

50374  
1996  
249

D'ORDRE:

# THESE

présentée à

L' UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE

en collaboration avec

L' UNIVERSITE OUVERTE (PAYS-BAS)

pour obtenir le titre de

DOCTEUR EN SCIENCES DE GESTION

par

**VAN MEEL Rosita Maria**

sujet de la thèse:

## Management de la Flexibilité dans l'Enseignement Supérieur

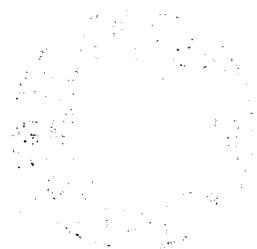
Soutenue le 16 Décembre 1996 devant la Commission d'Examen composée de:

<b>Mr J.P. RAMAN:</b>	<b>Professeur à l'Université des Sciences et Technologies de Lille</b>	<b>Président</b>
<b>Mme I. DYK:</b>	<b>Professeur à l'Université de Johannes Kepler Linz (Autriche)</b>	<b>Rapporteur</b>
<b>Mr M. CAPET:</b>	<b>Professeur Em. à l'Université de Paris I</b>	<b>Rapporteur</b>
<b>Mr C. DELPORTE:</b>	<b>Professeur à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique)</b>	<b>Rapporteur</b>
<b>Mr L. KYMPERS:</b>	<b>Professeur Em. de Universitaire Faculteiten St. Ignatius Anvers (Belgique)</b>	<b>Rapporteur</b>
<b>Mr J.J. OBRECHT:</b>	<b>Professeur à l'Université de Robert Schuman (Strasbourg)</b>	<b>Rapporteur</b>
<b>Mr M. DEBROCK:</b>	<b>Professeur à la Katholieke Universiteit te Leuven (Belgique)</b>	<b>Membre</b>
<b>Mr A. VAN DER HEK:</b>	<b>Président du Conseil de l'Enseignement Professionnel Supérieur (Pays-Bas)</b>	<b>Membre</b>
<b>Mr J.P. DEBOURSE:</b>	<b>Professeur à l'Université des Sciences et Technologies de Lille</b>	<b>Directeur de recherche</b>
<b>Mr H.C. DE WOLF:</b>	<b>Professeur à l'Université Ouverte (Pays-Bas)</b>	<b>Directeur de recherche</b>

SCD LILLE 1



D 030 305159 7



BUU b. 22387

**Management de la Flexibilité dans l'Enseignement Supérieur**







## REMERCIEMENTS

Pour la réalisation de ce travail, je suis reconnaissante à de nombreuses personnes qui m'ont aidée de près ou de loin durant tout le processus: Qu'elles soient remerciées de tout coeur.

En premier lieu, mes remerciements s'adressent aux directeurs de recherche, les Professeurs Jean-Pierre Debourse (Université des Sciences et Technologies de Lille) et Henk de Wolf (Open Universiteit), pour la confiance et le soutien qu'ils m'ont témoigné durant cette étude depuis 1990.

Ensuite, je remercie vivement tous les membres de la Commission d'Examen: les Professeurs Irene Dyk (Johannes Kepler Universität Linz, Zentrum für Fernstudien), Marcel Capet (Université de Paris I), Christian Delporte (Université Catholique de Louvain), Leopold Kypers (Universitaire Faculteiten St. Ignatius, Anvers), Jean-Jacques Obrecht (Université Robert Schuman, Strasbourg), Mark Debrock (Katholieke Universiteit Leuven), Jean-Pierre Raman (Université des Sciences et Technologies de Lille) et Monsieur Arie van der Hek (Président du Conseil de l'Enseignement Professionnel Supérieur), pour avoir accepté de contribuer à la réussite de cette entreprise.

Pour leur recommandation, lors de l'admission en formation doctorale au sein de l'Institut d'Administration des Entreprises, je remercie tout particulièrement les Professeurs Leopold Kypers (Universitaire Faculteiten St. Ignatius, Anvers), Joseph Leunis (Katholieke Universiteit Leuven), Henk Peer (Open Universiteit) et Firmin Rentmeesters (Limburgs Universitair Centrum).

Au cours de la phase d'orientation, les diverses conversations que j'ai eues avec les Professeurs Peter Storm (Open Universiteit) et John Hagedoorn (Universiteit Maastricht), m'ont fortement aidée à cerner le sujet de mon travail. Pour vos conseils précieux, veuillez trouver ici l'expression de ma profonde gratitude.

De même, cette étude a été réalisée en collaboration étroite avec la Direction, les Professeurs et les Etudiants de l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille, et aussi des Ecoles Supérieures de Gestion de Eindhoven et de 's-Hertogenbosch. En concertation avec Messieurs Anton Neggens (Hogeschool Eindhoven), Henk Kox (Hogeschool 's-Hertogenbosch), le Professeur Jean-Pierre Raman et Monsieur Philippe Evrard (Ecole Supérieure de Commerce de Lille), j'ai eu l'opportunité de développer et d'appliquer des méthodes de travail durant de nombreux mois. A cette occasion, leur ouverture d'esprit et leur volonté de recherche de voies nouvelles m'ont beaucoup stimulée et encouragée.

Durant ce projet, Monsieur Bart Jansen et Mademoiselle Marly van Osch, collaborateurs de recherche au Centre d'Expertise Pédagogique et Technologique m'ont assistée. Je vous remercie pour votre contribution et vous souhaite tout le succès possible dans votre travail.

En outre, je remercie tous mes collègues pour les diverses discussions portant sur le thème de l'innovation dans l'enseignement et autres sujets connexes. En l'occurrence, la ténacité souvent témoignée a été pour moi une source constante d'inspiration et de courage. A cet effet, j'adresse particulièrement mes remerciements à Monsieur Paul Kirschner, "notre" collègue américain, qui n'a cessé de m'aider dans la formulation exacte de la version anglaise. Il en est de même, à Monsieur Wim Janssen, ancien collègue travaillant



actuellement à la Commission Européenne, d'avoir mis à ma disposition la documentation sur les nouvelles tendances relatives à l'enseignement supérieur en Europe.

Sans doute, nos expériences antérieures influencent les décisions que nous prenons au présent. Toutefois, mon intérêt pour les travaux de recherche a été stimulé par la direction des Professeurs Paul Vandebussche et Guido Fauconnier (Katholieke Universiteit Leuven) dans le cadre de mon travail de fin d'études à la Faculté des Sciences Sociales. Par la suite, j'ai eu l'opportunité de participer à des études de recherche organisées par la municipalité de Rotterdam, sous la direction de Mme Anne de Leeuw-Hartog, et de Messieurs Bob Sondermeijer et Piet Droppert. Je vous remercie vivement de cette coopération et de ce temps inoubliable.

Pour des raisons personnelles, je souhaiterais remercier la Congrégation des Filles de la Croix et le personnel enseignant de l'Ecole Primaire "Mater Dei" à Genk, pour les années où j'ai pu, avec mes amies d'enfance, faire partie d'une communauté basée sur la foi et la confiance.

Ma profonde reconnaissance va également à Monsieur Albert Freson pour toutes les conversations philosophiques et son amitié sincère.

Je remercie ma famille et mes amis pour la patience qu'ils ont témoignée à mon égard. Toutes ces années, je ne leur ai pas consacré assez de temps et ils ne m'en tiennent pas rigueur. A ce point de vue, j'ai pris la résolution de m'améliorer à l'avenir.

Ici, je voudrais tout spécialement rendre hommage à mon père, Lucien et Germaine. Dans le temps, ma cousine Germaine m'a initiée à la langue française lors de nos promenades dans les rues de Bruxelles. Mon beau-frère Lucien était l'administrateur de la famille. Il a soigneusement conservé tous les fichiers des versions précédentes de cette étude. Mon père nous a donné l'exemple comment aimer la vie, même quand la situation semble désespérée. Leurs yeux sont à présent aussi loin que les étoiles, et leurs voix se sont éteintes pour rejoindre le silence paisible de l'Eternel.

Et "last but not least", je voudrais remercier Hocine d'être mon ami et compagnon tout au long des nombreux chemins parcourus.



***On demandera beaucoup à qui l'on a beaucoup donné , et on exigera davantage de celui à qui l'on a beaucoup confié.  
(Luc 12:48 LSG)***



## **RESUME**

A l'heure actuelle, chaque institution d'enseignement supérieur doit faire face à trois défis majeurs: un besoin d'augmentation de la flexibilité et de l'efficacité et en même temps, la qualité et l'accès à l'offre éducative doivent être assurés ou améliorés.

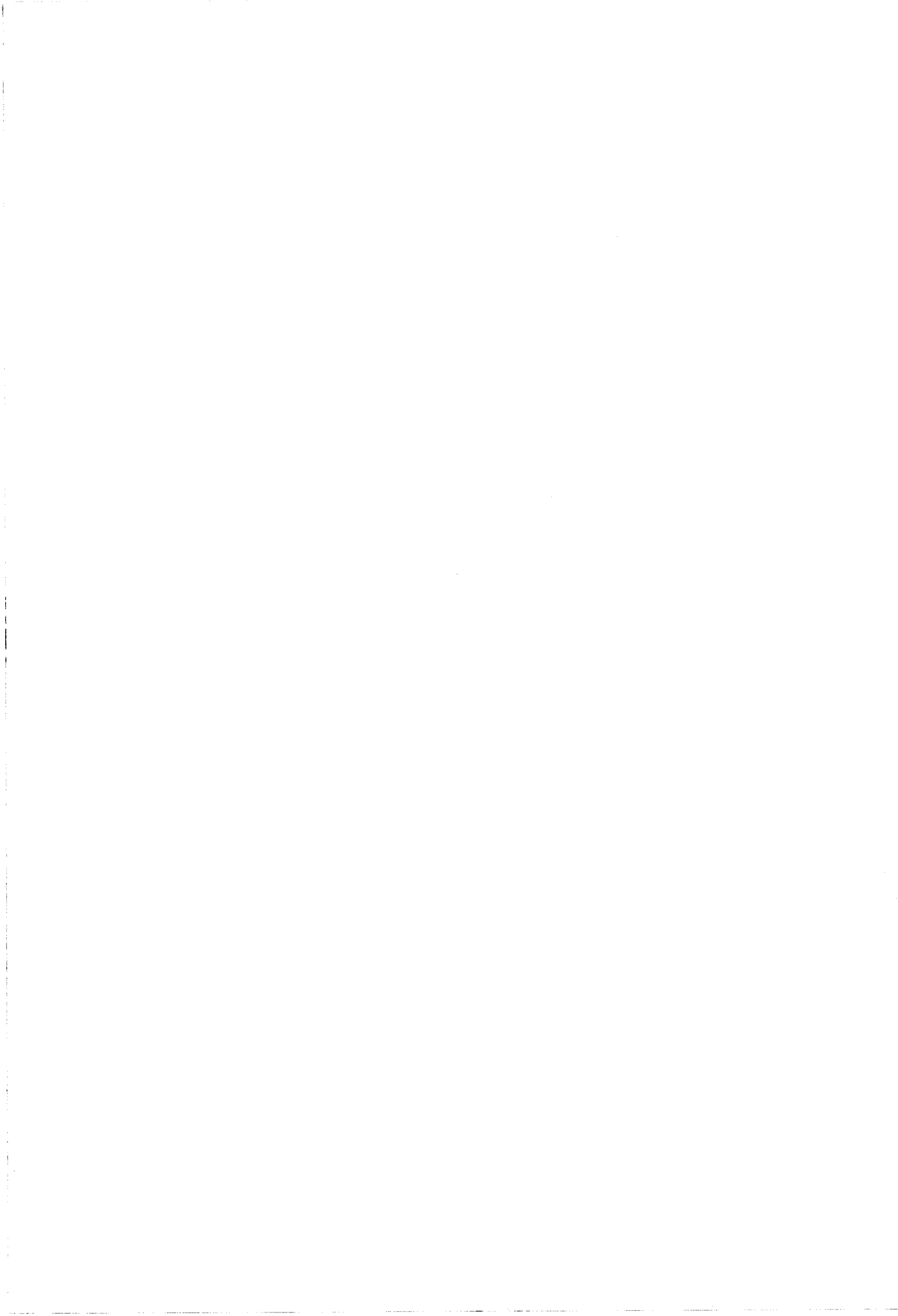
L'objet principal de cette étude est de contribuer à la fois à la recherche sur le management des institutions d'enseignement supérieur et de concevoir une architecture pour le développement organisationnel et pédagogique vers une plus grande flexibilité. Il apparaît clairement que la modularisation peut apporter une contribution importante à ce processus de transition. Jusqu'à nos jours, l'expérience en conception et usage du matériel didactique modulaire a été principalement acquise dans l'enseignement à distance.

La partie empirique de cette recherche comporte des études de cas et les approches développées sont décrites pour mettre en oeuvre la transition vers davantage de flexibilité. Ces cas fournissent une série d'orientations pour les institutions qui se voient confrontées à des défis similaires et essaient volontairement d'améliorer leur performance. En raison de la nature internationale de ce problème de recherche, l'investigation porte sur deux institutions d'Enseignement Professionnel Supérieur aux Pays-Bas et l'Ecole Supérieure de Commerce (Lille) en France.

Comme la présente étude le montre, l'augmentation de la flexibilité des institutions d'enseignement professionnel supérieur amène que celles-ci vont évoluer vers des systèmes éducatifs dualistes. Dans les institutions de ce type, les avantages des méthodes traditionnelles d'enseignement sont conjointement complétés par les points forts de l'enseignement à distance. En ce moment, le système dualiste est vu comme un compromis pragmatique, mais il peut devenir le modèle éducatif/organisationnel dominant des années futures.

### **Mots Clés**

Flexibilité stratégique, Management de la Qualité Totale, Reengineering, Innovation, Enseignement supérieur, Réformes organisationnelles, Modularisation, 'Independent learning', Système ECTS.





## **ABSTRACT**

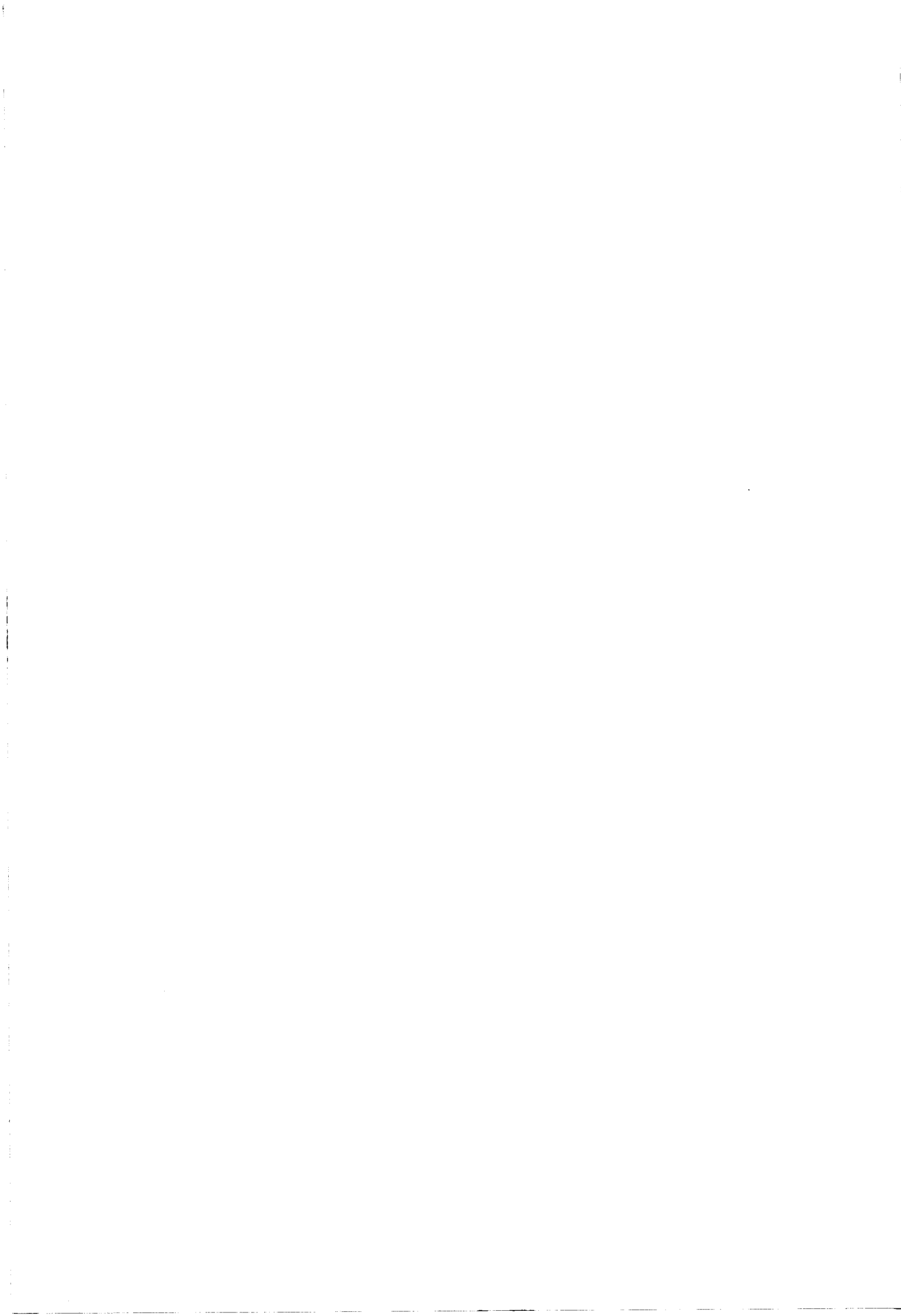
At this moment, all institutes for higher education are facing three major challenges namely the need for an increase in both flexibility and efficiency while maintaining or even enhancing the quality of the educational offer. The main purpose of this study is to devise and to carry out an architecture for organisational and educational development towards greater flexibility.

It has already become clear that modularisation can make an important contribution to this transition process. In principle, modularisation can be introduced in widely divergent educational systems which, from the point of view of learning theory, are based on different principles. Until now, experience in designing and using modular study material aimed at self-study has been primarily acquired in distance education. Three projects have been carried out in line with the approach developed on organisational development and modularisation in two Business Schools in the Netherlands and the Ecole Supérieure de Commerce, Lille in France. The devised educational and organisational architecture has been a very useful platform to introduce the necessary reforms.

The present study shows that institutions for higher professional education are evolving towards dual-model systems in order to increase their flexibility. In dual-mode institutions the advantages of traditional teaching methods are complemented by the stronger points of distance teaching. Right now the dual-mode system is viewed as a pragmatic compromise, but it may become the dominant educational/organisational model of the future.

### **Key Words**

Strategic flexibility, Total Quality Management, Reengineering, Organisational change, Innovation, Higher education, Modular curriculum development, Independent learning, ECTS- System.



## TABLE DES MATIERES

### Introduction

1	Historique	1
2	Position du problème de la recherche	1
3	Les implications	3
4	But de la recherche	3
5	Plan de la recherche	4

### Chapitre 1

#### Un cadre de référence pour la recherche en sciences d'organisation

1	Introduction	6
2	Les problèmes fondamentaux en recherche scientifique	8
3	Problèmes fondamentaux liés aux sciences sociales	9
3.1	Le débat ontologique - méthodologique: Réalisme versus Nominalisme	9
3.2	Le débat épistémologique: Anti-positivisme - Positivisme	10
3.3	Déterminisme - Indéterminisme: le débat de 'la nature humaine'	11
3.4	Le débat méthodologique: la dimension idéographique -l'approche objectiviste	12
3.5	Résumé	14
4	Etat actuel du débat	15
4.1	Karl Popper: la croissance de la connaissance par essais et erreurs	15
4.2	Thomas Kuhn: la distinction entre la science normale et révolutionnaire	16
4.3	Imre Lakatos: la méthodologie rationnelle des programmes de recherche	18
5	Questions fondamentales liées à la recherche appliquée	19
5.1	Recherche fondamentale versus la recherche appliquée	19
5.2	Recherche appliquée: le cycle régulateur	20
5.3	Recherche appliquée et planification du changement dans les organisations	20
6	Conclusion	22

### Chapitre 2

#### Un cadre théorique des programmes de recherche en management des organisations

1	Introduction	24
2	Quatre paradigmes d'analyse organisationnelle	25
2.1	Le paradigme humaniste	26
2.2	Le paradigme structuraliste	27
2.3	Le paradigme interprétatif	27
2.3.1	Le cadre de référence du processus social	28
2.3.2	Le Modèle Institutionnel	29
2.4	Le paradigme fonctionnaliste	30
2.4.1	Les théoriciens classiques du management	30
2.4.2	Les écoles des relations humaines	31
2.4.3	L'approche du système ouvert	31
2.4.4	La théorie des contingences	32
2.4.5	Etudes sur les dysfonctionnements bureaucratiques	32
2.4.6	Recherche sur la relation: organisation - environnement	33
2.4.7	Les contreperspectives: la gestion des projets, le management de la qualité totale, le Reengineering et l'Organisation apprenante	33
3	Débat sur le cadre conceptuel relatif à la recherche en sciences d'organisation	35
4	Conclusion: implications méthodologiques - épistémologiques pour cette recherche	36

## Chapitre 3

### Management de l'enseignement supérieur

1	Introduction	39
2	Sept programmes de recherche en management et organisation de l'enseignement supérieur	39
2.1	La structure de base de l'organisation bureaucratique	39
2.2	Les institutions d'enseignement supérieur comme 'organisations au sein desquelles les universitaires exercent le contrôle'	40
2.3	Les institutions d'enseignement supérieur comme 'systèmes faiblement connectés'	42
2.3.1	La connexion faible et la différenciation stratégique	42
2.3.2	La nature du changement dans les systèmes faiblement connectés	43
2.4	Les institutions d'enseignement supérieur comme 'terrains de conflits entre l'organisation et son personnel'	44
2.5	Les institutions d'enseignement supérieur comme 'organisations sauvegardant les apparences'	44
2.6	Les institutions d'enseignement supérieur comme 'anarchie organisée'	45
2.7	Les institutions d'enseignement supérieur comme 'Organisation apprenante avec un intérêt vif dans le management de la qualité totale et du Reengineering'	46
2.7.1	L'Organisation apprenante	46
2.7.1.1	Pourquoi une organisation doit-elle apprendre?	46
2.7.1.2	En quoi consiste l'Organisation apprenante ?	47
2.7.2	Management de la Qualité Totale (MQT): la qualité résulte de la conception, non du contrôle	47
2.7.2.1	Définition	47
2.7.2.2	Paramètres importants du management de la qualité de l'enseignement supérieur	48
2.7.3	Le Reengineering	50
2.7.3.1	Définition	50
2.7.3.2	La mesure des résultats du Reengineering	51
2.8	Résumé	51
3	La pertinence de ces programmes de recherche pour l'amélioration de la flexibilité, de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement supérieur	53
3.1	La sélection, la formation et la coordination entre les professionnels servant de trame aux réformes organisationnelles	53
3.2	L'intégration et une coordination minimale sont indispensables au développement structurel de l'enseignement supérieur	53
3.2.1	Un examen critique des hypothèses 'considérées comme allant de soi'	53
3.2.2	La socialisation produit le changement	54
3.2.3	La démocratisation produit le changement	54
3.3	Des conflits peuvent être réduits en définissant et en gérant les intérêts communs	55
3.4	Une politique systématique d'enseignement requiert un certain nombre de choix vis-à-vis de l'environnement	55
3.5	Une politique à court terme exclut toute approche systématique	56
3.6	Une approche systématique de la formation est la clef du succès	56
3.6.1	Les institutions de l'enseignement supérieur comme Organisation apprenante	56
3.6.2	Le système d'évaluation du MQT	57
3.6.3	Le Reengineering dans l'enseignement supérieur	58
3.6.4	Résumé	59
4	La mise en oeuvre des réformes de l'enseignement de haut en bas	60
5	Conclusion	63

## **Chapitre 4**

### **Modularisation et amélioration de la flexibilité**

1	Introduction	65
2	Définitions	67
3	Enseignement modulaire	68
3.1	Objectifs de l'enseignement modulaire	68
3.2	Types d'enseignement modulaire	70
3.3	Enseignement modulaire en rapport avec l'enseignement à distance	70
4	Types d'enseignement modulaire au niveau institutionnel	71
5	Types d'enseignement modulaire au niveau intermédiaire	74
6	Au micro-niveau: les degrés de liberté de l'étudiant	76
7	Le développement d'un curriculum modulaire	78
7.1	Points de départ et stratégie d'innovation	78
7.2	Comment démarrer un programme de modularisation: la macro-conception	79
7.3	Comment organiser le curriculum: la méso-conception	82
7.4	Comment concevoir les modules: la micro-conception	84
8	Conclusion	87

## **Chapitre 5**

### **Gestion des projets du développement des modules**

1	Introduction	90
2	Principes de gestion des projets	92
3	La gestion des projets: le développement des modules	96
3.1	La mise en phase	97
3.2	Les jalons ou les points de décision	98
3.3	Planning du temps et la dotation du personnel	99
3.4	La budgétisation	101
3.5	Contrôle de qualité	102
3.6	La gestion d'information	102
3.7	Les activités de contrôle	102
3.8	Les relations entre l'organisation-mère et le projet	102
4	Conclusion	106

## **Chapitre 6**

### **Questions importantes pour l'innovation de l'enseignement professionnel supérieur aux Pays-Bas**

1	Introduction	107
1.1	Le système éducatif néerlandais	107
1.2	Acteurs dans l'enseignement professionnel supérieur	110
2	Autres éléments de la réorganisation de l'enseignement professionnel supérieur	113
2.1	Réduction de la durée des études: introduction d'une durée d'étude normative	113
2.2	Réduction des coûts opérationnels	116
3	Points d'intérêt relatifs à l'enseignement professionnel supérieur	117
3.1	Développements dans le domaine de la technologie et du marché du travail pour les diplômés de l'enseignement supérieur	117
3.2	Facteurs socio-économiques	118
3.3	Exigences actuelles vis-à-vis de l'enseignement supérieur	118
4	Vers un enseignement professionnel supérieur innovateur	119
4.1	Promotion de la qualité	120
5	Conclusion	122

## **Chapitre 7**

### **Cas Hogeschool Eindhoven**

1	Introduction	124
2	Historique	124
3	Tâches éducatives et objectifs de la fondation de l'enseignement supérieur au Sud des Pays-Bas	125
4	Organisation	125
5	Hogeschool Eindhoven	126
5.1	Répartition des responsabilités au sein de la Hogeschool Eindhoven	127
5.2	Dimension	128
6	La Faculté d'Economie	128
6.1	Objectifs et politique de la Faculté d'Economie	128
6.2	Départements	129
6.3	Coordination	130
6.4	Nombre d'étudiants	131
6.5	Organisation des programmes de la Faculté d'Economie	131
6.6	Stage en entreprise et autres activités de formation	132
6.7	Organisation pédagogique du programme	132
6.8	Méthodologie didactique	133
6.9	Evaluation et contrôle	133
6.10	La garantie de la qualité	135
7	Projet de modularisation (deuxième phase: mise en oeuvre 1994-1995)	135
7.1	Introduction	135
7.2	Objectifs et organisation du projet	137
7.2.1	Priorités du projet	137
7.2.2	Organisation	137
7.2.3	Planification	138
7.3	Qualifications de sortie du programme	139
7.4	Le plan du curriculum modularisé	140
7.5	La conception d'un module	142
7.6	Esquisse d'un plan de module	142
7.7	Conséquences pour le corps enseignant	144
7.8	Evaluation du projet et perspectives d'avenir	145
8	Conclusion	145

## **Chapitre 8**

### **Cas Hogeschool 's-Hertogenbosch**

1	Introduction	147
2	Historique	147
3	Tâches et objectifs pédagogiques	147
4	Organisation	148
4.1	Répartition des tâches	149
4.2	Départements	149
4.3	Dimension	149
4.4	Coordination	150
4.5	Etudiants	150
4.6	Contrôle de qualité	151
5	Enseignement supérieur en Economie et Administration	151
5.1	Objectifs finaux du programme	152
5.2	Organisation pédagogique du programme	153
5.3	Stages en entreprise et autres activités	153
5.4	Division des semestres durant le programme	154
5.5	Méthodologie didactique	155
5.6	Evaluation et contrôle	155

6	Le projet: phase 2 de la modularisation	156
6.1	Objectifs et organisation du projet	156
6.1.1	Priorités du projet	157
6.1.2	Organisation	157
6.1.3	Planification	158
6.2	Programme de Gestion et Langues: Qualifications de sortie	159
6.2.1	Connaissances et compréhension	159
6.2.2	Aptitudes professionnelles	160
6.2.3	Attitudes professionnelles	162
6.2.4	Compétences sociales	162
6.3	Diagnostic du programme	162
6.4	Elaboration des modules	164
6.5	Evaluation du projet et perspectives	166
7	Conclusion	167

## Chapitre 9

### Cas Ecole Supérieure de Commerce de Lille (France)

1	Introduction	168
1.1	L'Enseignement en France	168
1.1.1	Education préscolaire	168
1.1.2	Enseignement primaire	169
1.1.3	Enseignement secondaire	169
2	Enseignement supérieur	170
2.1	L'Université	170
2.1.1	Premier cycle (durée 2 ans)	170
2.1.2	Deuxième cycle (durée 2 ou 3 ans)	170
2.1.3	Troisième cycle (durée 1 à 5 ans)	171
2.2	Les Instituts Universitaires de Technologie (IUT)	171
2.3	Les Sections de Techniciens Supérieurs (STS)	171
2.4	Les Grandes Ecoles	171
2.5	Les Ecoles privées	171
3	Le Groupe Ecole Supérieure de Commerce de Lille	172
3.1	Introduction	172
3.2	Historique	173
3.3	La Mission	173
3.4	Organisation	174
4	L'organisation du programme de la Formation Initiale	175
4.1	Objectifs de la Formation	175
4.2	Organisation pédagogique du programme	176
4.3	Stages, sport et activités extra-scolaires	176
4.3.1	Les stages	176
4.3.2	Les activités extra-scolaires	177
4.3.3	Le Sport	177
4.4	Planning du programme	177
4.5	Méthodes didactiques	177
4.6	Evaluation et contrôle	178
5	Le projet de modularisation: première phase	178
5.1	Objectifs et organisation du projet	178
5.1.1	Objectifs du projet	178
5.1.2	Organisation	179
5.1.3	Durée et planning du projet	179
5.1.4	Objectifs finaux de la Formation Initiale	179
5.1.5	Les connaissances et leurs applications	180
5.1.6	Aptitudes professionnelles	181

5.1.7	Attitudes personnelles	182
6	Diagnostic de la formation	182
6.1	Elaboration des cours répondant aux objectifs finaux	184
6.2	L'élaboration d'un plan de cours	184
6.3	Evaluation du projet et perspectives	186
7	Conclusion	186

## **Chapitre 10**

### **Conclusions**

1	Introduction	188
2	Questions méthodologiques liées à cette recherche	188
3	L'organisation et la flexibilité de l'enseignement supérieur	191
4	Modularisation et amélioration de la flexibilité	192
5	Gestion des projets et développement des modules	194
6	La politique du gouvernement néerlandais pour les années à venir	194
7	Résultats des projets de modularisation dans les trois institutions d'enseignement en gestion	195
7.1	La dimension pédagogique de l'augmentation de la flexibilité dans les trois institutions	195
7.2	Eléments importants pour la direction de la flexibilité vers davantage de flexibilité	197
8	Conclusions et recommandations générales sur la recherche de l'enseignement professionnel supérieur	199
8.1	La dimension institutionnelle	199
8.2	La dimension managériale	200
8.3	La dimension pédagogique	200
8.4	La dimension de la technologie de l'information et des télécommunications	201
8.5	La dimension Européenne	201
8.6	La dimension méthodologique	201

	<b>Bibliographie</b>	202
--	----------------------	-----

	<b>Résumé général</b>	219
--	-----------------------	-----

	<b>Summary</b>	223
--	----------------	-----

	<b>Samenvatting</b>	227
--	---------------------	-----



## INTRODUCTION

### 1 HISTORIQUE

Depuis sa fondation officielle en 1984, l'Université Ouverte aux Pays-Bas a une double mission: offrir à la fois aux étudiants une 'deuxième chance', et une voie alternative d'accès à l'enseignement supérieur. C'est aussi sa tâche de stimuler l'innovation dans l'enseignement supérieur en termes du contenu académique et des méthodologies didactiques (Verkuylen, 1994; Actions Parlementaires [Handelingen der Staten-Generaal], 1983-1984). D'ailleurs, en accord avec le nouveau plan stratégique présenté en 1995, l'extension des tâches d'innovation serait en particulier l'axe stratégique prioritaire dans les années à venir.

Cette étude s'articule sur l'expertise développée à l'Université Ouverte dans le domaine de l'organisation, de la conception et du développement de l'enseignement modulaire en vue d'augmenter la flexibilité de l'enseignement professionnel supérieur. De plus, l'étude explore les éléments de base nécessaires pour la mise en oeuvre d'un environnement d'apprentissage flexible. Outre les objectifs théoriques et pratiques, l'étude essaie aussi de montrer que la coopération entre les institutions de l'enseignement supérieur et l'Université Ouverte s'avère bénéfique pour toutes les parties impliquées. Notamment, la connaissance et l'expérience acquises avec des partenaires par l'Université Ouverte peuvent être extrêmement fructueuses quand il s'agit de trouver de nouvelles solutions aux défis de l'enseignement supérieur.

### 2 POSITION DU PROBLEME DE LA RECHERCHE

L'origine du problème est liée au besoin accru de flexibilité dans l'enseignement supérieur.

La demande croissante dans la plupart des pays de l'O.C.D.E. pour plus de flexibilité dans l'enseignement supérieur est le résultat de la conjonction entre plusieurs changements socio-économiques. Ceux-ci sont en l'occurrence:

- la demande croissante de connaissances et de certifications formelles;
- le progrès dans les différents domaines de la science;
- les exigences changeantes du marché du travail;
- la croissance des échanges dans un contexte international;
- l'impact des technologies de l'information et des télécommunications;
- la réduction des dépenses publiques.

La demande accrue de formation reflète une recherche intense de connaissances et un degré de confiance assez élevé dans les diplômes formels. Cela est sans doute dû à la compétition féroce du marché du travail pour certaines récompenses rares. Ce qui se traduit ainsi par une demande manifeste en formation permanente, formation professionnelle et apprentissage ouvert (Organisation pour la Coopération et le Développement Economique, CERI, 1994).

En outre, les progrès dans différents domaines de la recherche scientifique forcent les institutions à adapter le contenu de leurs programmes à un rythme accéléré.

Hormis cette demande naissante d'une offre éducative plus différenciée, les besoins du marché du travail varient sans cesse du fait que les économies occidentales évoluent vers des économies de haute technologie. Par conséquent, ceci fait appel à l'adaptabilité des systèmes éducatifs (European Commission, 1994b).

Dans ce contexte, l'impact de l'internationalisation croissante de notre environnement économique et le développement Européen suscitent plus de transparence entre les systèmes éducatifs et les degrés de qualification. Par ailleurs, les innovations technologiques tels la publication assistée par ordinateur, les médias interactifs et la technologie des télécommunications offrent à des coûts réduits de nouvelles opportunités pour la production et la distribution des matériaux pédagogiques. Elles y apportent ainsi un nouveau potentiel aux économies d'échelle, à la collaboration et l'échange nationaux et internationaux. De cela, il est clair que l'enseignement supérieur devrait s'ajuster de façon continue pour répondre avec plus de flexibilité que cela l'a été auparavant.

Enfin, les institutions d'enseignement supérieur sont soumises à des contraintes supplémentaires telles que les restrictions budgétaires et les rationalisations imposées par les gouvernements successifs.

La Figure ci-contre illustre la situation:

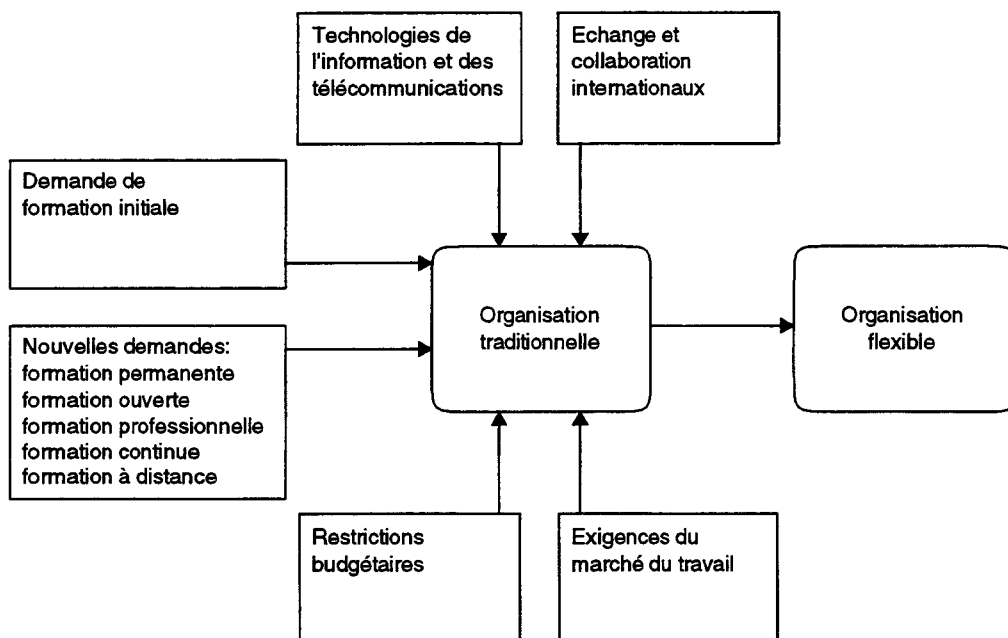


Figure 1: Paramètres incitant à davantage de flexibilité.

De nos jours, il pourrait être fait valoir que l'Etat, le marché du travail, les technologies de l'information et des télécommunications représentent les paramètres les plus importants forçant les institutions d'enseignement supérieur à remodeler leur organisation externe et interne.

### 3 LES IMPLICATIONS

A l'heure actuelle, chaque institution d'enseignement supérieur doit faire face à trois défis importants: un besoin d'une augmentation de flexibilité et d'efficacité et en même temps, la qualité et l'accès à l'offre éducative doivent être assurés ou améliorés.

Face à ces défis, chaque institution devrait trouver des réponses cohérentes à chacune des questions suivantes:

- Quelles sont les options stratégiques possibles à l'institution?
- Comment la flexibilité peut-elle être améliorée?
- Quels ajustements organisationnels peuvent favoriser cette flexibilité?
- Comment un programme d'études peut-il être développé pour la mise en oeuvre?
- Comment des modules peuvent-ils être développés tout en respectant les normes de qualité et d'efficacité?

### 4 BUT DE LA RECHERCHE

L'objet principal de cette étude est d'apporter à la fois une contribution à la recherche sur le management des institutions d'enseignement supérieur et de concevoir une architecture pour le développement organisationnel et pédagogique vers une plus grande flexibilité.

Pour répondre à ces questions et réaliser les objectifs, cela nécessite trois ensembles de réponses.

La première réponse est la formulation de la mission et le développement d'une stratégie claire. Chaque institution devra définir ses propres groupes-cibles, ses objectifs et - éventuellement - ses alliances stratégiques. Les exigences de qualité aussi bien d'efficacité signifient que toute ambivalence dans la position stratégique entraverait l'habileté de satisfaire l'une ou l'autre de celles-ci.

La deuxième réponse requiert le développement d'une offre éducative qui:

- est facilement adaptable aux besoins des étudiants, du marché du travail et de la société en général;
- répond à des critères de qualité par rapport à l'élaboration du contenu et de la présentation didactique;
- est capable d'intégrer les possibilités offertes par les technologies de l'information et des télécommunications;
- reflète un système de crédits transparent pour améliorer les possibilités de la collaboration et de l'échange entre les institutions de différents pays.

Enfin, une stratégie de mise en oeuvre organisationnelle doit être développée. Toute réforme de cette nature a des conséquences pour l'organisation de l'institution d'enseignement supérieur concernée. Afin d'atteindre ces buts, les institutions devraient:

- définir leurs objectifs pédagogiques relatifs à leur mission et leur stratégie;
- concevoir et mettre en oeuvre des procédures pour traduire ces objectifs en termes de spécification de programme d'études et des composants de programme d'études;
- concevoir et effectuer des procédures pour coordonner les efforts des différents acteurs dans l'institution;
- concevoir et mettre en oeuvre des procédures pour évaluer la qualité de la performance scolaire selon les objectifs pédagogiques formulés;
- concevoir et mettre en oeuvre des procédures pour fournir un enseignement et des matériaux didactiques sur une base de coûts acceptable.

Dans la partie théorique de cette recherche est élaboré un cadre sur la recherche organisationnelle, la réforme organisationnelle et le développement des programmes d'études modulaires dans l'enseignement supérieur. Celui-ci sert de pivot à l'architecture du développement pédagogique et organisationnel pour chaque institution d'enseignement supérieur. La partie empirique de cette recherche comporte des études de cas et les approches développées sont décrites pour mettre en oeuvre la transition vers davantage de flexibilité.

Ces cas fournissent une série d'orientations pour les institutions qui se voient confrontées à des défis similaires et essaient volontairement d'améliorer leur performance. En raison de la nature internationale de ce problème de recherche, l'investigation porte sur deux institutions d'enseignement professionnel supérieur (Eindhoven et 's-Hertogenbosch) aux Pays-Bas et l'Ecole Supérieure de Commerce (Lille) en France.

## 5 PLAN DE LA RECHERCHE

Afin de réaliser cette étude, le travail est structuré en fonction des principales questions du problème décrit.

Le chapitre 1 (Un cadre de référence pour la recherche en sciences d'organisation) et le chapitre 2 (Un cadre théorique des programmes de recherche en management des organisations) abordent principalement les questions épistémologiques et méthodologiques de la recherche dans le champ des sciences d'organisation. Bien que ces questions soient fondamentales et se posent à toutes les disciplines scientifiques, l'intention majeure de cette étude n'est pas de dresser de manière exhaustive ce domaine d'enquête. Par contre, étant confronté à une multitude de théories concurrentes, un cadre s'avère nécessaire d'organiser ces perspectives pour une meilleure application. Le cadre de référence qui permet une telle orientation est emprunté à la philosophie des sciences. Non seulement, il sert de trame aux diverses contributions de recherche en sciences de gestion, il est aussi d'une utilité particulière pour les fondements de la démarche de ce travail. A la fin du chapitre 2, les implications méthodologiques sont précisées pour cette recherche. Les lecteurs non intéressés par ces questions théoriques peuvent se passer des chapitres 1 et 2 sans accroc pour la suite de la lecture.

Le chapitre 3 (Management de l'enseignement supérieur) examine les paramètres organisationnels importants pour effectuer les réformes pédagogiques et augmenter la flexibilité, la qualité et l'efficacité de l'enseignement. Dans ce sens, sept programmes de recherche en gestion et organisation de l'enseignement supérieur sont examinés pour voir s'ils peuvent être utilisés en vue d'extraire des orientations pour l'amélioration de la flexibilité.

Le chapitre 4 (Modularisation et amélioration de la flexibilité) met en évidence les possibilités de la modularisation pour améliorer la flexibilité des institutions d'enseignement professionnel supérieur. Elle est souvent reliée au concept didactique *active learning* qui considère que l'apprentissage est un processus individuel et actif effectué par des *independent learners*. Les différents objectifs de la modularisation sont traités ainsi que les différentes étapes du développement et de la mise en oeuvre des curricula modulaires.

Le chapitre 5 (Gestion des projets du développement des modules) montre comment le processus du développement des modules peut se faire d'une manière efficace. En se basant sur la littérature en gestion des projets et l'expertise acquise à l'Université Ouverte, une approche transparente d'organisation des différentes activités est présentée.

Le chapitre 6 (Questions importantes pour l'innovation pédagogique de l'enseignement professionnel supérieur aux Pays-Bas) situe le cadre juridique des institutions d'enseignement professionnel supérieur jusqu'au 31 décembre 1994.

Le chapitre 7 (Cas Hogeschool Eindhoven), le chapitre 8 (Cas Hogeschool 's-Hertogenbosch) et le chapitre 9 (Cas Ecole Supérieure de Commerce de Lille) forment la partie empirique de cette recherche. Chaque cas présente une description de l'institution, les objectifs de la réforme, la conception et la mise en oeuvre du programme de modularisation; l'évaluation du projet et des suggestions pour des développements ultérieurs.

Dans le chapitre 10 sont présentées les conclusions des différents chapitres et des études de cas. Une tentative est faite pour intégrer les différents résultats en vue d'introduire de nouvelles structures et pratiques qui aideront à faire face aux défis dans l'enseignement professionnel supérieur. Ensuite, des conclusions globales et des suggestions sont avancées pour la recherche future.

## CHAPITRE 1

# UN CADRE DE REFERENCE POUR LA RECHERCHE EN SCIENCES D'ORGANISATION

### RESUME

Le domaine des perspectives en sciences d'organisation est caractérisé par une multitude de théories concurrentes qu'un examen préalable serait utile pour leur classification. Dans ce chapitre, une tentative est faite pour organiser les théories dans le champ de la recherche scientifique. Cet examen est principalement basé sur les contributions épistémologiques faites par des auteurs les plus cités en sciences d'organisation: Popper, Kuhn et Lakatos. Il est montré que la vue lakatosienne offre une base pragmatique pour la recherche tout en prenant compte de la diversité des programmes de recherche en concurrence. De plus, il sera souligné qu'en recherche, l'analyse, le diagnostic, la conception et la mise en oeuvre sont des étapes de changement successives qui sont souvent étudiées distinctement. Les investigations orientées vers la conception et la mise en oeuvre qui essaient d'accroître la productivité des organisations, sont généralement présentées comme des études de cas. Enfin, il sera montré que les conflits d'intérêt se produisent souvent durant les processus de changement dans les organisations. Ceux-ci ne peuvent être résolus par aucune approche scientifique et demeurent, par conséquent, du ressort de la responsabilité des dirigeants.

### 1 INTRODUCTION

*"Seulement quand les scientifiques doivent choisir entre des théories concurrentes, ils se comportent comme des philosophes."*

*T.S. Kuhn*

Ce travail peut être considéré comme une recherche appliquée, essayant de contribuer à la solution de problèmes pratiques que rencontrent, particulièrement, les praticiens. Dès le début, on s'attend évidemment à ce que ce type de recherche soit pragmatique et que le chercheur s'appuie sur des résultats scientifiques antérieurs.

Afin de lier cette étude à l'état actuel des résultats de la recherche scientifique, l'objectif de cette investigation nécessite au moins une théorie sur le fonctionnement des organisations, une théorie sur ce que peut être fait en vue d'améliorer la flexibilité des instituts d'enseignement supérieur, une stratégie d'intervention appropriée et une méthode pour concevoir des programmes de formation flexibles.

Conformément à l'approche rationaliste critique de la science (Popper, 1979; 1959), la théorie la mieux testée devrait être préférée comme pierre angulaire pour une recherche appliquée. Selon ce point de vue, la meilleure théorie est celle qui a résisté aux tentatives les plus sévères de falsification et a ainsi éliminé, sans ménagement, ses théories rivales.

Cependant, dans le domaine de la recherche en sciences d'organisation, il n'y a actuellement aucune théorie disponible qui peut être considérée d'un statut supérieur, en termes de définition rationaliste critique (Le Moigne, 1993: 126). Bien au contraire, une prolifération des théories caractérise le domaine de la recherche en sciences d'organisation pour au moins trois raisons différentes.

Tout d'abord, *l'approche objectiviste* en sciences sociales est dominée par l'application du modèle standard de recherche (Reuling, 1986). Cette procédure largement adoptée, consiste dans les essais d'une hypothèse contre une hypothèse nulle, et vise à rejeter ou à maintenir l'hypothèse étudiée en relation avec le sujet d'étude. Les tentatives pour éliminer des théories rivales ne sont pas d'une pratique courante (Hall, 1991; Grandori, 1987; Pfeffer 1981). En second lieu, l'approche *idéographique* ou *subjective* présente une large variété d'études de cas sur d'innombrables sujets. Les conclusions produites par ces études de cas ne sont pas systématiquement confrontées les unes aux autres, étant donné que les hypothèses de base de l'approche subjectiviste nient la possibilité et l'utilité d'une telle confrontation. Enfin, étant donné l'état de la prolifération des théories, le soutien des approches théoriques n'est pas basé sur les résultats des tests, mais il est fondé dans beaucoup de cas sur *des hypothèses* épistémologiques et méthodologiques préalables à n'importe quelle théorie (Le Moigne, 1993; Hall, 1991; Martinet, 1990; Quinn, Mintzberg & James, 1988; Bahlmann & Meesters, 1988; Grandori, 1987; Camerer, 1985; Galbraith, 1980; Weick, 1979; Crozier & Friedberg, 1977)<sup>1</sup>.

En conséquence, le chercheur axé sur la résolution des problèmes est contraint à définir sa position vis-à-vis de ce domaine théorique proliféré. Cela conduit à la situation quelque peu paradoxale qu'une recherche appliquée, postulée d'être pragmatique et orientée vers la résolution des problèmes se retrouve elle-même au milieu d'un débat épistémologique - méthodologique. La compréhension où et comment les perspectives actuelles importantes sur les organisations diffèrent, est un préalable pour faire une sélection judicieuse parmi les théories afin d'élaborer un cadre de travail approprié.

- 
- 1 Quinn, J.B., Mintzberg, H. et James, R.M. (1988: 518-524). *The Strategy Process*. Les arguments que ces auteurs font valoir en faveur d'une théorie de configuration sont surtout basés sur des hypothèses épistémologiques.
- Bahlmann, J.P. et Meesters, B.A.C (1988: 11). *La pensée et l'action. Une étude de développement et de réorientation stratégique dans six sociétés néerlandaises* [Denken en Doen. Een studie naar de ontwikkeling en de strategische heroriëntatie van zes Nederlandse bedrijven], soulignent que les questions fondamentales en théorie d'organisation sont ancrées dans les problèmes philosophiques fondamentaux et reflètent une polémique beaucoup plus grande en science, particulièrement l'assaut sur l'épistémologie et le paradigme dominant en sciences sociales.
- Grandori, A. (1987: 1-9). *Perspectives on Organization Theory*. Le chapitre 1 est intitulé la crise des paradigmes. Il est sans doute la revue la plus succincte de l'état actuel de la controverse en théorie des sciences d'organisation. Pour éviter la discussion sur la corroboration de la théorie des contingences, Grandori propose de rechercher la meilleure interprétation d'une théorie, de la développer et de l'étendre encore à partir de ce point; au lieu de la tester dans des circonstances les plus sévères.

Puisque des questions sur l'utilité des théories d'organisation, de leurs hypothèses implicites, et de leur implication pour la recherche appliquée ne peuvent pas être répondues convenablement sans faire référence aux principales questions épistémologiques de la science, les principales dimensions de ce débat sont d'abord décrites. Ensuite, un cadre métathéorique est présenté pour la classification des principales écoles de pensée en théorie des sciences d'organisation et de gestion.

## 2 LES PROBLEMES FONDAMENTAUX EN RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Depuis le Siècle des Lumières, de nombreuses tentatives ont été faites pour fournir les fondements de toute connaissance possible. La question principale du débat épistémologique - méthodologique en science est: qu'est-ce qui distingue la connaissance de la superstition, de l'idéologie ou de la pseudoscience? Depuis Kant, ce *problème de délimitation* est devenu le problème central de la théorie de la connaissance.

Les scientifiques veulent rendre leurs théories respectables, méritant le titre 'science', qui est la véritable connaissance. Depuis le Siècle des Lumières, un scientifique n'est pas autorisé à deviner: il devrait prouver chaque proposition avancée à partir des faits. C'était le critère *de l'honnêteté scientifique*.

Un deuxième problème fondamental est celui *de l'induction*. Il pose le problème logique que des observations particulières n'autorisent que la formulation de conclusions singulières qui ne nous permettent pas d'aboutir à des conclusions universelles valides telles les hypothèses ou les théories. Ce problème est fondamental en sciences empiriques et spécialement pour les inductivistes qui considèrent les observations des faits singuliers, comme fondement au-delà du caractère vague et douteux pour bâtir une théorie ou en d'autres termes comme 'critère approprié de délimitation' (Popper, 1979: 4-13). Lakatos (1976) mentionne dans son introduction, à ce sujet, que depuis le Siècle des Lumières, les théories devraient être confrontées aux faits afin de surmonter le problème de délimitation. Cette confiance dans les faits était admise comme le critère le plus sûr de délimitation car, avant Einstein, la plupart des scientifiques pensaient que Newton avait déchiffré les lois de la nature en les prouvant par des faits. Depuis deux siècles, la théorie newtonienne vogua de succès en succès, mais sa falsification a incité les scientifiques à se réaliser que leurs normes d'honnêteté avaient été utopistes et que leur conception de la science avait échoué.

De nos jours, les faits ne sont plus considérés comme soutien parfait à une théorie. Il ne peut y avoir aucune dérivation valide d'une loi de la nature d'un nombre quelconque fini de faits, puisqu'une théorie doit être basée sur des faits et une description des conditions initiales où ces faits peuvent être observés. Le problème de délimitation et le problème d'induction peuvent être considérés comme la source quasi-proche de tous les autres problèmes en théorie de la connaissance (Popper, 1979).



## 3 PROBLEMES FONDAMENTAUX LIES AUX SCIENCES SOCIALES

Les sciences sociales ont toujours été et restent encore soumises à une controverse méthodologique (Sassower, 1993). Les conséquences de ce débat affecteront substantiellement l'évolution des sciences sociales, bien qu'entre-temps, l'idée erronée pourrait gagner du terrain que les problèmes méthodologiques ne surgissent qu'en sciences sociales.

Un clin d'oeil sur les développements récents en sciences naturelles indique que la nature de l'expérimentation, la théorie et les objectifs des explications y sont devenus des questions d'actualité. Les travaux récents en théorie du chaos montrent que l'irréversibilité et le caractère aléatoire des phénomènes jouent un rôle plus important en sciences naturelles que cela l'a été reconnu jusqu'à nos jours. De même, ces nouvelles découvertes ont forcé les scientifiques à admettre que la plupart des particules élémentaires s'avèrent instables. Ce qui conduit désormais à une vision selon laquelle la matière n'a pas un comportement passif, hypothèse longtemps prônée par la vue mécaniste. Cette nouvelle approche est fondamentale et brusque les bases acceptées de la physique (Prigogine & Stengers, 1985).

La persistance de certaines de ces questions peut être illustrée par une autre polémique. A cet égard, Lakatos (1976) mentionne le débat entre les mathématiciens formalistes et les mathématiciens empiristes à propos de l'épistémologie des mathématiques. Depuis deux mille ans, la thèse dogmatique affirme que, par le pouvoir de l'intellect et/ou des sens humains, nous pouvons atteindre la vérité et savoir que nous l'avons atteinte. En revanche, les sceptiques défendent la thèse que nous ne pouvons pas atteindre la vérité ou savoir si nous l'avons atteinte. Selon Lakatos (1976), l'attitude scientifique correcte qui peut nous permettre d'éviter ce type de dilemmes scientifiques se situe dans l'abstention d'une compréhension prétentieuse et d'un respect pour des suppositions conscientes, reflétant les meilleures qualités humaines: le courage et la modestie. Dans les paragraphes suivants sont données les grandes lignes de l'approche subjective - objectiviste en sciences sociales. Seront identifiés les quatre ensembles de suppositions concernant les hypothèses implicites des différentes théories d'organisation.

### 3.1 Le débat ontologique - méthodologique: Réalisme versus Nominalisme

Une longue et parfois virulente opposition a fait rage entre les réalistes et les nominalistes sur la nature des termes universels. La doctrine anti-nominalistique est traditionnellement appelée 'réalisme', ou à certains moments 'idéalisme'.

*Les réalistes* nient que, d'abord, nous rassemblons un groupe de choses uniques et les étiquetons ensuite d'un label, par exemple, 'blanc'. Ils disent que nous appelons une chose unique 'blanche' du fait d'une certaine propriété intrinsèque, partagée avec d'autres choses blanches, à savoir, la blancheur. Des termes universels sont tenus à décrire des objets universels, juste comme les termes singuliers dénotent des choses singulières. Le réalisme souligne l'importance des termes universels pour la science. De plus, les objets singuliers renferment beaucoup de caractéristiques accidentelles qui sont d'aucun intérêt à la science. Les réalistes supposent que la science doit dépouiller l'accidentel et pénétrer l'essence des choses. L'essence de n'importe quelle chose est toujours quelque chose d'universel.

Pour les *nominalistes*, les universels diffèrent des noms propres seulement dans le sens qu'ils sont rattachés aux membres d'un ensemble ou d'une classe de choses unique. Les nominalistes méthodologiques mettraient leurs problèmes en termes de 'comment se comporte-t-il ce morceau de matière?' ou 'comment se déplace-t-il en présence d'autres corps?'. Les nominalistes méthodologiques soutiennent que la tâche de la science est de décrire seulement comment les choses se comportent. A leur avis, cela est possible, en introduisant volontairement de nouveaux termes quel que soit l'endroit, si c'est nécessaire, ou en redéfinissant d'anciens termes, chaque fois que c'est nécessaire. Les mots sont pour les nominalistes simplement des instruments de description.

L'école de pensée qui a basé son travail scientifique sur la doctrine du réalisme méthodologique, a été fondée par Aristote. Selon cette tradition, la recherche scientifique doit pénétrer l'essence des choses afin de les expliquer. Les réalistes méthodologiques sont amenés à formuler les questions scientifiques en termes de 'qu'est-ce que la justice?', 'qu'est-ce que la force?'. Ils croient qu'indiquer la signification essentielle de ces termes est un préalable à une recherche scientifique, sinon sa tâche principale.

De nombreuses personnes admettent que le nominalisme méthodologique a été victorieux en sciences naturelles. D'autre part, en sciences sociales, nous nous attendions à ce que l'approche objectiviste - positiviste soit en faveur du nominalisme et l'approche idéographique en faveur de l'essentialisme. Les essentialistes méthodologiques avancent que la tâche des sciences sociales est de comprendre et d'expliquer des entités sociales tels l'état, l'action économique, etc... et que cela ne peut être fait que par la pénétration de leur essence. La tâche des sciences sociales est de décrire de telles entités, c'est-à-dire de distinguer l'essentiel de l'accidentel et cela exige la connaissance de leur essence. L'accent mis sur le caractère qualitatif des événements sociaux, et sur la compréhension intuitive (par opposition à une simple description) indique une attitude étroitement liée à l'essentialisme (Popper, 1964: 27-31).

### 3.2 Le débat épistémologique: Anti-positivisme - Positivisme

Depuis Galilée, *l'épistémologie positiviste* est basée sur des approches traditionnelles qui ont dominé les sciences naturelles. La théorie de la connaissance positiviste telle qu'elle a été formulée par Auguste Comte et John Stuart Mill, est enracinée dans le travail de David Hume et des pensées développées lors du Siècle des Lumières (Von Wright, 1974). Le positivisme postule la doctrine de l'unité de la méthode scientifique. Cette doctrine soutient que toutes les sciences théoriques, sociales ou naturelles, font usage de la même méthode. Ces méthodes consistent toujours à offrir des explications causales déductives et à les tester par le biais des prédictions (Popper, 1964). Selon ce point de vue, il n'y a pas une grande distinction à faire entre l'explication, la prédiction et les essais dans le sens que la différence n'est pas dans la nature logique mais dépend plutôt du point de mire de ce que nous considérons être notre problème<sup>2</sup>. Les positivistes se distinguent en termes d'approche détaillée.

---

2 Popper, K.R. (1964: 133). La misère de l'historicisme. Si notre problème est de trouver des conditions initiales, ou certaines lois universelles d'une théorie (ou les deux ), à partir desquelles nous pouvons faire un 'pronostic', alors nous cherchons une explication. Si nous considérons les lois et les conditions initiales comme données, et les utilisons simplement pour déduire des pronostics afin d'obtenir ainsi de nouvelles informations, alors nous essayons de faire une prévision. Si on considère une des prémisses, c'est-à-dire une loi

Par exemple, certains déclarent que des régularités supposées peuvent *être vérifiées* par une recherche expérimentale appropriée. D'autres par contre, comme Popper, soutiennent que des hypothèses ne peuvent *être que falsifiées*, mais jamais démontrées être 'vraies'. Cependant, les 'vérificationnistes' et les 'falsificationnistes' acceptent que la croissance de la connaissance est essentiellement un processus cumulatif lors duquel de nouveaux éléments sont ajoutés au corpus existant de la connaissance et les fausses hypothèses refutées (Burrell & Morgan, 1979).

L'épistémologie *des anti-positivistes* en sciences sociales peut prendre plusieurs formes différentes, mais elle s'oppose farouchement à l'utilité d'une recherche des lois ou des régularités sous-jacentes dans le monde des affaires sociales. Le monde social est essentiellement relativiste pour l'anti-positiviste et peut simplement être compris à partir du point de vue des individus qui sont impliqués directement dans les activités à étudier. Les anti-positivistes rejettent le point de vue de 'l'observateur', qui caractérise l'épistémologie des positivistes, comme position avantageuse valide pour la compréhension des activités humaines. Ils maintiennent qu'on ne peut comprendre qu'en occupant le même cadre de référence que le participant en action. Ainsi, on doit comprendre de l'intérieur plutôt que de l'extérieur. De ce point de vue, les sciences sociales sont considérées essentiellement subjectives plutôt qu'une entreprise objectiviste. En résumé, les anti-positivistes tendent à refuter la notion que la science peut générer la connaissance objectiviste de tout type (Burrell & Morgan, 1979).

### 3.3 Déterminisme - Indéterminisme: le débat de 'la nature humaine'

La question si la nature humaine est déterminée ou autonome est apparue inopinément dans le débat ontologique - épistémologique - méthodologique en science.

L'approche positiviste, traditionnellement, celle des sciences naturelles en quête des régularités et des lois dans le monde physique a connu un succès, au-delà des prévisions escomptées avec la théorie de Newton. Cette théorie expliquait de manière précise, non seulement le mouvement des corps terrestres et célestes, mais aussi le phénomène des marées. Une fois convaincus, les scientifiques ont pensé que cette théorie expliquerait tout en fin de compte, y compris le fonctionnement des organismes vivants.

---

universelle comme problématique ou une condition initiale, et le pronostic comme quelque chose à comparer aux résultats de l'expérience, alors nous parlons d'un essai. Le résultat des essais est la sélection des hypothèses qui ont résisté aux tests, ou l'élimination des hypothèses qui n'ont pas pu y résister.

Par conséquent, les essais peuvent être interprétés comme des tentatives pour réfuter de fausses théories. C'est notre but d'établir des théories avec le meilleur degré de corroboration possible et nous devons les tester aussi sévèrement que nous puissions.

Le déterminisme physique qui en résultait, est la doctrine que tous les événements dans le monde physique sont prédéterminés avec une précision absolue, dans tous leurs détails infinitésimaux. C'était la falsification de la physique classique et l'émergence de la théorie quantique qui ont incité les physiciens à abandonner le déterminisme physique pour l'indéterminisme physique.

Ce glissement d'une théorie du déterminisme complet vers une théorie dans laquelle les éléments imprévisibles peuvent avoir lieu, a signifié un soulagement pour la psychologie et la philosophie car les lois physiques n'étaient plus des preuves contre la liberté humaine (Popper, 1979: 207-223). A la suite de cette polémique en sciences naturelles, la question de la nature de la liberté humaine est devenue cruciale pour la plupart des théories dans le domaine des sciences sociales. Selon la vue indéterministe, l'homme est complètement autonome et a le libre arbitrage de son existence. A contrario, la vue déterministe postule que l'homme et ses activités sont déterminés par l'hérédité et l'environnement dans lequel il est situé, quoi que le degré de détermination supposé diffère d'une théorie à une autre.

Dans la mesure où les théories sociales sont concernées par la compréhension des activités humaines, elles doivent s'incliner, implicitement ou explicitement, à l'un ou l'autre point de vue. De telles hypothèses sont des éléments essentiels dans les théories sociales, étant donné qu'elles définissent de façon générale la nature des relations entre chaque individu et la société dans laquelle il se trouve (Burrell & Morgan, 1979).

### 3.4 Le débat méthodologique: la dimension idéographique - l'approche objectiviste

Avec Descartes, la méthode est devenue la voie royale à la vérité dans le sens de la correspondance entre le fait et la proposition (Popper, 1964). Le consensus sur les procédures méthodiques a disparu durant le dix-neuvième siècle. Ceci est redevenu l'objet d'une discorde de tout feu sur la méthodologie dans le vingtième siècle<sup>3</sup>.

L'approche *idéographique* des sciences sociales est basée sur le point de vue selon lequel on ne peut comprendre le monde social qu'en obtenant, de première main, l'information produite par la compréhension intérieure des situations étudiées. La plus grande tradition établie de l'approche idéographique est celle du *Geisteswissenschaften*, ou la 'philosophie herméneutique' qui, en Allemagne, date du dix-huitième siècle. L'idée-clé de cette tradition sont la notion de '*Verstehen*' (compréhension) et un accent continu sur une différenciation radicale entre le problème des sciences sociales et naturelles.

---

3 La position la plus extrême relative à cette question de philosophie des sciences est représentée par Paul Feyerabend (1984: 16-22) qui consiste à montrer que les études scientifiques les plus réussies, n'ont jamais opéré du tout selon la méthode positiviste. Paul Feyerabend affirme que l'anarchisme doit remplacer le rationalisme et des progrès intellectuels ne peuvent être accomplis que par la créativité des scientifiques plutôt que par la méthode et l'autorité de la science.

Max Weber a été profondément influencé par cette tradition, bien qu'il fût en même temps très critique à son égard (Giddens, 1976). Selon la vue idéographique, la connaissance n'est pas un miroir passif de la réalité. Les objets sont déterminés par la manière dont nous les comprenons. La compréhension ou '*Verstehen*' peut être marquée, de cette façon, par l'explication puisqu'elle s'intéresse à la 'signification', la 'pertinence' et la valeur contenue dans les phénomènes. La probabilité du malentendu augmente avec la distance - dans l'espace et le temps - entre l'orateur et l'auditeur (Bleicher, 1987).

De cette façon, un effort considérable est investi pour obtenir des informations sur le sujet, d'explorer les détails de son histoire et de sa vie. L'approche idéographique souligne l'importance de l'analyse du type subjectif que l'on génère par la compréhension intérieure des situations étudiées, en impliquant soi-même dans l'écoulement de la vie quotidienne. Ceci résulte dans des études détaillées produites par de telles rencontres avec son sujet et la compréhension basée sur des compte-rendus impressionnistes que l'on trouve dans les agendas, les biographies et les enregistrements journalistiques (Burrell & Morgan, 1979). La compréhension est orientée vers une totalité significative dont le sujet fait déjà partie. Dans cette approche, l'herméneutique ou l'interprétation sont vues comme un moyen vers la compréhension (Bleicher, 1987).

L'approche *objectiviste* des sciences sociales met l'accent sur l'importance de fonder la recherche sur la méthode systématique et la technique. Elle est incarnée par l'approche et les méthodes employées en sciences naturelles qui se focalisent sur le procédé de tester les hypothèses conformément aux canons de la rigueur scientifique. Elle est préoccupée par la construction des tests scientifiques et l'usage des techniques quantitatives pour l'analyse des données.

Les enquêtes, les questionnaires, les tests de personnalité et les instruments standard de recherche de tout genre sont proéminents parmi les outils que comportent la méthodologie objectiviste.

Cette dimension, également appelée méthodologie positiviste, est dominante en sciences sociales. Environ 50 à 60 pour cent de toute la recherche faite dans ces disciplines se confinent au modèle standard (Reuling, 1986), qui consiste en cinq étapes (l'observation, la déduction, l'induction, les essais et l'évaluation). La collecte et l'organisation de l'information empirique ont lieu pendant *l'étape d'observation*. A ce niveau, le scientifique est relativement libre d'organiser sa recherche dans le sens que l'approche standard recèle ni règles logiques, ni méthodologiques à respecter.

La formulation des hypothèses s'en suit durant *l'étape d'induction*. Dès à présent, des questions et des conjectures sont formulées en tant qu'hypothèses. Ensuite, pendant *l'étape de déduction*, les prédictions testables sont déduites des hypothèses formulées. Celles-ci sont soumises aux tests, lors de l'étape d'essai, dans une nouvelle situation empirique afin de voir quelles sont les hypothèses devant être acceptées ou réfutées. Les activités typiques de *l'étape d'évaluation* concernent l'évaluation minutieuse des différentes étapes de la procédure de recherche et l'examen de la valeur potentielle des résultats de la recherche (De Groot, 1981).

La méthodologie doit toujours énoncer si elle est prescriptive ou descriptive. La méthodologie prescriptive fixe les normes que des scientifiques sont ordonnés à respecter. La méthodologie descriptive expose la méthodologie adoptée par la recherche réussie. Une méthodologie satisfaisante doit être, à la fois, prescriptive et descriptive (Bleicher, 1987). A ce niveau, il est important de souligner que l'approche idéographique et objectiviste des sciences sociales diffèrent dans tous les aspects importants de description et de prescription de science couronnée de succès.

### 3.5 Résumé

La Figure 1.1, adaptée de Burrell et Morgan (1979), nous permet de cataloguer les hypothèses sur les principales dimensions de la recherche en sciences sociales. Cet aperçu peut être utilisé pour comparer et contraster plusieurs théories dans le domaine des sciences sociales et y compris les théories d'organisation.

Etant donné que le champ de la recherche en sciences d'organisation soit caractérisé par une prolifération de théories très différentes, un examen s'impose pour la sélection judicieuse d'une théorie. La compréhension où et comment les perspectives actuelles importantes sur les organisations diffèrent est une condition préalable pour bâtir un cadre théorique adéquat pour les fondements de la recherche.

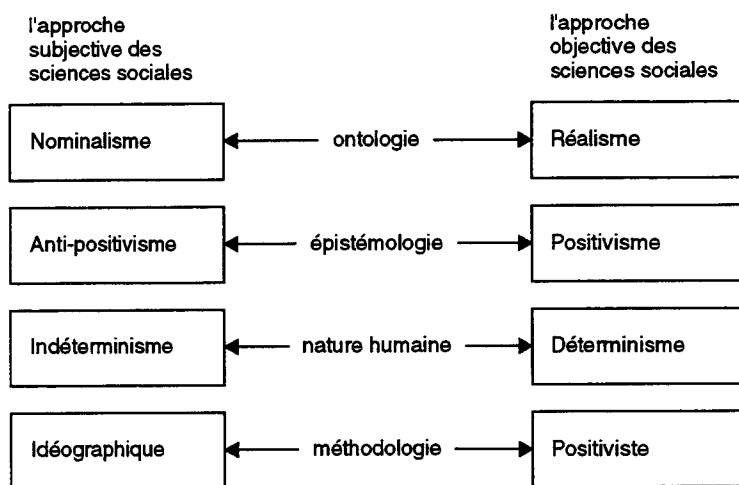


Figure 1.1: Aperçu des hypothèses sur la nature des sciences sociales  
Adaptée de Burrell et Morgan (1979: 3)

A ce moment-ci, nous sommes très loin d'une métathéorie qui consoliderait les diverses hypothèses à l'égard des quatre dimensions antécédentes à tout travail scientifique, bien qu'il y ait eu, par le passé, des tentatives à développer une méthodologie générale (Zelditch, 1975) en sciences sociales.

Dans ce contexte, une méthodologie de recherche peut être considérée comme un ensemble d'heuristiques<sup>4</sup>, basé sur des hypothèses sous-jacentes à la réalité, à la connaissance et à la nature humaine. Il est peu susceptible d'attendre qu'une méthodologie qui néglige une de ces dimensions distinctes, puisse être largement acceptée.

#### 4 ETAT ACTUEL DU DEBAT

Certains aspects de la théorie de la connaissance développée par Karl Popper ont été déjà mentionnés dans les paragraphes précédents. Le *rationalisme critique* de Popper peut être considéré comme un exemple de l'approche objectiviste<sup>5</sup>. Une attaque virulente sur la théorie de *la croissance* de la connaissance de Popper a été formulée par Thomas Kuhn. Bien que ce dernier ait élaboré sa théorie avec à l'esprit les sciences naturelles, son approche est devenue très répandue en sciences sociales.

En face des deux antagonistes Popper et Kuhn, Lakatos a développé sa thèse de croissance de la connaissance par les programmes de recherche principalement en accord avec les dispositions de la théorie poppérienne. Lakatos a intégré certains éléments de la vision de Kuhn, mais il a souligné l'importance de la rationalité pour la croissance de la connaissance.

Dans les paragraphes suivants, un aperçu est donné sur les éléments des différentes approches qui sont d'un intérêt significatif pour les théories et la recherche en sciences d'organisation.

##### 4.1 Karl Popper: la croissance de la connaissance par essais et erreurs

Le mérite de la contribution de Popper réside principalement dans le fait d'avoir saisi les implications complètes de l'effondrement de la théorie scientifique la mieux corroborée de tous les temps: la théorie de Newton sur la mécanique et sur la gravitation. A son avis, la vertu scientifique ne se situe pas dans la prudence pour éviter des erreurs, mais plutôt dans la détermination à les éliminer. L'honnêteté intellectuelle consiste dans la spécification des conditions dans lesquelles on est disposé à abandonner sa théorie. La croyance peut être une faiblesse regrettable, et difficile à éviter par un esprit critique, mais le dévouement à toute théorie scientifique est un crime absolu pour Popper.

---

4 Une heuristique est dans ce sens une procédure en recherche ou une enquête qui donnerait éventuellement de bons résultats, mais ne les garantit dans aucun cas particulier et certainement, elle ne peut pas promettre des 'résultats optimaux'. Les procédures heuristiques cherchent à résoudre des problèmes mal structurés et sont opposées aux algorithmes qui sont conçus pour résoudre des problèmes bien structurés (Simon, 1973).

5 Les vues méthodologiques - épistémologiques de Kuhn et de Popper sont presque identiques et elles sont unies en opposition à un certain nombre de thèses caractéristiques du positivisme classique. Voir également Kuhn, T.S., (1980: 1-2). La logique de la découverte ou la psychologie de la recherche, dans: Lakatos, I., Musgrave, A., (Eds.), *La critique et la croissance de la connaissance*.

Les propositions suivantes résument la théorie de la connaissance de Popper:

1. La science n'est pas un système d'énoncés certains ou bien établis, et elle n'est pas un système qui avance de façon constante vers un état final. La science n'est pas la connaissance (épistème): il ne peut jamais être acclamé d'avoir atteint la vérité ou même d'y avoir trouvé un substitut, comme par exemple, la probabilité (Popper, 1975: 1). Toutes les théories sont des hypothèses. Toutes peuvent être rejetées, comme telle l'affirmation qu'une théorie est vraie doit être abandonnée (Popper, 1979: 29).
2. La méthode de la science est la méthode de conjectures 'audacieuses' et ingénieuses et sévères pour les réfuter (Popper, 1979: 81). La falsifiabilité d'une hypothèse doit être prise comme critère de délimitation, puisqu'il doit être possible qu'une hypothèse empirique soit réfutée par l'expérience (Popper, 1975: 40-41).
3. L'objectivité des énoncés scientifiques se situe dans le fait qu'ils peuvent être intersubjectivement testés (Popper, 1975: 44).
4. D'un point de vue théorique, des théories non réfutées devraient être préférées parce que certaines d'entre elles peuvent être vraies. Le théoricien préférera une théorie non réfutée à une réfutée si elle explique le succès et les échecs de la théorie rejetée.

Pour l'action pratique, la théorie la mieux testée est celle qui a résisté aux tentatives impitoyables de la falsification, et elle devrait être admise comme base pour l'action (Popper, 1979: 14-22).

#### 4.2 Thomas Kuhn: la distinction entre la science normale et révolutionnaire

Dans son livre, *La structure des révolutions scientifiques*, initialement publié en 1962, Kuhn présente une théorie différente sur l'évolution de la *croissance* scientifique. Pour Popper, la science est une 'révolution en permanence' et la critique est le noyau de l'entreprise scientifique. D'après Kuhn, la révolution scientifique est exceptionnelle et extra-scientifique. En période de science normale, un scientifique individuel essaye de relier sa propre recherche avec le corpus de la connaissance scientifique admis. Aujourd'hui, de telles réalisations sont relatées par des manuels de science. Tôt dans le dix-neuvième siècle, avant que de tels manuels ne soient devenus populaires, beaucoup de classiques célèbres de la science ont accompli une fonction semblable.

Selon Kuhn (1980), pendant une certaine période, *La Physique* d'Aristote, *Les Principes* de Newton, *La Chimie* de Lavoisier, et beaucoup d'autres travaux ont servi implicitement à définir les problèmes et les méthodes légitimes en recherche pour les générations suivantes de chercheurs. Ces classiques de science ont pu faire cela parce qu'ils ont partagé deux caractéristiques essentielles. Leurs réalisations étaient sans précédent pour attirer un groupe d'adhérents. Simultanément, ils étaient suffisamment ouverts pour laisser une panoplie de problèmes à résoudre par des chercheurs. Des réalisations scientifiques qui présentent ces deux caractéristiques sont appelées des 'paradigmes'.



Selon Kuhn, les tests des hypothèses afin de les falsifier ont un but limité au cours des périodes de la science normale. Si, durant les tests, l'hypothèse ou la conjecture ont survécu à assez de tentatives rigoureuses de falsification, alors le scientifique a fait une découverte ou a au moins résolu le puzzle à étudier qu'il avait exposé. Si l'hypothèse est falsifiée, alors le chercheur devrait abandonner le puzzle à étudier ou bien essayer de le résoudre à l'aide d'une autre hypothèse. Beaucoup de problèmes de recherche prennent cette forme. Les essais de ce type sont un composant typique de 'la science normale' ou de la recherche normale, qui représente la plus grande majorité du travail fait en science. Dans aucun sens habituel, cependant, de tels tests sont dirigés contre le noyau dur de la théorie courante. Contrairement, lorsque le scientifique est confronté avec un problème 'normal' de recherche, il doit utiliser la théorie courante comme règle du jeu. Dans ces circonstances, le chercheur met à l'épreuve sa conjecture personnelle. Si le test échoue, le praticien est blâmable, non les outils. En bref, bien que les essais se produisent souvent en science normale, ceux-ci sont d'un type particulier. Dans l'analyse finale, c'est le scientifique individuel qui est testé plutôt que la théorie courante. Des professionnels sont formés principalement pour la science normale et non pour sa pratique révolutionnaire.

Les épisodes révolutionnaires sont rares dans le développement de la science. Quand ils se produisent, ils sont généralement générés par une crise antérieure dans le domaine approprié ou par l'émergence d'une théorie qui contredit les canons existants de la recherche. La recherche révolutionnaire comporte souvent les tests d'hypothèses de base. Durant la période de recherche normale, le discours critique est abandonné en faveur de la résolution du puzzle. Le discours critique se reproduit seulement à ces moments rares de crise quand les fondements du domaine sont en péril.

Les scientifiques se comportent seulement comme des philosophes quand ils doivent choisir entre des théories concurrentes (Kuhn, 1980: 4-11). Pour Kuhn, l'idée sur la 'réfutation' qui amène à l'élimination d'une théorie est un falsificationisme 'naïf'. Une fois qu'une théorie a le statut de paradigme, elle sera déclarée invalide seulement si une théorie alternative est disponible pour prendre la relève (Kuhn, 1970: 77).

Dans cette perspective, les révolutions scientifiques doivent être comprises comme des périodes de développement non cumulatives où un plus ancien paradigme est remplacé, soit complètement, ou soit en partie par une nouvelle théorie incompatible avec le paradigme précédent (Kuhn, 1970: 92). Les scientifiques sont peu disposés à embrasser un nouveau 'candidat' de paradigme, à moins qu'ils soient convaincus que deux conditions importantes sont satisfaites. Tout d'abord, le nouveau 'candidat' doit sembler résoudre un certain problème éminent et généralement ouvert qui peut être résolu d'aucune autre manière. En second lieu, le nouveau paradigme doit promettre de préserver une grande partie de la capacité de résolution des problèmes scientifiques qui se sont posés à la science par le biais de ses prédécesseurs. A vrai dire, il n'est pas à suggérer que l'habilité à résoudre des problèmes est l'unique base pour le choix d'un paradigme. Il ne peut y avoir aucun critère de ce type (Kuhn, 1970: 169). Selon Kuhn, le changement scientifique d'un 'paradigme' par un autre est une conversion presque mystique, qui n'est pas et ne peut pas être régie par les règles de raison et qui fait partie intégrante du domaine de la psychologie (sociale) de la découverte.

D'après Kuhn, le changement scientifique est une espèce de conversion religieuse. Contrairement à cela, le progrès scientifique de Popper est rationnel et tombe dans l'arène de la logique de la découverte.

#### 4.3 Imre Lakatos: la méthodologie rationnelle des programmes de recherche

L'approche lakatosienne est une tentative pour réconcilier la description largement acceptée de Kuhn sur les révolutions scientifiques avec la vision de Popper sur le développement rationnel de la science.

Selon Lakatos (1978: 112), un programme de recherche est constitué d'un noyau dur d'hypothèses, autour duquel une couche d'hypothèses auxiliaires fonctionne comme une sorte de courroie protectrice. L'heuristique positive du programme de recherche vise à adapter ou à raffiner ces hypothèses périphériques, tandis que l'heuristique négative interdit toute tentative pour attaquer le noyau dur du programme de recherche (Lakatos, 1980: 132-135). Un programme de recherche progresse si tout cela mène à la solution progressive des problèmes. Il est infructueux s'il conduit à une dégénérescence de problèmes (Lakatos, 1980: 133). Dans le champ de la recherche en organisations, par exemple, les théories dans le cadre du programme de recherche sur les systèmes ouverts sont basées sur l'hypothèse que toute organisation est influencée de manière permanente par son environnement. Dans ce cas-ci, l'heuristique négative interdit toute tentative pour falsifier l'hypothèse de la relation entre une organisation et son environnement.

Les heuristiques positives essaient d'affiner l'ensemble des propositions sur la relation de l'environnement - organisation. Dans ce contexte, la théorie des contingences peut être considérée comme une élaboration de la théorie des systèmes ouverts, intégrant les résultats de la recherche focalisée sur l'analyse structurelle des organisations et la performance. Par ailleurs, la théorie des contingences structurelles prévoit quelle organisation serait efficace pour les circonstances données de l'environnement (Grandori, 1987: 2). En soi, cette théorie est une élaboration plus sophistiquée de l'hypothèse des systèmes ouverts et clairement en conformité avec les objectifs de l'heuristique positive du programme de recherche.

L'évaluation des programmes de recherche réside dans l'estimation de leur pouvoir heuristique. La mesure pour déterminer ce pouvoir est, par exemple, combien de faits produisent-ils? Quelle est la grandeur de leur capacité à expliquer leurs réfutations au cours de leur croissance? Cette approche explique pourquoi une théorie n'est pas toujours abandonnée après qu'elle a été falsifiée par une expérience. Pour Lakatos, l'histoire de la science a été et devrait être une histoire des programmes de recherche concurrents (ou des 'paradigmes'), mais elle n'a pas été et ne doit pas devenir une succession des périodes de science normale. Tôt commence la concurrence, mieux vaut pour le progrès. Ce qu'appelle Kuhn, la 'science normale' n'est rien d'autre qu'un programme de recherche qui a acquis une position de monopole (Lakatos, 1980: 154-155). Les révolutions scientifiques ne sont pas irrationnelles. La rationalité implique que chaque tentative pour réfuter une théorie doit augmenter le contenu empirique de cette théorie spécifique.

Quand un programme de recherche n'intègre pas de nouvelles propositions effectives, ce programme dégénère et sera finalement abandonné pour un programme de recherche plus prometteur (Van Brakel & Van den Brink, 1988).

Les entités paradigmatiques de Kuhn sont, à la vue de Lakatos, des programmes de recherche scientifiques aussi longtemps que les éléments suivants sont pris en considération. Selon Kuhn (1970: 76), la collaboration entre des chercheurs travaillant dans des paradigmes différents n'est pas possible parce que la variance à la fois dans leurs hypothèses implicites et explicites est trop importante. Kuhn appelle cela le 'principe de l'incommensurabilité'. D'autre part, Lakatos (1978: 60), avance que la possibilité de la collaboration et de la communication entre les différents programmes de recherche (ou les paradigmes) n'est pas à priori exclues.

L'évolution récente dans le champ de la théorie des sciences d'organisation semble être plus en conformité avec la vision de Lakatos. Depuis les années '80, il y a eu une forte tendance à combiner les résultats des programmes de recherche précédemment considérés d'être incompatibles. Dans leur recherche d'établir une base plus solide possible qui peut être établie pour certaines observations, les chercheurs essaient d'intégrer les résultats de différents programmes de recherche (Hall, 1991; Grandori, 1987). Ainsi en cherchant activement l'accord, une tentative consciente est faite pour empêcher le principe de l'incommensurabilité de créer une impasse intellectuelle où les contributions importantes de recherche peuvent devenir infructueuses (Mertens & Bormans, 1990).

## 5 QUESTIONS FONDAMENTALES LIEES À LA RECHERCHE APPLIQUEE

### 5.1 Recherche fondamentale versus la recherche appliquée

Presque toute la recherche est considérée avoir son origine dans un problème majeur. Nous ne commençons pas la recherche avec des observations sans avoir à priori une question ou un problème à l'esprit (Popper, 1975, 1959). Une distinction peut être faite entre les problèmes théoriques qui sont la préoccupation primaire des sciences fondamentales et les problèmes pratiques qui sont le foyer des sciences appliquées. D'une façon générale, le deuxième type de recherche scientifique, recherche appliquée provient des problèmes pratiques.

La recherche appliquée est caractérisée par un cycle empirique hybride parce qu'elle doit répondre simultanément à des exigences pratiques aussi bien que scientifiques. La recherche scientifique appliquée dans le domaine de la gestion est concentrée principalement sur les techniques de la gestion, destinées à améliorer les résultats. Des exemples typiques d'une telle démarche scientifique sont le développement des concepts en gestion de projets pour une organisation spécifique, ou une étude sur les effets de l'amélioration des conditions de travail sur la production. Des études orientées vers la conception des approches spécifiques sont présentées souvent comme études de cas (Van Aken, 1994; Van de Vall, 1975).

L'accent sur cette approche appliquée ne signifie pas que les problèmes théoriques qui apparaissent de l'analyse du problème pratique, seraient exclus.

Effectivement, l'approche appliquée ou technologique est souvent très susceptible de s'avérer fructueuse en soulevant des problèmes significatifs d'un type purement théorique. En plus de l'aide dans la tâche fondamentale de la sélection des problèmes, l'approche technologique impose également une grande discipline face aux inclinations spéculatives, puisqu'elle force les scientifiques à soumettre leurs théories aux normes définies, telles que les normes de la clarté et de l'aptitude à l'épreuve pratique (Popper, 1964). Il est intéressant de noter que - du point de vue méthodologique élaboré par Popper - il n'y a aucune ligne de délimitation entre la recherche fondamentale et appliquée. En recherche appliquée aussi bien qu'en recherche fondamentale, des solutions hypothétiques sont trouvées par essais et erreurs et devraient être soumises aux épreuves. Pour cette raison, essayer de justifier la nature scientifique de la science appliquée (Van Strien, 1986; 1975; Garner, 1972) est, à notre avis, inutile.

### 5.2 Recherche appliquée: le cycle régulateur

Van Strien et d'autres auteurs tels Van Dijkum, de Bruyn et Van Kats (1981), soulignent le fait que le but de la recherche appliquée est la solution des problèmes et le changement social plutôt que la prédiction et l'explication. Par conséquent, Van Strien a proposé d'appeler le cycle empirique de la recherche appliquée, le cycle régulateur puisqu'il cherche à orienter une situation vers une solution finale précise. En conséquence, Van Strien (1986) plaide en faveur de l'élaboration d'une méthodologie spécifique à la recherche appliquée.

Bien que Swanborn (1987: 392) rejette la nécessité de développer des espèces différentes de méthodologies pour différents types de recherches, il ne peut pas être ignoré que l'approche utilisée en recherche appliquée diffère en plusieurs aspects et exigences de l'approche endémique de la recherche fondamentale. Il est très possible de s'attendre à ce que les différentes sciences sociales appliquées, telles la gestion, la psychologie et la pédagogie, développent leur propre ensemble de procédures de recherche, distinctes à chaque domaine d'intérêt spécifique. Si cela implique le développement d'un nouveau type de méthodologie - ou non - nous semble une question de définition.

### 5.3 Recherche appliquée et planification du changement dans les organisations

Le changement en organisation implique un passage à travers les différentes étapes de la résolution de problèmes. Plus concrètement, le diagnostic, la conception et le développement sont, par exemple, les étapes consécutives largement acceptées de la planification du changement en organisation (Van de Vall, 1975; Hage & Aiken, 1970). Comme mentionnée précédemment, la recherche appliquée peut contribuer à chacune de ces étapes et devenir un agent du changement en organisation.

La Figure suivante illustre le processus de la planification du changement en organisation:

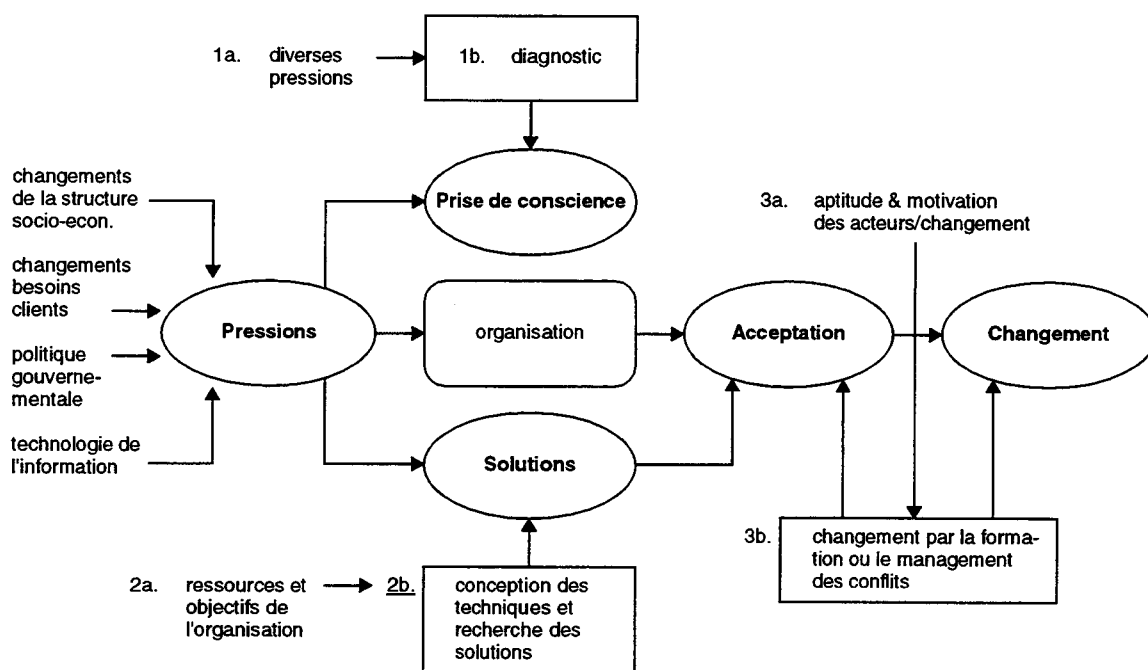


Figure 1.2: Le changement planifié en organisation

Adaptée de Van de Vall (1975: 18)

*Le diagnostic*, étape (1b) exige l'état (1a): l'expérience des tensions contradictoires par le responsable. Dans certains cas, une recherche diagnostique peut d'abord avoir lieu. *La conception*, étape (2b) exige l'état (2a): la sélection d'une ou plusieurs solutions possibles à mettre en oeuvre sera choisie, car la mise en oeuvre dépend, dans une large mesure, de la capacité de l'organisation à mettre en application les recommandations. En d'autres termes, les solutions choisies devraient se trouver en concordance avec les ressources et les objectifs de l'organisation. Une solution proposée sera souvent en incongruité avec la capacité ou les objectifs de tous les acteurs impliqués. L'implication est que dans l'étape de la conception, la 'maximisation d'objectifs' doit être remplacée par une procédure d'optimisation satisfaisante, plus subtile, c'est-à-dire l'équilibre de plusieurs solutions alternatives. *Le développement*, étape (3b) exige l'état (3a): la réussite d'une mise en oeuvre d'une conception dépend, dans une large mesure, de la motivation du dirigeant à changer les comportements des acteurs dans l'organisation ou la gestion du conflit.

Catégories (1a; 1b), (2a; 2b), (3a; 3b), sont des étapes successives d'un processus de changement en organisation. Cela a des conséquences sérieuses pour les sciences sociales, où chaque étape a été appropriée par une discipline distincte, avec son propre ensemble de théories et de concepts, de méthodes et de techniques.

Par exemple, *le diagnostic* (1) est approprié souvent par la discipline de la sociologie avec ses théories des problèmes sociaux, de changement social, des organisations et de ses méthodes de recherche, de mesure, d'échantillonnage et d'analyse.

*La conception* (2) est appropriée souvent par les sciences de gestion, avec leurs théories de comportement administratif, les méthodes de la planification stratégique, et l'analyse des coûts et de la valeur ajoutée, ainsi que l'usage des modèles de simulation. *La mise en oeuvre* (3) est réquisitionnée par les disciplines de la psychologie sociale et des sciences politiques, avec les théories du changement comportemental, des méthodes de prise de décision, d'analyse du *feedback* et phénomènes du groupe, les grilles de gestion (Blake & Mouton, 1969), et le management du conflit. Chacune des disciplines essaie d'avoir sa propre perspective et sa propre méthodologie, une tendance qui ne rend pas forcément les sujets plus simples ou plus clairs. Ce qui est nécessaire est une approche multidisciplinaire (Van de Vall, 1975), qui fournit aux chercheurs une perspective leur permettant d'appréhender suffisamment le monde des organisations afin d'orienter le changement de manière réaliste et aussi efficace que possible. Quand il s'agit de réaliser des dispositifs intangibles, la compréhension est une condition préalable, mais non pas une solution en soi. Au-delà de la compréhension, une approche constructive est exigée dans ce domaine d'enquête scientifique pour concevoir des solutions adéquates (Martinet, 1990).

La mission de la recherche scientifique est de développer des outils pour aider à réaliser certains objectifs. Cependant, les conflits d'intérêt ne peuvent être résolus par aucune science, ou méthode scientifique. Ceux-ci restent donc du ressort de la responsabilité des dirigeants. Bien que certaines perspectives sociales tentent à décrire la divergence des intérêts, nous escomptons que la lutte d'intérêts opposés attire l'attention de la direction, ou bien comme l'exprime Philip Selznick (1988: 41): "la réussite de la mise en oeuvre exige du management, l'accomplissement d'une double tâche. Elle doit gagner assez de consentement afin de maximiser la coopération volontaire, et afin de tenir le heaume, elle doit voir qu'un équilibre des forces à l'accomplissement des engagements clés sera maintenu".

## 6 CONCLUSION

La recherche appliquée a pour dessein de développer des solutions pour des problèmes rencontrés par les praticiens. D'une façon générale, la recherche appliquée s'appuie sur les théories développées dans le domaine de la recherche fondamentale et chaque investigateur essaie d'intégrer les résultats de ces enquêtes sur une fondation théorique solide afin de résoudre le problème étudié. Par suite, la prolifération des théories dans le champ de la recherche en sciences d'organisation rend extrêmement difficile la construction d'une telle base. La polémique - des théories opposées dans la recherche en organisation - n'est pas fondée sur l'utilité de ces théories pour une compréhension ou une meilleure gestion des organisations, à ce que l'on attendrait, mais fait souvent référence à un débat fondamental dans le domaine de l'ontologie et de l'épistémologie. Clairement, un cadre de référence pour un classement des contributions des différentes écoles de réflexion est un guide indispensable à travers ce domaine proliféré. Les principales questions relatives à ce domaine d'investigation ont été examinées dans les paragraphes précédents, en se basant sur les contributions de Popper, de Kuhn et de Lakatos. Dans le champ des études en sciences d'organisation, la plupart des travaux se réfèrent à ces auteurs en ce qui concerne les questions épistémologiques - méthodologiques. L'approche rationaliste critique telle qu'elle a été élaborée par Popper (1980; 1979; 1975; 1964; 1959) est devenue l'épistémologie dominante en science.

De nos jours, la recherche courante se confine principalement dans l'approche objectiviste de la science. Basées sur le principe de la falsification, des stratégies d'investigation largement acceptées ont été élaborées. En termes de Kuhn, l'antagoniste de Popper, on peut conclure que le point de vue de Popper est devenu actuellement 'l'épistémologie normale'. En outre, selon la vue positiviste, les théories et leur utilisation doivent être formulées de sorte que la réfutation soit possible. Toutefois, il apparaît que, dans la recherche en sciences d'organisation, l'échec des prédictions mène rarement à l'abandon de la théorie sur laquelle elle se repose. Il semble, plutôt, intensifier la recherche des hypothèses auxiliaires qui pourraient d'une manière ou d'une autre expliquer les données observées. En d'autres termes, au lieu de considérer des preuves négatives comme une raison de chercher des perspectives alternatives, elles sont vues souvent comme une raison de redoubler d'effort pour maintenir la perspective.

Quant à l'assaut sur l'épistémologie dominante de la science, il semble équitable d'appliquer le critère de falsification à lui-même. Ainsi, d'un point de vue scientifique, davantage d'attaques sur l'approche rationaliste critique, mieux vaut. Mais il devrait être reconnu que le vrai défi reste à élaborer une théorie de connaissance possédant un plus grand pouvoir heuristique de résoudre les problèmes fondamentaux dans le domaine épistémologique. Afin de relier cette étude aux résultats des investigations précédentes, l'approche présentée par Lakatos sur les programmes de recherche offre une base pragmatique pour faire une sélection parmi les théories majeures. Les théories principales sont perçues comme différents programmes de recherche, ou des ensembles d'études connexes visant à résoudre différents problèmes. Selon cette vue, les connexions entre les programmes de recherche sont possibles mais pas encore claires. Les contributions de Lakatos (1980; 1978) à la théorie de la connaissance peuvent être vues comme une tentative pour réconcilier la vue de Popper avec la vision de Kuhn sur la croissance de la connaissance scientifique.

Quelles sont les conséquences de ce débat pour la recherche actuelle, faite dans le champ de la recherche appliquée en sciences d'organisation? Les conséquences montrent qu'au lieu de rechercher les principes généraux qui s'appliquent universellement à toutes les organisations, ou d'essayer une tentative opposée pour saisir l'unicité et la complexité d'une organisation, il peut être utile de distinguer des classes d'organisation qui sont suffisamment similaires en elles-mêmes et différentes à d'autres pour favoriser la création des théories à moyenne portée. Ainsi, la tension entre l'orientation idéographique et objectiviste peut être réduite (Grandori, 1987).

Enfin, la recherche appliquée s'attribue à répondre aux exigences pratiques aussi bien que scientifiques. D'un point de vue méthodologique, une ligne de délimitation entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée n'existe pas. La recherche sur la planification du changement en organisation peut être classée en termes de ces étapes suivantes: l'analyse, le diagnostic, la conception et la mise en oeuvre. Dans le domaine de l'administration et gestion des entreprises, des investigations pour améliorer la productivité sont présentées souvent comme des études de cas de conception. Il y a un besoin manifeste d'une collaboration multidisciplinaire durant chacune de ces différentes étapes. Cependant, il est à souligner que la divergence d'intérêts dans les organisations a un impact crucial sur la prise de décision, étant donné qu'il n'y a aucune solution scientifique à ce problème, ces conflits doivent rester de la responsabilité entière des dirigeants.

## **CHAPITRE 2**

### **UN CADRE THEORIQUE DES PROGRAMMES DE RECHERCHE EN MANAGEMENT DES ORGANISATIONS**

#### **RESUME**

Dans ce chapitre, un examen systématique des principaux programmes de recherche en gestion et en organisation est présenté pour définir un cadre de référence de la recherche sur le changement organisationnel dans l'enseignement supérieur. Les programmes de recherche sur les organisations peuvent être classés selon un des quatre paradigmes fondamentaux à savoir le 'paradigme humaniste', le 'paradigme structuraliste', le 'paradigme fonctionnaliste' et le 'paradigme interprétatif'. La recherche courante dans ce domaine scientifique est dominée par le paradigme fonctionnaliste. Celui-ci est basé, d'une part, sur une approche positiviste de la science et, d'autre part, sur le point de vue que les organisations sont des systèmes unitaires dirigés par un intérêt commun. Il est montré que les perspectives en recherche, développées dans les paradigmes fonctionnalistes et interprétatifs offrent la base la plus utile aux buts de cette recherche. En conformité avec les développements récents sur la gestion et les organisations, on montre également qu'il est utile d'intégrer les différentes perspectives organisationnelles dans un modèle de base pour la conception et la mise en oeuvre des développements nécessaires.

#### **1 INTRODUCTION**

L'effort intellectuel a toujours essayé de trouver des concepts d'unification pour la représentation des expériences les plus variées, en vue de montrer que la réalité a qu'un nombre limité de manières de se manifester lorsqu'elle est décrite en termes appropriés d'abstractions (Glassman, 1973). Pour classer les diverses écoles de pensée en organisation, plusieurs tentatives ont été présentées par Morgan, 1989; Grandori, 1987; Astley et Van de Ven, 1983; Burrell et Morgan, 1979; Benson, 1977. Dans cette section sont examinées les principales hypothèses sur lesquelles reposent les théories courantes rivales afin d'y faire une sélection qui nous permettrait d'atteindre les objectifs de cette recherche.

Selon Burrell et Morgan (1979), la nature de toute théorie d'organisation peut être définie en termes:

- d'une dimension subjective - objective en rapport avec le débat épistémologique; et
- d'hypothèses sur la nature de la société par rapport à la dimension de la régulation - changement.

La seconde dimension, enracinée en sociologie, provient du fait que la sociologie des organisations est confrontée à la question si la nature d'une organisation - une société au niveau micro - est basée sur l'ordre ou le conflit. Suivant la réponse à cette question, la régulation ou le changement radical seront préconisés. L'ordre social est une question majeure dans les travaux des sociologues tels Durkheim, Weber et Pareto. D'ailleurs, Marx était le premier à se préoccuper du rôle du conflit comme force motrice dans le changement social.



La question sur l'ordre et le conflit est abandonnée car l'ordre social est devenu la préoccupation centrale de la sociologie. Burrell et Morgan (1979) ont introduit le terme '*sociologie de la régulation*' pour se référer aux écrits des théoriciens intéressés par les explications de la société en termes d'unité et de cohésion. Dans l'extension de cette vue, à un niveau différent d'analyse, les organisations sont considérées comme des systèmes unitaires sous la tutelle d'un objectif commun. La '*sociologie du changement radical*' contraste fortement avec la '*sociologie de la régulation*', et sa préoccupation majeure est de trouver des explications pour le changement radical, le conflit structurel, les modes de domination et la contradiction structurelle qui sont vus comme la caractéristique de la société moderne.

## 2 QUATRE PARADIGMES D'ANALYSE ORGANISATIONNELLE

Dans ce paragraphe, une tentative est faite pour classifier les différentes écoles de réflexion dans le champ de la théorie d'organisation en ligne avec l'étude publiée par Burrell & Morgan (1979). Ensuite, les développements récents par rapport à ce cadre de référence sont localisés et leurs implications pour la recherche dans ce domaine sont présentées.

Ensemble, les deux dimensions distinctes:

- le changement radical - la régulation comme la nature des organisations;
- l'approche objective - subjective de la science;

définissent les quatre paradigmes distincts qui peuvent être utilisés pour l'analyse de l'éventail des théories sociales.

La Figure 2.1 montre les relations entre ces paradigmes. Ceux-ci sont étiquetés par Burrell et Morgan (1979) comme paradigme 'humaniste', 'structuraliste', 'interprétatif' et 'fonctionnaliste'.

Il ressort clairement du diagramme que chacun des paradigmes partage, horizontalement et verticalement, un ensemble commun de caractéristiques avec ses contigus au point de vue de l'une des deux dimensions, mais est différencié sur l'autre dimension.

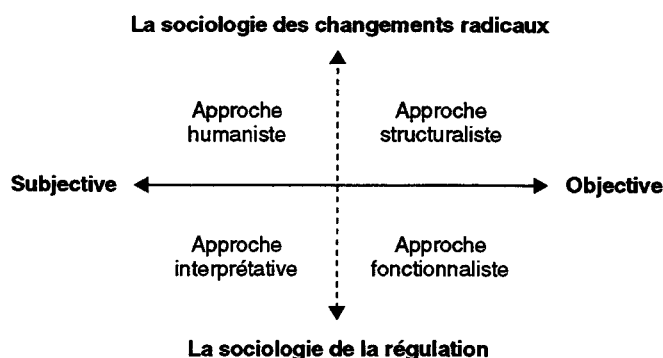


Figure 2.1: Les quatre paradigmes pour l'analyse des théories sociales  
Adaptée de Burrell et Morgan (1979: 22)

Chaque paradigme comprend différents programmes de recherche rivaux (Lakatos, 1980; 1978). Dans le paradigme fonctionnaliste, par exemple, des études en organisation ont été entreprises par Joan Woodward dès le début des années cinquante. Woodward a introduit un nouveau style de recherche dans ce domaine d'enquête scientifique, caractérisé par les descriptions quantitatives et l'analyse statistique des données. Le noyau de la recherche de Woodward était de scruter la relation entre la nature de la production, les modèles d'organisation et la réussite en affaires. La conclusion principale était que les méthodes techniques étaient le facteur le plus important dans la détermination de la structure d'une organisation et qu'elles avaient une influence importante sur les relations humaines au sein de l'entreprise. Cette étude était le point de départ d'un programme de recherche important, appelé la perspective socio-technique sur les organisations, qui a adopté un modèle d'équilibre mécanique comme base d'analyse. Depuis lors, les relations entre la technologie et l'organisation sociale ont été étudiées par Burns et Stalker (1961), Walker et Guest (1952), Trist et Bamforth (1951), et beaucoup d'autres (Burrell & Morgan, 1979).

Un programme de recherche plus récent est la perspective des marchés et des hiérarchies, élaborée par Oliver Williamson (1979; 1975; 1970) et développée autour du modèle de '*Organisations Failure Framework*' (Williamson & Ouchi, 1981). Cette perspective considère l'organisation dans un contexte plus large de la théorie micro-économique intégrée à la théorie d'organisation. Cette approche compare les coûts des formes organisationnelles alternatives qui sont à la fois capables de réglementer et de contrôler la même activité. En soi, cette approche essaie de déterminer la taille de l'entreprise en prenant en compte les coûts organisationnels ou les coûts de transaction (Grandori, 1987). L'idée clé de cette perspective est l'hypothèse que sous les conditions de 'l'échec du marché' dû, par exemple, à l'incertitude élevée, l'opportunisme, et un petit nombre de concurrents, le prix ne donne pas exactement l'information nécessaire, et les transactions peuvent devenir de plus en plus coûteuses. Dans ce cas, 'l'hiérarchie' ou l'organisation formelle peuvent être un mode supérieur pour l'exécution des transactions. L'hiérarchie est un mode plus efficace parce que les parties contractantes ont un plus grand contrôle et une surveillance sur les incertitudes liées à la transaction et sur l'opportunisme personnel des parties concernées (Van de Ven & Joyce, 1981).

L'approche objectiviste de l'étude des organisations peut être considérée comme la recherche courante, dominante. Il y a à peine une variable organisationnelle qui n'a pas été mesurée dans une certaine forme et examinée dans la recherche des relations 'significatives'. La différence principale entre les théories concurrentes se situe dans l'influence différente qu'elles attribuent aux variables organisationnelles par rapport au succès organisationnel.

## 2.1 Le paradigme humaniste

Le paradigme humaniste est défini par sa préoccupation du développement d'une théorie du changement radical à partir d'un point de vue subjectiviste. Son approche a en commun avec le paradigme interprétatif qu'il considère le monde social sous un angle qui tend à être anti-positiviste, indéterministe et idéographique. Cependant, son cadre de référence est une vue de la société qui souligne l'importance du rejet des limitations des dispositions sociales existantes. Une hypothèse de base sous-jacente à ce paradigme est que la conscience de l'homme est dominée par les superstructures idéologiques.

L'humaniste met l'accent sur le changement radical, les modes de domination, l'émancipation et la privation. Les fondements intellectuels peuvent être attribués à la même source que celle du paradigme interprétatif. Ce paradigme est dérivé de la tradition allemande idéaliste, tel qu'il a été exprimé dans les travaux de Kant et de Hegel et réinterprété dans les écrits du jeune Marx. Les exemples d'autres auteurs dont les contributions soutiennent ce paradigme sont ceux de Habermas, Marcuse, Sartre, Illich, Castenada et Laing. Le paradigme humaniste est essentiellement basé sur une inversion des hypothèses qui définissent le paradigme fonctionnaliste. Les auteurs traitant les organisations du point de vue de cette perspective ont construit la base de la théorie d'anti-organisation (Burrell & Morgan, 1979: 32-33).

## 2.2 Le paradigme structuraliste

Le paradigme structuraliste prône une théorie du changement radical basée sur un point de vue objectiviste. Tandis que les humanistes fondent leur perspective par la focalisation sur la 'conscience' comme base pour la critique radicale, les structuralistes se concentrent sur les relations structurelles dans le monde social. Il y a un grand débat dans le cadre de ce paradigme et les divers théoriciens soulignent le rôle des différentes forces sociales afin d'expliquer le changement social. Alors qu'une certaine mise au point est faite sur les contradictions internes profondément enracinées, certains se sont focalisés sur la structure et l'analyse des relations de pouvoir.

Ce qui est commun à tous les théoriciens, travaillant dans le cadre de ce paradigme, est le point de vue selon lequel la société contemporaine est marquée par des conflits fondamentaux qui génèrent le changement radical par la crise politique et économique. La vue structuraliste radicale a reçu peu d'attention en dehors du domaine de la théorie du conflit. Ce paradigme a beaucoup d'implications significatives pour l'étude des organisations, mais elles n'ont été développées que sous formes embryonnaires (Burrell & Morgan, 1979: 33-35).

## 2.3 Le paradigme interprétatif

Les théoriciens situés dans le contexte du paradigme interprétatif voient le monde comme un processus social émergent, créé par les individus qui y sont impliqués. La réalité sociale est simplement considérée comme un ensemble d'hypothèses et de significations intersubjectivement partagées. Le statut ontologique - la réalité du monde social - est vu comme extrêmement douteux et problématique. Des publications proéminentes en ce domaine sont celles de March 1988, Weick, 1979; 1976, Eldridge et Crombie, 1974; Silverman 1970; Goffman, 1959, Hughes 1958. Contrairement à Burrell et Morgan (1979: 189-201) qui supposent ces contributions faisant partie du paradigme organisationnel fonctionnaliste, on considère cette perspective comme appartenant à l'approche subjective de la théorie d'organisation en raison de sa vue sur la réalité et la méthodologie de recherche. La réalité est perçue comme une construction collective des significations sur les objets et la connaissance objective est considérée être un objectif hors de portée. Nous n'approuvons pas également la conclusion de Burrell et Morgan que l'exploration de ce paradigme offre, à priori, peu de possibilités pour l'étude des organisations dûes aux problèmes ontologiques inhérents à cette approche (Burrell & Morgan, 1979: 28-32).

Le paradigme interprétatif a fait autorité au cours de la dernière décade en raison de l'influence croissante du cadre de référence du processus social [Action Frame of Reference] et du Modèle Institutionnel.

### 2.3.1 Le cadre de référence du processus social

En analogie avec E. Husserl, le cadre de référence du processus social préconise l'approche 'du retour aux individus dans les organisations'. La mise des différents acteurs au centre de l'enquête scientifique reflète la tentative consciente de cette perspective d'éliminer volontairement toutes les abstractions antérieures à la vie organisationnelle. Cela, afin d'éviter les distorsions de la réalité, impliquées dans toute réduction ou abstraction (Silverman, 1970). Puisque l'action résulte de la signification, il est nécessaire de comprendre les activités sociales au niveau de la signification subjective. L'environnement est considéré *être créé* et activé par les différents acteurs. En soi, l'environnement est vu comme un résultat plutôt qu'une donnée. Cela *décrite* que l'environnement tel qu'il est perçu par cette école, est dans un contraste fort avec l'approche dominante d'organisation qui voit l'environnement comme autonome et de s'imposer aux organisations (Weick, 1979).

La perspective du cadre de référence du processus social, d'abord admise par Max Weber, renvoie aux contributions de Schutz, 1964; Merton, 1968 et Blumer, 1969; autant que sur l'interactionisme symbolique élaboré par Mead, 1938 et Simmel (dans Wolff, 1950). Le point commun des théoriciens travaillant dans ce cadre d'action est leurs attaques critiques sur l'approche fonctionnaliste des organisations. Selon le cadre de référence du processus social, l'approche du système ouvert - la perspective dominante depuis les années 1960 - est considérée d'avoir de graves difficultés logiques dans son hypothèse que les organisations, vues comme des systèmes, ont des 'besoins' ou sont 'autorégulatrices'. Attribuer de telles caractéristiques aux organisations, sauf comme un dispositif heuristique, est considéré par les théoriciens, travaillant dans le cadre de référence du processus social, comme une réification. En d'autres termes, la construction mentale 'le système' est utilisée comme si elle était une chose concrète (Silverman, 1970).

Dans ce contexte, Weick mentionne l'utilisation abondante des métaphores dans les théories d'organisation. Les organisations ont été différemment décrites comme des anarchies (Cohen & March, 1974), des boîtes de détritits (Cohen, March & Olsen, 1972) et des programmes de traitement de données (Borovits & Segev, 1977). Selon Morgan (1989), cela illustre le fait que toute approche réaliste d'analyse organisationnelle doit commencer à partir de la prémisse que les organisations peuvent être beaucoup de choses en même temps. Néanmoins, les métaphores dans leur compacité sont des outils puissants de communication qui devraient être utilisés soigneusement, puisqu'elles forcent les personnes à sélectionner un ensemble très limité de solutions et à considérer seulement un ensemble très restreint de possibilités pour s'organiser elles-mêmes (Weick, 1979).

La troisième dimension importante du cadre de référence du processus social est la redéfinition du concept de l'incertitude.

Dans l'approche classique du traitement de l'information (Galbraith, 1973; Lawrence & Lorsch 1967; Thompson, 1967; March & Simon, 1958), le degré d'incertitude est déterminé par l'interaction entre les trois variables distinctes: la variabilité de la tâche, la complexité, et la connaissance des relations de causes-effets liant ainsi les actions organisationnelles et les conditions environnementales aux résultats appropriés. Dans le cadre de référence du processus social, l'incertitude est définie comme un état de relation entre un individu et un environnement et n'est pas un état inhérent à l'environnement lui-même (Declerck, Debourse & Navarre, 1983).

Une conséquence des hypothèses précédentes est que, selon ce point de vue, des structures et des processus organisationnels ne peuvent pas être conçus à priori. Cette position contraste profondément avec les hypothèses de base de la théorie des contingences qui a eu une influence importante sur la recherche du paradigme fonctionnaliste. Au cadre de référence du processus social, des solutions organisationnelles sont considérées comme le résultat des procédures d'essais et d'erreurs exécutées par les individus en interaction. Ce débat, sur la question de la conception organisationnelle a souvent mené à une polarisation entre l'école interprétative et l'école fonctionnaliste.

### 2.3.2 Le Modèle Institutionnel

La principale préoccupation du Modèle Institutionnel est la question: pourquoi les organisations prennent-elles la forme qu'elles ont? Selon DiMaggio et Powell (1983), l'isomorphisme institutionnel doit être admis comme la raison principale: pourquoi les organisations assument-elles la forme qu'elles ont? En accord avec la perspective institutionnelle, la conception organisationnelle n'est pas un processus rationnel, mais plutôt les résultats des pressions organisationnelles externes et internes (DiMaggio, 1988). En outre, on s'attend à ce que des organisations dans des environnements semblables développent des modèles isomorphes quand elles changent du personnel professionnel face aux exigences communes telles que les politiques gouvernementales (Hall, 1991). Une grande partie de la recherche du Modèle Institutionnel a été effectuée dans les organisations sans but lucratif avec des technologies plutôt indéterminées.

Une deuxième approche institutionnelle postulée par Zucker, 1988; Scott, 1987; Meyer et Scott, 1983 avance l'hypothèse principale que des modèles et des valeurs organisationnels sont créés par les acteurs organisationnels et examine les différentes formes d'interaction entre ces éléments. Contrairement aux théories fonctionnalistes actuelles des environnements organisationnels qui soulignent principalement les impératifs techniques des organisations, cette approche met l'accent sur le rôle joué par les éléments culturels tels que les symboles, les systèmes cognitifs et les croyances normatives. Dans cette vue, conformément au paradigme interprétatif, la réalité est simplement une construction sociale.

Il est à noter que l'hypothèse de la relation entre l'organisation et l'environnement sur laquelle repose le Modèle Institutionnel, est également l'hypothèse fondamentale de la théorie des contingences (Galbraith, 1973; Lawrence & Lorsch, 1967; Thompson, 1967) et de l'Écologie des populations des organisations (Hannan & Freeman, 1977; 1988).

La théorie des contingences et l'Ecologie des populations des organisations s'appuient sur le paradigme fonctionnaliste où des explications et des solutions rationnelles sont cherchées pour les problèmes en question.

## 2.4 Le paradigme fonctionnaliste

Le paradigme fonctionnaliste est le cadre dominant dans l'étude des organisations. Cette approche est caractérisée par ce qui a été défini comme approche objective de la science et régulation de la société. L'approche fonctionnaliste cherche à fournir des explications rationnelles des affaires sociales. C'est une perspective avec une orientation hautement pragmatique, s'intéressant à la compréhension de la société/organisations telle qu'elle produise un savoir qui peut être utilisable. C'est souvent une approche qui s'occupe des solutions pratiques pour des problèmes pratiques. Selon le schéma conceptuel fonctionnaliste, la science est un outil pour instituer l'ordre et la régulation du monde social. Le paradigme fonctionnaliste est basé sur une hypothèse sous-jacente de rationalité intentionnelle (Burrell & Morgan, 1979: 217-220).

Dans les paragraphes suivants, le développement du paradigme fonctionnaliste sera donné. Un aperçu des théories des organisations dans ce paradigme peut être présenté de différentes façons (Bahlmann & Meesters, 1988; Dessler, 1986; Burrell & Morgan, 1979; Silverman, 1970). En général, les critères majeurs de la classification sont la structure, le comportement, la technologie, la prise de décision ou la culture et l'environnement.

### 2.4.1 Les théoriciens classiques du management

Le paradigme fonctionnaliste s'appuie sur les contributions des théoriciens classiques du management. La préoccupation principale de ces théoriciens était la recherche des principes universels valides en gestion. La théorie classique d'organisation englobe les contributions de F.S. Taylor sur la gestion scientifique, H. Fayol sur la gestion administrative, et M. Weber sur le fonctionnement des bureaucraties. Selon Lawrence et Lorsch, les auteurs classiques ont commencé généralement leurs raisonnements en utilisant des exemples d'organisations primitives, et ont ainsi déduit leurs 'principes' plutôt à partir d'un type particulier d'organisation. Dans ces circonstances, quatre attributs structurels sont spécifiques pour ce type d'organisation, à savoir:

- des voies de communication limitées et prescrites;
- des descriptions détaillées de rôle;
- une direction faisant autorité;
- une envergure étroite de contrôle.

Les théoriciens classiques du management ont présenté leurs résultats comme 'des principes universellement valides', et ont eu une grande influence sur la gestion des organisations.

La conclusion de la perspective classique qui prescrit une structure très élaborée pour un rendement élevé, s'est avérée être valide dans la recherche basée sur la théorie des contingences, seulement pour des conditions caractérisées par une faible incertitude de la tâche et d'un environnement stable (Lawrence & Lorsch, 1967). Ainsi, selon Lawrence et Lorsch, la théorie classique de la gestion peut être considérée comme un cas spécial au sein d'un cadre théorique plus général de la théorie des contingences. De plus, ces résultats ont incité des auteurs tels que Joan Woodward à porter leur attention sur le danger de l'enseignement des principes d'administration comme si c'était des lois scientifiques, quand ils sont en réalité à peine que des principes administratifs de travail, bien dans certaines circonstances, mais jamais testés d'une manière systématique.

#### 2.4.2 Les écoles des relations humaines

Contrairement à la théorie classique, les écoles des relations humaines des années 1930 ont reçu moins de traitement explicite dans la littérature courante. Hormis à cela, les études récentes sur l'Organisation apprenante qui mettent en relief plusieurs aspects déjà proposés par les écoles des relations humaines, sont examinées dans le paragraphe 2.4.7 de ce chapitre. Les théoriciens des relations humaines se sont intéressés aux conséquences humaines indésirables des organisations industrielles modernes sur leurs employés. Le conflit entre les employés et l'administration, l'apathie du travailleur, l'ennui et les luttes sans fin pour le pouvoir parmi les dirigeants, ont été considérés comme un gaspillage à grande échelle de ressources humaines. Après la publication des études de Hawthorne, la recherche en relations humaines s'est accrue.

La recherche sur les styles de direction, le management participatif ont suscité une amélioration de l'attention prêtée à la compétence sociale des dirigeants. L'un des effets nets de l'approche des relations humaines est l'inclination du management:

- à assumer la participation des subalternes des divers échelons à la solution des problèmes à différents niveaux;
- à stimuler davantage dans les organisations l'esprit d'ouverture et de confiance parmi les individus et les groupes.

C'est sous cette forme que la perspective des relations humaines est devenue un élément politique quotidien des dirigeants (Lawrence & Lorsch, 1967).

#### 2.4.3 L'approche du système ouvert

Au milieu des années 1950, l'approche du système ouvert s'est assise comme une des perspectives les plus puissantes de la théorie d'organisation. L'organisation est vue, selon cette approche, comme un système unitaire avec une tâche commune. Le système social est considéré comme une force positive contribuant à la réalisation de la tâche. La technologie est admise comme une force qui impose des contraintes aux modes possibles d'organisation. Donc, la variable importante est la conception organisationnelle.



La conception d'un mode approprié du travail en organisation satisfaisant aux exigences de la technologie et aux besoins des employés est vue comme la clé à créer des organisations harmonieuses et efficaces (Burrell & Morgan, 1979: 159). L'approche du système ouvert soutient l'hypothèse darwinienne, à l'égard des organisations. Seulement les organisations qui parviennent à s'adapter correctement à leur environnement survivront. La reconnaissance que les environnements dynamiques et turbulents mettent une charge lourde sur la flexibilité organisationnelle, définit un nouveau type de problème de gestion, à savoir quelles actions pourraient/devraient être prises pour réaliser un ajustement optimal entre l'environnement interne et externe d'une organisation?

#### 2.4.4 La théorie des contingences

Les nouvelles perspectives sur les organisations ont un point de départ commun, la théorie de l'organisation comme système de traitement d'information. Cette théorie a été d'abord postulée par March et Simon (1958) qui ont décrit les résultats d'une étude empirique de dix organisations opérant dans diverses conditions environnementales. Depuis lors, elle a été développée par les auteurs de la théorie des contingences structurelles en modèles prescriptifs applicables à la conception d'organisations commerciales (Galbraith, 1973; Lawrence & Lorsch, 1967; Thompson, 1967). Ces modèles prescriptifs visent à déterminer la conception organisationnelle adéquate pour traiter avec succès les diverses conditions économiques.

La théorie des contingences peut être considérée la synthèse de la théorie du système ouvert et de l'analyse organisationnelle objectiviste à tous les niveaux. Lawrence et Lorsch, par exemple, ont réexaminé les études faites par Burns et Stalker, Woodward, Chandler, et Leavitt. La préoccupation principale de cet axe de recherche est comment les organisations ou les parties importantes d'entre elles fonctionnent et quelles variables déterminantes peuvent être distinctes. La méthodologie de recherche est basée sur l'analyse multivariable des données empiriques (Le Moigne, 1993; Lawrence & Lorsch, 1967). Ces études empiriques représentent le noyau dur de la perspective de la régulation objectiviste vis-à-vis du fonctionnement des organisations. La recherche de Lawrence et de Lorsch mentionne que les organisations efficaces réussissent à réaliser un degré de différenciation et d'intégration compatible avec les exigences environnementales et indiquent clairement 'qu'une meilleure manière d'organiser n'existe pas' (Lawrence & Lorsch, 1967). Cet ensemble de théories connexes a dominé le champ de la théorie d'organisation durant les années 1960 et le début des années 1970. Selon Donaldson (1985), la théorie des contingences fait partie, de nos jours, 'de la science normale'.

#### 2.4.5 Etudes sur les dysfonctionnements bureaucratiques

Un autre axe important de recherche, portant principalement sur l'étude des dysfonctionnements bureaucratiques, met l'accent sur les limitations des conceptions organisationnelles comme moyens à réaliser des objectifs définis. Cette école de réflexion représentée par Morin (1991); Blau et Meyer (1987); Crozier et Friedberg (1977); Blau (1974), Crozier (1963); Selznick (1957); Gouldner (1954), s'est principalement intéressée aux questions telles que le pouvoir et l'intérêt.



Les organisations sont vues comme des systèmes politiques pluralistes, arènes des conflits entre les individus et les groupes dont les activités sont orientées vers la réalisation de leurs objectifs personnels. La différence entre les études sur les dysfonctionnements bureaucratiques et les autres théories développées dans le cadre du paradigme fonctionnaliste est plutôt une différence d'accent. Beaucoup des théories actuelles d'organisation contiennent des éléments de cette vision, mais, en opposition aux études sur les dysfonctionnements bureaucratiques, le pouvoir et le conflit sont considérés comme des phénomènes isolés ne définissant pas la nature des organisations.

#### 2.4.6 Recherche sur la relation: organisation - environnement

Les théories importantes d'organisation des années récentes ont été des perspectives qui se sont concentrées sur les questions macro-organisationnelles (Grandori, 1987). La recherche s'est éloignée de l'organisation opérationnelle du travail, à expliquer et à concevoir l'organisation de l'entreprise entière et les alliances entre les entreprises. Selon ces études, les critères pour déterminer le degré de spécialisation (ou de différenciation) des unités organisationnelles doivent être dérivés de la stratégie de l'entreprise. Chaque stratégie est définie comme un plan d'action pour absorber et réagir convenablement dans un certain contexte avec un degré spécifique d'incertitude.

Les nouveaux programmes de recherche qui se sont concentrés sur la relation - organisation/environnement - sont '*the Organisational Failure Framework*' (Oliver Williamson, 1979; 1975; 1970), la perspective de la dépendance des ressources (Pfeffer & Salancik, 1978), l'Ecologie des populations des organisations (Carroll & Hannan, 1989; Carroll, 1988; Hannan & Freeman, 1977), le programme d'organisation et de la recherche de l'environnement (Lawrence & Dyer, 1983; Lawrence, 1981) et des réseaux interorganisationnels (Pennings, 1980; Van de Ven & Ferry, 1980; Aldrich, 1979).

#### 2.4.7 Les contreperspectives: la gestion des projets, le management de la qualité totale, le Reengineering et l'Organisation apprenante.

La gestion des projets, le management de la qualité totale, le Reengineering et l'Organisation apprenante peuvent être considérés comme des contreperspectives à ces études de gestion qui se sont concentrées, durant des décennies, sur les relations entre la stratégie et la structure, et le rôle de la stratégie agissant comme un filtre intermédiaire entre l'environnement et l'organisation (Dodgson, 1993). En dépit de la domination de l'approche du système ouvert et des perspectives connexes, ces contreperspectives portent l'accent sur l'organisation et la conception des activités au niveau opérationnel du travail. Une analyse des suppositions principales de ces approches révèle qu'elles se basent sur les réflexions prônées par les théoriciens classiques du management et des écoles des relations humaines (Williams, 1993; Dill, 1992).

Dans la littérature sur la gestion des projets, les fonctions classiques du management (la planification, l'organisation, la coordination, le contrôle et l'évaluation) sont élaborées systématiquement au niveau opérationnel du travail.

Les techniques de gestion des projets sont vues pour améliorer l'efficacité organisationnelle dans des périodes d'insécurité croissante dues à un degré élevé de complexité des tâches dans un environnement dynamique (Stinchcombe & Heimer 1985; Kerzner, 1982).

L'idée commune au management de la qualité totale, du Reengineering et l'Organisation apprenante est l'observation que des entreprises doivent améliorer leur performance pour surmonter les changements permanents dans leurs environnements compétitifs et les conséquences de la récession économique (Hammer & Champy, 1993). L'objectif ultime de ces approches est de faciliter le processus de changement des organisations, contraintes de s'adapter sans cesse dans une économie mondiale en évolution. Chaque approche développe un ensemble de procédures et de prescriptions qui est considéré comme les moyens les plus efficaces de réaliser plus de flexibilité et un rendement plus élevé. L'Organisation apprenante souligne l'importance des compétences et du développement des ressources humaines conformément aux réflexions antérieures, développées par les écoles des relations humaines (Williams, 1993; Dill, 1992).

L'approche du Reengineering souligne le rôle-pivot de la conception et de la standardisation, tandis que l'approche du management de la qualité totale avance la conception, la standardisation et la mesure de la performance comme dispositifs pour accroître la performance organisationnelle. Ainsi, les deux approches considèrent la coordination interne de jouer un rôle central dans le façonnage des résultats organisationnels (Dodgson, 1993; Guha, Kettinger & Teng, 1993). L'accent sur la description des fonctions, la standardisation et l'organisation interne relie clairement ces points de vue avec l'école des théoriciens classiques du management.

Depuis les années 1950, la gestion des projets jouissait d'une haute considération, tandis que le management de la qualité totale, le Reengineering et l'Organisation apprenante peuvent être considérés comme des tendances récentes dans le domaine de la gestion. Ces nouvelles perspectives gagnent clairement un regain d'intérêt en recherche des sciences d'organisation ainsi qu'en gestion (Burgar, 1994; Hammer & Champy, 1993; Hodgetts, Lee & Luthans, 1993; Kim, 1993; Koffman & Senge, 1993; Senge, 1990; Bomers 1989). Cependant, contrairement aux autres programmes de recherche examinés dans ce chapitre, ces contributions ne peuvent pas être encore considérées comme des programmes de recherche entièrement élaborés. Principalement parce qu'ils n'offrent pas, à ce moment-ci, des explications alternatives sur le succès (ou l'échec) des organisations, des études sur leurs conjectures et des essais d'une manière systématique ne sont pas encore disponibles. Ces nouvelles perspectives sont des approches plus prescriptives que descriptives. L'utilité des théories prescriptives versus des théories descriptives pour le management des organisations est un débat avec une longue histoire se reportant de nouveau aux publications des théoriciens classiques du management.

La gestion, avec sa polarisation pour l'action, a une tendance à condamner les théories descriptives bien que les théories prescriptives aient été souvent davantage le problème que la solution dans le domaine de la gestion (Mintzberg, 1988; Simon; 1976). Après tout, il doit être admis qu'aucune prescription ne soit valable pour toutes les organisations, ou comme Mintzberg (1988: xviii) le suggérait: "même lorsqu'une prescription semble efficace, elle exige la compréhension sophistiquée de ce qu'est exactement le contexte, et comment cette prescription fonctionne".

### 3 DEBAT SUR LE CADRE CONCEPTUEL RELATIF À LA RECHERCHE EN SCIENCES D'ORGANISATION

Après le livre de Kuhn *'La structure des révolutions scientifiques'*, initialement publié en 1962, le concept de 'paradigme' a été largement adopté par les différentes communautés scientifiques dans le monde. Comme mentionnée dans le chapitre 1, la question si les cadres conceptuels empêchent ou non tout débat scientifique représente une différence majeure entre Kuhn et Popper. Popper rejette l'idée que les schémas conceptuels sont des seuils structurels pour l'échange scientifique puisqu'une discussion critique est, à son avis, toujours possible (Popper, 1980). L'utilisation de la notion 'controverse paradigmatique' pour toutes sortes de débats scientifiques, souvent en association avec le concept de l'incommensurabilité, a clairement incité l'établissement des communautés académiques avec un sens articulé de sectarisme intellectuel. Une conséquence négative de cet usage extensif de la notion de 'l'incommensurabilité paradigmatique' est le fait que cette vue peut mener à une attitude relativiste extrême et empêcher tout débat scientifique.

D'après Burrell et Morgan (1979) en accord avec Kuhn (1962), dans le domaine de la recherche en sciences d'organisation, un changement de paradigme implique un changement des hypothèses métathéoriques, quelque chose de possible, quoiqu'il ne soit pas souvent fait dans la pratique. Cette réserve est liée au fait que les quatre paradigmes sont mutuellement exclusifs. Un changement de paradigme est considéré par ces auteurs d'être un changement fondamental de la conception du monde, comparable à une conversion de foi religieuse. Conformément à cette vision, George Ritzer (1980), postule que les 'sciences à multiparadigme' telles les théories d'organisation accomplissent essentiellement des fonctions politiques. Les défenseurs de chaque paradigme sont engagés dans des efforts politiques pour gagner la suprématie dans la discipline afin d'imposer leurs propres conceptions de la réalité sur les événements pratiques de la vie sociale.

D'autres auteurs croient qu'un certain débat interparadigmatique soit possible, mais reconnaissent que les relations entre les paradigmes sont les mieux décrites en termes 'd'hostilité désintéressée' plutôt que de 'débat' (Giddens, 1976). Les tentatives pour accomplir des progrès sur la médiation des paradigmes telle qu'elle a été élaborée par Hassard (1988) n'ont pas, jusqu'ici, une influence majeure sur la recherche courante, ni d'avoir résolu les contradictions fondamentales d'une façon féconde pour la recherche en organisation.

Des efforts pour intégrer des théories scientifiques ont été présentés par Astley et Van de Ven (1983) et Grandori (1987). Ces auteurs préconisent le point de vue selon lequel les différentes perspectives offrent des images très différentes des phénomènes organisationnels sans annuler nécessairement les uns ou les autres. Dans *'Perspectives on Organizations'*, Grandori (1987) a entrepris une démarche des contingences vis-à-vis des perspectives organisationnelles afin de réconcilier des programmes de recherche concurrents. Grandori suppose que, dans le paradigme fonctionnaliste, les modèles majeurs diffèrent car ils ont des domaines différents d'application. En conséquence, Grandori propose l'hypothèse que les théories rivales ne doivent pas se falsifier les unes; les autres.

Pour ce point de vue, l'argument principal est dérivé d'une publication de Lakatos (1980) sur les programmes de recherche scientifique.

Depuis le début des années 1990, une approbation très répandue que des théories devraient être appliquées en association plutôt que comme des théories concurrentes semble émerger (Hall, 1991). A partir d'une perspective de recherche fondamentale, ce point de vue s'oppose à l'attitude positiviste de la science, puisque le falsificationisme est devenu le principe central de l'épistémologie fonctionnaliste. En réduisant des théories générales à des théories moyennes, la nécessité de tester des théories l'une contre l'autre ne décroît que temporairement. La reformulation des théories générales en théories moyennes impose davantage une investigation sur les conditions initiales et elle évoluera finalement vers des tentatives de falsification des hypothèses avancées.

Etant donné que la recherche appliquée essaie de développer et de mettre en oeuvre des solutions, plutôt que de tester des théories, il peut être utile de combiner différentes perspectives organisationnelles dans un modèle conceptuel.

#### 4 CONCLUSION: IMPLICATIONS METHODOLOGIQUES - EPISTEMOLOGIQUES POUR CETTE RECHERCHE

A l'heure actuelle, lors de l'introduction de cette recherche, l'enseignement supérieur doit faire face à trois défis majeurs: il y a un besoin d'une augmentation de flexibilité et d'efficacité et en même temps la qualité de l'enseignement dispensé doit être maintenue ou, si c'est possible, améliorée.

Le but de cette étude est de contribuer, à la fois, à la recherche sur le management des institutions d'enseignement supérieur, de concevoir une architecture pour le développement organisationnel et de réaliser les objectifs pédagogiques.

En accord avec les études sur le management et les sciences d'organisation, la partie théorique de cette recherche a aussi pour objet de développer une stratégie de mise en oeuvre pour effectuer cette transition.

Les objectifs de cette recherche impliquent que les théories développées dans les paradigmes humanistes et structuralistes sont moins appropriées puisqu'elles étudient des organisations en vue de poursuivre des changements radicaux et contestent principalement les valeurs implicites de la recherche organisationnelle courante.

A cet égard, le paradigme interprétatif et le paradigme fonctionnaliste sont les paradigmes encore disponibles pour cette recherche. Les deux paradigmes présupposent que les organisations sont des systèmes unitaires dirigés vers la réalisation des objectifs communs. Les différences entre ces deux paradigmes, discutées dans le chapitre 1, sont principalement basées sur des prémisses ontologiques, épistémologiques et méthodologiques, définies comme l'approche objectiviste et subjectiviste des sciences sociales.

Le problème épistémologique, comme il a été montré, est lié à un débat métaphysique extrêmement difficile, enraciné dans des problèmes déjà formulés dans l'antiquité, et est bien au-delà de nos possibilités à le résoudre. Mais, dans la mesure où l'approche objectiviste a offert la tentative la plus élaborée pour résoudre le problème de délimitation qui est le problème le plus fondamental de la science, elle est censée être l'approche la plus fiable de la science.

Afin de surmonter cette discussion fondamentale d'une manière pragmatique, il peut être observé que depuis les années 1980, des efforts ont été faits pour intégrer différentes perspectives. Évidemment, de nombreux chercheurs essaient de combiner les résultats de l'enquête scientifique des différentes écoles de réflexion. Par rapport aux objectifs de cette recherche, une approche similaire paraît adéquate. Dans le chapitre suivant, des diverses perspectives développées dans les paradigmes fonctionnalistes et interprétatifs seront examinées et intégrées dans un modèle conceptuel qui servira de cadre pour les stratégies de conception et de mise en oeuvre.

En reliant nos intentions de recherche aux exigences méthodologiques de la recherche scientifique, les approches pédagogiques et organisationnelles conçues seront mises en oeuvre dans trois institutions d'enseignement supérieur. Cependant, puisque les conditions initiales ne sont jamais identiques dans des organisations différentes, les résultats de ces études de cas doivent être considérés comme une forme douce de résultats d'essai. Ainsi, dans chaque étude de cas sera examiné si les approches développées s'avèrent adéquates pour l'institution concernée, si des ajustements doivent être faits, et dans le cas échéant, décrire les ajustements. Ce type d'essais qui peut être vu comme une approche incrémentale d'ingénierie, a pour objet une amélioration continue de la conception.

La partie théorique de cette étude nous permet d'obtenir les cadres théoriques de la recherche en organisation, du changement organisationnel et du développement modulaire du curriculum dans l'enseignement supérieur. Ces cadres pourraient servir de fondements pour l'architecture du développement pédagogique et organisationnel dans d'autres institutions d'enseignement professionnel supérieur.

Trois études de cas signaleront l'utilité des approches développées comme base pour mettre en oeuvre la transition vers des institutions plus flexibles d'enseignement supérieur. Ces cas fournissent une série d'orientations pour les institutions qui se voient confrontées avec des défis semblables et essaient consciemment d'améliorer leur flexibilité. En rétrospective au débat méthodologique, ces lignes de conduite doivent être considérées comme des heuristiques.

## **CHAPITRE 3**

### **MANAGEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Comment organiser pour réaliser davantage de flexibilité, de qualité et d'efficacité?

#### **RESUME**

Dans ce chapitre sont examinés les paramètres organisationnels importants pour effectuer les ajustements de l'enseignement destinés à augmenter la flexibilité, la qualité et l'efficacité. Le but est de concevoir un levier pour introduire des réformes dans les différentes organisations de l'enseignement supérieur.

Sept programmes de recherche traitant la gestion et l'organisation de l'enseignement supérieur sont traités en vue d'extraire les orientations utiles pour améliorer la flexibilité. Les programmes en exergue sont:

- la structure de base des organisations bureaucratiques;
- les institutions d'enseignement supérieur comme organisations professionnelles;
- les institutions d'enseignement supérieur comme systèmes faiblement connectés (*loosely coupled systems*);
- l'enseignement supérieur comme un système caractérisé par des dysfonctionnements bureaucratiques;
- les institutions de l'enseignement supérieur comme systèmes de rituels symboliques;
- l'enseignement supérieur comme anarchie organisée;
- le Management de la Qualité Totale (MQT) dans l'enseignement supérieur; la gestion des projets, le Reengineering et l'Organisation apprenante (*the Learning organisation*) dans l'enseignement supérieur.

Malgré les différences entre ces programmes de recherche, plusieurs de ces perspectives sont compatibles et complémentaires entre elles. La conclusion principale est que les réformes structurelles dans l'enseignement supérieur exigent une stratégie claire et une politique d'enseignement non ambiguë aux différents niveaux de l'institution. De plus, il y a un besoin d'une plus grande coordination entre tous les acteurs dans ces organisations. L'amélioration de la qualité de l'enseignement nécessite la conception, le développement et l'évaluation systématique du programme de formation dans son ensemble ainsi que des cours distincts. Enfin, ces changements organisationnels ne peuvent être réalisés que par des projets qui sont fermement ancrés dans l'institution. Pour les projets structurels, une stratégie de haut en bas (*top-down*) qui est soigneusement effectuée est considérée être l'approche la plus appropriée pour obtenir des résultats durables.

## 1 INTRODUCTION

Toute réforme structurelle de l'enseignement doit tôt ou tard avoir des conséquences pratiques pour l'organisation de l'institution d'enseignement concernée. Les aspects organisationnels sont souvent négligés dans la recherche focalisée sur le développement pédagogique de l'enseignement supérieur et suite à cela, les approches systématiques sont à peine élaborées (Perrenoud, 1993; Harris & Tessmer, 1990; Moen, 1990).

Les institutions de l'enseignement supérieur tendent à être vues comme des bastions de stabilité ou d'inertie structurelle, selon qu'on les considère positivement ou négativement. Des suppositions générales de ce type sont, cependant, d'aucune utilité lors de l'essai de mise en oeuvre des réformes de l'enseignement. Dans les paragraphes suivants, les institutions de l'enseignement supérieur seront examinées sous l'angle des théories d'organisation. Le but de cet exercice est d'extraire des points de vue engendrés par les développements récents dans la recherche en organisation qui seraient utiles pour l'amélioration de la flexibilité de ces institutions.

A la fin du chapitre, les avantages d'une approche *top-down* sont comparés à ceux d'une approche *bottom-up*. Bien que les programmes de recherche examinés n'ajoutent qu'occasionnellement, des arguments à ce débat particulier, aucun institut d'enseignement supérieur ne peut, dans la pratique, se déroger à cette question. Trois projets d'innovation sont analysés afin d'essayer de suggérer une manière de faire une sélection parmi ces approches.

## 2 SEPT PROGRAMMES DE RECHERCHE EN MANAGEMENT ET ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

### 2.1 La structure de base de l'organisation bureaucratique

Les études des organisations bureaucratiques renvoient principalement aux contributions de M. Weber dans '*Wirtschaft und Gesellschaft*' [ L'économie et la société ] (1947), et '*Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Socialpolitik*' [la théorie de l'organisation sociale et économique] (1924). Weber a vu l'émergence historique des bureaucraties comme une conséquence des marchés économiques et des états centralisés où les bureaucraties sont notamment conçues pour fournir des services ou des produits à une base rentable. Une structure est bureaucratique dans la mesure où elle s'appuie sur la standardisation. Comme le vecteur de la rationalisation s'est déplacé du marché compétitif vers l'état et les professions (DiMaggio & Powell, 1983), une 'bureaucratie rationnelle - juridique' est une structure basée sur des principes rationnels et elle opère dans un cadre juridique. Les caractéristiques clés de la bureaucratie rationnelle-juridique comprennent:

1. l'égalité de traitement de tous les employés;
2. la confiance dans la compétence, l'expertise et l'expérience relatives à la position;
3. aucune prérogative supplémentaire concernant la position;

4. normes spécifiques de travail et de production;
5. administration extensive des activités et la production;
6. établissement et application des règles et règlements servant les intérêts de l'organisation;
7. reconnaissance des règles et règlements engageant les directeurs et les employés.  
Donc, les employés peuvent se référer aux termes du contrat de travail.

La forme rationnelle-juridique de la bureaucratie a atteint sa maturité dans le vingtième siècle. Presque toutes les organisations complexes dans les pays occidentaux peuvent être classées comme des bureaucraties, bien que leur degré et forme de bureaucratie varient (Perrow, 1986: 3). L'efficacité et la prévisibilité sont considérées comme les principaux actifs, dans les conditions environnementales stables, de l'organisation bureaucratique (Mintzberg, 1979).

Les institutions d'enseignement supérieur peuvent être considérées comme un cas particulier de la structure bureaucratique telle qu'elle a été décrite par Weber. Dans les paragraphes suivants, l'étude est restreinte aux programmes de recherche plus récents mettant en évidence les différents aspects qui sont susceptibles d'entraver l'innovation et l'adaptation des institutions d'enseignement supérieur soumises à des conditions environnementales changeantes.

## 2.2 Les institutions d'enseignement supérieur comme 'organisations au sein desquelles les universitaires exercent le contrôle'

Cette vision des institutions d'enseignement supérieur peut être considérée comme le noyau de ce programme de recherche. Dans son livre *'The Structuring of Organizations'* (1979), Henry Mintzberg décrit un type d'organisation dans lequel le personnel académique a beaucoup d'autonomie dans l'exécution des tâches complexes. Il y a peu de coordination entre les professionnels et les tâches sont exécutées avec une surveillance limitée de la hiérarchie.

Selon Mintzberg (1979), les éléments suivants sont cruciaux pour les bureaucraties professionnelles:

1. ce sont des organisations orientées vers des services;
2. elles effectuent des tâches complexes mais stables;
3. il y a une décentralisation horizontale du pouvoir;
4. il y a un manque relatif de coordination.

Théoriquement, le travail de Mintzberg peut être situé dans le cadre du paradigme fonctionnaliste. Plus précisément, l'approche de Mintzberg est en conformité avec le programme de recherche basé sur l'hypothèse des contingences, qui fait valoir un lien entre le degré d'incertitude dans l'environnement et la structure d'une organisation. La théorie des contingences est basée sur le précepte que l'efficacité d'une organisation est déterminée par le degré avec lequel sa structure peut affronter cette incertitude environnementale (Miller 1986; Kotter & Lawrence, 1974; Galbraith, 1973; Lawrence & Lorsch, 1967).



En accord avec l'hypothèse des contingences, une structure professionnelle fonctionne quand le degré d'incertitude de l'environnement est relativement petit, et quand il y a relativement peu de pression sur les ressources financières (Grandori, 1987). Mintzberg (1979) était le premier chercheur à décrire ce type d'organisation qu'est la bureaucratie professionnelle (Grandori, 1987). Ce qui explique pourquoi Mintzberg (1989, 1979) est une des notoriétés la plus citée en management de ce type d'organisation.

D'après Mintzberg (1989, 1979), il y est difficile d'innover en raison des niveaux limités de la coordination et de la coopération interne. La bureaucratie professionnelle est bien adaptée pour produire des résultats standard, mais elle est inflexible à de nouvelles normes dans l'adaptation de sa production. Encore selon celui-ci, les problèmes de l'innovation dans la bureaucratie professionnelle trouvent leurs racines dans la pensée convergente; dans les procédures déductives du professionnel qui voit la situation spécifique en termes d'un concept général. Dans la bureaucratie professionnelle, de nouveaux problèmes sont traduits dans des cadres familiers. En outre, la solution innovatrice des problèmes exige des procédures inductives; de nouveaux concepts acquis ou des programmes généraux induits par des expériences spécifiques. Ce type de pensée est divergent et se détourne des vieilles routines plutôt que de perfectionner les schémas existants. Ceci contredit même l'essence pour laquelle la bureaucratie professionnelle est conçue. Les bureaucraties professionnelles, et les associations qui contrôlent leurs procédures, sont des organismes conservateurs qui hésitent de changer leurs manières bien établies (Mintzberg, 1979: 374).

Suivant Mintzberg (1979), le changement fondamental dans une telle organisation ne peut être réalisé que par le procédé lent de changer les professionnels, de changer qui peut être admis dans la profession, et de changer ce qui est appris durant la formation professionnelle. Ensuite, le changement dépend de la façon dont les professionnels doivent améliorer leurs compétences (Mintzberg, 1979: 378-379).

D'autres auteurs qui soutiennent cette thèse (Fields, 1989; Easterby-Smith, 1987) voient le fonctionnement de l'enseignant, basé principalement sur l'adoption d'un rôle, comme étant une source importante d'inertie et de résistance à la réforme dans l'enseignement supérieur. Ils supposent que les enseignants adoptent des rôles par imitation ou par identification avec d'autres enseignants, souvent quand ils étaient, eux-mêmes, des étudiants. Chaque enseignant définit sa tâche sans une analyse systématique de la situation. Le changement devient presque impossible une fois qu'un enseignant ait développé son propre style. Ces résultats sont en conformité avec l'affirmation qu'il y a une tendance à répéter les modèles d'interaction qui étaient fructueux dans le passé (Bloor & Dawson, 1994).

## 2.3 Les institutions d'enseignement supérieur comme 'systèmes faiblement connectés'

La recherche sur la connexion faible (*loose coupling*) est l'un des plus anciens programmes de recherche en organisation de l'enseignement supérieur et s'appuie sur les travaux de Glassman (1973) et Weick (1976).

Théoriquement, cet axe de recherche est situé dans le paradigme interprétatif où la réalité sociale est définie comme une construction d'hypothèses et de significations intersubjectivement partagées. Les théories dans ce paradigme mettent différents acteurs au centre de l'enquête scientifique et essayent volontairement d'éviter toutes les abstractions de la vie organisationnelle. Par conséquent, ces contributions sont caractérisées souvent comme les études du processus opérationnel, opposées aux études focalisées sur la structure de l'organisation (Miller 1986; Kotter & Lawrence, 1974; Galbraith, 1973; Lawrence & Lorsch, 1967).

Le degré du lien entre les personnes, les rôles ou les unités au sein d'une organisation dépendent de leurs variables communes. Si deux éléments ont en commun peu de variables, ou si les variables communes à tous les deux sont faibles en comparaison à d'autres variables influençant les éléments, alors ils sont relativement indépendants les uns des autres et ainsi ces éléments sont faiblement connectés (Aldrich, 1979: 77). Notamment, l'idée de la connexion faible a exercé une influence importante sur les contributions de Mintzberg, 1979; Meyer et Scott, 1983; et Meyer et Rowan, 1977. Mintzberg (1979) souligne le manque de coordination entre les professionnels comme le sceaun des organisations professionnelles. Meyer et Scott (1983), et Meyer et Rowan (1977) considèrent le manque de coordination et des structures bien établies comme symptomatiques pour les contradictions dans l'environnement de ces institutions. Ces affirmations ont été avancées en premier lieu par Glassmann (1973).

L'absence relative d'efforts de coordination détermine la dimension cruciale d'un système faiblement connecté. Comme la coordination cherche à réduire la quantité totale du coût organisationnel, il apparaît que, dans un système faiblement connecté, un certain degré d'efficacité est sacrifié. Les avantages de tels systèmes sont décrits dans les paragraphes suivants.

### 2.3.1 La connexion faible et la différenciation stratégique

L'argument principal en faveur de la connexion faible, tel qu'il a été fait valoir par Glassman (1973: 84), "est que la connexion faible réduit la probabilité que l'organisation entière devra répondre à chaque changement produit par l'environnement. De ce fait, la connexion faible permet à certaines parties d'une organisation d'éviter l'adaptation".

Une seconde fonction est que les systèmes faiblement connectés permettent un meilleur ajustement entre une organisation et son environnement, parce que les sous-systèmes relativement autonomes sont capables de s'adapter indépendamment aux aspects importants de l'environnement organisationnel sans affecter tout le système.

Troisièmement, dans les systèmes faiblement connectés où l'identité et la séparation des éléments sont préservées, le système peut potentiellement conserver un plus grand nombre de mutations et de solutions nouvelles que serait le cas dans un système plus intégré.

Quatrièmement, les systèmes faiblement connectés peuvent localiser leurs 'pannes' d'une manière isolée, et empêcher la 'panne' de s'étendre à travers toute l'organisation.

Cinquièmement, dans un système faiblement connecté, il y a davantage de place disponible pour l'autodétermination par les acteurs (Weick, 1976: 6-7).

Enfin, Aldrich (1979: 84) note que les avantages d'adaptation des systèmes faiblement connectés permettent aux formes organisationnelles simples d'évoluer vers des structures complexes.

### 2.3.2 La nature du changement dans les systèmes faiblement connectés

La connexion faible, selon Mintzberg (1979), s'est montrée comme la caractéristique la plus importante des instituts de l'enseignement supérieur et elle est soupçonnée d'être à l'origine de presque tous les problèmes rencontrés par ces institutions tels que l'absence de coordination, l'inertie et le manque structurel de collaboration. A première vue, Glassman (1973) et Weick (1982, 1976) semblent contredire le scepticisme de Mintzberg (1979).

Un examen précis indique que les conclusions de ces auteurs ne sont pas nécessairement contradictoires, parce que l'opposition apparente est simplement due à un angle différent d'analyse. Un système faiblement connecté peut se mettre à jour aux modifications mineures, mais lorsque confronté avec une modification importante, il est incapable d'organiser une réponse cohérente pour toutes les parties de l'organisation. La flexibilité structurelle des systèmes faiblement connectés à l'égard des modifications mineures est, dans ce sens, compatible avec l'inflexibilité structurelle par rapport aux modifications importantes.

L'hypothèse pourrait être avancée que la connexion faible offre un éventail d'avantages pour les organisations professionnelles de services quand les activités primaires au sein d'une organisation sont fondamentalement indépendantes entre elles, quand les dysfonctionnements sont restreints dans certaines limites, et quand des modifications imprévisibles et substantielles dans l'environnement ne se produisent pas souvent.

Cependant, Orton et Weick (1990: 219) soulignent qu'il y a un besoin urgent d'examiner la perspective de la connexion faible telle qu'elle s'applique aux organisations académiques. Une organisation est non seulement une fonction de la technologie et de l'environnement, mais aussi du pouvoir. Comme Dill (1992) le fait valoir, le concept de la connexion faible délègue indirectement une autorité et une autonomie accrues aux différents membres des facultés, au détriment de l'autorité et du contrôle collégial. Il y a une tendance à un individualisme prononcé dans certaines organisations académiques plutôt qu'un besoin réel d'une structure faiblement connectée.

Orton et Weick (1990: 219) mentionnent aussi que le concept de la connexion faible a été déformé et exagéré. Énoncer qu'une organisation est un système faiblement connecté est le début d'une discussion, non la fin en soi. Les questions importantes à souligner sont quels sont les éléments faiblement connectés, et quels sont les domaines relatifs à ces éléments, etc...

#### 2.4 Les institutions d'enseignement supérieur comme 'terrains de conflits entre l'organisation et son personnel'

Un quatrième programme de recherche porte sur les aspects des dysfonctionnements bureaucratiques. Celui-ci a été élaboré dans le cadre de ce qui a été défini dans le chapitre 2 comme le paradigme fonctionnaliste de la recherche. Morin (1991), Blau et Meyer (1987), Perrow (1986), Crozier et Friedberg (1977), Blau (1974) et Crozier (1963) affirment que les ambitions des différents membres du personnel ne peuvent pas être censées coïncider naturellement avec les objectifs de l'organisation pour laquelle ils travaillent. Ces auteurs mettent en lumière de nombreuses formes de conflits entre les intérêts de l'organisation et ceux des différents membres du personnel.

A l'opposé de Mintzberg (1989, 1979) qui suppose que toutes les organisations s'efforcent d'obtenir des résultats optimaux, ces auteurs suggèrent que le fonctionnement de grandes organisations est largement influencé par les divergences d'intérêts et par les conflits entre les acteurs dans une organisation. En règle générale, les techniques rationnelles du management prêtent peu d'attention à ces tensions, une omission qui ne change pas le fait que, précisément pour cette raison, beaucoup de procédures visant à réaliser une plus grande efficacité sont minées par des conflits. L'illustration suivante de la tension entre la recherche et l'enseignement sert d'exemple pour un tel conflit au sein d'une institution d'enseignement. Les tâches de recherche et d'enseignement sont extrêmement importantes dans les universités et elles devraient, donc, être exécutées aussi bien que possibles. Les activités de recherche et la publication de leurs résultats sont plus importantes pour une carrière académique que les qualités didactiques de l'enseignement. En conséquence, si aucune politique active n'est poursuivie pour récompenser les qualités didactiques académiques, alors, selon les théories sur les dysfonctionnements bureaucratiques, il est inévitable que les universitaires consacreront davantage de temps et d'énergie à leur recherche, même si cela est aux dépens de leurs tâches et de leurs responsabilités d'enseignement.

#### 2.5 Les institutions d'enseignement supérieur comme 'organisations sauvegardant les apparences'

Un cinquième programme de recherche, largement représenté par les travaux des auteurs tels que March (1988), Zucker (1988), Scott, (1987), Meyer, Scott et Deal, (1983); Weick (1982, 1976); Eldridge et Crombie (1974) et Silverman (1970), a été développé dans le paradigme interprétatif.

Ce groupe de chercheurs considère la réalité comme étant collectivement construite par toutes les parties impliquées. La connaissance objective, c'est-à-dire la connaissance qui ne dépend pas d'un sujet, n'est pas possible selon cette vue.

Ce point de vue relativiste a plusieurs conséquences pour l'étude des organisations. Celles-ci sont principalement considérées comme des modèles cristallisés d'interaction dans lesquels les rituels et les cérémonies symboliques jouent un rôle majeur (Zucker, 1988; Scott, 1987; Meyer, Scott & Deal, 1983; Meyer & Rowan, 1983). Les symboles et les rites devraient être vus comme les contreparties des instruments rationnels basés sur une analyse. Cette vision des organisations contraste vivement avec celle des investigateurs impliqués dans le premier programme de recherche, qui voient les organisations comme des systèmes essayant de trouver des solutions rationnelles aux problèmes techniques et économiques.

Pour illustrer leur thèse, Meyer, Scott et Deal (1983) ont étudié l'importance des diverses questions relatives aux décisions stratégiques dans un certain nombre d'institutions d'enseignement. Leur travail a montré que les dirigeants des institutions avaient considéré l'élaboration des syllabus et des méthodes pédagogiques comme des questions de moindre importance. Une grande partie de la méthodologie analytique et systématique que l'on attendrait normalement dans une institution d'enseignement était clairement absente. Meyer, Scott et Deal (1983) ont conclu que les institutions développent peu de stratégie dans les domaines qui sont de la plus grande importance pour leur mission et leurs objectifs.

Selon ces auteurs, de tels résultats soutiennent leurs hypothèses de base que les institutions d'enseignement sont des organisations dans lesquelles beaucoup des activités effectuées peuvent être considérées comme des rituels et des cérémonies symboliques. Meyer, Scott et Deal (1983) voient aussi le fonctionnement incohérent des institutions d'enseignement comme étant une sorte de stratégie pour survivre dans un environnement dans lequel des exigences hautement contradictoires sont présentes. Suite à cette ambivalence, les dirigeants en positions hiérarchiques les plus élevées détournent leur attention vers l'environnement et accordent une priorité moindre aux activités internes de l'organisation. Ainsi, il peut être conclu que des questions importantes relatives aux activités d'enseignement sont sous-évaluées par les directeurs des institutions. Si nous demandions à ces chercheurs pourquoi la politique de l'enseignement est souvent en désaccord avec les résultats de la recherche pédagogique (Wijnen & Dochy, 1992), ou pourquoi les directeurs dans l'enseignement supérieur ne s'écoutent qu'entre eux (Massy, 1990), ils diront certainement presque qu'aucune approche systématique n'est possible dans les circonstances décrites. Cela, d'emblée, peut être considéré comme l'obstacle principal au développement et à l'innovation dans l'enseignement supérieur.

## 2.6 Les institutions d'enseignement supérieur comme 'anarchie organisée'

Les chercheurs contribuant à ce programme de recherche se sont éloignés également de l'hypothèse de la prise de décision rationnelle. Ils voient les institutions du secteur public tels les hôpitaux et les universités plutôt comme des bastions d'anarchie organisée. La métaphore 'd'anarchie organisée' a été introduite par Cohen, March et Olsen (1972), et a été encore raffinée par March et Zur (1982), Enderud (1980) et Padgett (1980). Des organisations dans lesquelles l'anarchie organisée prévaut sont caractérisées par une prise de décision ambivalente, divorcée des objectifs clairement définis et admis. Sur chaque question, les alliances entre les employés sont variables et imprévisibles.

Une caractéristique notable proposée par ces chercheurs est que de telles organisations n'ont qu'une compréhension limitée de leurs propres procédés de production. Malgré le fait que ces organisations produisent des biens et des services, les processus de base de production ne sont pas réellement compris par les acteurs dans l'organisation. Evidemment, l'organisation dans son ensemble fonctionne sur la base de l'essai et de l'erreur, les leçons du passé et une approche pragmatique des problèmes que l'on rencontre quotidiennement.

Au sujet des universités, la recherche conduite dans le cadre de ce programme est allée une étape plus loin avec l'identification de ce que March et Zur (1982) définissent comme le modèle de la boîte à détritrus (*garbage can*) de la prise de décision. Leur travail met en relief un manque de planification et d'organisation systématique à tous les niveaux d'enseignement supérieur. Dans ce type d'environnement esquissé, des politiques systématiques ou le développement pédagogique sont pratiquement impossibles. Le point faible de ce programme de recherche est qu'il identifie de nombreux défauts organisationnels, mais il offre peu d'aide à ceux qui aimeraient faire des changements structurels à la situation actuelle.

## 2.7 Les institutions d'enseignement supérieur comme 'Organisation apprenante avec un intérêt vif dans le management de la qualité totale et du Reengineering'

Les perspectives émergentes sur l'Organisation apprenante, le management de la qualité totale et le Reengineering portent leur attention sur les processus internes de l'organisation. Contrairement aux programmes de recherche examinés jusqu'ici, la structure de l'organisation n'est plus considérée comme l'élément le plus important de succès dans le secteur public et le secteur commercial. Ces approches préconisent que l'habilité d'apprendre, de concevoir et de remodeler devient de plus en plus l'élément du noyau des organisations réussies. L'amélioration de la qualité et de la productivité est vue comme un remède pour beaucoup d'entreprises occidentales. Le dénominateur commun de ces trois perspectives est l'hypothèse que l'amélioration de la qualité est compatible avec la réduction du coût de production.

### 2.7.1 L'Organisation apprenante

#### 2.7.1.1 Pourquoi une organisation doit-elle apprendre?

Potter et al. (1994) avancent un ensemble d'explications pourquoi les organisations requièrent une approche plus efficace de la formation et du training. Tout d'abord, les organisations publiques et commerciales doivent répondre aux exigences des marchés où la demande des produits change plus rapidement et devient de plus en plus complexe. Par ailleurs, les organisations se transforment vers des unités plus petites dont la nature des emplois varie constamment.

La deuxième raison est que les compétences individuelles dévaluent plus vite et il y a ainsi un besoin constant d'ajuster les compétences du personnel pour accommoder de nouvelles techniques de travail. En outre, les emplois tendent à devenir plus larges dans le champ d'application et à exiger des compétences plus autogestionnaires et multidisciplinaires.

Les conditions variables ont toujours été à l'ordre du jour du management et des études de gestion, mais l'hypothèse principale sous-jacente à cette approche est que les besoins des organisations exigent des approches à prévoir et s'adapter convenablement *aux taux* accélérés des changements. L'Organisation apprenante est caractérisée par sa capacité de prévoir le changement (European Commission, 1993b) et d'y agir en conséquence.

#### 2.7.1.2 En quoi consiste l'Organisation apprenante ?

D'après Garvin (1993: 79), une telle organisation est "qualifiée à créer, à acquérir, et à transférer la connaissance, et elle modifie son comportement pour refléter de nouvelles connaissances". Le concept Organisation apprenante a eu un regain d'intérêt après la publication du livre de Senge *'The Fifth Discipline'* en 1990. A partir d'une perspective de la théorie d'organisation, la contribution d'Argyris et Schön (1978) sur *'organisational learning'* peut être vue comme une référence influente de cette perspective (Dodgson, 1993).

Cette approche implique la création d'un système où les personnes à tous les niveaux de l'organisation apprennent continuellement, et dans ce contexte l'apprentissage signifie à la fois l'acquisition de nouvelles connaissances et leurs applications. Cette perspective, comme l'approche du management de la qualité totale, donne des responsabilités à tous les travailleurs. En ce sens, les deux approches peuvent être vues comme des modèles pour le développement des ressources humaines (European Commission, 1993b).

#### 2.7.2 Management de la Qualité Totale (MQT): la qualité résulte de la conception, non du contrôle

##### 2.7.2.1 Définition

Les années 1980 furent la décennie 'de l'efficacité' alors que les années 1990 s'annoncèrent comme la décennie de 'la qualité'. Des industries lourdes jusqu'aux services publics et aux organisations professionnelles, la pression sur les ressources, la croissance accrue de la concurrence et les attentes en hausse des consommateurs ont mis l'accent sur la qualité de la production organisationnelle. L'analyse de l'itinéraire des produits finis en aval vers les phases de production et de conception a mis en lumière le besoin de nouveaux systèmes et approches organisationnelles qui sont aptes à livrer constamment des biens et des services au niveau des attentes des clients et au-delà.

Le noyau de l'approche MQT est la réduction de la variabilité, qui est vue comme source d'erreurs et de coûts dans toutes les activités. Chaque activité implique un processus avec une multitude de clients internes et selon le MQT, tout processus peut être amélioré (Bowman, 1994). Le MQT se concentre clairement sur le contrôle des processus plutôt que le contrôle des employés.

En Europe durant la décennie précédente, le concept du management de la qualité totale a été introduit dans l'enseignement supérieur comme le résultat de diverses initiatives des différents gouvernements mentionnant leur préoccupation croissante de la qualité et sa garantie.

Lors de cette période, des institutions d'enseignement supérieur ont été encouragées à faire la transition vers l'enseignement de masse sans attribution des augmentations correspondantes des ressources (Williams, 1993: 231).

### 2.7.2.2 Paramètres importants du management de la qualité de l'enseignement supérieur

La réduction de la variabilité peut être réalisée en gérant les ressources (les personnes, l'équipement, les méthodes) d'une organisation. Maîtriser le processus exige l'identification des causes de la variation. La tâche du management est de réduire le niveau de la variation et d' enrôler l'aide des employés pour améliorer constamment le processus. L'essentiel est le contrôle de la qualité du processus - non le produit - en réduisant les causes de la variabilité (Bowman, 1994).

L'application de la perspective MQT a été extrapolée du commerce et de l'industrie aux institutions académiques par Dill, 1992; Astin, 1991 et Ewell, 1988. Dill (1992: 66-76) a regroupé les quatorze principes pour la transformation de Deming<sup>1</sup> en cinq thèmes de base pour la mise en oeuvre du MQT dans un contexte académique; à savoir la sélection des étudiants; la conception du programme académique et du processus de l'enseignement; la recherche au sujet des besoins des clients, les systèmes d'information de la qualité.

---

<sup>1</sup> Les quatorze principes de transformation avancés par Deming (1986: 23-24) sont:

1. Définir clairement les objectifs pour l'amélioration du produit et du service.
2. Adopter la nouvelle philosophie. Nous sommes dans un nouvel âge économique.
3. Cesser la dépendance à l'égard de l'inspection pour atteindre la qualité. Incorporer la qualité en premier lieu.
4. Terminer la pratique d'évaluer une affaire uniquement à la base du prix.
5. Améliorer constamment chaque processus.
6. Instituer une formation avec un lien étroit avec les activités en entreprise.
7. Instituer un Leadership. Le but de la supervision est d'aider des personnes à faire un meilleur travail.
8. Éliminer la crainte.
9. Briser les barrières entre les départements.
10. Éliminer les slogans, les exhortations et les cibles pour zéro défauts et de nouveaux niveaux de productivité. Des telles exhortations ne créent que des relations adversaires, puisque la cause majeure de la faible productivité est due au système et se trouve ainsi au-delà du pouvoir du personnel.
11. Éliminer les quotas de travail, la gestion par objectifs et la gestion par les objectifs numériques.
12. Supprimer les barrières qui empêchent les personnes d'être fiers de leur travail.
13. Instituer un programme vigoureux d'enseignement et d'auto-amélioration pour tout le monde.
14. Stimuler tous les individus dans l'organisation à accomplir la transformation.



### *Sélection des étudiants*

Cette dimension exige des soins particuliers dans l'enseignement supérieur. La sélection ou l'évaluation de l'étudiant après l'école secondaire existent peu en Europe, sauf dans les institutions privées. Les écoles secondaires visent à encourager les étudiants à se développer individuellement et à ne pas les façonner dans un moule commun. De ce fait, il est logique de supposer qu'à l'entrée de l'enseignement supérieur, les étudiants reçus refléteront différents intérêts et capacités (Williams, 1993). Puisque le facteur le plus important influençant l'apprentissage semble être ce que l'élève sait déjà (Ausubel, 1968), il y a évidemment un besoin de diagnostic, d'identification des capacités et de potentiel pour l'amélioration de chaque nouveau étudiant. Ce manque d'évaluation de l'étudiant est également présent dans les systèmes d'enseignement à distance tels que les universités ouvertes. Celles-ci offrent une égalité des chances à tous les étudiants sans prendre en compte leur formation antérieure, bien que l'élaboration des cours prenne en considération rarement l'expérience académique des différents étudiants (De Wolf, 1985). Il est clair que l'évaluation de la connaissance antérieure permet de réconcilier deux objectifs divergents: un accès des étudiants au système sans restriction et un taux de réussite élevé des étudiants (Dochy, 1992: 188).

### *Conception du programme académique et du processus de l'enseignement*

L'approche MQT recommande plutôt d'empêcher que de détecter des défauts. La qualité devrait être construite, à un premier stade, dans le processus et de cette façon, les défauts dans des étapes plus tardives sont évités (Burgar, 1994). En conséquence, l'amélioration de la qualité ne vient pas de l'inspection mais de la conception. Ces procédures de conception sont établies pour encourager le but primaire, c'est-à-dire l'amélioration continue de la qualité et pour rendre impossible que la mauvaise qualité soit non détectée.

Le potentiel de la conception d'un programme universitaire et le processus d'enseignement sont illustrés par l'Ecole de Commerce de Harvard. Le contenu du programme du MBA de cette Ecole, y compris le contenu et l'ordonnancement de chaque cours sont conçus en coopération par toute la faculté. L'investissement de l'Ecole de Commerce de Harvard dans le programme et sa conception a fourni un avantage compétitif sur les Ecoles concurrentes. Au-delà de cet avantage, elle vend avec succès à la fois ses programmes d'enseignement et son savoir-faire en matière de la pédagogie des études de cas. Actuellement, d'autres écoles prestigieuses de commerce mettent en oeuvre agressivement des techniques de management de la qualité dans leurs programmes académiques (Dill, 1992).

### *Recherche au sujet des besoins des clients*

Astin (1991) définit la qualité scolaire en termes de la capacité d'une institution à développer les talents des étudiants qu'elle admet. La validité des résultats scolaires est pour Astin inévitablement un jugement de valeur dérivé d'une pesée subjective des perceptions multiples: les nouveaux et anciens étudiants, la faculté, l'état, et les employeurs. Concernant la pertinence des compétences et des connaissances académiques pour le succès post-académique, la recherche sur les anciens étudiants et les employeurs potentiels fournit des données importantes pour la conception du programme et des cours.

### *Systèmes d'information de la qualité*

La recherche sur les systèmes de qualité dans l'industrie a montré que les résultats les plus élevés avaient été réalisés par les sociétés avec de vastes systèmes d'information de qualité. L'analyse de l'évaluation de l'enseignement supérieur révèle que beaucoup d'institutions académiques exigent des résultats d'essais standardisés des étudiants pour l'admission, mais, en général, ne relie pas systématiquement l'information aux étudiants sélectionnés, par exemple, leurs résultats des tests durant le processus scolaire et leur succès post-académique. La perspective MQT souligne l'importance de ce type de recherche du marché par rapport à la conception des produits et du développement (Dill, 1992). Les systèmes de contrôle automatisés des étudiants tels qu'ils sont utilisés dans le système néerlandais d'enseignement supérieur, limitent leur usage au contrôle des résultats des tests des étudiants individuels pendant leurs études et fournissent, à un niveau général, les informations sur la population estudiantine (Van der Kolk & Riksen, 1992). Ces systèmes et leurs applications ont clairement une fonction de contrôle par rapport aux bourses et au financement de l'institution (Cramers & Besseling, 1994). Le potentiel de la technologie de l'information pour la conception et le développement des produits est, en ce moment, nulle part entièrement mis en pratique en relation avec le MQT.

### *Management de la qualité académique: un agenda pour la recherche*

La participation active de tous à l'amélioration de la qualité est un élément vital de l'approche MQT. La recherche sur la gestion de la qualité académique est essentielle pour obtenir une meilleure compréhension des bénéfices des différentes dispositions organisationnelles. La manière dont une meilleure coordination peut être réalisée est apparemment une question importante. Dill (1992) suggère que les études de cas et la recherche comparative sur les facteurs pour améliorer le programme académique, la conception et les processus impliqués sont d'un besoin urgent.

#### 2.7.3 Le Reengineering

##### 2.7.3.1 Définition

Telle l'Organisation apprenante, le Reengineering rejette le paradigme taylorien qui considère la répartition des tâches, les économies d'échelle et le contrôle hiérarchique sévère comme les clés de la performance industrielle supérieure.

Le Reengineering est en quête de nouveaux modèles d'organisation du travail et dans ce sens, cette approche veut être vue comme un tout nouveau début (Hammer & Champy, 1993). Jadis, des études de gestion ont été basées sur l'hypothèse que, pour améliorer la qualité, des organisations devraient accepter un coût plus élevé et de longues chaînes de production ont dû être établies pour minimiser le coût unitaire. Avec le nouveau paradigme de Reengineering, cette vision est obsolète. Les organisations réussies augmentent la qualité et réduisent les coûts. De petits lots de production sont réalisés au même coût unitaire que de grandes séries de production.

Le personnel flexible et multi-qualifié brise les barrières précédemment définies par les descriptions rigides des fonctions et les départements fonctionnels (Hodgetts, Luthans & Lee, 1993). Plus concrètement, le Reengineering est une méthode de conception formelle pour identifier et réaliser des gains radicaux de performance (Davidson, 1993).

Le MQT et le Reengineering se partagent un certain nombre de thèmes communs. Tous les deux, ils reconnaissent l'importance du processus opérationnel, et comme point de départ, ils définissent le besoin du client. Ensuite, ils travaillent en aval. Cependant, les deux programmes diffèrent fondamentalement par rapport à la nature de la modification prescrite. Les programmes de qualité fonctionnent dans le cadre des processus existants d'une société et cherchent à les perfectionner au moyen de l'amélioration continue. Le Reengineering essaie de trouver des voies, non en améliorant des processus existants, mais en les rejetant et en les remplaçant entièrement par des nouveaux. De ce fait, le Reengineering implique une approche différente du management du changement que celle requise par les programmes de qualité (Hammer & Champy, 1993).

### 2.7.3.2 La mesure des résultats du Reengineering

Afin de déterminer le niveau du succès d'un projet du Reengineering, la performance de la nouvelle approche doit être mesurée et comparée à l'ancienne. Les dimensions distinctes de la performance sont:

- le temps;
- le coût;
- le nombre de défauts;
- la satisfaction du client;
- les processus internes;
- *the organisational learning.*

Le Reengineering a été adopté comme perspective potentielle pour l'innovation dans l'enseignement supérieur (Heterick, Jr, 1993; Penrod & Dolence, 1992). Plusieurs études de cas signalent le bénéfice de l'approche Reengineering dans différents instituts (Katz, 1993; Smallen, 1993), bien que d'autres comme McClure (1993) plaident contre cet optimisme, et soulignent les différences entre les institutions de l'enseignement supérieur et les entreprises commerciales industrielles. Eu égard au nombre limité d'expériences avec le Reengineering de l'enseignement et la formation, selon McClure (1993), il y a plus un besoin d'une analyse précise que des conclusions prématurées.

## 2.8 Résumé

En vue de donner un aperçu des programmes de recherche et des questions examinées jusqu'ici, la Figure 3.1 résume les différentes pensées des écoles de réflexion récentes en management des institutions d'enseignement supérieur.

Programme de recherche	Dimension dominante	Inertie/stabilité causée par	Changement possible
1	Les professionnels	Manque de coordination	Oui
2	Manque de coordination entre les différentes opérations	Fragmentation des activités internes et externes	Oui
3	Conflit (institution/acteurs)	Manque d'accords entre les acteurs	A une ampleur limitée
4	Environnement contradictoire	Manque de coordination entre les différents niveaux de l'organisation	Oui
5		Imprévisibilité	Non
6 Organisation apprenante	Connaissance et compétences		Oui
MQT	Processus du travail		Oui
Reengineering	Processus du travail		Oui

Figure 3.1: Aperçu des programmes de recherche sur le développement organisationnel dans l'enseignement supérieur

En résumé, on peut dire que chacun de ces programmes examinés identifie une caractéristique différente comme ayant la plus grande influence sur le fonctionnement d'une organisation. Cinq écoles de réflexion offrent leurs propres explications pour la stabilité ou l'inertie des institutions d'enseignement, et fournissent une évaluation différente de la possibilité de diriger de telles organisations d'une manière planifiée. Les perspectives récentes sur le MQT et le Reengineering proposent des recettes pour accroître la productivité et la qualité. Leur but est de développer des outils pour le changement plutôt que d'expliquer l'inertie ou la stabilité dans les organisations. L'approche de l'Organisation apprenante préconise un cadre systématique du développement des ressources humaines pour rester en accord avec les besoins changeants des environnements compétitifs.

Evidemment, le développement organisationnel planifié est censé être possible à la majorité des programmes de recherche. De là, le management de l'environnement externe des instituts de l'enseignement supérieur aussi bien qu'une coordination plus forte sont indiqués d'être nécessaires. Dans le prochain paragraphe, il sera examiné comment cela peut être réalisé.

### 3 LA PERTINENCE DE CES PROGRAMMES DE RECHERCHE POUR L'AMÉLIORATION DE LA FLEXIBILITÉ, DE LA QUALITÉ ET DE L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Quelles orientations peut-on déduire de ces programmes de recherche pour le développement organisationnel et de l'enseignement vers davantage de flexibilité ?

#### 3.1 La sélection, la formation et la coordination entre les professionnels servant de trame aux réformes organisationnelles.

La sélection des membres du personnel et leur professionnalisation (Mintzberg, 1989, 1979) peuvent être considérées comme les éléments les plus importants de la gestion du personnel. Un institut d'enseignement qui prend sa tâche scolaire au sérieux devrait, lors du recrutement du nouveau personnel, prêter suffisamment d'attention à leurs qualités didactiques. Avec de nouvelles formes d'enseignement, par exemple, l'enseignement à distance, et avec l'innovation du curriculum telle que l'introduction de la modularisation (De Wolf & Dochy, 1989), les tâches des enseignants seraient sensiblement ajustées. Dans ces situations, une grande attention doit aussi être prêtée à la formation des enseignants (Weijenberg, 1992). Le potentiel de l'institut de répondre convenablement aux besoins changeants des étudiants et du marché du travail dépend dans une large mesure de la flexibilité du corps enseignant. Dans ce but, la professionnalisation est une variable importante. De plus, la modernisation et l'innovation nécessitent des efforts collectifs. Afin de réaliser la coopération et la coordination nécessaires, le travail en équipes temporaires dans des projets est une condition minimale. Une approche systématique de gestion des projets est la solution la plus évidente pour ce type de projets (Wijnen, Rennes & Storm, 1990). Dans le chapitre 5, une approche systématique pour le développement des cours sera présentée.

#### 3.2 L'intégration et une coordination minimale sont indispensables au développement structurel de l'enseignement supérieur

Les institutions de l'enseignement supérieur visant à améliorer leur flexibilité doivent accomplir une plus grande intégration. L'adaptabilité structurelle nécessite un certain degré d'intégration puisque la fragmentation rend difficile la réalisation des changements à grande échelle (Weick, 1982: 387). Les propriétés importantes des systèmes faiblement connectés et pour cette raison, les objets importants du changement sont les hypothèses de base, la socialisation des nouveaux entrants et la diffusion de l'information.

##### 3.2.1 Un examen critique des hypothèses 'considérées comme allant de soi'

Le doute produit le changement parce que la confiance est le pilier qui tient ensemble un système faiblement connecté. La confiance dans les systèmes faiblement connectés est maintenue par la prévention, la discrétion et la négligence. Quand ces croyances sont remises en cause au sein d'une organisation alors la réceptivité de cette organisation pour le changement est élevée.

Concrètement, un examen conscient de la façon dont des choses sont faites, par qui et dans quel but, est la méthode la plus simple à rompre avec un modèle établi. En accord avec ces propriétés des systèmes faiblement connectés, Dalin (1989) note que, dans beaucoup d'institutions, les enseignants et les dirigeants évitent d'examiner ouvertement les différentes activités d'enseignement de l'institution. Selon Dalin (1989), cela explique pourquoi les insuffisances persistent dès fois longtemps, et pourquoi certains enseignants se sentent complètement isolés dans leur travail.

### 3.2.2 La socialisation produit le changement

Une deuxième manière d'améliorer l'intégration est la socialisation des nouveaux entrants et la resocialisation des employés. Weick (1982) montre que la socialisation formelle intense mène à une intégration plus forte. On s'attend à ce que de nouveaux entrants qui soient socialisés formellement, c'est-à-dire d'une manière collective et successive de façon déterminée soient plus intégrés et interchangeable avec leurs collègues que ceux qui sont socialisés officieusement, individuellement et d'une façon arbitraire. La formalité fait référence au degré auquel la formation est séparée du contexte du travail quotidien et le degré de spécification du rôle du nouveau recrue. La socialisation informelle encourage les systèmes faiblement connectés parce qu'elle augmente l'influence de chaque groupe spécifique sur la socialisation de l'individu. Cela crée un lien plus fort au sein des groupes qu'entre les différents groupes. La socialisation dans l'enseignement supérieur est plutôt informelle et puisque, telle, elle mène à une intégration faible et à peu de cohésion. Pour augmenter la cohésion entre tous les acteurs dans ces structures; des formes plus formelles de socialisation pourraient être très utiles.

### 3.2.3 La démocratisation produit le changement

Dans des organisations faiblement connectées, peu de participants sont impliqués dans toutes les dimensions de l'organisation. Le changement est entravé dans les systèmes faiblement connectés quand, seulement, un petit nombre d'employés est étroitement impliqué dans les questions générales et l'analyse administrative. Cela rend difficile aux autres d'accéder au processus de décision. Pour changer un système faiblement connecté, une attention particulière doit être prêtée aux employés relativement peu informés et impliqués. Des mesures devraient être prises pour améliorer leur participation dans l'échange de l'information et au processus de décision. Un cercle vicieux est créé quand seuls les participants réguliers aux réunions sont assez bien informés pour traiter les sujets de l'ordre du jour (Weick, 1982). Cela implique que le management des institutions de l'enseignement supérieur devrait faire un effort pour accroître la participation des enseignants et d'autres employés aux réunions et dans la prise de décision. La différenciation de la tâche et la démocratisation qui devraient mener à une meilleure compréhension de l'organisation entière, sont des éléments qui contrecarrent le relâchement au sein des instituts de l'enseignement supérieur.

### 3.3 Des conflits peuvent être réduits en définissant et en gérant les intérêts communs

Morin (1991), Blau et Meyer (1987), Crozier et Friedberg (1977), Blau (1974) et Crozier (1963) sont les défenseurs d'un programme de recherche qui a livré des conclusions significatives pour le management des réformes des institutions de l'enseignement.

La majeure contribution de ce programme de recherche est qu'il rend clair que la connaissance et les outils pédagogiques ne sont pas suffisants pour accomplir le développement et la modification escomptés. Il y a aussi une nécessité d'un compromis acceptable pour les conflits d'intérêt actuels et futurs. En termes de politique gouvernementale et de responsabilité sociale de l'enseignement supérieur, les institutions doivent désormais se transformer en organisations flexibles. Ces faits ont des conséquences permanentes à la fois pour le travail quotidien et les carrières des enseignants et du personnel qui sont impliqués dans la gestion. L'administration du personnel de l'enseignement supérieur devrait donc adopter une approche qui diffère de celle qui a été poursuivie jusqu'à maintenant. Il y a un besoin d'une appréciation différenciée des contributions du personnel aux objectifs de l'institution. Les qualités didactiques, la multidisciplinarité et la contribution active à la programmation flexible de la formation méritent plus d'attention qu'a été le cas par le passé. A cet égard, la politique salariale dans l'enseignement supérieur est sujette à une révision.

### 3.4 Une politique systématique d'enseignement requiert un certain nombre de choix vis-à-vis de l'environnement

Le cinquième programme de recherche révèle un certain nombre de contradictions dans le fonctionnement des organisations de l'enseignement supérieur. Ces institutions essaient de satisfaire les exigences d'une multitude d'acteurs dans l'environnement et leur comportement reflète les attentes contradictoires de ces acteurs. Suite à cela, les dirigeants tendent à accorder très peu d'attention à l'enseignement et en général, les activités scolaires n'obtiennent pas la priorité qu'elles méritent.

La recommandation suivante a pour objet de diriger de manière systématique des réformes de l'enseignement. En vue de réaliser une stratégie cohérente, il doit y avoir suffisamment de clarté et d'accords entre les dirigeants d'une institution concernant la mission, les objectifs et les acteurs extérieurs dont les souhaits seront pris en considération. Il va de soi que cela impose plusieurs choix. Pendant les dernières années, le retrait du gouvernement a abouti à une réduction de son rôle dans beaucoup de secteurs. Dans ce contexte, il est positif que les institutions puissent, plus que, par le passé, déterminer leur propre politique (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappelijk*, 1991b; HOAK, 1986; Neave, 1990). Aux Pays-Bas, les instituts de l'enseignement supérieur jouissent d'une plus grande autonomie et d'un pouvoir de décision qu'ils n'ont pas eus antérieurement. En outre, par le fait que les institutions sont maintenant financées sur la base du nombre d'étudiants inscrits et de leurs progrès d'étude (De Vries et al., 1990), la qualité de l'enseignement a même une plus grande importance stratégique qu'auparavant. A la suite de ces développements, il peut être dit que le climat actuel favorise l'exercice plus efficace de l'enseignement supérieur.

### 3.5 Une politique à court terme exclut toute approche systématique

Le degré élevé d'incertitude et l'imprévisibilité inhibent toute approche systématique. A ce niveau, la prémisses de certains penseurs est que des décisions sont prises de manière incrémentale, où la réaction des acteurs de l'environnement est observée après chaque étape de la décision avant de prendre toute prochaine mesure. Ce type d'approche a aussi été décrit comme *the science of 'Muddling Through'*, après l'article ayant le même titre de Lindblom (1959).

Ce programme de recherche postule peu de place pour une approche systématique du management de l'enseignement supérieur, car la prémisses de base est que les critères manquent pour une prise de décision objective. C'est peut-être un désavantage de cette école de réflexion que la recherche peut exercer un effet de consolidation sur une situation indésirable, puisqu'une politique de changement est considérée pratiquement impossible.

### 3.6 Une approche systématique de la formation est la clef du succès

#### 3.6.1 Les institutions de l'enseignement supérieur comme Organisation apprenante

Pour transformer les institutions d'enseignement supérieur en Organisation apprenante, elles doivent se qualifier dans cinq domaines principaux, à savoir:

1. La résolution systématique des problèmes: cette activité s'appuie fortement sur la philosophie et les méthodes de gestion de la qualité totale. Les idées sous-jacentes comprennent:

- se référer à la méthode scientifique, plutôt qu'à une méthode hasardeuse;
- insister sur les données, plutôt que sur des assertions;
- utiliser des outils simples de statistique pour organiser les données et dégager des inférences.

2. L'expérimentation: cette activité implique la recherche systématique et le test des nouvelles connaissances. L'usage de la méthode scientifique est essentiel. Les deux formes principales sont:

- des programmes de recherche en cours conçus pour produire des gains par accroissement de la connaissance;
- des projets de démonstration, par exemple le développement des prototypes, qui sont généralement plus grands et plus complexes que les expériences en cours.

3. L'apprentissage des expériences antérieures: des instituts doivent réviser leurs succès et échecs, les évaluer systématiquement, et enregistrer les leçons dans une forme ouverte et accessible aux employés.



4. Les autres comme source d'apprentissage: pas tout apprentissage provient de la réflexion et de l'auto-analyse. Des aperçus importants peuvent parfois être gagnés par un regard en dehors de son environnement immédiat pour apercevoir une nouvelle perspective. 'Voler les idées effrontément' pourrait être, ici, le dispositif; *benchmarking* est le terme plus académique. Les plus grands bénéfices proviennent de l'étude des pratiques, la manière dont le travail est fait, plutôt que d'étudier des résultats.

5. Transférant la connaissance: il est important que ce qui est appris soit rapidement et efficacement diffusé dans toute l'organisation (Garvin, 1993: 78-88).

### 3.6.2 Le système d'évaluation du MQT

Le management de la qualité totale n'est pas un programme; il n'y a pas 'une bonne manière' de mise en oeuvre. Il est orienté vers le client et la philosophie est focalisée sur les données, l'engagement managérial, une délégation des pouvoirs, l'analyse de la qualité et la planification stratégique. Une approche de gestion participative favoriserait le maintien du MQT. Pour mettre en évidence les différences avec les systèmes traditionnels de gestion, la Figure 3.2 donne les différents paramètres d'évaluation:

Critères	Management traditionnel	Management de la Qualité
Culture	Attribution individuelle	Attribution au système
Base d'information	Comportement individuel Conformité au système	Participation à des groupes de travail, amélioration continue du système
Echelle d'évaluation	Cinq catégories d'échelle ou davantage	Trois catégories d'échelle
Objectifs primaires	Documentation de contrôle	Développement et solution des problèmes
Rôle de la surveillance	Surveillant comme arbitre/juge	Surveillant comme moniteur
Style de direction	Directionnel; évaluatif	Formation et training
Fréquence d'évaluation	Occasionnel	Fréquent
Degré de formalité	Elevé	Faible
Système de récompenses	Attribution des récompenses à l'individu	Attribution des récompenses au groupe

Figure 3.2 : Comparaison des approches d'évaluation de la performance  
Adaptée de Bowman, 1994: 132

Comme la Figure 3.2 le mentionne, l'approche MQT nécessite clairement différentes modifications dans la façon dont le travail est organisé et comment les employés sont dirigés.

Bien que le travail des professionnels dans l'enseignement supérieur ait moins en commun avec l'approche taylorienne, il peut être observé que le système d'évaluation de beaucoup d'instituts est proche du modèle préconisé par la gestion classique. Par ailleurs, on remarque que le MQT propose un modèle pour la gestion des ressources humaines qui est l'opposé du modèle avancé par l'approche traditionnelle taylorienne (European Commission, 1993b).

### 3.6.3 Le Reengineering dans l'enseignement supérieur

D'après Guha, Kettinger et Teng (1993); le Reengineering comporte en général une analyse fondamentale de l'organisation et propose une nouvelle conception des définitions d'emplois, des structures de récompense, des processus opérationnels, et dans certains cas, une réévaluation de la culture et de la philosophie organisationnelles. Le processus de conception et sa mise en œuvre comprennent les étapes suivantes:

- la définition des objectifs;
- la documentation du processus existant;
- la détection des anomalies;
- la conception du nouveau processus;
- la conception de l'architecture des ressources humaines;
- la réorganisation des activités;
- la mesure de la performance;
- le lien avec l'amélioration de la qualité.

3.6.4 Résumé

La Figure 3.3, ci-dessous, résume la pensée liée à chaque programme et aux orientations qui peuvent être dérivées de chaque école de réflexion pour le développement dans l'enseignement supérieur.

Programme de recherche	Paramètre dominant	Inertie/stabilité causée par	Paramètres de changement
1	Les professionnels	Manque de coordination	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sélection et formation</li> <li>- Structures temporaires de travail</li> </ul>
2	Manque de coordination entre les différentes opérations	Fragmentation interne et externe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen des hypothèses 'considérées comme allant de soi'</li> <li>- Socialisation et démocratisation</li> </ul>
3	Conflit (institution/acteurs)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identification des objectifs communs</li> <li>- Politique du personnel</li> <li>- Système de récompense reflétant les objectifs de l'organisation</li> </ul>
4	Environnement contradictoire	Manque de coordination entre les différents niveaux organisationnels	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix stratégiques distincts</li> <li>- Engagement de la direction dans les opérations internes</li> <li>- Développement systématique d'une politique de formation</li> </ul>
5	Prise de décision contradictoire	Imprévisibilité de la prise de décision	
6 Organisation apprenante  MQT  Reengineering			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solution systématique des problèmes</li> <li>- Expérimentation</li> <li>- Transfert de la connaissance</li> <li>- Amélioration continue par la conception</li> <li>Cycle de conception:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- définition du problème</li> <li>- conception</li> <li>- mise en oeuvre et évaluation</li> </ul> </li> <li>- Commencant à partir d'une nouvelle conception totale</li> <li>Cycle de conception: idem MQT</li> </ul>

Figure 3.3: Paramètres de la réforme des institutions d'enseignement supérieur  
Adaptée de Van Meel (1993a: 259)

Les conclusions suivantes peuvent être déduites de ces perspectives. Tout d'abord, la transition vers davantage de flexibilité dans l'enseignement supérieur exige une vision stratégique claire et une politique distincte de l'enseignement à définir la ligne d'action pour tous les participants au processus. En second lieu, la sélection et la formation des professionnels sont des moyens importants pour améliorer la performance didactique d'une institution. La socialisation est un paramètre majeur pour consolider la cohésion interne d'une institution d'enseignement supérieur. Troisièmement, l'isolement des différents enseignants, ainsi qu'une attribution permanente des tâches administratives à quelques enseignants doivent être évités. En général, l'importance de la gestion des ressources humaines a été souvent soulignée et requiert davantage d'attention dans la plupart des cas. Enfin, la qualité de l'enseignement supérieur est surtout le résultat d'une orientation correcte vers le client, la conception du programme d'études, le développement et l'évaluation.

#### 4 LA MISE EN OEUVRE DES REFORMES DE L'ENSEIGNEMENT: DE HAUT EN BAS (TOP-DOWN) OU DE BAS EN HAUT (BOTTOM-UP)

La question *top-down* ou du *bottom-up* est une autre forme de l'énigme de l'oeuf ou la poule. Qui devrait mettre en marche le processus d'innovation?

L'approche de *bottom-up* est souvent justifiée en affirmant que des réformes de l'enseignement sont, dans l'analyse finale, mises en oeuvre par les différents enseignants. Donc, les partisans de cette approche mettent beaucoup d'énergie à fournir aux enseignants la connaissance et les compétences dans l'espoir que de nouvelles pratiques seraient ainsi répandues. Cependant, l'expérience a montré que cela arrive rarement. Les enseignants convaincus des nouvelles idées réussissent guère à convertir leurs collègues, mais se trouvent souvent confrontés à l'indifférence et aux barrières organisationnelles. De ces faits, tous les mouvements vers des développements substantiels s'évanouissent rapidement (Jones & Lewis, 1991), ou comme Chizmar (1994: 187) l'a suggéré: "un membre unique de la faculté qui adopte une nouvelle pédagogie changera la culture dans sa salle de classe, mais il est peu susceptible de changer la culture de l'organisation". Le développement de l'enseignement requiert le développement organisationnel qui est, par définition, un changement collectif. De telles modifications collectives sont provoquées dans le domaine par la coopération entre différents individus. Pour qu'une telle coopération puisse être possible, Jones et Lewis (1991) font valoir qu'une approche structurelle soit exigée.

Cette vision est largement soutenue par les travaux de Kozma (1985) et Davis, Strand, Alexandre et Hussain (1982). Ces auteurs signalent que la consolidation organisationnelle et le support administratif sont des variables critiques dans la formule déterminant le succès des processus de réforme dans l'enseignement supérieur.

Les perspectives émergentes sur le Reengineering, la gestion de la qualité totale et l'Organisation apprenante mettent en relief l'importance des objectifs clairs, de la conception, de la solution systématique des problèmes et l'orientation vers le client. L'amélioration de la performance est vue comme le résultat d'un large développement d'organisation, ce qui est en conformité avec l'approche *top-down*.

Comme illustration pratique des questions relatives au *top-down* et au *bottom-up*, la Figure 3.4 compare trois types de projets d'innovation sur plusieurs dimensions.

L'hypothèse de base de cet aperçu est que les différents niveaux hiérarchiques d'une institution de l'enseignement, les étudiants, l'infrastructure, le gouvernement et le marché du travail, peuvent être considérés comme des dimensions structurelles de cette institution. Pour chaque dimension, une estimation de l'impact potentiel de chaque type de projet est indiquée.

Dimensions organisationnelles	Type d'innovation		
	Modularisation	Méthodes didactiques	Système de suivi automatisé
<b>Acteurs</b>			
Comité de direction	x		x
Direction de la faculté	x		x
Directeur de la formation	x	x	x
Coordinateur du département	x	x	x
Enseignant	x	x	x
Ingénieur pédagogique	x	x	x
<b>Etudiants</b>			
Critères d'admission	x		x
Spécialisations	possible		
Trajet d'étude personnelle	possible		x
Méthodes d'apprentissage	possible	x	possible
Politique de dispense	x		x
<b>Infrastructure</b>			
Conséquences financières	x	possible	x
Technologie de l'information	possible	possible	x
Politique du personnel	x	x	
Facilités	x	possible	x
<b>Environnement</b>			
Gouvernement	x		x
Marché du travail	possible		x
Groupes-cibles	possible		x

Figure 3.4 : Paramètres organisationnels du développement de l'enseignement (x: paramètre important). Adaptée de Van Meel (1993a: 263)

La modularisation implique la division du programme d'études en unités standard. D'abord, un tel système a deux avantages, il est plus facile de planifier et de bien répartir la charge d'étude. En second lieu, il fournit l'occasion de produire des modules comme unités d'auto-étude. Les caractéristiques de tels projets sont que:

1. tous les niveaux d'une organisation sont impliqués;
2. il y a un certain nombre de conséquences pour les étudiants;
3. il y a des conséquences importantes pour l'infrastructure d'une institution;
4. les projets de modularisation devraient être décrits dans le plan du développement de l'institution.

Un projet comportant l'introduction des méthodes didactiques alternatives présente un profil très différent, et il est relativement simple en comparaison à la modularisation du programme d'études. Néanmoins, l'introduction de ces méthodes requiert des mesures structurelles si l'objectif est que tous les enseignants peuvent utiliser un répertoire donné de méthodes pédagogiques. Dans de telles circonstances, la professionnalisation du corps enseignant devient une nécessité. Afin que les effets de cette professionnalisation ne soient pas de courte durée, l'institution devrait également mettre en place une politique du personnel visant à encourager des efforts supplémentaires dans ce sens. En l'absence d'une telle politique, toute réforme est soumise aux différentes préférences et à la prise de décision ad hoc, qui par conséquent, risquent de faire échouer le projet (Jones & Lewis, 1991).

Un projet comportant l'introduction d'un système de suivi des étudiants a des conséquences importantes pour:

1. le Comité de Direction de l'institution (aux Pays-Bas, le Comité peut envisager de faire une demande de financement supplémentaire auprès du gouvernement (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, HOOP 1990*);
2. tous les acteurs qui sont impliqués dans la dispense de l'enseignement;
3. les étudiants;
4. l'infrastructure de l'institution, y compris l'allocation des ressources financières.

Pour ces trois types de projets, une approche *top-down* permet les dispositions nécessaires d'être prises et offre un degré de sécurité concernant la continuité du projet.

Un certain nombre d'institutions d'enseignement professionnel supérieur ont récemment adopté une approche du *top-down* basée sur un principe de relais. Cela implique que certaines décisions sont prises par le Comité de Direction en consultation avec les directeurs des départements. Ces derniers et le directeur du programme d'études établissent le plan de la mise en oeuvre. Ensuite, le directeur du programme d'études délègue la responsabilité aux coordinateurs et aux enseignants des départements, pour raffiner davantage les plans élaborés. Avec une telle approche, des décisions sont prises aux niveaux appropriés et mises en oeuvre avec la garantie d'être soutenues par le management (*Hogeschool 's-Hertogenbosch, 1992; Hogeschool Eindhoven, 1987*).

L'initiative pour une réforme donnée peut être prise par n'importe quelle partie concernée dans le processus. Cependant, quand il s'agit d'organiser les innovations pour lesquelles des dispositions structurelles sont nécessaires, il peut être conclu qu'une approche *top-down* fournit plus de garanties qu'une approche *bottom-up*.

## 5 CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes:

- Comment devraient être organisées les institutions de l'enseignement supérieur pour prendre en compte les exigences et les opportunités futures?
- Les réformes de l'enseignement, devraient-elles être introduites par l'intermédiaire d'une stratégie *top-down* ou *bottom-up*?

L'accent est mis sur les méthodes pour augmenter la flexibilité de l'enseignement supérieur, en réponse aux exigences et demandes d'une société en pleine mutation. La prémisse utilisée est que la réforme de l'enseignement va de pair avec le développement organisationnel. Plus spécifiquement, les manières d'introduire des réformes au sein des différentes organisations doivent être mises au point.

Relativement à la première question, sept programmes de recherche ont été examinés pour en déduire ces conclusions:

1. Une politique efficace d'organisation et d'enseignement peut seulement être élaborée quand la politique générale d'une institution recèle un degré élevé de compatibilité avec les acteurs principaux dans son environnement. Les institutions doivent donc rationaliser leur interaction avec les acteurs dans leur environnement et y faire les choix les plus appropriés. Une position stratégique claire permettra aux dirigeants de porter plus d'attention aux sujets d'enseignement d'importance stratégique dès qu'ils n'aient plus tellement besoin 'de fumée et de miroirs'.
2. Afin de promouvoir des améliorations continues, les meilleurs instruments pour influencer la performance du personnel académique sont la politique de recrutement, la socialisation et la professionnalisation. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les politiques de recrutement devraient prêter suffisamment d'attention aux capacités didactiques des enseignants. De plus, la socialisation devrait améliorer la cohésion entre les enseignants. Dans ce contexte, l'attribution des tâches administratives doit être dirigée vers tous les enseignants. Enfin, la professionnalisation se focaliserait sur la résolution systématique des problèmes, l'expérimentation et le transfert de la connaissance. La majorité de la recherche précise que la coordination doit être plus forte pour réaliser des changements importants. Les alliances temporaires de travail sont une condition minimale pour réaliser la coopération nécessaire pour l'innovation.

3. Des conflits d'intérêt au sein d'une institution peuvent toujours être amplifiés par un processus de réforme de l'enseignement et de développement organisationnel. Dans la pratique, chaque modification significative offre certaines solutions alternatives aux directeurs d'une institution de sorte que la prévention et la résolution des conflits soient toujours importantes. Si des conflits internes sont ignorés, les instruments pédagogiques utiles peuvent devenir des pommes de discorde sans que les vrais problèmes ne soient abordés. En outre, le système de récompense doit être le reflet de la politique d'enseignement à créer suffisamment de conformité avec les objectifs stratégiques de l'institut.
4. L'orientation vers le client, la conception et l'évaluation du client sont le noyau de la gestion de la qualité totale dans l'enseignement. Il a été souligné que l'amélioration de la qualité n'augmente pas nécessairement les coûts. Dans ce sens, la professionnalisation du personnel académique doit impliquer un training pour la résolution systématique des problèmes, l'expérimentation, et le transfert des connaissances par rapport au développement du curriculum et des cours. La majorité des perspectives considérées propose la gestion des ressources humaines comme la clé à la réforme des institutions.

En rapport à la question si les réformes de l'enseignement devraient être introduites à l'aide d'une stratégie *top-down* ou *bottom-up*, la réponse dépend largement de la nature de la réforme. De même, ce chapitre fait valoir qu'une approche *top-down* est la plus adéquate pour les projets d'innovation qui:

- impliquent tous les niveaux hiérarchiques de l'organisation;
- qui ont des conséquences importantes pour les étudiants;
- qui ont une influence substantielle sur l'infrastructure de l'institution; et
- ont le potentiel d'influencer les relations de l'institution avec le gouvernement et/ou le marché du travail.

Une telle approche offre également un degré plus élevé de certitude en relation avec des projets moins complexes pour lesquels des dispositions structurelles sont requises. Une approche *top-down* basée sur le principe de relais favorise à augmenter l'implication du personnel dans son ensemble. Cela entraîne l'exécution incrémentale des politiques de l'institution, avec toutes les parties concernées étant consultées à chaque étape. Dans ce sens, une tentative a été faite pour combiner les bénéfices des approches *top-down* et *bottom-up*.



## CHAPITRE 4

### MODULARISATION ET AMELIORATION DE LA FLEXIBILITE

#### RESUME

Ce chapitre met en lumière les possibilités qu'offre la modularisation pour améliorer la flexibilité des institutions d'enseignement professionnel supérieur. Les différents objectifs de la modularisation sont examinés aussi bien que les diverses étapes du développement d'un curriculum modulaire.

Une approche de mise en oeuvre d'un projet de modularisation est présentée sur la base des conclusions majeures concernant le changement dans l'enseignement supérieur. L'approche proposée est fondée sur les travaux dans les domaines de la science de l'éducation, de la théorie d'organisation et de la gestion des projets. Au sujet du développement des différents modules, les sources essentielles sont les publications internes et l'expertise de l'Université Ouverte (Heerlen, Pays-Bas).

Les conclusions importantes sont que la modularisation doit toujours être 'faite sur mesure' et que les ambitions et les possibilités des institutions devraient être prises comme le point de départ du processus. Pour la conception et l'élaboration d'un programme de modularisation, une approche *top-down* est avancée, car l'innovation de l'enseignement supérieur doit être ancrée fermement dans l'organisation. La division du programme de modularisation en différents stades de la mise en oeuvre permet de gérer le processus d'une façon efficace.

Les acteurs principaux dans l'établissement d'un programme de modularisation sont le comité de direction, les directeurs des programmes d'études, les coordinateurs des départements et les enseignants.

#### 1 INTRODUCTION

La modularisation et les concepts connexes ont une histoire relativement longue. L'instruction modulaire a été d'abord adoptée par l'université de Harvard en 1869 (Dochy, 1992). En Europe, les premières expériences avec l'enseignement modulaire ont été acquises par B. Schwartz au Centre de la Coopération Economique et Sociale de Nancy, France. En 1971, Schwartz a conçu un système de crédits, permettant à un grand nombre de mineurs sans emploi d'obtenir un degré de certification qui leur offrirait de nouvelles occasions de trouver un emploi dans un autre secteur du marché du travail (Kuperholz, Mor & Piettre, 1993).

Dans la littérature, la tendance vers la modularisation a été amorcée par différentes écoles de réflexion. En renouant avec la tradition des théories cognitives de développement (Piaget, Landa, Bruner), Burns a avancé en 1971, un certain nombre d'hypothèses sur l'instruction individuelle.

Les données empiriques, basées sur l'observation des étudiants, avaient mené à l'hypothèse que ceux-ci réaliseraient des résultats optimaux d'apprentissage s'ils pouvaient individuellement déterminer leurs objectifs d'apprentissage, le rythme d'apprentissage et les matériaux didactiques appropriés. Il est possible d'établir l'instruction individuelle dans les situations de salle de classe au moyen des modules. D'après Burns, les modules peuvent prendre une variété de formes, mais sont, en général, décrits comme des périodes organisées d'apprentissage d'une durée d'une à trois heures.

Dans ce cadre, la flexibilité signifie transformer le système éducatif traditionnel en un système d'études qui se concentre sur la formation de l'étudiant et essaie de répondre à ses besoins avec un maximum possible. Cette approche développe les thèses résultant de la recherche dans le domaine de la psychologie du développement cognitif. D'un point de vue théorique, les vues telles que Burns (1971) les fait valoir, sont diamétralement opposées à celles des écoles du béhaviorisme. Ces dernières se sont inspirées des publications de 1954 et de 1965 de Skinner, et ont abouti dans la pratique à l'instruction programmée. Hormis la controverse théorique entre les écoles cognitives et les écoles béhavioristes, la distinction entre la théorie sur le développement cognitif et la méthode d'instruction introduite par Skinner est reconnue actuellement comme un principe général. Initialement, certains auteurs ont développé davantage ce principe tels Gagné (1971) pour une vue béhavioriste modérée et Bruner (1966, 1960) plutôt pour une vue cognitive.

A partir d'une perspective totalement différente, la modularisation est perçue comme un moyen de diminuer les coûts opérationnels des institutions en réduisant les heures de l'enseignement en classe. Aux Pays-Bas, depuis le début des années 1990, un lien direct a été établi entre le financement de l'enseignement professionnel supérieur et le taux de succès des étudiants. Partiellement dues à cela, les institutions ont commencé à chercher de nouvelles techniques d'enseignement qui permettraient d'augmenter les progrès d'étude tout en soutenant ou améliorant la qualité du programme scolaire. La modularisation est considérée comme une possibilité dans ce cas.

Enfin, il y a un intérêt croissant pour la modularisation parce qu'elle est considérée être une possibilité qui aiderait à organiser les systèmes éducatifs existants d'une manière plus flexible, et de répondre aux besoins de la formation permanente des groupes particuliers sans que les systèmes doivent faire d'énormes investissements supplémentaires. Le terme 'flexibilité' est interprété par certaines institutions comme la recherche des voies qui rendrait l'enseignement accessible à un public plus large. Par exemple, cela pourrait être réalisé en créant une organisation d'enseignement qui pourrait être adaptée à des étudiants qui diffèrent considérablement dans leur connaissances prérequis ou leur formation antérieure, ou qui peuvent être facilement adaptés à de nouveaux besoins du marché du travail.

En s'appuyant sur ce qui précède, les possibilités de la modularisation sont examinées vis-à-vis des perspectives des institutions, des enseignants et des étudiants. Les conditions préalables et les conséquences qui sont étroitement liées à la modularisation seront également étudiées. Cette analyse servira de référence pour concevoir des procédures de modularisation pour des institutions particulières. Les aspects relatifs au contrôle seront notamment traités dans le prochain chapitre sur la gestion des projets.

## 2 DEFINITIONS

A l'origine, un module a été défini comme unité d'étude. Une des définitions la plus citée est celle de Goldschmid et Goldschmid (1973: 16). Ils ont énoncé qu'un module est "une unité d'étude complète et autonome d'une série d'activités planifiées d'apprentissage, conçues pour aider les étudiants à atteindre certains objectifs bien définis". Ces auteurs ajoutent que les modules sont, en règle générale, auto-instructifs. Levine, Daeschner et Emery (1977: 213) proposent la définition suivante: "un module d'instruction est une unité de matériaux auto-instructifs qui contient des objectifs décrivant le comportement de l'étudiant, le matériel didactique et une évaluation relative aux objectifs". Van Eijl, Cappetti, Merckx et Van Muyden (1988) ont ajouté, à cette définition, les caractéristiques 'les prérequis' et 'le test d'auto-évaluation'.

En résumé, les aspects essentiels d'un module comme unité d'étude sont:

- une unité autonome dans le programme d'études (identifiable et reconnaissable);
- un ensemble cohérent des prérequis du cours, des objectifs d'apprentissage et du contenu;
- une charge d'étude et une durée bien définies; et
- un contenu présentant les objectifs, les situations d'enseignement / d'apprentissage, et les tests.

En outre du contenu et l'élaboration d'un module, la durée de l'étude est considérée souvent comme un aspect important. La seconde définition de l'enseignement modulaire met l'accent particulièrement sur cette dimension de planification. De ce point de vue, la modularisation est un terme indiquant que le curriculum a été divisé en un certain nombre d'unités avec une certaine durée standard. Par exemple, pour quinze semaines (contenant 600 heures d'étude), l'organisation peut être faite de différentes façons:

- 4 modules parallèles de 150 heures, étant pris simultanément;
- 2 modules doubles de 300 heures, étant pris successivement;
- 2 modules de 75 heures, et 3 de 150 heures;
- 1 module de 600 heures;
- etc...

Il est à noter que la programmation successive des parties du curriculum est le principe fondamental de l'enseignement par bloc<sup>1</sup> (Wijnen, 1973; De Bruyne, 1976; Cappetti, 1985).

---

<sup>1</sup> En général, un bloc représente une période de 5 à 8 semaines durant lesquelles une seule matière est donnée. Afin d'obtenir leurs crédits, les étudiants sont censés en plus d'accomplir plusieurs tâches et devoirs.

Puisque dans ce sens la modularisation est restreinte à la division du programme d'études en unités avec une charge d'étude particulière, un certain nombre de méthodes didactiques différentes peuvent être aussi imaginées, à ce niveau. Dans un tel système d'étude, l'importance de l'auto-étude peut varier énormément.

### 3 ENSEIGNEMENT MODULAIRE

#### 3.1 Objectifs de l'enseignement modulaire

L'enseignement modulaire se destine à un large éventail d'objectifs. En résumant une analyse de la littérature en ce domaine (Van Meel, 1993b; Hover, 1990; Van den Berg, Reymerink & Oosting, 1990; Van Eijl et al., 1988; De Wolf & Dochy, 1989; Van Opstal, 1979), les avantages potentiels de l'enseignement modulaire peuvent être répertoriés comme suit:

##### Objectifs politiques du gouvernement:

- augmenter l'accessibilité de l'enseignement supérieur au moyen de programmes scolaires permettant une admission différenciée des étudiants;
- une amélioration globale du taux de succès et un contrôle des coûts en réduisant les heures de l'enseignement en classe;
- un meilleur ajustement entre les objectifs d'un programme scolaire et les besoins du marché du travail.

##### Objectifs organisationnels relatifs à l'institution:

- offrir un programme transparent d'études qui permet le transfert des étudiants et/ou des matériaux de cours d'une institution à une autre;
- élaboration d'un cadre pour la reconnaissance internationale des degrés de qualification et une politique d'exemptions pour améliorer l'échange des étudiants<sup>2</sup> ;
- concevoir des méthodes supplémentaires pour offrir l'enseignement aux groupes-cibles qui nécessitent une formation supplémentaire;
- constituer une base pour la formation des cadres d'entreprise;
- rendre l'enseignement moins dépendant de l'enseignant, aboutissant à de plus faibles coûts et à davantage de place pour de nouvelles activités;
- ajuster les programmes scolaires d'une manière flexible en remplaçant simplement des modules;

---

<sup>2</sup> La modularisation peut être vue comme une extension du Système Européen de Transfert d'Unités de Cours Capitalisables. L'ECTS fait participer des départements en attribuant des crédits à leurs cours sur la base du temps total d'étude ou la charge quotidienne de travail d'un étudiant. La modularité n'est pas un prérequis au transfert d'unités de cours capitalisables, mais peut le rendre plus facile. Il est à remarquer que les pays intéressés par les systèmes de transfert d'unités de cours capitalisables commencent également à examiner la modularité (Evaluation de la phase pilote du Système Européen de Transfert d'Unités de Cours Capitalisables, European Commission, 1993a).

- établir une politique de dispense bien définie;
- permettre une certification modulaire après avoir réussi un ou plusieurs examens;
- donner un meilleur aperçu de la planification du processus scolaire à l'aide d'une durée fixe et d'une charge d'étude standard par module;
- permettre à différents étudiants de combler les lacunes de leur enseignement précédent (dans le cas d'une admission des étudiants de formations diverses).

Objectifs pédagogiques:

- répartir mieux la charge d'étude;
- augmenter la liberté du choix de l'étudiant en ce qui concerne
  - le contenu;
  - le niveau ;
  - le rythme;
- permettre d'intégrer des matières par un enseignement de projets.

La modularisation peut renfermer également un certain nombre d'inconvénients dont certains arguments contre la modularisation sont que:

- dans un système entièrement modularisé, les aspects sociaux ne reçoivent pas suffisamment d'attention;
- les jeunes étudiants manquent, notamment, la discipline nécessaire pour le degré élevé de l'indépendance exigée par un programme d'études modulaire (Van den Berg, Reymerink & Oosting, 1990: 71);
- la transition d'assister passivement à des cours vers une attitude active peut être problématique pour certains étudiants;
- le développement des modules est une activité longue pour les enseignants;
- le travail des enseignants subit les changements considérables auxquels tous les enseignants ne sont pas nécessairement favorables, et équipés;
- l'administration des progrès individuels prend beaucoup plus de temps dans un système modulaire (Goldschmid & Goldschmid, 1973: 29-30).

Le fait que la modularisation est clairement ouverte à beaucoup d'interprétations différentes a inévitablement suscité des malentendus dans le passé. Sans exagération, on pourrait dire que la modularisation est un concept suspect dans un bon nombre d'institutions. Plutôt que d'être une formule non ambiguë, la modularisation est un moyen de réaliser une variété d'objectifs dans des institutions ayant des vues divergentes. Si une institution particulière opte pour la modularisation, les objectifs à poursuivre doivent être possibles dans leur ensemble. Selon Hover (1990), la probabilité que ce principe ne soit pas respecté est considérable. Par exemple, répondre aux souhaits des étudiants n'est pas la même chose que satisfaire les exigences du marché du travail; rendre l'enseignement accessible aux groupes-cibles. Cela n'implique pas, par définition, que les coûts par étudiant diminueront. En termes plus généraux, cela signifie que les objectifs concernant la flexibilité peuvent être en conflit avec les objectifs visant à améliorer l'efficacité.

### 3.2 Types d'enseignement modulaire

Des modules peuvent être appliqués à la fois dans un environnement d'enseignement traditionnel et dans un environnement de formation individuelle tels qu'ils ont été considérés par Burns (1971). Sur la base de différents aperçus dérivés des théories de développement cognitif, il est possible de concevoir divers systèmes de formation dans lesquels la modularisation peut jouer un rôle. A ce niveau, une distinction devrait être faite entre une théorie de développement cognitif, les principes de conception du curriculum et les méthodes didactiques. La discussion sur les méthodes et la modularisation de l'enseignement camoufle évidemment un débat relatif aux théories du développement cognitif, dont quelques adversaires ont déjà été mentionnés lors de l'introduction.

Le type le plus remarquable d'enseignement modulaire est présenté par les différents systèmes individualisés de formation, généralement basés sur des modules auto-instructifs. Aux Pays-Bas, l'Université Ouverte a une position directrice dans le domaine du développement des matériaux didactiques de l'enseignement supérieur à distance. En particulier dans ce système, des modules de 100 heures d'étude sont dispensés principalement par l'intermédiaire d'imprimés et des applications des multimédia. Les formes hybrides d'enseignement dans lesquelles l'auto-étude est alternée avec l'enseignement en classe sont également concevables. Le point de départ est qu'un programme d'études bien équilibré consiste en un mixage de méthodes d'enseignement dans lesquelles l'enseignement en classe, le travail de groupe, l'utilisation des média et l'auto-étude sont intégrés dans un ensemble cohérent. Dans ce sens, le contraste entre un environnement traditionnel et un environnement modulaire ne doit pas toujours être aussi fondamental tel qu'il a été proposé par Dochy, Wagemans et De Wolf (1989: 13-14). Entre les systèmes entièrement individualisés et les programmes traditionnels en classe, beaucoup de formes mixtes sont possibles. Ci-dessous, un certain nombre d'environnements de formation sont examinés et une attention particulière est prêtée au rôle que la modularisation pourrait y jouer.

### 3.3 Enseignement modulaire en rapport avec l'enseignement à distance

Les modules pour l'auto-étude offrent certaines possibilités dont l'enseignement à distance en tire souvent profit. Afin de rendre la comparaison des différents systèmes d'éducation plus transparente, on donne d'abord une brève description des caractéristiques de base de l'enseignement à distance. L'enseignement à distance est le mieux décrit en tant qu'enseignement non fixé à une place ou à un moment particulier. L'enseignant y joue un rôle limité et a généralement une fonction spécifique par rapport au développement de matériaux didactiques.

De plus, l'enseignement à distance diffère essentiellement de l'enseignement traditionnel en ce qui concerne l'expérience de l'apprentissage des étudiants, la nature de l'environnement instructif et la structure administrative de l'institution.

Holmberg (1981) distingue les caractéristiques suivantes de l'enseignement à distance:

- les matériaux d'étude sont conçus d'une manière systématique avec des objectifs, clairement formulés. Les étudiants peuvent évaluer leur performance individuellement ou par le *feedback* des tuteurs;
- le curriculum a une structure modulaire; la flexibilité est fournie au moyen d'une politique d'exemptions;
- un éventail large de médias est normalement utilisé, pour répondre aux besoins éducatifs des étudiants.

Par ailleurs, l'enseignement à distance est basé dans une large mesure sur les principes de l'instruction individuelle et vise les étudiants qui sont incapables, ou peu disposés, de suivre un programme d'enseignement traditionnel pour des raisons économiques, géographiques ou sociales (Kaye, 1989).

Il est clair que l'expérience acquise dans l'enseignement à distance peut également faire bénéficier l'enseignement traditionnel. Un programme d'études systématiquement conçu en accord avec une politique transparente de dispenses ou la possibilité d'obtenir des certificats de module sont juste quelques éléments qui peuvent accroître la flexibilité d'une institution et son adaptabilité aux besoins des étudiants et du marché du travail. Inspiré par sa mission spécifique, l'enseignement à distance s'est axé sur les aspects pédagogiques de l'auto-étude. Cela est reflété, entre autres, par la compétence acquise dans la conception et le développement des matériaux auto-instructifs. Puisque les institutions traditionnelles décident d'offrir de plus en plus des parties de leur curriculum sous forme de modules pour l'auto-étude, la spécialisation de l'enseignement à distance gagne de l'importance.

#### 4 TYPES D'ENSEIGNEMENT MODULAIRE AU NIVEAU INSTITUTIONNEL

Les institutions peuvent être classées en différentes catégories selon que la modularisation est utilisée pour standardiser le curriculum dans un système traditionnel d'année académique, ou si des parties du curriculum sont offertes comme des unités modulaires conçues pour stimuler l'auto-étude<sup>3</sup>.

Au macro-niveau, des institutions d'enseignement supérieur peuvent être caractérisées selon les questions suivantes: comment est offert le programme d'études ? Comment est organisé le planning? En quels endroits est effectué le programme et quelle est la fonction, le cas échéant, de la modularisation dans ce cadre? Ces questions seront examinées en rapport à trois systèmes éducatifs différents:

- le système traditionnel d'année académique;
- le système d'auto-étude; et
- le système de mode dual qui est une forme hybride de ces deux systèmes.

---

<sup>3</sup> L'auto-étude est possible au moyen des modules qui comportent les matériaux auto-instructifs, et des applications des technologies nouvelles (les média audiovisuels, l'ordinateur, les réseaux de communication, etc...).

Au méso-niveau, les possibilités offertes par la modularisation seront suggérées pour les différents systèmes éducatifs. Les paramètres importants sont les degrés de liberté dans le choix des modules, la disponibilité des modules auto-instructifs, l'utilisation de nouveaux média et l'intégration de la technologie de l'information.

Au micro-niveau, la liberté de l'étudiant est examinée. Les paramètres qui déterminent cette dimension seront comparés pour les trois systèmes.

Comme il a été mentionné précédemment, des institutions d'enseignement supérieur peuvent être caractérisées au macro-niveau selon quatre dimensions. Cependant, dans la pratique, diverses formes hybrides existent entre le système traditionnel d'année académique et le système modulaire individualisé. Il est possible de faire un diagnostic préliminaire d'une institution et d'indiquer approximativement dans quelle direction l'institution pourrait élaborer un projet particulier de modularisation.

La Figure 4.1 donne un aperçu de ces trois types d'institutions en ce qui concerne l'enseignement modulaire.

Forme	Enseignement traditionnel		Mode dualiste: Enseignement traditionnel + matériaux auto-instructifs			Matériaux auto-instructifs			
Lieu	Enseignement en classe		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignement en classe</li> <li>- Matériaux auto-instructifs</li> <li>- Lié à l'Institut:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Applications TI</li> <li>- Travail de groupe</li> </ul> </li> <li>- Selon le choix de l'étudiant</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modules</li> <li>- Lié à l'Institut:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Applications TI</li> <li>- Travail de groupe</li> </ul> </li> <li>- Selon le choix de l'étudiant</li> </ul>			
Organisation du calendrier	Année académique	Semestre	Année académique	Semestre	Sub-semestre	Année académique	Semestre	Sub-semestre	Module
	Curriculum traditionnel		Toujours modularisation			Toujours modularisation			
Si modularisation alors	Module comme unité standard		Module comme unité standard et/ou unité d'étude			Module comme unité d'étude			

Figure 4.1: Types d'enseignement modulaire au niveau institutionnel  
Adaptée de Van Meel (1993c)

Dans un système éducatif traditionnel, l'enseignement est normalement dispensé en salles de classe. La plupart des institutions qui organisent leur programme d'enseignement de cette façon emploient un système traditionnel d'année académique ou un système de semestre. Jusqu'à ce moment, ce type d'organisation scolaire est le plus répandu (Bergadaà, 1990). Si le programme dans de telles institutions est modulaire, cela se limite généralement à la dimension de la standardisation du curriculum. Le programme d'études modularisé est divisé en unités standard, formant un programme qui est facilement maniable pour les étudiants, les enseignants et la planification scolaire.



Comme il a été déjà souligné, une telle standardisation de la charge d'étude est un actif important vers une politique systématique de dispenses.

Dans un système de mode dual, l'enseignement traditionnel en classe est alterné avec des matériaux auto-instructifs. Dans ce cas, l'enseignement en classe est aussi lié à l'institution et se déroule à des périodes bien définies, tandis que les matériaux auto-instructifs peuvent être destinés à l'auto-étude individuelle mais ils peuvent également former la base pour le travail de groupe. De même, les applications des multimédia peuvent être un composant essentiel des matériaux auto-instructifs. Le programme peut être dispensé par année académique, par semestre ou par bloc. Généralement, le programme d'études est divisé en unités avec une charge d'étude standard, et les modules qui forment la base de l'auto-étude ou des groupe de travail sont conçus comme des unités d'étude avec une indication des prérequis, des objectifs, du contenu, des crédits et des auto-évaluations.

D'un point de vue organisationnel, ces institutions sont plutôt ambivalentes. Dans le système traditionnel, l'enseignant intègre une multitude de tâches scolaires tels l'échange de l'information, l'octroi des directions d'étude et des conseillers aux étudiants en évaluant la performance individuelle. Dans une large mesure, le fonctionnement du système traditionnel est possible grâce aux enseignants généralistes. La transition vers un système modulaire implique un changement considérable dans les activités et les responsabilités de l'enseignant. En général, un environnement modulaire exige plus de spécialisation qu'un environnement traditionnel. Au sein d'un environnement modulaire, l'admission des étudiants, la conception et la production des matériaux auto-instructifs, le tutorat et l'évaluation des résultats sont des fonctions clairement identifiables. En pratique, ces activités sont effectuées par des professionnels différents, parfois en équipes multidisciplinaires. Dans de plus grandes institutions, ces tâches tendent à être de la responsabilité des différents départements. En conséquence, une institution dispensant simultanément un enseignement traditionnel et un enseignement modulaire et auto-instructif est une organisation ambivalente parce qu'elle doit employer à la fois des généralistes et des spécialistes et offrir en même temps des produits et des services. Le management d'une telle organisation mérite une vive attention.

Finalement, un troisième type d'organisation de l'enseignement produit et distribue des matériaux auto-instructifs sous forme de modules. Ces cours forment la base pour l'auto-étude ou servent de base pour le travail de groupe. Les applications des multimédia peuvent aussi accomplir une telle fonction. Ces matériaux auto-instructifs peut être offerts dans un système d'année académique au sein duquel les étudiants, par exemple, doivent accomplir un nombre minimal de modules afin d'être admis à l'année supérieure. Le système de semestres et le système des subsemestres peuvent être considérés comme des variations du même modèle. S'il n'y a aucune exigence en ce qui concerne le minimum de modules à étudier par l'étudiant dans une certaine période, on se trouve dans un système modulaire dans lequel les étudiants étudient module par module. Dans ce type d'organisation, la spécialisation des fonctions et des tâches est appliquée plutôt systématiquement. Le matériel auto-instructif, comportant les imprimés et les applications de la technologie de l'information, peut être considéré comme la cheville ouvrière de ce système. A cela, s'ajoutent les éléments supplémentaires tels que les procédures d'admission, les conseils d'orientation, le tutorat et les examens.

D'un point de vue organisationnel, ce système dépendra principalement des spécialistes, voire des spécialistes de différentes disciplines académiques, de l'ingénierie pédagogique, des experts des applications technologiques, des experts de l'automatisation des examens, des éditeurs, etc... De ce fait, ce type d'institution organise la conception et la production des matériaux auto-instructifs d'une manière presque industrielle.

5 TYPES D'ENSEIGNEMENT MODULAIRE AU NIVEAU INTERMEDIAIRE

Supposant que le degré de modularisation augmente suivant l'axe de l'enseignement en classe à des matériaux auto-instructifs, un nombre de remarques peut être fait au sujet des différents types d'enseignement.

Le tableau suivant donne les caractéristiques des divers types d'enseignement.

Forme	Enseignement traditionnel		Mode dualiste: Enseignement traditionnel + matériaux auto-instructifs			Matériaux auto-instructifs			
Organisation du calendrier	Année académique	Semestre	Année académique	Semestre	Sub-semestre	Année académique	Semestre	Sub-semestre	Module
Pas de modularisation	Possible		Possible mais improbable		Improbable	Improbable			
Modularisation	Module comme unité standard		Module comme unité standard et/ou unité d'étude			Module comme unité d'étude			
Diplôme	Programme déterminé avec éventuellement quelques options								
Cours individuels	Dans un curriculum modulaire, en principe, possible		Possible						
L'usage TI et nouveaux média	Possible		Pour des fonctions spécifiques						

Figure 4.2: Niveau intermédiaire: types d'enseignement modulaire  
Adaptée de Van Meel (1993c)

La modularisation de l'enseignement en classe se limite généralement à la division du curriculum en unités d'étude avec une charge d'étude standard. Pour obtenir un diplôme, le programme est fixé dans une large mesure, bien que certains programmes puissent permettre aux étudiants de choisir quelques options. Si le programme d'études a été modularisé, il est possible, en principe, d'admettre des étudiants qui souhaiteraient prendre seulement un nombre limité de modules, par exemple, des cours de soir qui rentrent habituellement dans le cadre de la formation permanente. Ici, l'enseignant utilise des manuels et parfois des présentations audiovisuelles simples (rétroprojecteur, vidéo, films, etc...).

L'introduction de nouveaux média est entravée par la structure du programme, la position centrale de l'enseignant et la nature des matériaux pédagogiques disponibles (Rapport final sur la nouvelle politique des média dans l'enseignement néerlandais [Ministerie van onderwijs & Wetenschappen. Eindverslag beleid nieuwe media in het Nederlandse onderwijs, 1987-1991], 1992: 14). Un nombre de commentaires devrait être fait à cet égard. L'utilisation de nouveaux média dans ce type d'enseignement présuppose qu'assez d'équipements matériels soient disponibles, que ces média soient intégrés dans le cursus, que les étudiants et les enseignants reçoivent une assistance.

L'intégration de ces nouveaux média dans le programme rompt la structure traditionnelle de la classe car la plupart des applications des média sont destinées à des situations individuelles ou à de petits groupes. Si l'utilisation de nouveaux média ne doit pas rester limitée à un projet unique, une approche systématique et coordonnée serait indispensable. Cela pose un certain nombre de questions concernant l'organisation, les conséquences financières, le curriculum, les thèmes et l'élaboration pédagogique de tous ces aspects. Actuellement, la politique varie à ce propos d'une école à une autre et est souvent restreinte aux expériences locales (*Ministerie van onderwijs & Wetenschappen*, 1992). Les institutions assument une attitude prudente et essayent de peser la valeur ajoutée potentielle de l'utilisation de nouveaux média et des coûts organisationnels.

La combinaison de l'enseignement en classe avec les matériaux auto-instructifs offre la possibilité d'organiser des activités comme, par exemple, les travaux de groupe avec des parties d'auto-étude. Cela permet de bénéficier des avantages des différents types d'enseignement en vue de répondre aux besoins variés et objectifs scolaires. Ce mode dualiste possède de nombreuses possibilités pour mettre à la portée des cours distincts ou de fournir une formation de cadre. De plus, la réduction du nombre d'heure d'enseignement en classe permet de créer de nouvelles activités pour les enseignants. Pour l'obtention d'un diplôme, le nombre de matières choisies est généralement restreint. Puisque les institutions ont un intérêt à améliorer le taux de succès, la programmation des activités dans un système dualiste peut être très semblable à la programmation dans un système traditionnel.

Pour encourager le progrès d'étude, les systèmes dualistes peuvent maintenir les systèmes d'année académique, de semestres, de subsemestres ou d'autres formes de systèmes de suivi de l'étudiant comme des jalons formels. L'utilisation de nouveaux média est évidente dans ce type d'organisation. Les programmes interactifs d'ordinateur et les vidéodisques sont extrêmement convenables pour des tâches individuelles ou de travail de groupe. Ces nouveaux média peuvent remplir les fonctions suivantes:

1. susciter l'intérêt pour un sujet particulier;
2. offrir une base d'orientation;
3. tests des prérequis et /ou combler des lacunes de la connaissance antérieure;
4. présentation et/ou explication des thèmes;
5. application de la connaissance acquise;
6. évaluation;
7. récapitulation et/ou rattrapage (*Ministerie van onderwijs & Wetenschappen*, 1992: 9).

Au-delà de ces fonctions classiques, les applications de la technologie de l'information peuvent aussi offrir des possibilités didactiques qui sont davantage liées à une société moderne, à savoir:

8. apport des matériaux de base (bases de données, etc...);
9. stimuler le contact avec d'autres, en employant le courrier électronique, les tableaux d'affichage, les données externes, etc...

Dans un programme d'études composé de matériaux auto-instructifs modulaires, l'accent est mis sur l'auto-étude, qui peut être alternée avec le travail de groupe. "Des matériaux conçus pour l'étude individuelle - dans la plupart des cas, principalement des imprimés - sont rédigés et présentés dans un style clair. L'auto-étude est facilitée par l'usage des outils tels que la liste des objectifs de la formation, des diagrammes conceptuels, des glossaires et des auto-évaluations. Tout cela est élaboré d'une manière qui permet une bonne utilisation des illustrations et des différents styles typographiques, en donnant à l'étudiant des occasions d'expérimenter et de contrôler son progrès par les activités, les questions et les exercices inclus dans le texte (Kaye, 1989: 288)".

Un programme orienté vers l'obtention d'un diplôme nécessite, en général, un nombre de modules obligatoires tandis que d'autres modules sont choisis par l'étudiant comme options. Selon le diplôme, l'ordre dans lequel les modules doivent être accomplis peut être aussi prédéterminé. Dans ces systèmes éducatifs, les modules sont toujours établis comme des unités d'étude, permettant aux étudiants de les étudier comme des entités distinctes. Ici, la technologie de l'information peut jouer un rôle crucial. Dans les systèmes d'enseignement à distance, les réseaux de télécommunication peuvent former une connexion capitale entre l'institution et les étudiants ou entre les étudiants.

## 6 AU MICRO-NIVEAU: LES DEGRES DE LIBERTE DE L'ETUDIANT

Dans quelle mesure les trois systèmes éducatifs permettent-ils à des étudiants de déterminer eux-mêmes leurs objectifs, leur rythme d'étude et leur parcours?

L'enseignement en classe impose un modèle plutôt inflexible aux étudiants. Le programme est lié d'avance à un lieu et à un moment particulier. Le trajet de la formation est fixé et le contenu de celle-ci a été établi à l'avance. La politique de dispenses peut être rigide dans de nombreux cas, à l'exception de ces programmes d'études qui ont été divisés en unités standard. Tenant compte des unités prérequis, ceci facilite l'octroi des dispenses. En général, il y a un minimum d'exigences à l'égard de l'enseignement antérieur dans de tels systèmes éducatifs, car de trop grands écarts dans les prérequis de la connaissance antérieure sont un empêchement pour la progression collective dans les situations de salles de classe.

La forme hybride d'enseignement en classe, combinée avec des modules auto-instructifs, donne aux étudiants un plus grand degré de liberté. Il est possible que des parties particulières du programme ne soient pas liées à une place ou à un moment spécifique. Les programmes orientés vers l'obtention d'un diplôme sont généralement fixés, mais permettent ainsi aux étudiants de choisir un certain nombre d'options.

Le rythme est imposé dans le sens que les étudiants doivent accomplir un nombre de modules dans une période déterminée. Ce système dualiste peut offrir aux étudiants la possibilité d'achever leurs études à un rythme plus rapide, en étudiant indépendamment un certain nombre de modules.

Comparé aux systèmes éducatifs dispensant principalement un enseignement en classe, les systèmes comprenant des modules auto-instructifs offrent des degrés de liberté supplémentaires. En principe, ils permettent aux étudiants d'étudier individuellement à leur propre rythme et à un lieu de leur choix, aussi bien que de sélectionner des unités d'étude et de déterminer le parcours de leur formation. Différents auteurs (Schlusmans, 1991; Van den Berg, 1991; De Wolf, 1990) considèrent cette liberté de choix comme l'une des caractéristiques de base du concept *Open Learning*. La liberté des étudiants de faire réellement ces choix est déterminée par la politique poursuivie par l'institution. Par exemple, un système traditionnel d'année académique composé de modules, qui impose aux étudiants de suivre un programme fixé et qui utilise un système de suivi pour enregistrer régulièrement les progrès continus de chaque étudiant à l'aide des tests, limite considérablement la liberté potentielle de l'étudiant. Si une liaison est établie entre les progrès d'étude et les allocations d'étude, un tel système modulaire correspondrait en grande partie au système traditionnel, du moins en ce qui concerne la liberté de l'étudiant.

Un aspect stratégique d'un ordre différent est la question si des cours particuliers seront offerts à des groupes spécifiques, ou peuvent former la base de la formation permanente des cadres. Dans ce contexte, le rythme d'étude de l'étudiant peut être influencé au moyen d'un contrat d'étude, peut-être en association avec des systèmes de suivi de l'étudiant.

Cela est indiqué à la Figure 4.3:

Degrés de liberté de l'étudiant	Enseignement traditionnel	Mode dualiste: Enseignement traditionnel et matériaux auto-instructifs	Matériaux auto-instructifs
<i>Fixé à un lieu</i>	Toujours	Partiellement	Fondamentalement non, mais dépend de la nature des objectifs du module
<i>Fixé à un temps</i>	Toujours	Certaines parties	Fondamentalement non, sauf des activités spéciales
<i>Trajet déterminé</i>	Toujours	En général, une combinaison d'unités obligatoires dans un ordre fixe et des options	Le choix du trajet est un principe libre, mais ceci peut varier en fonction de la filière
<i>Rythme</i>	Fixé	Fixé	Rythme individuel, mais soumis à une durée limitée par module
<i>Contenu</i>	Fixé	Généralement fixé	Généralement fixé. Certains modules peuvent offrir des trajets facultatifs
<i>Politique de dispense</i>	Facilité par un curriculum modularisé	Facilité par un curriculum modularisé	Aucun problème formel
<i>Diplômes prérequis</i>	Généralement	Généralement	Certaines institutions n'ont aucune procédure formelle d'admission, mais en principe elles peuvent être établies

Figure 4.3: Micro-niveau: les degrés de liberté de l'étudiant dans les trois systèmes éducatifs

Adaptée de Van Meel (1993c)

Une comparaison de ces systèmes éducatifs rend clair qu'un système d'éducation traditionnel principalement basé sur l'enseignement en classe impose les directives les plus strictes aux étudiants, tandis qu'un système d'éducation basé sur des modules auto-instructifs offrirait une plus grande liberté aux étudiants. En tenant compte du financement des institutions d'enseignement professionnel supérieur et la politique actuelle du gouvernement néerlandais, la combinaison des deux systèmes offre les meilleures possibilités pour une admission flexible, une politique de dispenses, des contrats d'étude sur mesure et une attention particulière au taux de succès.

## 7 LE DEVELOPPEMENT D'UN CURRICULUM MODULAIRE

### 7.1 Points de départ et stratégie d'innovation

Ici, la question clé est quels sont les principes qui devraient constituer le point de départ de la conception d'une formation flexible. Pour répondre à celle-ci, une attention spéciale sera consacrée aux possibilités offertes par la modularisation.

Plusieurs aspects sont pris simultanément en considération, la stratégie de l'institution concernant la modularisation, le pouvoir de décision des différents niveaux hiérarchiques au sein de l'organisation, les conditions organisationnelles nécessaires pour l'ajustement du curriculum. Sauf dans les cas où la modularisation est limitée au développement d'un petit nombre de modules, certaines questions fondamentales doivent être répondues afin de concevoir un programme modulaire. Le défi à surmonter est de combiner de façon cohérente, les objectifs, le contenu du programme et les méthodes didactiques. Cela doit être accompli en accord avec la politique poursuivie par le gouvernement et la mission de l'institution.

La conception d'un nouvel environnement de formation fait participer les acteurs à tous les niveaux au sein d'une institution. L'approche développée dans les paragraphes suivants est conforme à la ligne d'action exposée dans le chapitre 3 sur le management du changement dans les institutions d'enseignement supérieur.

La planification du changement organisationnel dans une institution d'enseignement supérieur nécessite des procédures de concertation, une période considérable de temps et une implication suffisante de toutes les parties, y compris la direction durant tout le processus.

En raison de sa complexité et de ses effets, le processus doit demeurer contrôlable. Pour réaliser cela, l'approche *top-down* est divisée en trois étapes en l'occurrence l'élaboration d'un cadre stratégique, la conception de la modularisation du curriculum et de sa mise en oeuvre. Ainsi, l'implantation de tout le processus est scindée selon le principe du relais.

Les différents niveaux de prise de décision qui doivent être impliqués dans ce processus de modularisation sont:

- le comité de direction;
- la direction de la formation;
- le directeur du programme d'études se dégageant, ces dernières années, comme un troisième niveau du management;
- les membres des départements de l'ingénierie pédagogique et de la technologie de l'information;
- les enseignants.

Ci-dessous, l'attention porte sur les parties qui doivent être impliquées à chaque étape du processus. L'objet est d'établir un cadre pour les structures de travail temporaires dans lesquelles l'innovation peut être effectuée.

## 7.2 Comment démarrer un programme de modularisation: la macro-conception

### Les objectifs

Le but de la macro-conception est de réaliser clairement, et à l'unanimité, la direction à prendre par une institution particulière de l'enseignement professionnel supérieur dans les années à venir. Les objectifs stratégiques de l'institution seront des facteurs déterminants dans la conception de son curriculum.

Pour toute institution, la politique du gouvernement dans ce secteur aura une influence importante. A l'heure actuelle, la tendance dans la plupart des pays européens est de chercher davantage d'efficacité et une plus grande flexibilité pour répondre à une demande croissante d'enseignement permanent et de formation professionnelle. Par exemple, conformément à la politique du gouvernement néerlandais dans l'enseignement professionnel supérieur (Van Meel & Jansen, 1992), on peut s'attendre à ce que la politique des institutions d'enseignement commercial supérieur (HEAO) soit en grande partie marquée par:

- une politique bien définie de dispenses;
- une durée fixe et une charge d'étude standard pour les différentes unités d'étude;
- une amélioration du taux de succès en termes de critères de financement ;
- un ajustement optimal du programme, de son contenu, et des objectifs relatifs aux besoins du marché du travail;
- un ajustement optimal à la connaissance et aux compétences des étudiants venant de l'école secondaire;
- la mise en place d'une formule rapide pour des étudiants brillants;
- un rythme d'étude acceptable pour toute la population estudiantine;
- une meilleure répartition de la charge de travail;
- l'amélioration d'une attitude indépendante parmi les étudiants  
(*Independent Learning*).

Une raison supplémentaire pour le développement des modules comme unités d'étude est que ceux-ci peuvent être utilisés comme la base des cours destinés à des groupes spécifiques (par exemple, des cours de soir) ou pour la formation de cadres. A ce sujet, c'est d'abord la responsabilité de la direction générale de prendre la décision ou non de poursuivre cette voie de diversification. Il est nécessaire d'être réaliste lors de l'établissement de ces objectifs. Les objectifs trop ambitieux relatifs aux ressources disponibles seront un handicap sérieux pour la mise en oeuvre de la stratégie (Van den Berg, 1991: 32).

#### Cadre général

En conformité avec l'approche *top-down*, les objectifs du programme de modularisation sont formulés à partir de la stratégie telle qu'elle a été stipulée dans le plan de développement. Le concept de modularisation est la traduction de cette stratégie en objectifs spécifiques qui peuvent être atteints à l'aide de la modularisation.

Comme il a été décrit précédemment, les objectifs du gouvernement, les objectifs stratégiques de l'institution et les objectifs pédagogiques seront pesés. La prochaine étape est de faire un plan global du curriculum. Dans ce contexte, il est aussi important de tenir compte du potentiel de l'automatisation, des média, du tutorat et des ressources financières disponibles. Pour que la mise en oeuvre puisse se dérouler dans de bonnes conditions dans les diverses filières, l'introduction d'un système de suivi des étudiants ou d'un système automatisé des examens relève de la décision de la direction générale. La technologie de l'information nécessite des investissements importants dans le hardware, les réseaux de logiciel, la maintenance et l'entretien. En plus, ces investissements demandent aussi chaque année un niveau fixe des frais d'exploitation.



Une approche qui engage le niveau administratif le plus élevé dans l'institution, est la voie la plus évidente d'introduire ces innovations d'une manière systématique (Emous & Gerdes, 1992: 15).

Le diagramme suivant donne un aperçu de cette politique.

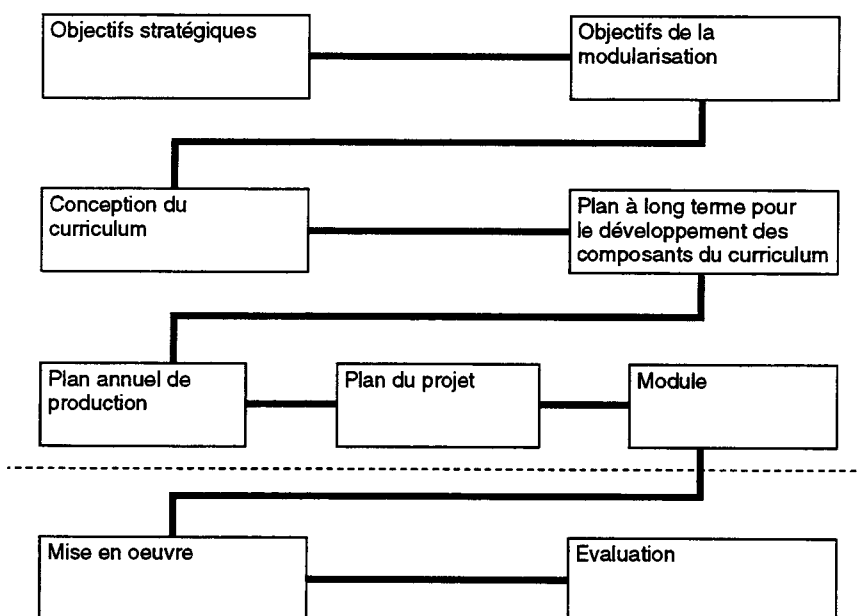


Figure 4.4: Un cadre d'organisation et de développement du curriculum  
Adaptée de Van der Linden, H. (1992: 10)

Le plan à long terme, qui peut être considéré comme le plan global de production, comprend une vue des composants du curriculum et mentionne les divers stades de la mise en oeuvre. A base de celui-ci, le plan de la production est élaboré chaque année, et les différents composants du programme d'études sont alors développés comme des projets individuels. Enfin, chaque composant de ce curriculum est intégré dans le programme et son fonctionnement est testé dans la pratique quotidienne. L'élaboration de vastes programmes de modularisation peut prendre trois à quatre ans.

#### Le partie impliquée: le comité de direction

L'établissement de la politique de l'institution est, par définition, lié à la responsabilité de la direction. Van den Berg (1991: 37) propose plusieurs mesures à prendre par le management de l'institution pour assurer que l'introduction de l'enseignement modulaire ait lieu sans à-coups. La direction de l'institution devrait être le 'chef d'orchestre' dont la grande responsabilité est l'initiation et la mise en oeuvre des innovations. Cela signifie que pour des projets de modularisation à grande échelle, l'un des membres de la direction doit en effet superviser le processus de modularisation, ou éventuellement se faire assister par un ou plusieurs membres du comité de direction. Cependant, plus la nouvelle politique s'écarte de l'ancienne, plus la coopération doit être encouragée entre les directeurs et les responsables de formation.

A ce niveau, les avis donnés par les responsables du département de la technologie de l'information doivent être pris en considération.

#### Documents de décision

Le résultat de ces choix devrait être normalement inclus dans le plan de développement de l'institution. En plus, pour asseoir la politique de l'institution, il est important de dresser une vue d'ensemble du processus de modularisation dès le début, et que le processus de développement est organisé de telle sorte qu'il reste à la fois contrôlable et ajustable.

### 7.3 Comment organiser le curriculum: la méso-conception

#### Modèle éducatif

Au méso-niveau, la question n'est plus de savoir si la modularisation devrait être introduite, mais plutôt comment les composants du programme d'études devraient être développés, éventuellement en mettant l'accent sur l'auto-étude. Différents modèles sont disponibles pour scinder le programme d'études. Le modèle le plus simple est basé sur les matières dans le programme d'études et divise le curriculum existant en blocs avec une charge d'étude standard. Pour chaque partie, une décision est prise si celle-ci est offerte comme module auto-instructif pour la présentation en salles de classe ou comme une combinaison. De cette manière, le parcours progressif du trajet est préservé. Dans la pratique, c'est fréquemment le modèle appliqué dans l'enseignement supérieur.

La prochaine étape indiquée précédemment à la Figure 4.4 décrit les composants du programme d'études. Le plan à long terme comprend une vue du programme de modularisation et montre les différentes étapes de réalisation. Celui-ci peut être considéré comme le plan global de production.

L'amélioration du taux de succès et le progrès des étudiants sont souvent des objectifs stratégiques d'un grand intérêt. La manière la plus évidente d'organiser un tel programme d'études est de construire une structure linéaire dans laquelle les unités d'étude avec des niveaux croissants de difficulté sont programmées successivement. Des dispositions spéciales devraient être prises pour imposer un taux minimal de progrès d'étude aux étudiants et - idéalement - pour effectuer un parcours accéléré.

Un contenu uniforme pour tous les étudiants améliore le positionnement du diplôme qui est un facteur déterminant de l'accès facile des diplômés au marché du travail. Une autre option qui réalise aussi ces objectifs est d'offrir un tronc commun identique à tous les étudiants et un nombre limité d'options.

En termes plus concrets, à ce stade, des décisions devraient être prises concernant:

1. la structure du système graduel de passage et la planification du programme;
2. la durée des modules;
3. l'ordre des modules;
4. les modules obligatoires et facultatifs;
5. la certification;
6. le nombre des parcours alternatifs;
7. les sessions de rattrapage.

### La partie impliquée: le comité de développement

Le développement du modèle du curriculum prend généralement trois à quatre mois de travail intensif. Selon Hover (1990: 22-23), la méthode qui est dès fois employée par les comités où chaque membre a une certaine quantité de temps disponible et les réunions se tiennent une fois par mois, n'est pas adaptée dans ce contexte. Un chef de projet, interne ou externe, doit être au moins disponible à cinquante pour cent au cours de cette période, et des membres de groupe responsable du projet doivent être dispensés de leurs tâches d'enseignement un jour fixe par semaine pour la durée de cette étape. La courte période allouée à ce travail est suffisante parce que des travaux préparatoires importants ont été déjà faits pendant l'étape 1. Dès le début, ceci permet de travailler dans le sens des objectifs bien définis. Il est d'une importance capitale qu'une disposition organisationnelle spéciale soit créée et qui permet de surmonter des procédures et des méthodes organisationnelles existantes quand il est nécessaire (Hover, 1990: 22-23).

En s'appuyant sur l'expérience acquise dans le développement modulaire à l'Université Ouverte (Pays-Bas) et ailleurs, il s'avère que ces activités sont mieux effectuées dans un petit groupe de travail composé tout au plus de sept personnes. A ce stade, le but est de constituer un cadre d'un programme qui est susceptible de répondre aux exigences du marché du travail, aux développements dans les différents domaines scientifiques, aux objectifs politiques du gouvernement et de l'institution, et aux possibilités pédagogiques. Il va de soi que la recherche d'une solution optimale satisfaisant ces diverses demandes, n'est d'aucune manière une chose facile.

En vue de formuler une proposition réaliste, tenant compte de la responsabilité de la direction, des capacités et des souhaits du personnel, les règles suivantes fournissent un point de départ pour la composition du groupe du projet:

- les membres doivent avoir un esprit ouvert vis-à-vis du développement pédagogique et organisationnel de l'institution;
- le groupe ne doit pas être entravé par des personnes ayant une vision radicale;
- il doit y avoir un équilibre entre les représentants des différents secteurs et/ou des départements;
- les membres doivent avoir acquis suffisamment d'expérience au sein de l'institution et doivent être respectés à la fois par leurs collègues et la direction.

### Documents de décision

A la fin de ce processus, une décision claire et unanime doit être prise au sujet du programme d'études, de sa répartition et la manière dont les composants sont conçus comme unités d'étude. Il est possible que quelques éléments du programme d'études restent identiques, tandis que d'autres subissent des changements fondamentaux. Un inventaire des composants à développer devrait être inclus dans le plan à long terme, indiquant les différentes étapes dans lesquelles les activités seraient effectuées.

#### 7.4 Comment concevoir les modules: la micro-conception

Suivant la méthode de gestion des projets, une description globale d'un module, approuvée par tous les partis, devrait être élaborée à l'étape 1. Chaque partie du plan de ce projet global est alors ébauchée en détail.

##### Modèle éducatif

La transition de l'enseignement en classe vers un modèle dualiste, combinant l'enseignement en classe et des modules auto-instructifs, exige que les composants du curriculum soient conçus de telle sorte qu'ils forment un programme particulièrement adapté à la stratégie de l'institution et aux qualifications finales de la formation. La micro-conception doit, par définition, 'être faite sur mesure' et de par sa nature, elle variera d'une institution à une autre. Comme il a été déjà décrit, des modules auto-instructifs présentent potentiellement divers avantages. Les avantages majeurs sont l'amélioration de la capacité des étudiants à travailler de manière indépendante, l'usage des matériaux par de nouveaux groupes, l'apport des possibilités pour l'intégration de nouveaux média, l'acquisition des compétences spécifiques dans le domaine de l'étude indépendante (*Independent Learning*). Ceci favorise une admission différenciée des étudiants, une meilleure distribution de la charge d'étude, etc...

Avant que le développement des modules puisse se faire au micro-niveau, un certain nombre de décisions ont été prises au macro - et au méso - niveau. En partant du tableau annuel de production, une analyse au micro-niveau devrait mettre en relief l'approche éducative appropriée. De surcroît, la décision sur la combinaison des applications technologiques et le tutorat, faisant partie intégrale de chaque module, est prise au même instant. En utilisant des techniques adaptées de gestion des projets, les travaux de développement sont organisés de telle sorte qu'ils peuvent être effectués d'une manière efficace et contrôlable.

Les principes suivants s'appliquent aux modules qui doivent être développés comme unités pour l'auto-étude:

1. Le module contient un thème spécifique d'une matière qui est cohérent par rapport aux prérequis d'un cours et aux objectifs du module.
2. Comme unité d'étude, le module contient la présentation d'un thème, à l'aide de cours magistraux, de livres et d'articles, des outils didactiques pour étudier le thème par l'intermédiaire de l'auto-étude, du travail de groupe, de l'apprentissage assisté par ordinateur, de travaux pratiques etc..., et des tests pour l'auto-évaluation des étudiants. Les heures de l'enseignement en classe ainsi que celles passées à étudier le module sont considérées incluses dans la charge de travail du module.

Contrairement à Van Eijl et al. (1988: 39), il n'est pas nécessaire qu'un module puisse être prévu n'importe où dans le curriculum, car ce principe présente des inconvénients en ce qui concerne les prérequis par unité d'étude, qui sont difficiles à gérer de la façon indiquée.

Concrètement, les variables suivantes peuvent être distinguées au niveau du module (Van Eijl et al., 1988):

1. le modèle du module;
2. le modèle didactique;
3. le média mixte par module;
4. les éléments du tutorat;
5. les tests et les examens;
6. le guide des études.

Selon sa place et sa fonction dans le curriculum, un module peut être d'introduction, une base, facultatif, intégrateur, sujet spécifique, pratique et thématique. Le modèle didactique est dérivé de plusieurs considérations. Les facteurs décisifs sont les objectifs éducatifs, les prérequis et l'expérience de l'étudiant, le degré de liberté concernant le temps, la place et le rythme des activités individuelles ou en groupe, les coûts de développement, les frais d'exploitation, et les possibilités d'utiliser un module en dehors du programme régulier scolaire. L'expérience acquise par l'Université Ouverte (Heerlen, Pays-Bas) dans le développement des modules dans l'enseignement à distance a permis de décrire un nombre de modèles didactiques.

Certaines de ces considérations ont été énumérées dans le tableau suivant:

Paramètres éducatifs et institutionnels	Objectifs pédagogiques	Expérience d'apprentissage requise	Coûts de développement	Frais d'exploitation	Possibilités d'utilisation en dehors de l'institution
Modèles modulaires:					
Unité d'étude	Connaissance & compréhension	Faible	Elevés	Faibles	Bonnes
Manuels (textes originaux & exercices)	Connaissance & compréhension	Faible	Elevés	Faibles	Bonnes
Livres de référence & manuels	Acquisition des connaissances	Faible	Elevés	Faibles	Bonnes
Etude de cas	Application Attitudes	Moyenne	Elevés	Moyens	Bonnes
Dissertation	Application des connaissances	Bonne	Faibles	Elevés	Non applicables
Stage	Acquisition d'expérience professionnelle	Bonne	Faibles	Moyens	Non applicables

Figure 4.5: Modèles didactiques

Adaptée de Van den Boom, Van den Brink, Hummel, Kirschner et Schlusmans (1989: 76)

L'application des multimédia par module est la combinaison de différents média comprenant les imprimés, l'audio et l'audiovisuel à la fois linéaires et interactifs, les ordinateurs et les réseaux d'information, aux rôles et aux tâches spécifiques des enseignants et des tuteurs. Les facteurs à prendre en compte sont la stratégie de l'institution dans ce domaine, les objectifs éducatifs, les fonctions spécifiques de ces média et les coûts de production.

Au sujet du tutorat, une distinction devrait être faite entre les activités relatives aux matières qui sont normalement les tâches effectuées par les enseignants dans les institutions, et les activités de conseil ou de soutien qu'un enseignant, le moniteur ou le coordinateur d'étude pourraient effectuer. Un bon nombre de dispositions organisationnelles doivent être prises pour assurer les activités nécessaires de conseil et de soutien. Une disposition minimale serait d'informer les étudiants avant et pendant leurs études, bien que des sessions supplémentaires sur les méthodes d'étude et de travail, d'utilisation de l'auto-étude puissent exercer un effet positif sur le taux de succès. En général, il est à noter que plus l'accent est mis sur l'auto-étude, plus une forme efficace du tutorat est indispensable. Dans ce cas, la stratégie de l'institution est aussi un facteur déterminant.

Les tests et les examens devraient être conformes aux objectifs éducatifs, aux thèmes et aux activités d'étude, contenus dans le module (Van Eijl et al., 1988: 119). Il est préférable de développer plusieurs séries d'examens pour chaque module dans le cadre du processus de développement. Selon que l'institution ait un système automatisé de tests ou non, différentes règles s'appliqueront au développement de ces questions.

Afin d'assurer que les modules soient utilisés d'une manière appropriée, un guide des études contenant les informations générales sur les modules est indispensable. Les éléments informatifs importants dans un tel guide sont:

1. titre, code, auteur, institution et année;
2. le nombre de points de crédit à obtenir par module et la charge d'étude;
3. une préface;
4. une introduction présentant les motifs du contenu du module;
5. une description des objectifs et du niveau final escompté;
6. les prérequis, comprenant les matériaux nécessaires, les équipements, les salles de classe, les possibilités des dispenses et les références;
7. un calendrier des sessions et des examens, le nom du tuteur et/ou les noms des membres du groupe (ou les noms des étudiants de la même année);
8. l'esquisse du module;
9. les tâches d'étude, les conseils d'étude et les occasions pour l'auto-évaluation;
10. les thèmes, ou les références;
11. la procédure d'examen, y compris les possibilités pour les rattrapages;
12. les tests d'auto-évaluation (comprenant les réponses et les normes pour l'évaluation);
13. un aperçu des relations avec les modules du programme;
14. formulaire d'évaluation du cours.

### La partie impliquée: l'équipe du projet

Le développement du plan annuel de production consiste dans l'élaboration des plans de projet individuel pour chaque composant du curriculum et le développement des matériaux didactiques. Cela est principalement la tâche des enseignants et des chefs de projet en collaboration avec les membres du département pédagogique et du service de la technologie de l'information. Dans la plupart des instituts, le programme régulier doit continuer, tandis que les modules y sont développés. Une attention particulière devrait donc être prise lors de la planification des travaux de développement et de l'allègement des enseignants de leurs tâches normales. Durant la conception et le développement des modules, une approche de gestion des projets est la meilleure manière de réaliser efficacement les résultats prévus (Hover, 1990: 22-23). Les conditions préalables importantes pour cette approche sont des relations bien définies entre l'équipe du projet d'une part, et le coordinateur de département et le directeur de programme d'études d'autre part. Cette méthode de travail requiert qu'une description approximative du module, à laquelle tous les partis sont d'accord, soit élaborée dans la première étape.

### Documents de décision

Chaque partie de ce plan du projet global est alors élaborée séparément, et documentée en détail.

Dans le chapitre 5 sera décrite une méthode systématique du développement efficace des modules. La durée moyenne d'un processus de développement du module peut varier de quelques semaines à quelques mois. Il est utile, donc, de concevoir une approche générale qui peut être appliquée dans le développement de différents modules. Cette approche a trois avantages dans le sens que les travaux soient effectués de manière efficace. Elle produit une courbe d'expérience et les membres de l'équipe du projet acquièrent des heuristiques pouvant être appliquées à d'autres projets. Celle-ci est dérivée des principes généraux développés dans le cadre de la gestion des projets et de l'expérience acquise à l'Université Ouverte (Pays-Bas).

## 8 CONCLUSION

La transition des systèmes d'éducation classiques vers des systèmes éducatifs plus ouverts et flexibles est incrémentale. Il est déjà apparu clairement que la modularisation peut apporter une contribution importante à ce processus de transition.

En considérant la politique actuelle du gouvernement néerlandais, il est peut être affirmé que la flexibilité, la qualité et l'amélioration du taux de succès resteront à l'ordre du jour à la fois du gouvernement et des institutions d'enseignement supérieur. En principe, la modularisation peut être introduite dans des systèmes d'éducation largement divergents, du point de vue de la théorie du développement cognitif. Dans la pratique, la modularisation est souvent reliée à l'approche cognitive que favorise le concept *active learning*. Selon cette vue, l'instruction consiste à créer des situations dans lesquelles les étudiants augmentent activement leurs connaissances. Jusqu'à nos jours, l'expérience en conception et usage du matériel didactique modulaire a été principalement acquise dans l'enseignement à distance.

Dans l'enseignement professionnel supérieur, la modularisation est généralement considérée comme un moyen d'organiser plus efficacement le programme mettant en valeur les avantages de l'*independent learning* en conformité avec le concept de *active learning*. En même temps, un effort est fait pour améliorer la qualité de l'enseignement et l'efficacité des institutions. Enfin, la transparence des systèmes modulaires est reflétée par le système de crédit modulaire qui élimine beaucoup de seuils pour le transfert des étudiants et des cours entre les différentes institutions, dans un contexte national ou Européen. Dans ce sens, un programme d'études modulaire peut être vu comme une extension du Système Européen de Transfert d'Unités de Cours Capitalisables.

Afin d'établir un programme d'études modulaire qui améliore la flexibilité de l'offre scolaire, le processus de modularisation doit être ancré dans l'organisation. Concrètement, cela signifie que cette réforme de l'enseignement doit être effectuée aux différents niveaux hiérarchiques de l'institution.

En d'autres termes, l'innovation de l'enseignement va de pair avec le changement organisationnel. De nombreux programmes de recherche ont montré que le changement organisationnel dans le contexte de l'enseignement supérieur est un problème épineux. Néanmoins, dans le chapitre 3, des lignes d'orientation des différentes investigations ont été présentées. On peut proposer, par exemple, que l'innovation de l'enseignement exige la participation permanente de la direction durant le processus entier, qu'une stratégie *top-down* est l'approche la plus adéquate et une politique prudente du personnel est indispensable.

En accord avec ces résultats, un modèle systématique a été développé dans ce chapitre impliquant tous les secteurs de l'institution.

Un programme de modularisation devrait être effectué en trois étapes. Pendant la première étape, la modularisation est principalement une question de stratégie dans laquelle les objectifs revêtent une importance primordiale. La décision de diviser le curriculum en unités standard est généralement prise dans cette étape. En termes de flexibilité, cela rend le programme plus facile à modifier et permet une meilleure répartition de la charge d'étude. En ce qui concerne le but d'augmenter l'accessibilité du programme, cette première étape constitue une base pour élaborer une politique d'exemptions. La première étape de la modularisation ne doit pas nécessairement conduire à d'autres étapes. Quelques institutions peuvent se restreindre à ce stade. Dans les deux prochaines étapes, il est également concevable que tous les projets ne soient pas également ambitieux. Puisque les objectifs et les possibilités varient d'une institution à une autre, la conception et l'élaboration d'un programme de modularisation 'sont toujours faites sur mesure'.

La deuxième étape de la modularisation est au niveau du curriculum. En réponse aux exigences du marché du travail, aux qualifications finales de la formation et les objectifs du programme de modularisation, une décision pour chaque module est prise si elle sera offerte pour l'usage en classes, pour l'auto-étude, ou une combinaison des deux. Cette méthode de conception de programme d'études offre des avantages.



La structure modulaire permet l'ajustement rapide des cours à de nouveaux développements où l'habileté de l'institution d'adapter le programme d'études est accrue. Si leur financement est possible, les modules auto-instructifs suscitent un intérêt supplémentaire pour intégrer de nouveaux média, qui souvent bousculent la structure traditionnelle. Pour les étudiants, cela donne l'opportunité d'étudier dans un système éducatif utilisant différentes méthodes didactiques de travail. De même, ceci est aussi une occasion pour ceux qui souhaiteraient achever une formation à un rythme accéléré. Enfin, ce système permet à une institution d'offrir un programme d'études adapté aux étudiants venant de différents horizons.

La troisième étape est l'élaboration logique des décisions prises durant les stades 1 et 2. Selon le plan, des modules spécifiques sont élaborés chaque année, chacun exigeant un nombre de décisions au niveau du curriculum. Cela peut être fait efficacement parce que les cadres stratégiques de la politique et de la didactique sont maintenant clairs. A ce niveau, il est possible d'offrir un degré plus élevé de flexibilité et d'ouverture, par exemple, en incluant des tutorats supplémentaires et/ou des travaux dirigés aux modules pour mieux répondre aux souhaits des catégories particulières d'étudiants. Enfin, un cadre de développement des modules a été présenté avec un exemple pour élaborer le guide des études d'une façon concise.

## CHAPITRE 5

### GESTION DES PROJETS DU DÉVELOPPEMENT DES MODULES

#### RESUME

Dans ce chapitre est examiné comment le processus du développement de modules puisse être organisé d'une manière efficace. Nous nous sommes appuyés sur les travaux faits en gestion des projets, complétés conjointement des publications sur le développement des modules de l'Université Ouverte (Pays-Bas). La modularisation repose sur une procédure préalable établie afin que les différentes activités soient effectuées d'une façon transparente et que les ressources humaines soient bien impliquées. Par ailleurs, une approche basée sur la gestion des projets est proposée et l'accent est mis sur le développement systématique des modules. Des méthodes et des techniques relativement simples se sont avérées suffisantes pour développer des modules de façon efficace et contrôlable. La transparence de cette méthode de travail offre des atouts pour toutes les parties concernées.

#### 1 INTRODUCTION

Les travaux en gestion des projets sont relativement récents. L'intérêt pour ces techniques n'a vraiment commencé à surgir qu'au début des années cinquante. On distingue différents types de projets. Traditionnellement, la gestion des projets s'occupait des projets uniques à grande échelle, par exemple des projets de travaux publics tels que la construction d'un pont, du tunnel sous la Manche ou d'une plate-forme de pétrole en mer du Nord. Le deuxième type implique des projets réalisés seulement une fois, au sein d'une organisation, telle que l'introduction d'un système automatisé d'information ou d'une réorganisation. Le troisième type de projet réside dans la production industrielle des marchandises en vrac. Sous l'influence d'une compétition internationale accrue et les cycles de vie raccourcis des produits, les entreprises se voient forcées de renouveler plus fréquemment leur éventail de produits. En appliquant systématiquement les techniques de gestion des projets, beaucoup d'entreprises sont déjà parvenues à réduire la période entre un concept et l'introduction sur le marché d'un nouveau produit, tandis qu'en même temps, elles diminuent le prix de revient tout en assurant la qualité. Enfin, les techniques de gestion des projets ont été d'usage depuis longtemps dans la réalisation des programmes d'aide aux pays en voie de développement (Giard, 1991: 7-8).

Dans des situations diverses, l'application des techniques de gestion des projets a amené à différentes définitions de gestion des projets (Giard, 1991; Wijnen, Renes & Storm, 1990; Meredith & Mantel, 1989; Barnes, 1985; Chvidchenko, 1974). Etant donné l'objet et le but de cette étude, la définition proposée par Cleland (1990: 18) paraît la plus utile.

Selon celle-ci, la gestion des projets est:

"La création et la livraison de quelque chose qui n'a pas existé précédemment, de sorte que le projet réalise les objectifs en termes financiers et gestion du temps.

Dans la stratégie d'une entreprise, les projets sont des éléments constitutifs qui facilitent la croissance et la survie de cette organisation. Plus amplement, un projet est quelque chose qui provoque le changement dans une organisation et possède les caractéristiques suivantes:

- un objectif précis en relation avec le temps, les coûts et les exigences techniques du marché;
- une complexité, un champ d'application, ou une innovation au-delà des travaux opérationnels de l'entreprise;
- un rôle clé dans la préparation de l'organisation pour son futur;
- des contributions significatives par deux unités fonctionnelles de l'organisation ou davantage;
- une contribution directe au succès ou à l'échec de l'entreprise".

En gestion des projets, les fonctions classiques (la planification, l'organisation, la coordination, le contrôle et l'évaluation) sont systématiquement élaborées au niveau opérationnel. L'efficacité et les avantages d'échelle - les avantages classiques de la spécialisation - sont en partie sacrifiés pour réaliser un degré plus élevé du dessein. Très peu d'attention a été consacrée à la question des contingences qui revêtent une importance centrale dans une organisation particulière (Mintzberg, 1979) ou dans un type particulier de projet. D'après Kerzner (1982: 7), la gestion des projets a vu le jour suite à un besoin croissant de nouvelles techniques de management. Dans la pratique, des structures basées sur la gestion des projets sont généralement adoptées quand il y a un degré élevé de la complexité de la tâche. Si, en outre, ce degré élevé de complexité est accompagné d'un environnement dynamique, les techniques de gestion des projets pourraient être considérées comme une manière de continuer à fonctionner efficacement lors d'une période d'insécurité croissante (Stinchcombe & Heimer, 1985; Kerzner, 1982). La détection de l'environnement dans lequel la gestion des projets est la plus susceptible de se produire ne peut pas, cependant, fournir une solution au problème de l'harmonisation d'un projet et de son environnement, qui est généralement reconnu comme un problème essentiel. Des tentatives pour développer une approche systématique, ou une vue générale sur cette question n'ont jamais été faites.

Apparemment, la théorie d'organisation n'est pas très intéressée à la gestion des projets. Stinchcombe et Heimer (1985: 25) considèrent cela comme un effet symptomatique du fait que la théorie d'organisation s'est principalement concentrée sur l'étude des caractéristiques permanentes et stables des organisations, telles que leurs structures et les variables connexes. Ainsi, les considérations théoriques ont accordé plus d'attention aux activités courantes dans un environnement plus stable. Le manque de cadres théoriques bien définis pourrait également expliquer la nature hautement normative de la littérature sur la gestion des projets.

Cela peut être illustré par la citation suivante, dont le message et le ton sont représentatifs pour un grand nombre de manuels en ce domaine:

"Puisqu'un projet a une durée relativement courte, la prise de décision doit être rapide et efficace. Les directeurs doivent être vigilants et vifs dans leur capacité de percevoir les 'drapeaux rouges' qui peuvent mener en définitive aux problèmes sérieux. Ils doivent démontrer leur souplesse et fermeté afin de diriger les subordonnés à se consacrer à l'accomplissement de l'objectif. Les dirigeants doivent se réaliser que les objectifs du directeur de projet vis-à-vis du personnel sont:

- d'acquérir le meilleur actif disponible et essayer de les améliorer;
- de fournir un bon milieu de travail pour tout le personnel;
- de s'assurer que toutes les ressources soient appliquées réellement et efficacement de manière à respecter toutes les contraintes, dans le cas échéant (Kerzner 1982: 204)".

Dans les sections suivantes à l'aide d'une méthode basée sur la gestion des projets, une démarche est présentée pour le développement des modules dans l'enseignement supérieur. Une telle approche est utile pour diverses raisons. Tout d'abord, cela permet à chaque équipe du projet de commencer le travail avec une méthode admise. Ceci signifie aussi que certaines procédures ne doivent pas être conçues individuellement pour chaque projet. De plus, cette approche permet de réaliser un degré plus élevé d'efficacité dû à l'effet d'expérience. Enfin, cela augmente la contrôlabilité des différents projets et fournit un meilleur aperçu des travaux de développement. Les principaux piliers sont formulés dans le cadre de la gestion des projets et de l'expérience acquise dans le développement des modules à l'Université Ouverte (Pays-Bas).

## 2 PRINCIPES DE GESTION DES PROJETS

La gestion des projets consiste en trois activités fondamentales:

- la planification du projet;
- le contrôle du projet;
- le management des ressources humaines.

*La planification du projet* prévoit toutes les activités nécessaires pour réaliser un projet, spécifiquement les activités en relation avec:

- la programmation des activités à exercer;
- l'allocation des ressources financières;
- les systèmes d'information et leur contrôle;
- les relations entre le projet et l'organisation-mère;
- l'utilisation de la capacité du personnel.

En termes plus concrets, les aspects à prévoir et à contrôler sont le temps, l'argent, la qualité, l'information et l'organisation. Des tâches et des techniques spécifiques ont été développées pour chacun de ces aspects, comme il est indiqué à la Figure 5.1, ci-dessous. Les éléments qui peuvent jouer un rôle dans le développement des modules seront décrits en détail.

Aspect	Objet	Tâches spécifiques	Techniques
<b>Temps</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- activités du projet</li> <li>- résultats intermédiaires ('jalons')</li> <li>- relations entre ces deux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- définition des cibles dans toutes les étapes</li> <li>- contrôle du progrès dans toutes les étapes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 'planning'</li> <li>- planification en réseau</li> <li>- histogrammes</li> <li>- planification de <i>capacité</i></li> </ul>
<b>Ressources financières</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- coûts</li> <li>- résultats</li> <li>- revenus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- définitions des cibles dans toutes les étapes</li> <li>- contrôle du progrès en chaque étape</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- contrôle et estimation des revenus et des dépenses</li> <li>- classification des coûts</li> <li>- analyse des écarts</li> <li>- estimation des coûts, budgétisation, signalisation</li> <li>- évaluation des projets en termes financiers, etc...</li> </ul>
<b>Qualité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exigences quantifiées avec des marges de déviation</li> <li>- systèmes, procédures et techniques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- définition de la cible dans les étapes d'initiative et de définition</li> <li>- contrôle des progrès des activités dans les étapes de conception, préparation et mise en oeuvre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- normalisation</li> <li>- analyse critique</li> <li>- analyse de la qualité / les coûts</li> <li>- ingénierie de la qualité</li> </ul>
<b>Information</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rapport au sujet de l'identification, l'enregistrement et le contrôle des données</li> <li>- modification de ces données</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- définition des cibles dans la phase initiale et terminale</li> <li>- contrôle du progrès dans toutes les phases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- application des techniques d'automatisation</li> <li>- documentation</li> </ul>
<b>Organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relations entre l'organisation du projet et l'organisation mère</li> <li>- la distribution des tâches, des pouvoirs et des responsabilités</li> <li>- gestion générale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- définition de la cible au commencement du projet, début de la mise en oeuvre et fin du projet</li> <li>- activités de contrôle, du progrès pendant les étapes intermédiaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- techniques managériales et théories des sciences humaines</li> <li>- analyse des objectifs et octroi des tâches</li> <li>- développement d'équipe</li> <li>- gestion de conflit</li> </ul>

Figure 5.1: Un aperçu des objets, des tâches et des techniques spécifiques aux cinq aspects de contrôle

Adaptée de Wijnen, de Renes et de Storm (1990: 76-100)

La taille et la complexité des projets concernés revêtent une importance capitale lors du choix des techniques de planification et de contrôle. Des techniques spécifiques ont été développées pour traiter les projets complexes qui peuvent durer quelques années et y impliquer des centaines subactivités différentes avec des douzaines de membres du personnel par subactivité. Par contre, d'autres sont disponibles et sont plus appropriées aux projets simples à un champ d'application limité. Le développement des modules, ou les matériaux didactiques en général, peuvent être classés parmi les projets relativement simples, comparés à la construction d'une usine ou au lancement d'un nouveau produit par une industrie. Par la suite, nous nous limiterons aux techniques et méthodes utiles pour notre travail.

Après qu'un projet a réellement commencé, *le contrôle du projet* devient la fonction principale de la gestion des projets. Les tâches de contrôle prennent relativement beaucoup de temps et requièrent un plus grand investissement que les activités impliquées dans la planification du projet. En se basant sur des données d'expérience, Harrison (1985: xv) conclut que la planification des projets prend approximativement 20% du temps, tandis que le reste est rempli par des activités de contrôle.

L'essence du contrôle d'un projet se situe dans le signalement des domaines problématiques et/ou des retards, dès que possible dans un projet, afin de prendre les mesures nécessaires pour réduire les retards et les coûts (Harrison, 1985: 57). La comptabilité analytique n'est qu'un élément du système entier de contrôle du projet. Cependant, la fonction de contrôle est parfois incorrectement restreinte à cet aspect. Les directeurs de projet sont non seulement responsables de la gestion financière, mais aussi de la planification et du contrôle du projet dans son ensemble. Si un projet renferme simultanément différents objectifs, ceux-ci ne peuvent pas être tous en même temps maximisés ou minimisés. C'est inévitable d'établir un compromis, habituellement vis-à-vis de la durée ou des coûts du projet. En général, il peut être dit que le directeur d'un projet est responsable de réduire les coûts et la durée du projet à un minimum tout en assurant à la fois un niveau acceptable de qualité (Harrison, 1985: 55-65).

En résumé, il peut être énoncé qu'une distinction claire doit être faite entre la planification des activités connexes visant le résultat du projet et celles du contrôle visant son efficacité. Wijnen, Renes et Storm (1990: 53) proposent que les étapes de la gestion des projets soient:

- la mise en phase et la prise de décision en ce qui concerne les aspects du travail;
- le contrôle intégré des aspects de la gestion des projets.

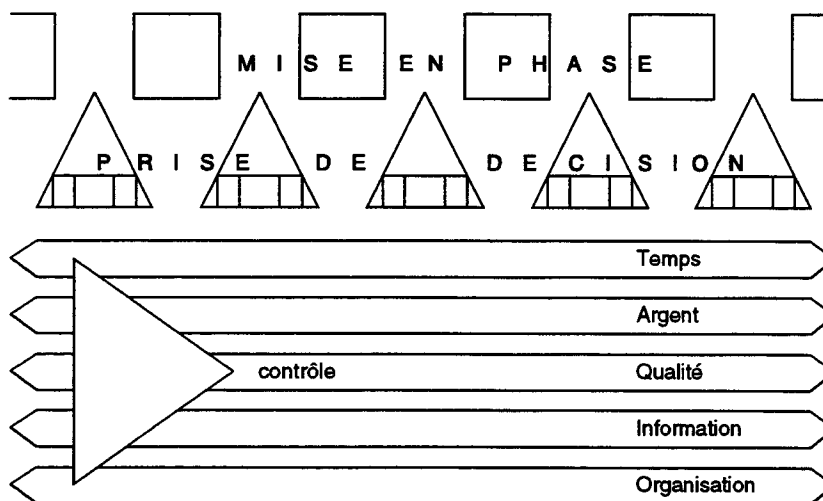


Figure 5.2: La mise en phase, la prise de décision et le contrôle du projet  
Adaptée de Wijnen, Renes et Storm (1990: 52)

Le succès des projets semble être influencé dans une large mesure *en dotant les ressources humaines*. Ici, la sélection et la formation des membres de l'équipe sont des facteurs déterminants (Pinto & Prescott, 1988: 7).

L'introduction de la gestion des projets suscite un vif intérêt à la formation des membres de l'équipe et des directeurs des projets. Un nombre de problèmes se posant à la modularisation rejoint clairement cette vision. Les recherches sur le besoin de la professionnalisation (Weijenberg, 1992) ont montré que des institutions d'enseignement professionnel supérieur sont confrontées à certaines difficultés pédagogiques et organisationnelles qui pourraient être résolues au moyen de programmes de formation appropriés.

Durant les travaux de développement, les problèmes pédagogiques rencontrés le plus souvent sont:

- la capacité insuffisante de formuler les objectifs pédagogiques;
- la capacité insuffisante de composer des matériaux auto-instructifs;
- la capacité insuffisante d'élaborer un module d'une manière bien structurée;
- la capacité insuffisante d'intégrer de nouvelles technologies;
- la capacité insuffisante de tester l'utilité des modules existants;
- l'incapacité de développer des questionnaires d'examen compatibles avec les objectifs pédagogiques.

Des problèmes organisationnels sont généralement attribués à:

- un manque de temps pour les travaux de développement;
- une sous-estimation de la durée et l'effort exigé pour acquérir l'expérience et la maîtrise du développement des matériaux auto-instructifs;
- une incapacité de distribuer les matériaux aux étudiants;
- une incapacité d'expliquer aux enseignants l'utilité du travail avec des matériaux auto-instructifs.

Conformément aux études susmentionnées, la conclusion est que certains enseignants sentent évidemment le besoin d'une professionnalisation relative aux éléments et compétences de la connaissance qu'ils considèrent comme nécessaires pour développer des modules auto-instructifs (Weijenberg, 1992: 20). Pour les projets de modularisation, la professionnalisation des membres de l'équipe exige une coopération coordonnée de tous les niveaux hiérarchiques. D'ailleurs, collaborer avec des collègues en équipes et tenir compte du temps et des ressources disponibles font appel à des compétences sociales autres que celles du travail habituel dans une institution traditionnelle. De nouvelles formes d'interdépendance, d'inexpérience et de frictions dues à la compétition entre collègues sont des problèmes qui sont soulevés par de nombreux auteurs (Cleland, 1990; Volpp, 1989; Kerzner, 1982; Knight, 1979). Dès 1967, Argyris (1967: 34) a précisé que les problèmes dans les structures matricielles - des organisations au sein desquelles toutes les activités se déroulent en projet - sont dûs principalement au fait que le style du management et le fonctionnement des membres de l'équipe sont plus adaptés aux organisations traditionnelles et à leurs relations hiérarchiques classiques. En accord avec Mintzberg (1979), Argyris estime la formation d'être la manière la plus appropriée à résoudre ce type de problèmes.

Pour être efficace, il est important que cette formation soit ajustée au travail quotidien autant que possible, ou comme il a été formulé par Argyris (1967: 52):

"L'organisation matricielle nécessite une formation qui:

- est destinée à des individus en systèmes d'équipe;
- est offerte là où le problème est présent;
- est apprise par la résolution des problèmes réels;
- est testée par l'intermédiaire des résultats réels;
- est contrôlée par ceux qui participent au problème".

### 3 LA GESTION DES PROJETS: LE DEVELOPPEMENT DES MODULES

Chaque module renferme un nombre de décisions prises lors de la conception du curriculum. Premièrement, un curriculum formel mène à une qualification ou à un diplôme officiellement reconnu. Ce diplôme peut être une combinaison de certificats pouvant être obtenus séparément, et dont chacun est subdivisé en unités plus petites. En second lieu, la structure modulaire scinde le programme d'études en unités standard en vue d'offrir des voies alternatives. Une méthode didactique est sélectionnée pour chaque module. Normalement, la séquence des modules, en association avec un nombre de méthodes didactiques, devrait permettre aux étudiants de répondre aux exigences finales du programme. Troisièmement, en ce qui concerne le contenu, un programme d'études est composé de plusieurs filières dans lesquelles certains secteurs et thèmes principaux sont relatés. Le degré de cohérence entre les trois dimensions détermine, dans une large mesure, l'efficacité d'un curriculum.

Un aperçu est donné par le tableau suivant:

<i>Conception du programme d'études</i>	<b>Programme</b>
<i>Éléments de qualification</i>	Certificat du module Partie du certificat du module
<i>Structure modulaire</i>	Objectifs finaux Unités standard Méthodes didactiques
<i>Contenu académique</i>	Sujets Domaines principaux Thèmes

Figure 5.3: Niveaux discernables de la modularisation

L'approche basée sur la gestion des projets, décrite dans les paragraphes suivants, vise à développer des modules auto-instructifs.



### 3.1 La mise en phase

La première étape divise le projet entier en phases, énumérant les activités conjointes et expliquant la nature de chaque activité. La programmation des activités connexes n'est pas très longue pour de petits projets tels que le développement d'un module. Pour faire un plan de base des travaux à effectuer pendant le projet, la méthode formelle est dénommée *the Work Breakdown Structure (WBS)*. Elle divise chaque phase en subactivités connexes, chacune avec leurs propres résultats intermédiaires spécifiques (Kerzner, 1982). Au moyen de l'WBS, le travail peut être réparti en enveloppes de tâches contrôlables pour lesquelles les différents membres d'une équipe seraient responsables (Harrison, 1985: 121). En appliquant ce principe général, il est possible de distinguer diverses phases et activités correspondantes dans le développement et la production des modules.

La mise en phase suivante est faite à l'Université Ouverte (Pays-Bas):

Etape 1	Etape de description globale du cours
Etape 2	Plan du cours
Etape 3	Commencement des phases parallèles
	3.1 Production des matériaux
	– matériaux imprimés
	– illustrations
	– matériaux audiovisuels
	– matériaux de logiciel
	– articles
	– examens
	3.2 Evaluation du cours
	3.3 Harmonisation du cours avec les besoins en tutorat
Etape 4	Compilation du cours
Etape 5	Cours définitif
Etape 6	Production & publication
Etape 7	Evaluation & révision

Figure 5.4: Les phases dans le développement des modules

Adaptée de: Manuel du développement des modules, 1983

Dans les départements de recherche & de développement, le planning est généralement déterminé en consultation mutuelle (Dunne, 1983: 35). Au cours du développement d'un module, l'atteinte des objectifs peut être stimulée par la négociation sur les objectifs, les critères pour la planification et le contrôle entre les enseignants, le directeur des projets et le directeur du programme d'études.

### 3.2 Les jalons ou les points de décision

La fin de chaque phase est suivie par un jalon. Celui-ci est simultanément un résultat intérimaire et un point formel de décision qui sert à amorcer la prochaine phase. A ces jalons, des décisions relatives à la gestion peuvent être prises en ce qui concerne les activités de la phase suivante. En s'appuyant sur la mise en phase proposée pour le développement des modules, le tableau suivant montre les documents de décision annexes et indique pour chaque jalon ce qui doit être fait avant que la prochaine phase puisse démarrer.

<p>Document de décision 1: Plan du cours</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- modèle du cours</li> <li>- concept didactique</li> <li>- média</li> <li>- contrats</li> </ul>	<p>Document de décision 2: Compilation du cours</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- date du transfert de la copie à la production</li> <li>- transfert d'autres matériaux</li> <li>- plan de mise en oeuvre</li> <li>- résultats d'évaluation</li> <li>- évaluation par le directeur du programme d'études</li> </ul>
<p>Document de décision 3: Cours complet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- envoi au département de livraison</li> <li>- transfert des questionnaires</li> <li>- plan de distribution</li> </ul>	<p>Document de décision 4: - calcul des coûts et évaluation ultérieure du projet</p>

Figure 5.5: Documents de décision et activités dans le développement des modules

Dans le processus du développement d'un module, les différentes étapes sont représentées par le diagramme du réseau suivant. Au-dessus de chaque activité, la date initiale 1/1/93 est indiquée car aucune planification du temps n'a été faite.

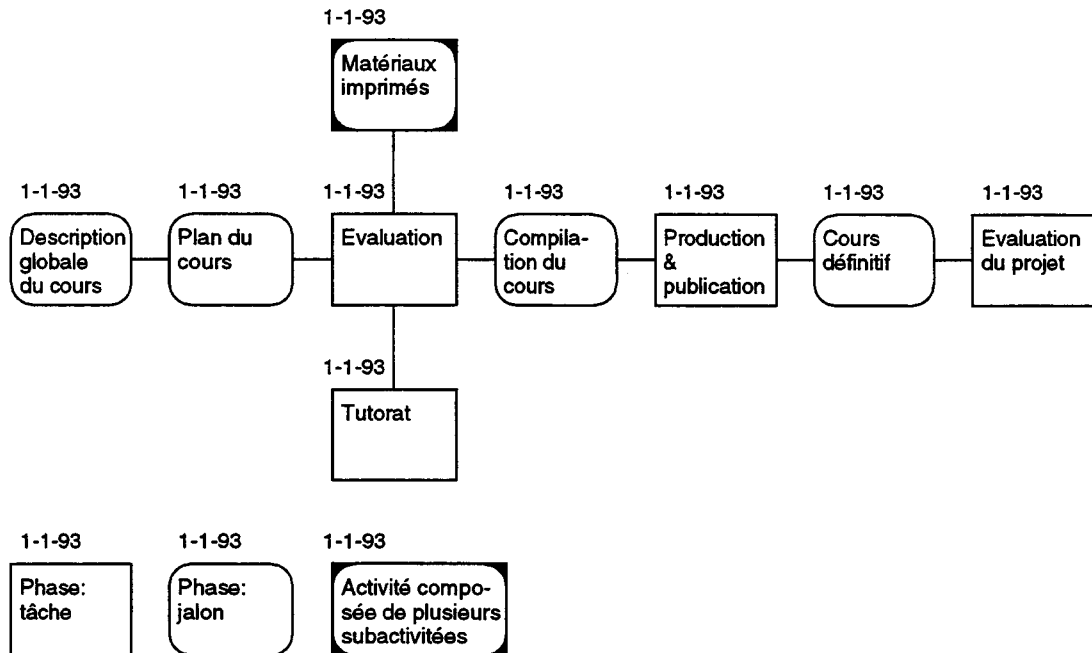


Figure 5.6: Diagramme du réseau des subactivités dans le développement de modules

### 3.3 Planning du temps et la dotation du personnel

La prochaine étape est de trouver la technique la plus favorable pour élaborer la planification du temps. Les histogrammes et les diagrammes de Gantt sont les techniques les plus simples pour élaborer une planification de base et tous les deux sont utiles comme instruments de communication pour faciliter la gestion des projets. "L'un des principaux avantages de l'histogramme est que c'est une technique relativement simple, qui nécessite peu de formation pour construire un planning et toute personne impliquée peut le comprendre sans difficultés (Harrison, 1985: 144)". A partir de la planification du temps, des arrangements peuvent être pris concernant le personnel, l'attribution des ressources financières et d'autres dispositions matérielles. Une étude sur l'usage des techniques de gestion dans les départements de recherche et de développement a montré que l'histogramme est une technique fréquemment appliquée (Dunne, 1983: 37). Un point faible de cette méthode est qu'elle ne montre pas les relations entre les activités. Ce problème peut être résolu, cependant, en utilisant un histogramme en association avec un diagramme de flèche. Un second inconvénient de la méthode d'histogramme surgit quand une subactivité dépasse la période prévue. Dans ce cas, le diagramme entier doit être ajusté pour représenter la situation réelle (Harrison, 1985: 130-136), bien que cela ne doive pas être un problème avec les applications de logiciel actuellement disponibles. Des techniques plus avancées, telles que la Méthode du Chemin Critique et la Technique d'Evaluation de Programme, n'ont pas ces points faibles. Elles sont très convenables pour des projets à grande échelle tout en sachant qu'elles font appel à plus de connaissances et d'expériences.

Pour la modularisation dans l'enseignement supérieur, il est recommandé de travailler avec des techniques visuelles telles que les histogrammes, les diagrammes de flèche et les applications simples de logiciel en raison de la simplicité relative des projets et la réticence des enseignants à des tâches administratives (Van Meel, 1992).

Différentes méthodes existent pour estimer le temps requis pour développer un module, avec différents résultats pour chaque méthode. Pour travailler efficacement, il est montré que les enseignants doivent pouvoir travailler sans interruption à une tâche pour une période bien définie. Idéalement, pour travailler au développement des modules, les enseignants devraient être dispensés pour trois à quatre semaines de leurs tâches d'enseignement (Hover, 1990: 55). Pour le développement, la norme d'un volume horaire requis est basée sur les heures d'études, à savoir les heures passées par les étudiants à apprendre ou à étudier le module en question, ou en d'autres termes, le temps total d'enseignement ajouté au temps de l'auto-étude ou des devoirs. Hover (1990: 10) estime que le temps de développement est de trois à cinq fois le temps total d'étude.

Puisque le développement des matériaux didactiques est une nouvelle tâche pour les enseignants, nous supposons qu'une moyenne de quatre heures de développement par heure d'étude est une norme réaliste. Il va de soi que le développement des modules entièrement auto-instructifs demande plus d'attention que celui dans lequel des activités particulières sont effectuées dans une situation de salles de classe.



A titre d'exemple, la gestion d'un projet du développement d'un module est illustrée. En se référant à un rapport de quatre heures de développement par heure d'étude, un module de quarante heures d'étude exige un temps de 160 heures de développement. A partir de l'estimation suivante du temps requis pour les différentes activités, il est possible de faire une planification du projet. Ceci est basé sur l'hypothèse qu'un enseignant est dispensé de ses autres tâches d'enseignement afin qu'il puisse travailler deux jours par semaine, au développement de modules (voire les lundi et mardi, par exemple) et quarante heures à un cours dont un minimum d'heure est réservé à l'auto-étude.

Activité	Début (au plus tôt)	Fin (au plus tard)	Début	Jours
Description globale	04-01-93	04-01-93	04-01-93	0.50
Plan du cours	04-01-93	11-01-93	04-01-93	2.00
Mat. imprimés	11-01-93	01-03-93	11-01-93	14.00
Evaluation	01-03-93	02-03-93	01-03-93	1.00
Tutorat	02-03-93	02-03-93	02-03-93	0.50
Compilation	08-03-93	08-03-93	08-03-93	0.50
Production & publication	08-03-93	08-03-93	08-03-93	0.50
Cours définitif	09-03-93	09-03-93	09-03-93	0.50
Evaluation du projet	09-03-93	09-03-93	09-03-93	0.50

Figure 5.7: Exemple d'un schéma de planification

Ce schéma de planification montre que si l'enseignant avait commencé, le 4 janvier 1993, à travailler au module, il l'aurait normalement fini le 9 mars. L'ordre et la durée des activités sont représentés par l'histogramme suivant:

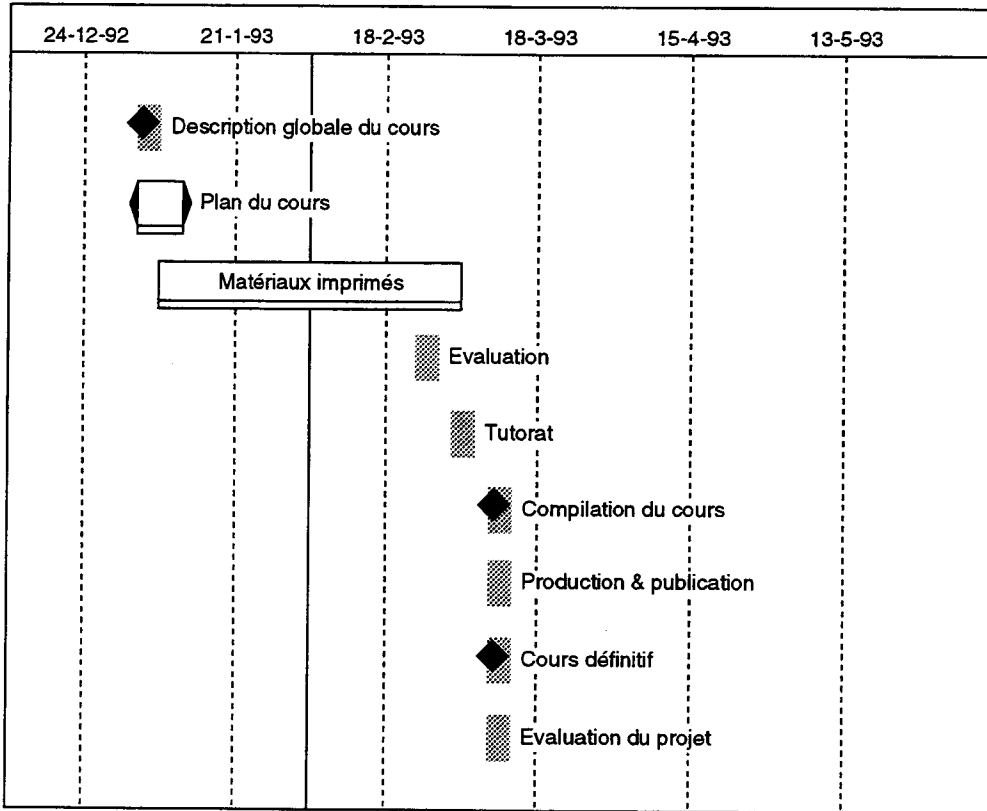


Figure 5.8: Histogramme des différentes activités lors du développement d'un module

### 3.4 La budgétisation

L'objet de la planification, du contrôle des revenus et des dépenses est d'assurer à ce que les revenus d'un projet ne dépassent pas ses coûts. Dans une large mesure, la continuité des organisations commerciales dépend de leur capacité à faire des évaluations correctes de ces deux écoulements d'argent. Dans l'enseignement supérieur, un système normatif de budgétisation tend à être utilisé. Cela implique que le projet entier est budgétisé au commencement et que les moyens financiers nécessaires sont fournis par la suite au début de chaque phase successive du projet. Le système WBS fournit de bonnes orientations pour la budgétisation de chaque phase du projet (Storm, Blom, Claessen, 1991: 195-198). La plupart des applications de logiciel fournissent la possibilité d'obtenir un aperçu total du budget disponible pour un projet et de déduire combien de dépenses ont été faites jusqu'ici pour chaque phase du projet.

### 3.5 Contrôle de qualité

Dans cette étape, le contrôle de la qualité des produits et des services fournis par une institution d'enseignement supérieur se rapporte à la qualité des différents modules. Une distinction peut être faite entre les qualités académiques et didactiques. En conformité avec le cadre stratégique proposé pour la modularisation, il est possible d'organiser le contrôle de la qualité pour chaque module de deux façons différentes. Une manière est d'utiliser les tests de développement. Dans ce cas, des étudiants représentatifs sont invités à étudier le module et à présenter leurs commentaires et leurs observations. Cela peut conduire à modifier certaines parties et permet de corriger les points faibles avant que le module ne soit diffusé. Une autre manière d'évaluer la qualité des modules est de recueillir systématiquement des informations dans la pratique quotidienne. Il est clair que ces deux méthodes peuvent en principe être utilisées en parallèle. Une institution peut également opter pour une approche différenciée et soumettre à l'avance des parties des modules auto-instructifs à de petits groupes d'étudiants et évaluer d'autres modules dans la pratique quotidienne.

### 3.6 La gestion d'information

Le contrôle du projet requiert un système d'information qui recèle au moins les aspects suivants:

- les données sur la performance par rapport à la planification et au budget alloué;
- les données sur les progrès, les coûts et les ressources déjà utilisées;
- l'information disponible peu de temps après chaque période (Harrison, 1985: 76).

### 3.7 Les activités de contrôle

Dans un programme de modularisation, les principaux facteurs à contrôler sont les progrès des différents projets, l'information relative aux différents modules et le programme annuel global ainsi que la qualité des modules produits. La plupart des applications de logiciel permettent de collecter progressivement les données sur un projet individuel, de sorte qu'un aperçu annuel puisse être obtenu. Afin de permettre la mise à jour des aperçus de la situation, il est nécessaire de prendre certaines dispositions préalables. Cela devient plus important avant que le nombre de projets en cours et le nombre de personnes impliquées n'augmentent. Ce type de travail administratif peut être effectué à l'aide de différents progiciels.

### 3.8 Les relations entre l'organisation-mère et le projet

Comme il est mentionné dans le chapitre 3, des institutions d'enseignement supérieur peuvent être décrites comme des organisations professionnelles de services, spécialisées dans l'exécution des activités complexes et assez stables, (Mintzberg, 1979: 367).

La force de ces organisations se situe dans leur capacité de résoudre de nouveaux problèmes en appliquant des méthodes de résolution acquises à l'avance. L'innovation est généralement considérée comme l'un des plus grands défis des organisations professionnelles. Notamment dans l'enseignement supérieur, l'autonomie traditionnelle des enseignants et le manque de coordination entre eux sont vus souvent comme des barrières structurelles à l'innovation (Easterby-Smith, 1987; Meacham, 1982; Becher & Kogan, 1980; Weick, 1976). Comme il a été énoncé au chapitre 4, la modularisation est une innovation pédagogique et organisationnelle qui affecte tous les aspects de l'enseignement.

La Figure 5.9 indique les différences entre une institution traditionnelle et une institution produisant uniquement des modules auto-instructifs. Il est clair que si les deux processus ont lieu au sein d'une seule institution, cela suscite d'énormes exigences vis-à-vis de toutes les personnes concernées.

Dimensions	Organisation traditionnelle	Institution produisant des modules auto-instructifs
<b>Activités</b>	Enseignement en salles de classe	Modules: – imprimés – applications des technologies nouvelles – tutorat
<b>Groupes-cibles</b>	Etudiants réguliers	Etudiants réguliers & des groupes-cibles
<b>Organisation</b>	Orientée vers des services	Orientée vers des produits
<b>Partie opérationnelle</b>	Enseignants autonomes et rôles idiosyncratiques	Enseignants Division du travail et interdépendances Standardisation du produit
<b>Contrôle de la qualité</b>	Difficile	Essentiel
<b>Coordination</b>	Quantification des heures de cours	Normalisation du – savoir-faire – des résultats (plan de production) – méthodes de travail
<b>Paramètres</b>	Sélection & formation	Sélection & formation
<b>Administration</b>	Faiblement connectée	Coordination entre les différentes activités
<b>Technologie</b>	Simple	Technologie de l'information – production – administration – matériaux didactiques
<b>Environnement</b>	Complexe et stable	Complexe, créneaux avec une stabilité variable

Figure 5.9: Comparaison des paramètres organisationnels d'une institution traditionnelle et d'une institution produisant seulement des modules auto-instructifs  
Adaptée de Van Meel (1992: 32)

Dans ce contexte, une autre différence importante concerne l'organisation. Aux Pays-Bas dans certaines institutions d'enseignement commercial supérieur (HEAO), les départements des programmes d'études ont remplacé les départements scientifiques.

Quoique les directeurs des départements scientifiques aient garanti une coordination optimale entre le département et les disciplines académiques connexes, cette disposition organisationnelle a été substituée par les départements des programmes d'études pour assurer un meilleur ajustement aux besoins du marché du travail. Dans cette structure organisationnelle, les enseignants doivent faire correspondre le contenu des modules aux qualifications finales de la formation.

Avant qu'un projet soit lancé, le directeur du programme d'études et les différents coordinateurs doivent avoir atteint un niveau suffisant d'approbation au sujet de la composition de l'équipe responsable du projet et des responsabilités des membres d'équipe, afin de favoriser l'harmonisation optimale du projet avec le reste de l'organisation.

Cette coordination nécessite une approche systématique. Dans le domaine de la technologie de l'information, quelques projets sont mis en place par un comité de pilotage et une équipe de projets (Verreck, Slotman & Van Osch; 1994; Verreck, 1991). Cette approche peut être également très utile aux programmes de modularisation.



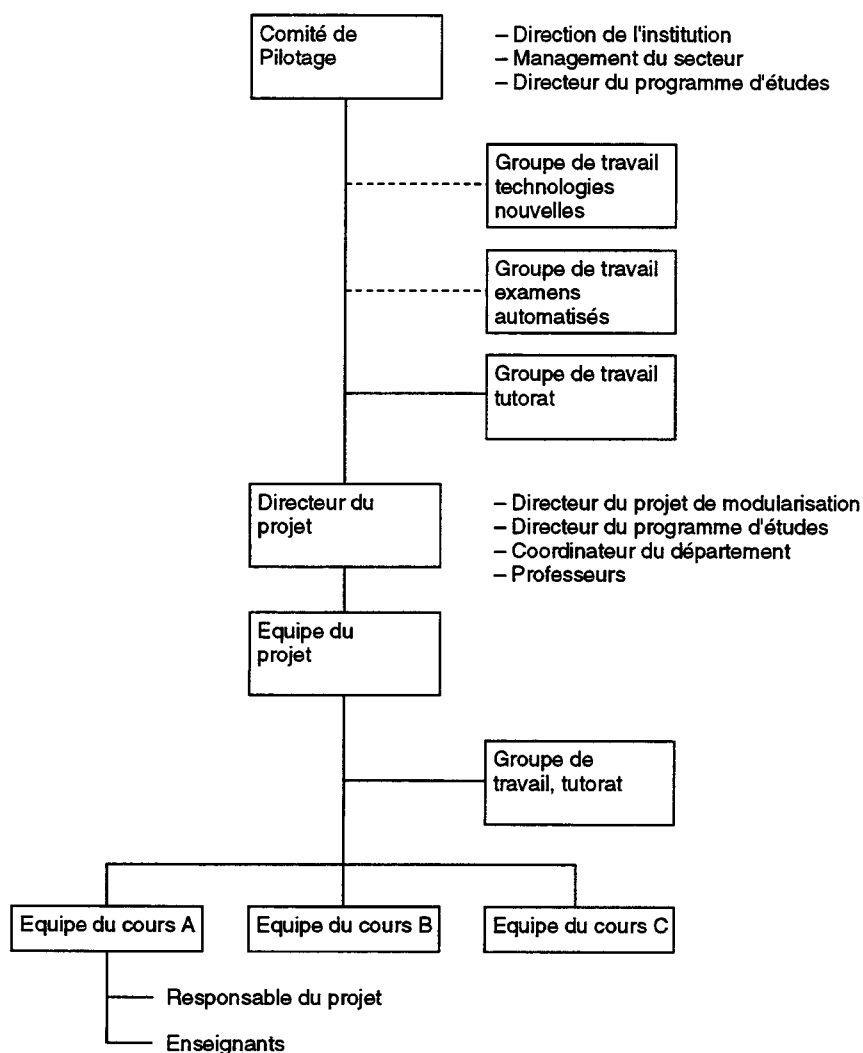


Figure 5.10: Structure du projet de la modularisation dans l'enseignement professionnel supérieur

Adaptée de Verreck (1991: 12b)

Dans de vastes programmes de modularisation, il est important de nommer un coordinateur des projets. La personne en question peut être membre d'une équipe responsable d'un projet, mais cela n'est pas impératif. L'approche proposée se base sur l'hypothèse que les enseignants composant les équipes des modules sont responsables de l'élaboration didactique et du contenu. Dans la pratique, cela signifie que l'équipe responsable du module soumet au coordinateur ou au directeur du programme d'études une proposition concernant le modèle modulaire, les médias, le tutorat, le guide des études et la procédure de l'examen relative au module. Une fois qu'elle a été approuvée par l'équipe responsable du projet, cette proposition sera élaborée en détail.

#### 4 CONCLUSION

La gestion des projets est une combinaison des techniques de planification et de contrôle qui ont fait leurs preuves dans des organisations au sein desquelles un grand degré de complexité des tâches à exécuter va de pair avec un environnement dynamique. A partir de l'hypothèse qu'il est intéressant de développer une méthode pour effectuer les différentes activités impliquées dans de vastes programmes de modularisation, une approche basée sur la gestion des projets a été élaborée pour le développement des modules. Pour cela, une méthode efficace requiert une planification et un contrôle systématique du temps, de la qualité, de l'information, de l'organisation et des ressources financières. En accord avec ces principes fondamentaux admis en gestion des projets, ces techniques ont été décrites et traduites pour un environnement scolaire. Le processus de développement des modules a été divisé en différentes activités constituant la base de la planification du projet. Les activités distinctes sont la description globale du module, le plan du module, la production des matériaux auto-instructifs, et l'édition. Un aspect frappant est que des techniques assez simples, telles que l'histogramme et le diagramme de Gantt sont suffisants pour une planification progressive d'un tableau annuel de production. Cette méthode permet une utilisation optimale des ressources humaines et des ressources matérielles. De plus, elle fournit un meilleur aperçu des différents projets et elle permet un meilleur financement ultérieur de chaque module. A l'état actuel, peu d'enseignants ont pu acquérir assez d'expérience dans l'usage de ces techniques. Dans de nombreuses études, les enseignants ont explicitement exprimé leur besoin de professionnalisation. Cela est vrai, par exemple, pour les compétences spécifiques du développement des modules, de la connaissance et les techniques nécessaires pour la gestion active des projets. Ainsi, il peut être conclu qu'il serait bénéfique de créer les conditions qui permettraient à des enseignants d'accomplir convenablement leurs nouvelles tâches dans ce type d'environnement.

## **CHAPITRE 6**

### **QUESTIONS IMPORTANTES POUR L'INNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SUPERIEUR AUX PAYS-BAS**

#### **RESUME**

Dans ce chapitre sont mises en relief les questions principales relatives à l'enseignement professionnel supérieur en vue de présenter le contexte des développements futurs de ce secteur. Dans un proche avenir, l'enseignement professionnel supérieur devra s'adapter à de nouveaux besoins du marché du travail et à une demande croissante pour améliorer et mettre à jour l'enseignement. En même temps, la promotion de la qualité et la gestion des coûts restent les objectifs du Ministère de l'Education Nationale. Afin d'atteindre ceux-ci, des changements politiques importants ont été souscrits à l'égard de l'enseignement professionnel supérieur. Au cours de la décennie passée, une opération de fusion à grande échelle de petits instituts a été lancée afin d'obtenir un niveau plus acceptable d'efficacité organisationnelle. L'autonomie et la responsabilité financière constituent les éléments clés des nouvelles mesures censées réaliser ces objectifs. Dans ce cadre, l'amélioration de la qualité de l'enseignement suscite des changements importants dans le processus scolaire. Le développement du curriculum modulaire, une répartition optimale de la charge d'étude et le contrôle de la performance sont quelques outils utilisés pour réorganiser l'enseignement supérieur. En plus, la modularisation des programmes d'études, éventuellement combinée avec des cours à temps partiel, permet d'adapter 'sur mesure' l'enseignement aux besoins des groupes-cibles. Actuellement, diverses institutions d'enseignement professionnel supérieur ont mis sur pied des curricula modulaires et appliquent une certification modulaire pour satisfaire à ces exigences. De même, ces deux réponses sont souvent utilisées dans les cours à temps partiel.

#### **1 INTRODUCTION**

##### **1.1 Le système éducatif néerlandais**

Aux Pays-Bas, l'enseignement supérieur comporte d'une part l'enseignement universitaire fourni par les universités et les hôpitaux universitaires, et d'autre part l'enseignement professionnel supérieur. En ce moment, il y a 80 institutions d'enseignement professionnel supérieur, 13 universités traditionnelles, et l'Université Ouverte. Plus de 400.000 étudiants suivent l'enseignement supérieur. Par le passé, chaque secteur était soumis à une législation spécifique. La loi sur l'enseignement supérieur et la recherche (WHW), approuvée par le Parlement en Avril 1992, couvre toutes les institutions d'enseignement supérieur et les regroupe sous une législation juridique commune. Cet acte est rentré en vigueur le 31 août 1993.

*Institutions universitaires d'enseignement et de recherche*

Des treize universités traditionnelles aux Pays-Bas, il y a neuf universités à caractère général couvrant un éventail large de domaines scientifiques, trois universités techniques et une université agronomique. Environ 150.000 étudiants poursuivent leurs études dans ces universités.

*Enseignement supérieur ouvert à distance: l'Université Ouverte*

L'Université Ouverte est fondée en 1984. En 1991, 60.000 étudiants y sont inscrits et suivent un ou plusieurs cours. La mission de l'Université Ouverte est d'assurer et de faciliter l'accessibilité à l'enseignement supérieur des étudiants âgés de dix-huit ans et plus, indépendamment de leur formation antérieure. L'Université Ouverte dispense à la fois un enseignement de 'deuxième chance' et de 'deuxième voie' au moyen de modules auto-instructifs. Ces modules sont conçus de façon à permettre à différents étudiants d'étudier indépendamment du lieu selon leur propre rythme et leur propre temps. L'Université Ouverte essaie d'inclure autant de supports que possible dans les modules, et éventuellement complétés par des tutorats assurés dans dix-huit centres d'étude régionaux. L'enseignement est organisé selon un programme modulaire. Un enseignement universitaire et un enseignement professionnel supérieur sont offerts simultanément dans sept disciplines différentes.

*Enseignement professionnel supérieur [Hoger Beroepsonderwijs, HBO]*

Dans ce troisième type d'enseignement supérieur; des fusions ont été effectuées depuis les années 1970. A la suite du premier tour des fusions, en août 1991, il restait 80 institutions HBO des 341 petites institutions à l'origine. Approximativement, ces institutions HBO comportent 250.000 étudiants et emploient plus de 20.000 personnes.

*Financement de l'enseignement professionnel supérieur*

Aux Pays-Bas, trois pour cent des dépenses publiques vont aux institutions HBO, aux universités, aux hôpitaux et aux instituts de recherche universitaire (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen*, 1991c). La contribution totale du gouvernement à ces institutions s'élève à plus de cinq milliards de florins dont 1,5 milliard va aux institutions HBO et 3,5 milliards aux universités. Cette contribution n'est seulement qu'une partie du financement total.

La première source de fonds est la contribution du gouvernement, basée sur une méthode générale de calcul. Celle-ci consiste en quatre composantes: une contribution régulière; un budget de restructuration, un budget pour l'équipement; un budget pour les locaux.

Pour investir dans les bâtiments, l'approbation du Ministre est exigée (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen*, HOOP 1990). La contribution régulière du gouvernement est calculée sur la base d'un financement standard. Cette norme prend en compte le nombre d'étudiants et leur taux de réussite. Une norme de financement pour 1,6 an d'étude est appliquée à des étudiants abandonnant une institution sans un diplôme, tandis qu'une autre de 4,5 ans est utilisée pour les étudiants obtenant un diplôme. Pour les fins de ce système de financement, il est important que les institutions HBO identifient rapidement les étudiants susceptibles d'abandonner leurs études et puissent aider les autres à réaliser le maximum de progrès (Goudriaan & de Groot, 1990).

La deuxième source de fonds est contrôlée par les organisations avec des objectifs spécifiques dans le domaine de la recherche scientifique, par exemple l'Organisation Néerlandaise pour la Recherche Scientifique (NWO) et l'Académie Néerlandaise Royale des Sciences (KNAW). Les ressources financières nécessaires sont mises à la disposition de ces organisations par le gouvernement (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, HOOP 1990*).

La troisième source de fonds est constituée par le revenu des institutions elles-mêmes à travers des activités telles que les contrats de recherche, les contrats d'enseignement ou la prestation des services. Dans le cadre de la Loi sur l'enseignement HBO et l'enseignement supérieur et la recherche, il n'y a aucune restriction formelle sur l'acquisition des financements externes.

La Figure 6.1 donne un aperçu du système éducatif néerlandais:

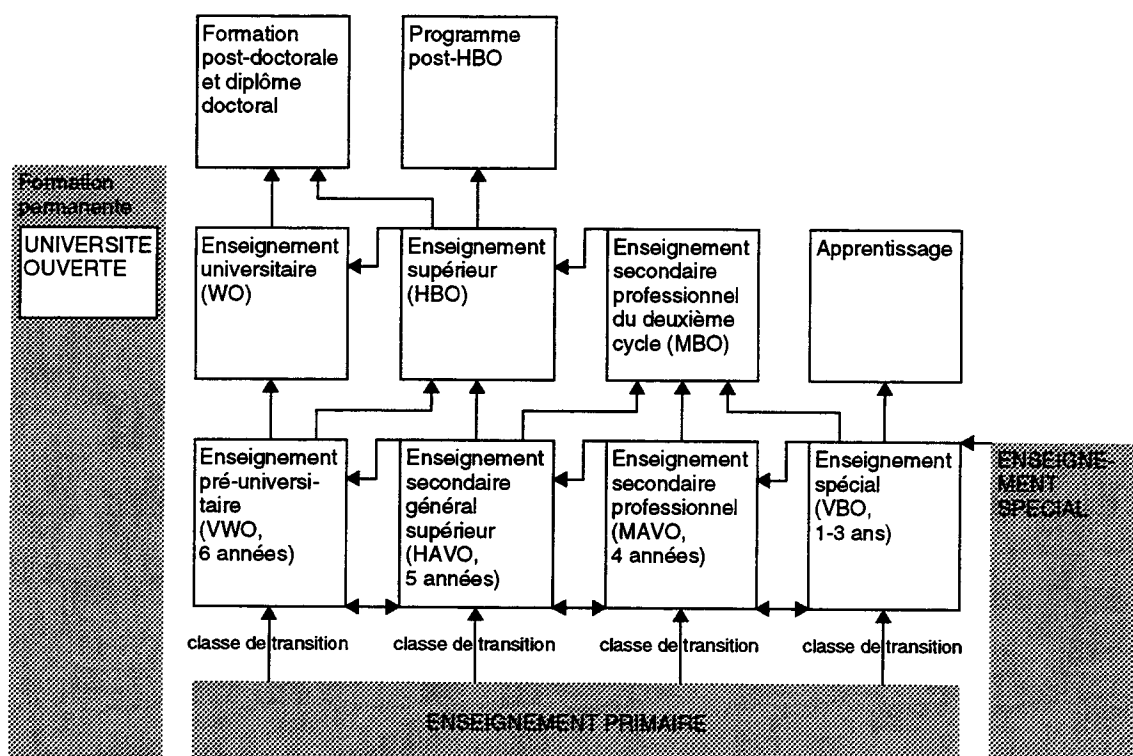


Figure 6.1: Le système éducatif néerlandais

Adaptée de: Open Universiteit (1994: 128)

## 1.2 Acteurs dans l'enseignement professionnel supérieur

Selon le classement de Goedegebuure (1989), le processus de décision dans l'enseignement professionnel supérieur est en grande partie déterminé par:

- le gouvernement;
- le Conseil HBO;
- les institutions HBO.

### *Le gouvernement*

Le gouvernement joue un rôle décisif dans l'allocation des ressources financières, dans la détermination de la politique et dans l'introduction de la législation. A cet égard, il devrait être considéré comme l'acteur central. Au début des années 1980, le cadre législatif de l'enseignement supérieur a été fondamentalement changé. Après les décennies de croissance, une réduction importante des dépenses du gouvernement a été imposée dans l'enseignement supérieur.

Durant la deuxième étape du processus de réforme, de nouveaux mécanismes de contrôle public ont été introduits. Le contrôle des coûts et celui de la performance sont devenus des instruments importants pour mesurer les contributions des différentes institutions. Enfin, l'Etat a réduit son influence directe sur l'enseignement supérieur, la supplantant par des mesures indirectes tels la direction financière à travers la législation et les budgets (Neave, 1990). Essentiellement, la politique du gouvernement néerlandais a été caractérisée par la déréglementation et la restriction des dépenses publiques. Cela a causé un changement de la politique néerlandaise dans l'enseignement et la recherche scientifique. Les objectifs étaient d'augmenter l'efficacité du système d'éducation et d'optimiser à la fois les résultats dans l'enseignement et la recherche scientifique. Durant la période 1985-1988, la nouvelle législation relative à l'enseignement supérieur a introduit un grand degré de décentralisation et un nouveau système de financement, permettant ainsi aux institutions de fonctionner avec une plus grande autonomie. Le nouveau système de financement est basé sur le principe que des institutions soient récompensées en fonction de leur performance.

Dans la pratique, cela signifie que le gouvernement délègue la responsabilité d'exercer cette politique aux institutions d'enseignement et de la recherche. En échange des budgets attribués, le gouvernement impose des exigences quantitatives et qualitatives strictes vis-à-vis de leur performance. A propos de cela, des consultations entre le Ministre et les institutions d'enseignement supérieur visent récemment à conclure des accords d'une période de trois à quatre ans. Par l'introduction de ces accords, le gouvernement et les institutions décident alors de voir les tendances qui sous-tendent une orientation importante pour l'enseignement supérieur. De ce fait, il incombe alors aux institutions d'organiser leurs activités de manière à satisfaire aux exigences qui découlent de ces accords.

### *Le Conseil HBO*

Le pivot de coordination entre les institutions HBO et le Conseil HBO a été fondé en 1975. La tâche du Conseil HBO est de promouvoir les intérêts des institutions HBO vis-à-vis du gouvernement et de fournir des services aux institutions. Les Conseils HBO occupent une position centrale en reliant les différentes institutions HBO entre elles et en consultant le gouvernement, aussi bien que d'autres organisations publiques et privées. L'Association de Coopération des Universités Néerlandaises (VSNU) peut être considérée comme une organisation similaire pour les universités. Le Conseil HBO et le VSNU rencontrent le Ministre au sein de la Chambre d'Enseignement Supérieur. Cela leur donne un rôle consultatif auprès du Ministre de l'Education.

### *Les institutions HBO*

En ce moment, il y a 80 institutions d'enseignement professionnel supérieur aux Pays-Bas, dispensant au total plus de 200 programmes d'études. De plus, une institution d'enseignement professionnel supérieur peut comporter un ou plusieurs secteurs. Un secteur est composé d'un certain nombre de programmes d'études qui sont connexes au contenu pédagogique et orientés vers un même domaine professionnel. A présent, presque la moitié de toutes les institutions HBO est monosectorielle, mais le nombre d'instituts multisectoriaux augmente en partie suite aux fusions. On distingue les secteurs suivants dans l'enseignement professionnel supérieur:

- l'agriculture;
- les soins de la santé;
- l'enseignement;
- les études d'assistance sociale;
- la technologie et les sciences naturelles;
- les beaux-arts et le théâtre;
- le commerce et l'administration.

Le nombre d'étudiants croît dans ces secteurs, à l'exception de ceux des soins de la santé, des beaux-arts et du théâtre. Chaque année, 65.000 étudiants entament leurs études dans une institution HBO. Une diminution des étudiants inscrits aux cours à temps partiel dans les formations HBO peut être discernée par tous les secteurs, à part les formations en commerce et administration. Suite à une hausse de 2,500 étudiants dans cette filière, la population des étudiants à temps partiel est restée jusqu'ici stable (*HBO Almanach*, 1991/92).

L'organigramme suivant résume les interdépendances entre les différents acteurs dans l'enseignement supérieur néerlandais

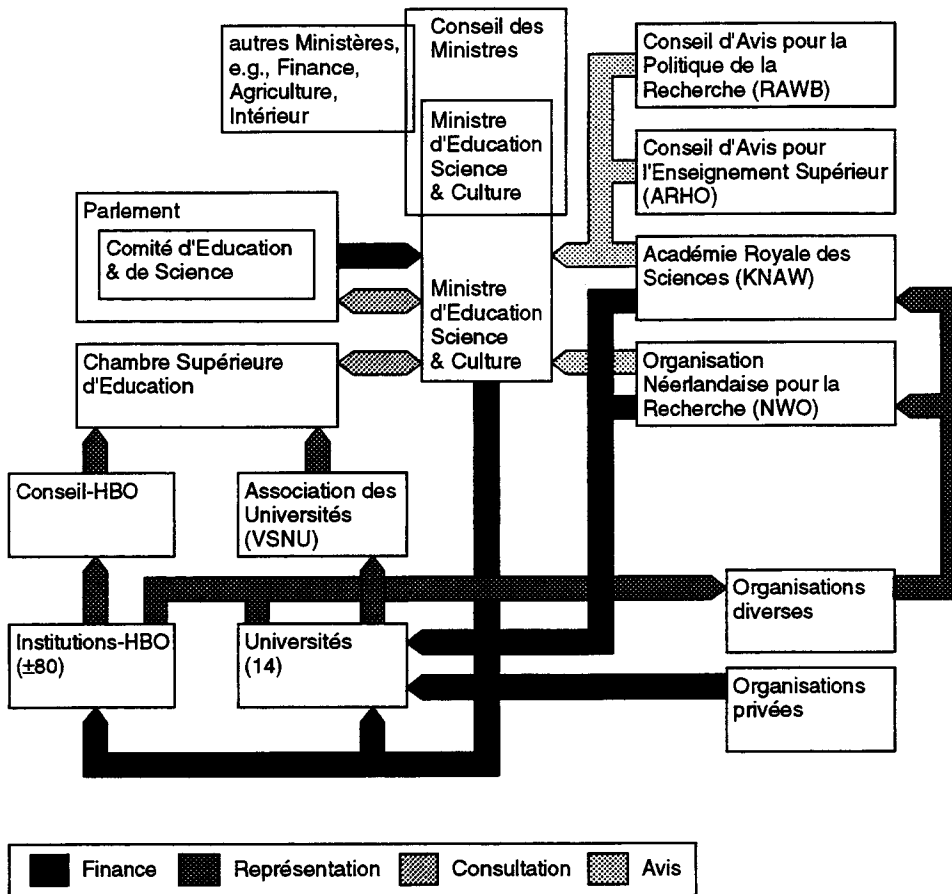


Figure 6.2: Acteurs et leurs interdépendances dans l'enseignement supérieur aux Pays-Bas  
Adaptée de Goedegebuure et de Westerheijden (1991)

Enfin, le Ministre encourage actuellement les 80 institutions HBO à s'organiser pour une deuxième opération de fusion. Il y a maintenant trois institutions HBO avec plus de 12.000 étudiants. Plus de 200.000 jeunes, c'est-à-dire cinquante pour cent des étudiants fréquentent treize des plus grandes institutions. Toutefois, il en reste 29 institutions HBO avec moins de 1.500 étudiants. En raison des économies d'échelle, les alliances entre les institutions HBO présentent de nouvelles opportunités pour la répartition des tâches et la coopération interdisciplinaire (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1991b*).



## 2 AUTRES ELEMENTS DE LA REORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SUPERIEUR

### 2.1 Réduction de la durée des études: introduction d'une durée d'étude normative

Dès avant la deuxième guerre mondiale, on observait que, dans les universités, la durée des études était souvent très longue et beaucoup d'étudiants abandonnaient sans obtenir un degré de qualification. Pour offrir à plus d'étudiants l'opportunité de faire des études supérieures dans la société d'après guerre, les autorités ont entamé un nombre d'initiatives visant à réduire la durée des études. Ceci a conduit en 1981 à l'introduction de la 'structure à deux niveaux' de l'enseignement supérieur dans les universités néerlandaises.

L'objectif principal de cette opération était d'augmenter l'efficacité dans l'enseignement supérieur. Les instruments essentiels disponibles pour atteindre cet objectif sont à la fois la réduction de la durée des études et le nombre d'étudiants abandonnant leurs études. Le but du gouvernement est de réaliser que 70 % des étudiants enrôlés obtiennent effectivement leur degré académique. En 1991, le taux de succès dans l'enseignement professionnel supérieur était estimé à 65%. La durée moyenne des études pour les diplômés est de 4,4 ans, et pour l'abandon de 1,7 an (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1991c*).

Le 31 Août 1993, la 'structure à deux niveaux' a été abandonnée. La Loi sur l'enseignement supérieur et la recherche stipule quatre années d'enseignement supérieur après l'achèvement de l'école secondaire. Cette Loi définit l'enseignement supérieur comme un système unique, dont l'enseignement professionnel supérieur et l'enseignement universitaire sont des sous-systèmes discernables (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1991b*).

L'admission à une formation HBO est possible pour tout étudiant ayant un diplôme d'une école préparatoire universitaire (VWO), d'enseignement secondaire général supérieur (HAVO) ou de trois ans d'enseignement professionnel intermédiaire (MBO). L'admission à l'enseignement universitaire est possible aux personnes qui ont obtenu un diplôme d'une école préparatoire universitaire. La réussite de la première année à une institution de HBO donne l'accès en première année à l'enseignement universitaire. Ces restrictions ne s'appliquent pas aux personnes âgées plus de 21 ans. Celles-ci peuvent être admises sur base d'un examen d'entrée (colloquium doctum). La période maximale d'inscription où chaque étudiant a le droit de recevoir une subvention est limitée à six ans (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1991b*). Des étudiants qui souhaitent acquérir une deuxième formation après leur diplôme universitaire ou changent de formation à mi-chemin devront être préparés à des coûts plus élevés. Par conséquent, le gouvernement considère suivre plus d'une formation comme une voie d'étude inefficace et coûteuse et essaie de décourager cette pratique. Contrairement à l'accumulation de cours, la commutation des programmes après qu'on a suivi l'année propédeutique en HBO n'est pas vue comme inefficace.

Pour permettre à des étudiants de changer de programme, le degré de transférabilité des cours doit être augmenté. Cela implique une plus étroite collaboration entre les institutions d'enseignement supérieur.

Le développement d'un programme de base commun à l'enseignement universitaire et l'enseignement professionnel supérieur est l'une des initiatives actuellement entreprises. Chaque année, 20% des étudiants de première année d'université changent de programme, tandis qu'il y a seulement 9% des étudiants de première année de HBO (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen*, 1991c).

En conséquence, la stratégie des institutions HBO vise à améliorer leur performance en termes du taux de succès de leurs étudiants. Dans la pratique, cela signifie qu'il est nécessaire d'étudier comment le rythme d'étude peut être augmenté en appliquant des méthodes didactiques adéquates et en détectant la tendance à l'abandon au premier stade.

En septembre 1993, la version provisoire du Plan 1994 de l'enseignement et de la recherche (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen*, 1993) a été publiée par le Ministère de l'Education de la Science et de la Culture. Certains éléments clés dans ce document politique sont:

- Les systèmes d'enseignement supérieur, spécialement universitaires, HBO et MBO, devraient renforcer leur propre identité et assumer un profil à part, menant à davantage de clarté sur la nature de leurs programmes d'études. La tendance de l'enseignement universitaire et des institutions HBO à concevoir de nouveaux programmes pouvant être aussi bien offerts par d'autres sous-secteurs devrait être supprimée. Pour l'enseignement universitaire, cela signifie que les programmes devraient être orientés plus scientifiquement.
- Le gouvernement entend dépenser moins d'argent sur ce qu'il appelle des itinéraires inefficaces d'étude, signifiant qu'il ne financera que la réalisation d'un programme d'études dans un sous-système d'enseignement supérieur. Au cours des dernières années, un pourcentage croissant des diplômés HBO a poursuivi leurs études pour recevoir un degré universitaire. Actuellement, presque 15% des diplômés HBO suivent cet itinéraire. En plus, environ 25% des diplômés MBO font leurs études dans un programme HBO. Le Ministère insiste sur le fait que chacune de ces formes d'enseignement devrait être regardée comme un enseignement final, après quoi les diplômés devraient commencer leur carrière professionnelle au lieu de poursuivre d'autres formes (plus élevées) d'enseignement.
- Par conséquent, 'l'empilage' des études devrait être découragé. Le gouvernement prévoit de faire cela en limitant le temps qu'un étudiant peut bénéficier d'un statut d'étudiant complet dans l'enseignement supérieur à cinq ans. En même temps, le gouvernement applique des conditions très strictes aux étudiants qui reçoivent des subventions, et permet seulement à ceux en dessous de l'âge de 27 ans de commencer un programme d'études financé à de faibles frais d'inscription et il réduit le financement des institutions recevant des étudiants âgés de 27 et plus. Les politiques spéciales protégeront à la fois les étudiants d'origine étrangère et les femmes qui souhaiteraient se réinsérer dans le monde professionnel. Pour des programmes universitaires avec des pourcentages significatifs des étudiants avec un diplôme HBO et/ou des étudiants âgés, cela pourrait mener à une réduction considérable du nombre d'étudiants. Naturellement, tous ces développements mèneront à des restrictions budgétaires.

L'accord de la coalition du 13 août 1994 qui forme la base du gouvernement actuel, stipule une continuité de la politique vers une plus grande efficacité dans l'enseignement supérieur. Les principaux paramètres de cette politique sont la réduction de la durée des études et le système d'allocation de bourses d'étude. Le paragraphe, ci-après, de l'accord de la coalition reflète les considérations et les choix faits à l'égard de l'enseignement supérieur.

"Dans le cadre des mesures des restrictions budgétaires, la contribution du Ministère de l'Education, de la Science et de la Culture suscite le choix d'une politique d'austérité relative aux périodes prolongées d'étude plutôt que des mesures affectant les composantes fondamentales du système d'enseignement. Les intérêts de l'enseignement professionnel préparatoire (VBO) et de l'enseignement secondaire professionnel supérieur (MBO) doivent être également pris en considération. Des mesures d'austérité dans l'enseignement supérieur ne peuvent être réalisées, sans effets négatifs sur la qualité, qu'en assurant un séjour plus court des étudiants.

Après que la consultation a lieu avec les différentes institutions d'enseignement supérieur, la politique sera orientée dans le sens d'un changement structurel qui fait justice au désir de garder l'enseignement supérieur accessible; tout en le rendant plus sélectif et différencié. En général, ce changement suppose qu'il y aurait un système de formation supérieure de base de trois années et des programmes avancés variables d'un à trois ans. Les programmes de base seront librement accessibles, et fourniront un degré reconnu. La durée des programmes avancés ne sera pas uniforme et l'accès y sera sélectif.

Les institutions d'enseignement supérieur seront étroitement impliquées dans ce développement. Il sera tenu compte également des recommandations du document consultatif sur l'enseignement supérieur qui est actuellement élaboré par le Conseil Scientifique de la Politique du Gouvernement.

Les institutions doivent pouvoir dispenser un programme de formation flexible qui offre aux étudiants plusieurs voies d'apprentissage en intégrant différentes expériences professionnelles. L'institution sera responsable à la fois de la conception des programmes avancés et de la méthode de sélection. Le cadre administratif pour cette restructuration sera créé en élargissant les pouvoirs des institutions. Cela comportera des changements de la structure administrative, la politique de sélection et les montants des frais d'inscription pour les programmes avancés. Le droit des étudiants à une aide pour le financement de leurs études par le gouvernement sera conçu de façon à incorporer les considérations ci-dessus.

En raison du temps requis pour effectuer la restructuration prévue, le niveau des économies à réaliser croîtra dans le secteur de l'enseignement supérieur au cours des années à venir. Autant qu'il soit nécessaire, des mesures pour augmenter l'efficacité devraient être identifiées pour 1996 et peut-être durant les années ultérieures afin d'encourager une durée plus courte d'études.

Un choix fondamental est également nécessaire pour la question de l'assistance financière. Les étudiants assument eux-mêmes la responsabilité des coûts de leurs études et de la vie. Le gouvernement peut prêter des allocations d'études; et dans ce contexte, il est nécessaire d'examiner soigneusement la capacité qu'a l'étudiant de pouvoir rembourser l'emprunt après la fin de ses études. Un tel système basé sur des prêts doit tenir compte des risques que cela comporte envers l'accessibilité. La restriction du niveau de la dette imposée à des étudiants issus de familles à faibles revenus est une étape logique.

Le nouveau système d'assistance financière entrera en vigueur pour de nouveaux étudiants durant l'année universitaire 1995/1996 pour une durée d'étude de quatre ans. L'obligation du remboursement sera rendue dépendante du rythme selon lequel l'étudiant suit son programme (le progrès lors de la durée d'étude) et la capacité de remboursement.

Du point de vue de l'Etat, le soutien financier des étudiants effectuant des programmes avancés continuera à être disponible seulement sous forme de prêts, quoique la possibilité d'autres facilités ne soit pas exclue. Selon que les cibles de la restriction budgétaire soient atteintes ou non en 1995 ou durant les années tardives, d'autres mesures seront prises dans le secteur de l'enseignement supérieur pour réaliser les objectifs de la réduction des coûts tels qu'ils ont été définis dans l'accord de la coalition gouvernementale (Kok, 1994)".

## 2.2 Réduction des coûts opérationnels

Comme les coûts du personnel représentent plus de 70 % du budget total d'une institution, c'est particulièrement en ce domaine que les dirigeants des institutions HBO tentent de réduire les dépenses. L'autonomie relative dans la définition de leur propre stratégie en matière de ressources humaines et la gestion financière fournit à chaque direction un certain nombre de solutions alternatives (Broesterhuizen, 1987).

Dans beaucoup d'institutions HBO, des emplois sont supprimés et les emplois vacants, résultant suite à la rotation du personnel, sont pourvus à des enseignants jeunes et moins onéreux. Dans d'autres institutions, les contrats temporaires d'emploi fournissent une flexibilité supplémentaire. Il est important de reconnaître que les possibilités d'économiser sur les coûts du personnel sont restreintes par la position juridique des fonctionnaires (Broesterhuizen, 1986).

Une alternative importante pour diminuer les coûts opérationnels est de réduire l'enseignement traditionnel en classe. Si les enseignants ne sont plus exclusivement occupés par des tâches scolaires traditionnelles, ils pourraient effectuer de nouvelles tâches qui apporteront un revenu supplémentaire. En même temps, cela devrait permettre d'organiser le travail des enseignants d'une meilleure façon (Broesterhuizen, 1987). L'expansion mentionnée, ci-dessus, peut être établie de diverses façons.

Deux solutions très différentes sont viables, d'une part l'augmentation de la taille des classes (par exemple, des cours en auditoire) ou d'autre part, un enseignement modulaire doté d'un accent sur l'auto-étude. A la lumière de ces considérations, des matériaux auto-instructifs pourraient favoriser l'autonomie des étudiants.

### 3 POINTS D'INTERET RELATIFS À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SUPERIEUR

En outre des réformes dans le cadre juridique de l'enseignement professionnel supérieur, certains changements importants se sont produits dans l'environnement immédiat de ces institutions. De nos jours, l'enseignement professionnel supérieur se développe dans un environnement dynamique (Van Eijl, Cappetti, Merckx & Van Muyden, 1988; Van Meel, 1992) par rapport:

- aux possibilités croissantes de la technologie de l'information à la fois dans l'enseignement et les entreprises;
- aux besoins socio-économiques variables, notamment le degré de l'ajustement de l'enseignement au marché du travail;
- à la nouvelle demande d'une formation continue et permanente.

Les sections suivantes décrivent en détail ces divers développements.

#### 3.1 Développements dans le domaine de la technologie et du marché du travail pour les diplômés de l'enseignement supérieur

Les années 1980 étaient une décennie où des progrès significatifs ont été accomplis dans le développement de la technologie de l'information et de son application dans différents secteurs. Ces développements ont donné lieu à une demande de nouvelles formes de connaissances et de compétences. L'enseignement supérieur essaie de satisfaire cette demande au moyen de nouveaux cours et programmes d'études. Afin de répondre à une société dont le taux de changement augmente constamment, et une concurrence internationale féroce, le système éducatif doit devenir beaucoup plus flexible. Le souhait de réaliser un degré plus élevé d'ajustement entre l'enseignement et le marché du travail a été traduit par certaines d'initiatives. Le gouvernement tente de donner des directives en attribuant des allocations supplémentaires à des programmes particuliers d'études. En même temps, des tentatives sont faites pour réduire le nombre d'étudiants dans les beaux-arts et les études d'assistance sociale (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen*, 1988). Conformément à cette politique, le Conseil HBO énonce dans son programme (Connaissance et Qualité [HBO-Raad, Kennis & Kwaliteit], 1990) que le diapason entre l'enseignement et le marché du travail est au centre des priorités. De plus, une attention sera prêtée aux programmes d'études dans les domaines de la technologie, du commerce et de l'administration. Selon le Plan d'Enseignement Supérieur et de la Recherche (*Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen*, 1988), une pénurie de diplômés se fera sentir dans les formations HBO en technologie (10 %) et dans le commerce et l'administration (20 %) d'ici et la fin des années 1990.

### 3.2 Facteurs socio-économiques

En rapport aux évolutions démographiques, on s'attend à ce que le nombre total de personnes diminue de plus de 30 %, dans les tranches d'âge jusqu'à 45 ans entre 1984 et 2035. Par contre, le nombre au-delà de 45 ans augmenterait. Tous les autres facteurs restant constants, cela implique que le nombre de jeunes s'inscrivant à l'enseignement supérieur chutera (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen*, 1988). Jusqu'en 2010, l'estimation de l'évolution démographique indique clairement une baisse de l'éventail entre 0 - 44 ans.

Population	0-19 ans	20-44 ans	45-64 ans	> 64 ans
1990	25.7	40.9	20.7	12.8
Calculé à l'avance Estimation moyenne				
1995	24.4	39.7	22.7	13.2
2000	24.4	37.7	24.3	13.6
2010	23.4	33.4	28.2	14.9

Figure 6.3: Enquête de la composition de la population 1990-2010

Source: Bureau Central Néerlandais des Statistiques [Centraal Bureau voor de Statistiek] (1991)

Un résultat direct de cette évolution est que moins de personnes seraient disponibles pour le marché du travail. La politique des années précédentes qui a permis à certains employés d'avoir une retraite anticipée (le règlement VUT) fait actuellement l'objet d'un débat entre les partenaires sociaux. Il semble assez raisonnable de supposer que, dans un proche avenir, les employés resteront actifs sur le marché du travail jusqu'à un âge plus avancé.

En conséquence, selon toute probabilité, la demande de formation permanente s'accroîtra régulièrement. L'enseignement supérieur devra fournir des programmes d'études ou des parties des programmes d'études de sorte que les employés aient la possibilité de réactualiser leurs connaissances et compétences par le biais d'une formation permanente ou de se recycler dans de nouveaux secteurs. Dans ce contexte, un autre facteur important est le pourcentage des étudiants de l'école secondaire qui accède à l'enseignement professionnel supérieur. Pour optimiser le lien avec l'enseignement secondaire général supérieur (HAVO) au moyen d'efforts supplémentaires, il peut être possible de réaliser une augmentation des étudiants admis, en dépit de la réduction du nombre total de jeunes.

### 3.3 Exigences actuelles vis-à-vis de l'enseignement supérieur

L'individualisation, l'émancipation et l'utilitarisme sont des développements socio-culturels qui marquent la demande de l'enseignement supérieur. L'individualisation implique que les étudiants sont de plus en plus exigeants au point de vue d'un enseignement répondant à leurs besoins particuliers. Donc, cela nécessite une différenciation à la fois dans le contenu de l'enseignement supérieur et de la forme sous laquelle ce contenu est offert.

Par ailleurs, l'émancipation des femmes mènera graduellement à leur participation égale dans l'enseignement supérieur. Contrairement à l'intérêt porté sur le développement individuel et la culture dans les années 1960 et 1970, l'accent se porte maintenant sur les avantages économiques liés à l'enseignement supérieur (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen*, 1988).

	à temps plein	à temps partiel	total
1990	61.700	16.800	78.500
1995	65.700	18.700	84.400
2000	67.800	18.500	86.300
2005	69.200	18.000	87.200

Figure 6.4: Estimation du nombre d'étudiants admis dans les institutions HBO  
Source: Organe consultatif d'estimations des HBO [Adviesgroep Verdeelramingen HBO], (1991: 40)

Suite aux développements socio-culturels décrits ci-dessus, l'enseignement supérieur devrait satisfaire à l'avenir, à une demande plus diverse que cela a été le cas jusqu'ici. Plus concrètement, cela signifie que l'enseignement à temps partiel, la formation permanente, les voies de formation individualisées et la formation continue trouveront une plus grande application. La dispense d'un enseignement plus flexible et modularisé qui offre une plus grande autonomie à l'étudiant dans le choix du contenu et de la présentation didactique attirera beaucoup d'attention dans un proche avenir. Enfin, pour effectuer cette flexibilité, les adaptations organisationnelles seront d'un ordre impératif dans le futur.

#### 4 VERS UN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SUPERIEUR INNOVATEUR

La politique actuelle d'enseignement vise à accroître la capacité innovatrice et l'orientation socio-économique de l'enseignement professionnel supérieur. L'objectif est d'augmenter la flexibilité de l'enseignement et en même temps de réaliser un plus grand contrôle sur les dépenses. Comme il a été indiqué précédemment, les besoins de formation seront désormais pris en compte par rapport au marché du travail. Hormis l'efficacité, une vive attention sera également consacrée à la qualité de l'enseignement, qui coïnciderait avec les capacités et les intérêts des étudiants (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen*, 1991b). Dans ce qui suit, est présentée une description plus détaillée de la politique relative à la qualité de l'enseignement professionnel supérieur.

#### 4.1 Promotion de la qualité

L'essence du contrôle de la qualité est la volonté de définir l'interaction de l'étudiant avec le système éducatif comme le problème essentiel. Cependant, cette orientation ne peut pas être imposée par la voie législative ou le financement (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen*, 1991b). Les institutions d'enseignement supérieur doivent adapter leurs programmes d'études aux besoins des groupes-cibles. Dans ce cadre, l'enseignement modulaire est considéré être une voie pour réaliser cette plus grande flexibilité. De plus, une telle structure du curriculum permet un enseignement plus auto-instructif, et rend ainsi possible les économies supplémentaires sur les coûts du personnel. Selon les Accords négociés avec le gouvernement, les institutions s'engageront, par contrat, à réaliser certains objectifs. Cette approche commerciale est parfaitement compatible avec l'ambition d'améliorer l'enseignement, puisque les initiatives pour cela devraient être prises par les institutions elles-mêmes. En accord avec la politique indirecte de direction, le gouvernement entend adopter une attitude plutôt réservée par rapport aux aspects méthodologiques du contrôle de la qualité. Néanmoins, il souligne que les comités de Visitation devraient toujours refléter des contributions internationales, afin de rester suffisamment au courant des normes et des références internationales (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen*, 1991a). La qualité a deux dimensions distinctes. La première est la qualité de l'enseignement comme un service ou un produit par rapport au contenu et aux méthodes didactiques. Ce qui est primordial à cet égard sont les caractéristiques spécifiques des cours et des étudiants. La seconde dimension concerne le degré de compatibilité entre l'enseignement et les exigences des utilisateurs potentiels. A ce niveau, la question centrale est la relation entre la formation, le marché du travail et le degré d'intégration des éléments de la vie professionnelle dans le programme de cette formation.

Le nombre d'étudiants et l'accent sur les taux de succès ne doivent pas exercer un effet négatif sur la qualité de l'enseignement. Les institutions sont principalement responsables de la qualité de l'enseignement qu'elles offrent et sont préparées à développer des méthodes pour les évaluations internes (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen*, 1988). En coopération avec le Conseil HBO, les procédures pour l'auto-évaluation sont établies pour chaque secteur de la formation supérieure. Une plus grande attention sera donnée désormais à cette tâche structurelle dans un proche avenir (*Connaissance et Qualité*, 1990).

Dans le cadre du contrôle de la qualité externe, les résultats des comités de Visitation revêtent de l'importance. Ces comités comparent les exigences de la formation dans un secteur socio-économique particulier au programme d'études. Leur tâche est de faire des recommandations au sujet des objectifs d'une institution, du contexte social et des exigences légales. La procédure de la Visitation pour l'enseignement professionnel supérieur a commencé en 1991. D'ici 1997, selon le plan de mise en oeuvre de contrôle de la qualité, toutes les institutions HBO seront évaluées. Le comité exécutif du Conseil HBO rend publics les résultats des comités de Visitation et demande à ce que les institutions HBO émettent les actions qu'elles envisagent entreprendre en accord avec les recommandations faites par ces comités (HBO, Commission de Visitation, filière Economie et Administration [Visitatiecommissie Bedrijfskunde], 1992).



*Vers un enseignement professionnel supérieur innovateur*

Quelques mesures peuvent représenter une importance capitale dans l'innovation de l'enseignement professionnel supérieur, en tenant compte de la politique récente, à savoir les procédures appropriées d'admission des étudiants ayant des lacunes dans leur formation antérieure; des conseils individuels après la première année d'étude, le tutorat et le contrôle des progrès liés à des projets individualisés d'études. Le degré de la flexibilité du programme peut être élevé en donnant davantage de cours à temps partiel, des cours avec un tutorat facultatif et des programmes plus courts. L'objet de toutes ces mesures est d'offrir un enseignement individuel avec un éventail de degrés de liberté à l'étudiant (Connaissance et Qualité, 1990).

En essayant d'apporter une meilleure qualité, de grands bénéfices peuvent résulter du contrôle adéquat de la charge d'étude. Les formes alternatives d'enseignement telles que la méthode des cas, l'apprentissage assisté par ordinateur, l'enseignant plutôt dans un rôle de tuteur que de contrôleur, et les combinaisons des expériences scolaires et professionnelles peuvent exercer un effet positif sur la motivation des étudiants.

Une grande variété didactique devrait rendre les programmes plus courts et offrir la possibilité à certains étudiants d'étudier à un rythme individuel. De plus, une combinaison des tutorats et les applications des nouvelles technologies peuvent consolider le progrès d'étude. Afin de promouvoir la combinaison des études et d'expériences professionnelles, de nouvelles formules d'enseignement devraient être explorées (*Commissie onderwijs-arbeidsmarkt*, Rauwenhoff et al., 1990). La réponse aux intérêts et aux talents des étudiants ne doit pas mener à la prolifération du nombre de programmes offerts. Le Conseil Socio-Economique (SER) a précisé qu'une grande différenciation peut mener à une fragmentation et à un éventail de différentes formations qui sont difficiles à évaluer. Pour augmenter le degré d'orientation vers le marché du travail, les institutions HBO et le Ministère sont convenus à ce que la reconnaissance des différents programmes de formation soit intensifiée. A cela, les secteurs du Commerce et de l'Administration et de la Technologie ont la première priorité. La Commission Rauwenhoff (1990) a formulé des propositions générales en rapport avec les problèmes de l'enseignement vis-à-vis de l'adaptation au marché du travail.

Dans la pratique, beaucoup d'institutions essaient de satisfaire la demande des formes plus accessibles d'enseignement professionnel supérieur. Ces institutions combinent souvent des cours à temps partiel, des cours du soir, une politique élaborée de dispenses et une certification modulaire. Toutefois, une approche, coordonnée de la formation initiale à temps complet et les cours à temps partiel, manque souvent dans le développement des programmes modularisés (Van Meel & de Wolf, 1994).

En résumé, un plus grand intérêt se porte sur la question de savoir quelle forme devrait prendre les échanges internationaux de l'enseignement supérieur dans les années à venir. A un degré croissant, la coopération internationale est vue comme un vecteur important.

En termes concrets, cette internationalisation implique les contacts structurels entre les institutions, l'échange des étudiants et du personnel, le développement des matériaux didactiques communs, l'intégration des programmes et de recherche et l'élaboration des 'doubles' diplômes. Entre les institutions des pays voisins, la coopération scientifique sera élargie. Dans ce contexte, entre les Pays-Bas et la Belgique (surtout avec la Flandre), la coopération a été assurée durant un certain temps et récemment, d'autres accords ont été conclus entre les Pays-Bas et certains Etats fédéraux d'Allemagne. D'ailleurs, l'information sur le système éducatif néerlandais devrait être améliorée et diffusée en dehors du pays (*Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1991b*).

## 5 CONCLUSION

Dans ce chapitre sont dressées les grandes lignes directrices de la politique du gouvernement néerlandais au sujet de l'enseignement supérieur telles qu'elles ont été développées dans les années 1980 et 1990. L'objectif majeur du gouvernement néerlandais est d'améliorer l'efficacité des institutions et de réduire les coûts. En même temps, il espère réaliser un système éducatif flexible qui serait capable de satisfaire une demande plus différenciée.

Pour l'enseignement professionnel supérieur, ces intentions ont été traduites par plusieurs décisions politiques. Une opération de fusions à grande échelle a été établie lors de laquelle le nombre initial de plus de 340 institutions HBO a été réduit au nombre de 80 institutions. L'hypothèse sous-jacente est que ces institutions auraient suffisamment la taille organisationnelle pour développer leur enseignement afin de répondre aux exigences de la société. Pour être efficaces, elles doivent avoir les ressources nécessaires à leur disposition. Le système actuel de financement contribue à une plus grande autonomie des institutions HBO. Le financement spécifique se fait sur la base des plans de développement qu'une institution soumet individuellement au Ministre. Le financement est un outil crucial dans la direction indirecte du gouvernement. Le Conseil HBO a agi comme le coordinateur de l'opération de fusion, et est devenu depuis le pilier de la consultation entre les institutions elles-mêmes et aussi avec le gouvernement.

L'amélioration de la qualité et de la flexibilité de l'enseignement avec une base économique acceptable peut être l'amorce pour la mise en oeuvre des innovations structurelles. L'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé exige, dans ces conditions, des changements importants du processus éducatif. Le développement des programmes modulaires, une répartition optimale de la charge d'étude et le contrôle de la performance sont quelques instruments qui peuvent aider à réorganiser ce processus. Déjà par le biais du développement des programmes d'études modulaires et d'une certification modulaire, différentes institutions essaient de satisfaire à la fois les exigences du marché du travail et les différents groupes d'étudiants. De plus en plus, des institutions dispensent des cours à temps partiel afin de satisfaire la demande des formes plus ouvertes d'enseignement.

Dans ces cas, les cours à temps partiel sont généralement vus comme une forme d'enseignement de 'seconde chance' ou de 'deuxième voie'. Au moyen d'une politique de dispenses et de certificats modulaires, les cours à temps partiel sont d'un bon recours aux divers besoins de l'enseignement supérieur. Quant à la modularisation, les cours à temps partiel sont souvent plus avancés que leurs contreparties à temps plein. Une réflexion émergente est que dans de nombreuses institutions, l'enseignement à temps partiel et à temps plein n'a pas encore développé une approche intégrée relative à la démarche de la modularisation.

## CHAPITRE 7

### CAS HOGESCHOOL EINDHOVEN

Ecole Supérieure Professionnelle d'Eindhoven  
Programme d'études de Gestion, d'Economie et de Droit

#### 1 INTRODUCTION

En collaboration avec les deux autres Ecoles situées dans la province du Brabant-Nord, la *Hogeschool Eindhoven* fait partie de la Fondation de l'Enseignement Supérieur Professionnel au Sud des Pays-Bas (*Stichting Hoger Onderwijs Zuid-Nederland*). Elle occupe sept sites à Eindhoven. Elle offre un enseignement supérieur professionnel - à la fois à temps plein et à temps partiel - sous forme de 24 programmes d'études différents dans trois facultés, à savoir la faculté d'économie, la faculté de technologie et la faculté des soins de la santé. Les autres activités de l'Ecole sont les troisièmes cycles, les projets de recherche, les programmes de formation continue et de consultation. Les troisièmes cycles et les contrats de formation avec les entreprises comportent plus de 2000 étudiants. Durant l'année universitaire 1993-94, la *Hogeschool* a eu plus de 12000 étudiants à temps plein et à temps partiel (voir Figure 7.1).

A temps plein	10555
A temps partiel	2131
Total	12686

Figure 7.1: Etudiants à la *Hogeschool Eindhoven* (1993-1994)  
Source: *HBO-Almanak* (1993-1994, 1993: 114)

#### 2 HISTORIQUE

En 1938 fut fondée une Ecole Secondaire Technique (MTS). En 1957, elle devint l'Institution de Technologie (HTS). Par la suite en 1965, après un accroissement important du nombre de programmes et de spécialisations d'études, elle s'est transformée en une Institution d'Enseignement Supérieur Professionnel (HBO). En 1968, un département d'Enseignement Supérieur en Economie et en Gestion (HEAO) vient s'y ajouter. Depuis 1986, l'institution est appelée la *Hogeschool Eindhoven*. Cette même année, les programmes des Beaux-Arts et du Travail social & Services communautaires furent annexés. Depuis 1991, les *hogescholen* dans le Brabant -Nord forment une organisation coopérative. La première étape à cela était le regroupement des conseils exécutifs de la *Hogeschool Eindhoven*, de *Katholieke Leergangen* [Centre d'Apprentissage Catholique] et du Collège Technique de Formation d'Enseignants. Ces trois *hogescholen* choisissent le comité de la Fondation de l'Enseignement Supérieur dans le Sud des Pays-Bas. En 1993, la *Hogeschool Eindhoven* compte trois divisions, proposant en tout 24 programmes d'études (*Hogeschool Eindhoven, Studiegids Economie* [Guide des études d'Economie], 1993-1994: 15).

### 3 TACHES EDUCATIVES ET OBJECTIFS DE LA FONDATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU SUD DES PAYS-BAS

La Fondation de l'Enseignement Supérieur au Sud des Pays-Bas se veut d'être une institution qui:

- est parmi les meilleurs fournisseurs des formations professionnelles et des trainings en Europe;
- est orientée vers les besoins de l'étudiant et du marché;
- apporte une réponse innovatrice à la demande de la préparation des professionnels dans leurs domaines;
- travaille sur une base interdisciplinaire pour moderniser et améliorer les programmes offerts et les méthodes employées;
- fonctionne sur un fond multiforme de valeurs et, de normes pour permettre aux étudiants de réfléchir sur ce qu'ils ont appris, à la lumière des attitudes philosophiques et sociales au sein de la communauté;
- est organisée de telle sorte que les étudiants et le personnel fassent partie d'une unité reconnaissable - que des talents peuvent s'y développer et donner satisfaction aux besoins de l'individu et de la société dont la structure à grande échelle donne l'indépendance stratégique / politique et garantit la base nécessaire pour la continuité.

La Fondation de l'Enseignement Supérieur au Sud des Pays-Bas souhaite aussi:

- dispenser une formation supérieure professionnelle et un training professionnel à une grande variété de professions;
- fournir à ses étudiants un suivi par des experts;
- en synergie avec ce suivi, entreprendre des affectations commerciales dans le domaine de la formation du troisième cycle de l'enseignement professionnel, de la formation continue dans la recherche appliquée et la consultation et des contrats de formation avec des entreprises;
- viser le marché européen du travail ;
- fournir un enseignement professionnel dans le sud des Pays-Bas, à condition que des programmes uniquement développés par la Fondation soient offerts à l'échelle nationale.

### 4 ORGANISATION

La Fondation de l'Enseignement Supérieur au Sud des Pays-Bas est selon l'organigramme suivant:

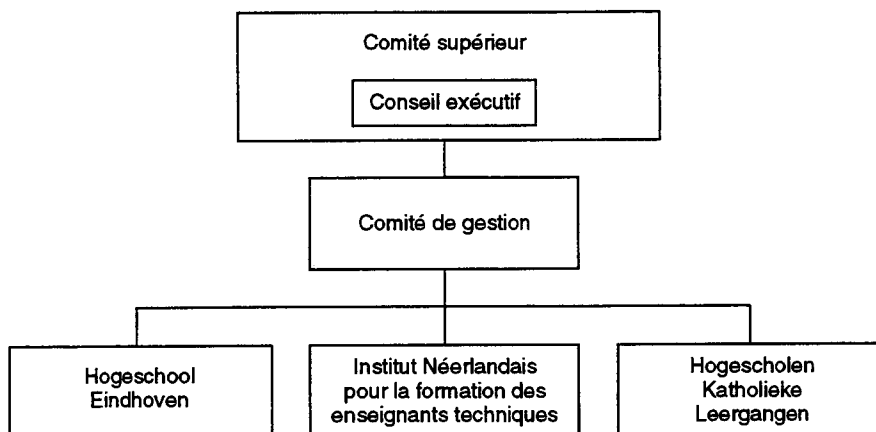


Figure 7.2: Organisation de la Fondation de l'Enseignement Supérieur au Sud des Pays-Bas.

Source: *Studiegids Economie* (1993-1994: 21)

Le Comité supérieur de la Fondation est constitué par les Conseils exécutifs des trois *hogescholen*. Le 1er janvier 1992, l'autorité sur la *Hogeschool Eindhoven* a été transférée à la Fondation de l'Enseignement Supérieur du Sud des Pays-Bas, dont le Conseil exécutif est composé de dix membres du Comité supérieur.

Les trois Conseils exécutifs des trois *hogescholen* forment ensemble le Comité de gestion. Celui-ci est responsable de la direction de la Fondation. Le Comité de gestion est composé de six membres et ses tâches sont assignées de telle sorte que deux membres sont toujours responsables d'un portefeuille distinct. Ils ont le pouvoir de prendre des décisions dans le cadre d'une politique établie (*Studiegids Economie* 1993-1994: 21-22).

## 5 HOGESCHOOL EINDHOVEN

Le but le plus important de la *Hogeschool Eindhoven* est d'offrir le meilleur produit scolaire possible. Les caractéristiques centrales de l'approche orientée vers la qualité sont le niveau de la compétence du corps enseignant, une approche personnelle des besoins des étudiants et une politique de suivi des développements récents dans les professions pour lesquelles les étudiants sont formés. Les cours de formation interne et externe permettent au personnel d'acquérir l'expérience et les nouveaux savoir-faire. La *Hogeschool Eindhoven* s'assure à ce que les étudiants puissent étudier dans une atmosphère agréable et dans ce contexte, une approche personnelle des besoins des étudiants est choisie. Cela est exprimé, par exemple, en termes d'une surveillance personnelle poussée durant la première année du programme. En outre, une vive attention est consacrée au travail en équipe. Elle encourage aussi le contact social entre les étudiants et les stimule à des initiatives hors du programme.

Elle suit les développements de la pratique professionnelle à travers les contacts poussés avec les praticiens et en faisant participer des entreprises et d'autres organisations dans le processus d'enseignement, par exemple par des interventions de dirigeants d'entreprise et des excursions. Enfin, la *Hogeschool Eindhoven* a un certain nombre d'objectifs éducatifs bien définis pour chaque faculté spécifique (*Studiegids Economie* 1993-1994: 17-18).

L'organisation globale est comme suit:

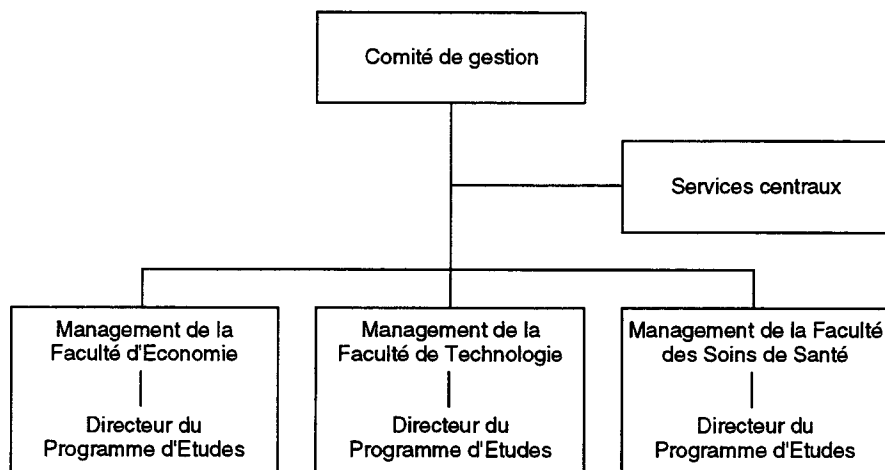


Figure 7.3: Organigramme de la *Hogeschool Eindhoven*

Source: *Studiegids Economie* (1993-1994)

### 5.1 Répartition des responsabilités au sein de la *Hogeschool Eindhoven*

Chaque faculté est gérée par une direction qui prend les décisions sur tous les sujets relatifs à la faculté et est responsable de la politique générale de la faculté et des activités. La direction de la faculté est responsable et conseille le Comité de gestion et le Comité Supérieur de la Fondation. Au sein de la faculté d'économie, l'année propédeutique est considérée comme un composant organisationnel distinct, comme les différents programmes d'études.

Un organe consultatif informe chaque faculté des nouveaux développements dans la profession et les avise sur les sujets scolaires. Dans le cas des sujets qui dépassent la responsabilité de la faculté, des organes consultatifs peuvent être établis pour conseiller directement le Comité de gestion. Des comités consultatifs peuvent, au besoin, être créés au niveau du programme d'études dont la tâche est de donner un avis sur le contenu réel du programme (*Studiegids Economie* 1993-1994: 22-23, 89).

Les services centraux de la *Hogeschool Eindhoven* effectuent des tâches sous la direction du Comité de gestion des trois facultés. La responsabilité finale revient aux membres du Comité de gestion dont le portefeuille comprend les domaines de la gestion et de la mise en oeuvre des programmes.

Les services centraux de la *Hogeschool Eindhoven* comportent les départements suivants:

- l'administration financière;
- le personnel;
- les services généraux/techniques;
- les infrastructures scolaires;
- les affaires d'étudiant;
- les autres services;
- les relations publiques.

## 5.2 Dimension

Pendant l'année universitaire 1993-1994, la *Hogeschool Eindhoven* a eu plus de 1300 employés permanents:

Type de personnel	Nombre
Corps enseignant	831
Personnel de soutien d'enseignement	38
Personnel administratif	448
Total	1317

Figure 7.4: Personnel de la *Hogeschool Eindhoven* au 31 décembre 1994

Source: Service du personnel de la *Hogeschool Eindhoven*

## 6 LA FACULTE D'ECONOMIE

En 1968, l'Ecole de l'Enseignement Professionnel Supérieur d'Economie et de Gestion (HEAO) est ouverte avec trois programmes d'études: Economie, Commerce, Economie et Droit des affaires. En 1978 venait s'ajouter un programme en Communication. Des cours du soir ont démarré en 1980 et 1981 et l'Enseignement Supérieur en Economie et en Gestion a changé et porte le nom d'Ecole en Economie et Management. En 1986, le programme d'études en Science d'Information des Affaires a commencé. Depuis la Loi de 1987 sur l'enseignement professionnel supérieur, tous les programmes en économie et en gestion ont une durée de quatre ans. Egalement depuis août 1993, ce secteur est appelé Faculté d'Economie et en janvier 1994, le nom du programme d'Economie et Droit est changé en Gestion, Economie et Droit des affaires.

### 6.1 Objectifs et politique de la Faculté d'Economie

Le but général de la Faculté d'Economie est de fournir à des étudiants une formation en économie qui leur permettra, après avoir acquis un certain nombre d'années d'expérience, d'accéder à une position de management au sein d'une entreprise ou d'une organisation.



Les objectifs principaux du programme de la Faculté sont:

- de donner aux étudiants une vue large des principes et des méthodes d'économie, de gestion, de science de communication et du droit des affaires;
- d'indiquer les relations entre ces disciplines;
- d'appliquer cette connaissance scientifique aux situations réelles prises de la pratique professionnelle;
- d'acquérir les compétences permettant à l'étudiant d'appliquer le savoir-faire et l'expérience acquise dans la pratique professionnelle.

La politique de la Faculté d'Economie est déterminée par les développements sociaux et les facteurs spécifiques influençant les professions. Les développements qui doivent être pris en considération sont exposés dans le plan annuel du développement de la Faculté. Ce sont:

- l'importance croissante de la science d'information, à la fois dans la pratique professionnelle et dans la méthodologie pédagogique;
- l'internationalisation croissante des entreprises et des marchés du travail;
- l'importance croissante de la qualité et de la logistique pour la direction d'une entreprise;
- l'importance croissante de la bureautique;
- l'intérêt croissant des questions liées à l'écologie  
(*Studiegids Economie* 1993-1994: 75-76).

## 6.2 Départements

Des enseignants de la Faculté d'Economie sont affectés à un programme d'études, dans lequel ils effectuent leurs tâches primaires. En plus, le corps enseignant est regroupé au sein des départements suivants:

- Architecture et ingénierie de construction/Gestion et courtage des biens immobiliers/Services bancaires/Assurances;
- Economie des affaires;
- Commerce;
- Etudes de communication;
- Néerlandais;
- Anglais;
- Français;
- Economie générale;
- Allemand;
- Science d'information;
- Droit;
- Mathématiques/statistiques;
- Théorie d'organisation;
- Education physique et sport;
- Sociologie/psychologie;
- Espagnol  
(*Studiegids Economie* 1993-1994: 93).

La gestion de la Faculté d'Economie et les coordinateurs des programmes d'études sont soutenus par les départements suivants:

- Service du personnel;
  - Relations publiques et information;
  - Secrétariat;
  - Informatisation et automatisation;
  - Planification et administration;
  - Stage et contacts externes;
  - Tests et examens
- (*Studiegids Economie 1993-1994: 93*).

Durant l'année académique 1993-1994, la Faculté d'Economie comporte 249 personnes:

Type de personnel	Permanent	Temporaire
Corps enseignant	157	29
Personnel administratif	53	10
Total	210	39

Figure 7.5: Personnel de la Faculté d'Economie au 31 décembre 1994

Source: Service du personnel de la *Hogeschool Eindhoven*

### 6.3 Coordination

Le Conseil représentatif de la Faculté d'Economie est composé de quatorze membres (sept membres du personnel et sept étudiants). Le Conseil examine chaque mois les questions scolaires concernant la Faculté d'Economie. Pour un certain nombre de sujets, l'approbation du Conseil est exigée; et pour d'autres il en avise. Les délégués du Conseil de la Faculté sont également représentés au Conseil central consultatif représentatif de la *Hogeschool Eindhoven*.

Chaque programme d'études au sein de la Faculté d'Economie est dirigé par un directeur. Il y a un directeur distinct pour l'année propédeutique commune. Les directeurs sont responsables des matières concernant le contenu actuel du programme, des exemptions, des attributions supplémentaires et le suivi des projets finaux. Le directeur du programme élabore un plan pour le curriculum qui doit être approuvé par le Doyen de la Faculté. Un certain nombre de directeurs du programme ont nommé des délégués dont les tâches concernent le programme à temps partiel.

La Faculté a également les comités suivants:

- le comité de direction pour la garantie de la qualité;
- le comité de direction pour l'internationalisation;
- le groupe de travail sur l'action positive;
- le groupe de travail sur l'évaluation d'emplois;
- le groupe de travail sur les minorités;
- le groupe de travail sur la politique de la science d'information.

Les groupes suivants opèrent au niveau du programme d'études:

- Comité d'enseignement;
- Conseil de programme d'études.

#### 6.4 Nombre d'étudiants

Le programme a à la fois une variante à temps plein et à temps partiel. La Figure 7.6 fournit un aperçu du nombre d'étudiants au sein de la Faculté d'Economie par programme pendant l'année académique 1993-1994.

Etudiants	A temps plein	A temps partiel	Total
Année propédeutique	912	0	912
Gestion, économie et droit (GED)	384	97	481
Economie des affaires	431	106	537
Commerce	287	103	390
Science d'information des affaires	142	26	168
Economie fiscale	85	118	203
Etudes de communication	599	0	599
Total	2840	450	3290

Figure 7.6: Nombre d'étudiants à la Faculté d'Economie de l'année académique 1993-1994

#### 6.5 Organisation des programmes de la Faculté d'Economie

La Faculté d'Economie a six programmes d'études, dispensant une formation dans les domaines suivants:

- Economie des affaires;
- Commerce;
- Gestion, Economie et Droit;
- Science d'information des affaires;
- Droit fiscal;
- Etudes de communication.

Hormis le programme en Communication, les programmes ont une année propédeutique commune. Le programme de Gestion, d'Economie et de Droit a deux filières de spécialisation: les Services bancaires & les Assurances, la Gestion & le Courtage des biens immobiliers. Le programme en Communication consiste en un domaine principal d'étude. Dans le cadre des programmes en Science d'information des affaires, Commerce, Etudes de communication; Gestion, Economie et Droit, il est possible que les étudiants, après leur deuxième année, choisissent un programme international d'études d'affaires européennes (en anglais) (*Studiegids Economie 1993-1994: 76*).

Dans tous ces programmes, les étudiants sont regroupés par année. Les programmes d'études ont une structure linéaire/séquentielle et les sujets sont programmés continûment par degré de difficulté croissante.

Il y a un niveau élevé de 'la programmation des cours', c'est-à-dire le contenu du programme est dans une large mesure spécifié par l'institution. En conséquence, la liberté du choix de l'étudiant en ce qui concerne le contenu du programme est restreinte. La raison majeure de cette restriction réside dans le fait que la reconnaissance du diplôme et la façon dont le programme est lié au profil de la profession appropriée, déterminent le succès d'un diplômé dans la recherche d'un emploi. De plus, la Faculté considère que l'individualisation extensive pourrait miner la cohésion entre les étudiants de la même année, ainsi prolongeant inutilement la durée d'étude de certains étudiants (Goossens, 1992: 4).

#### 6.6 Stage en entreprise et autres activités de formation

Pendant les troisièmes et quatrièmes années, deux semestres sont réservés pour les stages. La période de formation dure 19 semaines dans chaque cas. A la fin du stage, l'étudiant rédige un mémoire. Sa performance est évaluée par l'entreprise où le stage a eu lieu et par les membres compétents du personnel du programme d'études.

Dans le contexte de l'internationalisation, chaque année, un grand nombre d'étudiants vont à l'étranger pour leur stage. En outre, la Faculté d'Economie vise à permettre à des étudiants de participer aux programmes à l'étranger qui mènent à la fois à un double diplôme.

#### 6.7 Organisation pédagogique du programme

Tous les programmes d'études durent quatre ans et consistent en une année propédeutique suivie d'une phase principale de trois ans (*Studiegids Economie 1993-1994*: 119). La phase principale du programme de Gestion, d'Economie et de Droit comporte deux composantes:

1. la deuxième année est une phase préparatoire;
2. la troisième et quatrième année forment la phase finale.

A la Faculté d'Economie, l'année académique 1993-1994 se répartit en 28 semaines d'enseignement et 12 semaines d'examen. Elle est divisée en deux semestres, chacun en deux blocs de cours de sept semaines. L'année propédeutique implique au minimum 24 heures de cours par semaine. Le programme durant l'année de base vaut 42 points de crédit dont chaque point de crédit représente une charge d'étude de 40 heures. Pendant la troisième et quatrième année, deux semestres sont réservés aux périodes de stages. Le calendrier a une structure parallèle, en d'autres termes divers sujets sont enseignés simultanément.

La Figure 7.7 donne un aperçu des différentes activités lors des huit semestres du programme:

Semestre:	1	2	3	4
Nombre de semaines (semaines d'enseignement et semaines d'examen)	20	20	20	20
Nombre de matières	11	12	10	11
Options	Matières de rattrapage: gestion, mathématiques	Matières de rattrapage: gestion, mathématiques Français ou Allemand		
Stage/projets	1 semaine de projet	1 semaine de projet	3 semaines de projet	1 semaine de projet
Crédits	21	21	21	21

Semestre:	5	6	7	8
Nombre de semaines (semaines d'enseignement et semaines d'examen)	20	20	20	20
Nombre de matières	10	Non applicable	8	Non applicable
Options	Programme international			
Stage/projets		Stage		Stage
Crédits	21	21	21	21

Figure 7.7: Structure du programme de Gestion, d'Economie et de Droit  
Source: *Studiegids Economie* (1993-1994: 144-156, 198-199)

### 6.8 Méthodologie didactique

Au sein de la Faculté d'Economie, la modularisation est considérée comme un moyen adéquat pour réaliser la qualité, la flexibilité et la différenciation. La division des curricula en unités de 40 heures est la norme fixe pour toute la Faculté. Le système traditionnel d'enseignement en salles de classe n'est plus considéré comme l'approche la plus souhaitable. En revanche, de nouveaux groupements d'étudiants et de nouvelles méthodes d'enseignement sont vus comme des solutions alternatives. Travailler en petits groupes peut notamment mener à un modèle différent d'interaction entre l'enseignant et l'étudiant. Dans ce contexte, l'enseignement modulaire est également une approche qui permet de focaliser l'attention sur l'enseignement et d'augmenter la qualité du programme dans son ensemble. Enfin, l'estimation exacte de la charge d'étude est considérée la clé de voûte d'un programme d'études modulaire (Goossens, 1992: 10-11).

### 6.9 Evaluation et contrôle

En réalisant une répartition équilibrée des examens tout au long de l'année académique, la charge d'étude peut être ainsi distribuée plus efficacement, menant à de meilleurs résultats. Pendant l'année propédeutique, il y a un ou plusieurs examens écrits par unité

d'étude. Les unités d'étude enseignées pendant l'année académique sont soumises au moins à trois examens. Les unités dispensées durant un seul semestre ont au moins deux examens. Les autres unités ont au moins un examen. Les résultats réalisés lors des examens et les projets sont exprimés dans des évaluations intérimaires. En général, la note finale pour une unité d'étude est une moyenne pondérée des différentes évaluations intérimaires.

#### *Deuxième année*

Les examens écrits se déroulent après chaque bloc<sup>1</sup>. Il y a deux examens par unité d'étude, sauf quand une unité d'étude est enseignée seulement en bloc unique. Il n'y a qu'un examen dans ce cas. Pour les unités enseignées dans tous les blocs, il y a un examen après le deuxième et le quatrième bloc. Pour les unités dispensées qu'en deux blocs, l'examen a lieu à la fin du bloc en question. Des unités d'étude enseignées durant trois blocs sont examinées après le premier bloc et après le dernier des trois blocs. Les évaluations intérimaires réalisées produisent une note finale par unité d'étude.

#### *Troisième et quatrième année*

La troisième et quatrième année constituent ensemble la phase finale. Un étudiant est admis à cette phase par la réussite de la deuxième à la troisième année du programme. Les critères déterminant si un étudiant est promu de la deuxième à la troisième année sont exposés dans les règlements. Des étudiants admis à la phase finale ne sont pas évalués de nouveau pour déterminer s'ils devraient passer de la troisième à la quatrième année; cela se produit automatiquement.

Les périodes de stage en troisième et quatrième année sont évaluées par la Faculté et l'entreprise où le stage a eu lieu.

L'examen final comporte deux composantes dont la première est un ou plusieurs écrits et/ou oraux. L'épreuve peut également prendre la forme d'un projet et/ou de travaux pratiques. Les sujets d'examen final sont les matières principales, les sujets obligatoires et dans certains cas des sujets facultatifs. En principe, tous les sujets d'examen final se déroulent à la fin de chaque semestre. La deuxième composante de l'examen final est la rédaction d'un mémoire de fin d'études, consistant en un projet et/ou en une partie d'une recherche.

Les examens de rattrapage ou de deuxième session (pour les étudiants ayant manqué des examens à cause d'une maladie etc...) portent sur la matière traitée au cours de l'année. Les deux types d'examen ont lieu simultanément avant les vacances d'été. Les étudiants à qui s'appliquent les règlements 'd'examens manqués' passent la deuxième session au début de l'année académique suivante.

---

<sup>1</sup> Un bloc représente une période de sept semaines

Pour les travaux pratiques, les projets etc..., les étudiants n'ont pas droit à l'examen de rattrapage. Dans le cas où l'étudiant n'a pas satisfait les exigences en ce qui concerne les travaux pratiques, les projets, etc..., la note la plus basse (1.0) lui est assignée (*Studiegids Economie* 1993-1994: 127-139).

L'évaluation externe est effectuée par les Comités de Visitation telle qu'elle a été stipulée par la Loi. Le rapport national le plus récent de Visitation sur le secteur d'économie a été publié en février 1992 (*HBO-Almanak*, 1993-1994: 308). Les programmes de Gestion, d'Economie et de Droit seraient évalués en 1996.

#### 6.10 La garantie de la qualité

Au sein de la Faculté d'Economie, il y a un système de garantie de la qualité intégrale. L'évaluation des activités joue un rôle important dans ce système. Les sondages effectués auprès des étudiants en sont un exemple. L'information recueillie par de telles enquêtes est utilisée comme base de mesure visant à traiter tout problème identifié et ainsi des projets sont lancés pour effectuer des améliorations. Chaque programme d'études a son propre Coordinateur de garantie de la qualité, responsable de la qualité globale. La coordination des activités au sein de la Faculté d'Economie est assurée par une seule personne (*Studiegids Economie* 1993-1994: 83).

### 7 PROJET DE MODULARISATION (DEUXIEME PHASE: MISE EN OEUVRE 1994-1995) PROGRAMME D'ETUDES DE GESTION, D'ECONOMIE ET DE DROIT

#### 7.1 Introduction

En 1987, un plan stratégique de modularisation a été développé par la *Hogeschool Eindhoven* dans son ensemble. Ce plan peut être considéré comme la première phase, ou la macro-conception, pour rendre le programme d'études plus flexible. La direction centrale et les différents niveaux du management des Facultés ont encouragé la modularisation afin d'augmenter la qualité et le niveau de la différenciation du programme d'études. Les accords suivants ont été faits et s'appliquent dans l'ensemble à la *Hogeschool*:

- pour chaque année académique, il y a des points fixes de départ, à savoir en janvier/février et après les vacances d'été;
- dans la mesure où les divisions choisissent un système modulaire, il s'appliquera à tous les programmes d'études;
- chaque module a une charge d'étude de 40 heures et une année académique représente 42 points de crédit;
- chaque département nomme un représentant chargé des tâches de communication et de la coordination relative à la modularisation au sein de la *Hogeschool* et ailleurs.

Quant à la mise en oeuvre de ce plan stratégique, les principes fondamentaux suivants ont été formulés:

- le but de la modularisation est de pouvoir servir efficacement les différents groupes-consommateurs et de faire un meilleur usage des capacités du corps enseignant;
- l'année académique est divisée en 4 périodes de 10 semaines dont 7 semaines sont pour l'enseignement et les 3 autres pour les excursions, les examens et les programmes de rattrapage;
- le calendrier de l'année est organisé de la même manière pour toute l'Ecole (*Hogeschool Eindhoven, Beleidslijn modulair onderwijs* [Les orientations stratégiques de l'enseignement modulaire], 1987).

A la fin de 1989, la décision a été prise pour modulariser le curriculum lors d'une réunion du personnel du programme d'Economie et de Droit. Durant l'année académique 1990-1991, la modularisation était une question périodique à l'ordre du jour. En 1992, le projet 'Modularisation: Economie et Droit' a été lancé pour l'introduction effective du nouveau système. Le but était d'élaborer le plan du curriculum modularisé qui répartirait la charge d'étude sur les semestres de façon la plus efficace. Ce plan est dans une large mesure ce qui a été défini au chapitre 4 comme la méso-conception du curriculum. Pendant cette phase, le tableau du programme entier est dressé et l'ordre des modules déterminé, ainsi que la répartition des modules sur les différents semestres. Une mise en route a été également faite dans cette phase en spécifiant les qualifications finales de la formation pour les diverses spécialisations du programme.

Dans la troisième étape sont développés les modules pour réaliser les objectifs initiaux de la qualité, de la flexibilité et de l'efficacité.

Le projet 'Modularisation: Economie et Droit' est vu comme un projet-pilote de la modularisation des autres programmes dans le secteur d'économie et de droit. Lors de l'année 1992-1993, une vive attention est principalement consacrée à élaborer le plan du curriculum modularisé. Des propositions ont été émises pour chaque semestre de la spécialisation des Services bancaires & Assurances et aussi en Gestion & Courtage des biens immobiliers. Celles-ci se sont avérées plus concrètes pour toutes les parties concernées.

Dans le cadre du programme de Gestion, d'Economie et de Droit (GED), le nombre d'étudiants était comme suit pendant l'année 1993-1994:

Programme en GED	1ère année	2ième année	3ième année	4ième année	Total par ligne
A temps plein	–	156	98 GCBI*: 56 BA*: 42	130 GCBI*: 68 BA*: 62	384
A temps partiel	24	19	23	31	97
Total	24	175	121	161	481

\* GCBI : Gestion & Courtage des biens immobiliers  
BA : Banque et Assurances

Figure 7.8: Nombre d'étudiants dans le cadre du programme de Gestion, d'Economie et de Droit pendant l'année 1993-1994



## 7.2 Objectifs et organisation du projet

Les activités de l'année 1993-1994 étaient destinées à produire le plan définitif du curriculum modularisé, suivi du développement des différents modules.

### 7.2.1 Priorités du projet

Les objectifs prioritaires du projet sont:

- de produire un plan définitif du curriculum modularisé à la plus grande unanimité possible;
- d'augmenter les 'perspectives de réussite des étudiants' du programme en assurant une répartition optimale de la charge d'étude sur les différents semestres;
- d'assurer une bonne concordance entre le programme d'études et le profil de la profession en question;
- de s'assurer que les heures d'enseignement en classe soient utilisées de la manière la plus efficace;
- d'introduire de nouvelles méthodes d'enseignement en vue de faire participer plus activement les étudiants;
- de concevoir les modules renfermant ces principes.

### 7.2.2 Organisation

Le projet a été dirigé par Mr. A.C.M. Neggers, directeur du programme de Gestion, d'Economie et de Droit. Les conseils sur les matières didactiques ont été avancés par Mr. E. van Kemenade, ingénieur pédagogique de la Faculté des Soins de la Santé. En ce qui concerne les aspects organisationnels et didactiques de la modularisation, R.M. van Meel a assumé la fonction de consultante lors du projet, et cela en collaboration étroite avec Messieurs A.C.M. Neggers et E. van Kemenade, le Groupe de Travail responsable du projet de modularisation et de la Réunion Générale du corps enseignant.

Dans ce programme d'études, le projet de modularisation concerne la phase principale entière du programme. Une coordination rigoureuse et une consultation sont indispensables, car la planification des modules au cours des différents semestres, la prévision des heures de contact et la répartition de la charge d'étude sont des questions suscitant l'accord des parties concernées.

La Figure 7.9 donne un aperçu de la coordination entre les parties impliquées:

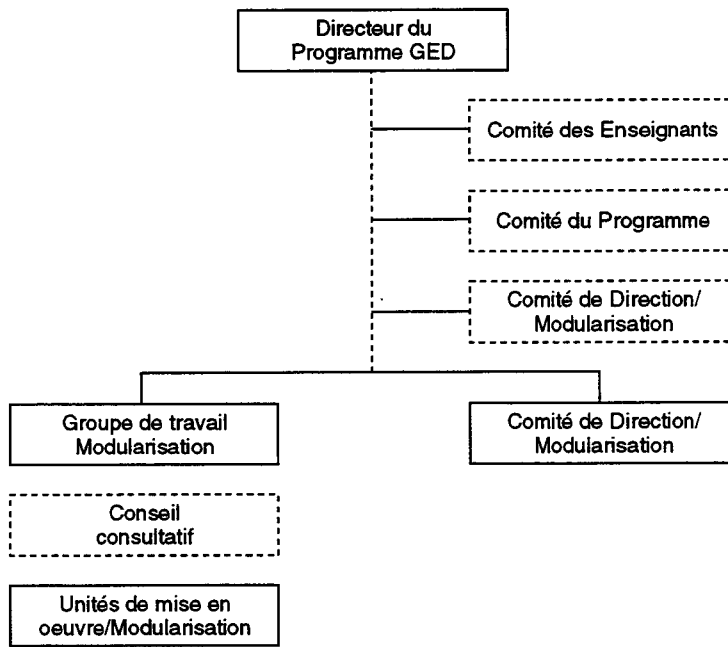


Figure 7.9: Parties impliquées dans le projet de modularisation 1993-1994, programme de Gestion, d'Economie et de Droit

Le Comité des enseignants est composé de quatre membres du corps enseignant. Il est chargé de donner son avis sur les aspects stratégiques et le développement de l'enseignement à l'égard de la qualité du système modularisé. Le Comité du programme a différents pouvoirs sur base des règlements régissant la représentation de la *Hogeschool Eindhoven*. Il est constitué de quatre membres élus du corps enseignant et de quatre étudiants élus. Il a son mot à dire sur les sujets tels que la spécification du curriculum, les règlements d'examen et le plan des activités du programme d'études.

### 7.2.3 Planification

Pour la mise en oeuvre du projet, le planning suivant a été établi fin 1993:

15 et 22 Novembre 1993: Comité des enseignants: Plan du curriculum modularisé  
- les coordinateurs et le corps enseignant examinent les sujets spécifiques pour leur spécialisation et proposent au directeur du programme d'études des suggestions pour les changements.

22 Novembre 1993: Groupe de travail responsable du projet de modularisation  
Agenda: Modifications proposées par le Comité des enseignants et les coordinateurs.

26 Novembre 1993: Directeur du programme d'études + Comité des enseignants + Groupe responsable du projet de modularisation  
Agenda: Détermination du cadre révisé du plan de la modularisation.

29 Novembre 1993:  
- distribution de la version finale du rapport au corps enseignant.

Du 19 au 24 décembre 1993:

En consultation avec Mr. E. van Kemenade, le groupe responsable du projet de modularisation détermine les éléments qui sont un composant standard d'un module et la manière dont ils devraient être représentés.

Janvier 1994:

Réunion générale du corps enseignant ayant pour objet la modularisation, les règlements d'enseignement et d'examen.

Janvier 1994:

Stage de formation d'une demi-journée (pour tout le corps enseignant) sur la rédaction des modules, dirigé par Mr. E. van Kemenade.

Janvier 1994:

Mr. A.C.M. Neggers écrit un mémorandum du calendrier académique pour le corps enseignant

Janvier 1994:

Le corps enseignant commence à développer les modules.

Mai 1994:

Stage de formation d'une demi-journée (pour tout le corps enseignant) sur la rédaction des modules, dirigé par Mr. E. van Kemenade.

Mai 1994:

Mr. A.C.M. Neggers examine le plan du curriculum modularisé avec les étudiants de première année.

Juin 1994:

Mr. A.C.M. Neggers et R.M. van Meel: évaluation du projet 1993-1994 et perspectives d'avenir.

### 7.3 Qualifications de sortie du programme

Le principe général est que *les diplômés* HBO seraient capables de résoudre des problèmes de la profession pour laquelle ils ont été formés, en utilisant les théories scientifiques relatives au domaine. Cela signifie qu'ils peuvent discerner les problèmes, les décrire et les analyser. Ils peuvent apporter des solutions, peser le pour et le contre de chacune, et faire un choix judicieux.

Les diplômés ont acquis des connaissances et des compétences dans le domaine de la gestion, de la théorie et pratique économiques. Cela comprend les questions économiques nationales et internationales, les questions de profit et de coûts, les problèmes de nature administrative et organisationnelle, l'évaluation des investissements; le développement d'une politique commerciale et l'utilisation des systèmes d'information. Ils saisissent également les conséquences juridiques liées à l'activité économique. Ce qui fait appel à des matières tels le droit privé, le droit public et le droit fiscal.

D'une manière exhaustive, le programme de Gestion, d'Economie et de Droit essaie d'inculquer un savoir-faire et une compétence à l'aide:

- des sujets de droit privé tels que les aspects juridiques liés au commerce, à la propriété et l'emploi;
- des sujets de droit public, en particulier le droit constitutionnel et administratif;
- des sujets de droit fiscal, à savoir les taxes sur les ventes et l'impôt sur le revenu.

Les objectifs du premier programme en Gestion et Courtage des biens immobiliers sont que:

- le diplômé a la capacité d'agir comme agent immobilier, promoteur de propriété, expert ou agent des biens immobiliers; dans le service public ou dans le monde des affaires;
- il est familiarisé avec la théorie et la pratique: location, achat et vente, gestion et expertise.

Le deuxième programme en Banque et Assurances a pour but:

- qu'un diplômé soit capable d'examiner avec des clients et des experts internes, des sujets tels que les crédits d'affaires, les hypothèques, le commerce des valeurs de bourse, les transactions de paiement étrangères, l'analyse du risque, les assurances de la propriété et les assurances-vie.

Afin d'augmenter la reconnaissance des divers programmes, des profils ont été établis pour toutes les spécialisations avec les qualifications de sortie appropriées. En utilisant une matrice, un aperçu des contributions des différentes matières du profil est donné. Des exemples tel un diagnostic sont décrits dans les études de cas de *Hogeschool 's-Hertogenbosch* et *l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille*. Ici, on les a omis en raison de leur degré élevé de concordance.

#### 7.4 Le plan du curriculum modularisé

Le plan du curriculum modularisé indique la répartition hebdomadaire des heures de contact par semestre et par matière. Il prévoit une variante pour la spécialisation en Gestion & Courtage des biens immobiliers et aussi dans la Banque & les Assurances.

Il vise à donner la meilleure distribution de la charge d'étude durant les six semestres du programme après l'année de base. Chaque semestre est divisé en deux périodes de 10 semaines, dont 7 sont consacrées à l'enseignement et 3 aux excursions, aux examens et programmes de rattrapage.

Pour les troisième et quatrième semestres de la spécialisation en Gestion et Courtage des biens immobiliers, un extrait du plan du curriculum modularisé est donné ci-dessous. Ce plan est le résultat d'une négociation entre le directeur du programme et tous les organes consultatifs impliqués dans la modularisation. La modification du calendrier académique est difficile en pratique parce que la planification logistique du personnel et des ressources matérielles suscite simultanément une prise en considération d'un grand nombre de facteurs.

**Plan du curriculum modularisé: semestre 3 GCBI\***

I	Projet d'introduction									
1										
2	Professionnel orientation B&A	DRPR1	DRPU1	DRFI1	ECGE2	ECAF2	COM1	TECO1	SCIN1	
3										
4										
5										
6	4 heures de contact (hc)	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc
7										
P	Semaines du projet									
P										
1	TECCO2	TECSO2	DRPR1	DRPU1	DRFI1	ECGE2	ECAF2	COM1	GEOR1	SCIN1
2										
3										
4										
5	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc
6										
7										
T										
T	Période d'examen									
T										

\* Unités d'étude pour le semestre 3:  
 Droit: Droit privé 1 (DRPR1), Droit public 1 (DRPU1), Droit fiscal 1 (DRFI1)  
 Economie: Economie générale 2 (ECGE2), Economie des affaires 2 (ECAF2), Commerce 1 (COM1)  
 Management: Science d'information 1 (SCIN1), Gestion et Organisation 1 (GEOR1), Techniques de Communication 1 (TECCO1)  
 Pratique: Semaines du projet, Projet d'introduction, Techniques de communication 2 (TECCO2), Techniques sociales 1 (TECSO1)  
 Orientation professionnelle: GCBI (Gestion & Courtage des biens immobiliers)  
 Heures hebdomadaires de contact: 20

**Plan du curriculum modularisé: semestre 4 GCBI\***

1	COU1	ARCH1	PRLA2	PULA2	GEOR2	ECGE2	ECAF2	COM2	TECO3	SCIN2
2										
3										
4										
5	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc
6										
7										
P	Semaines du projet									
P										
1	COU1	ARCH1	DRPR2	DRPU2	GEOR3	ECGE2	ECAF2	CO2	TECO3	INSC3
2										
3										
4										
5	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc	2 hc
6										
7										
T										
T	Période d'examen									
T										

\* Unités d'étude pour le semestre 4 :  
 Droit: Droit privé 2 (DRPR2), Droit public 2 (DRPU2), Droit fiscal 2 (DRFI2)  
 Economie: Economie générale 2 (ECGE2), Economie des affaires 2 (ECAF2), Commerce 1 (COM1)  
 Management: Courtage 1 (COU1), Architecture 1 (ARCH1), Gestion et Organisation 2 (GEOR2)  
 Pratique: Semaines du projet, Science d'information 2 (SCIN2), Science d'information 3 (SCIN3), Techniques sociales 2 (TECSO2)  
 Heures hebdomadaires de contact: 20

Figure 7.10: Plan modularisé des troisième et quatrième semestres de la spécialisation en Gestion et Courtage des biens immobiliers

## 7.5 La conception d'un module

Afin d'améliorer les 'perspectives de réussite' du programme, il a été convenu que tous les modules devraient être développés selon un modèle commun. De plus à titre d'exemple, un guide d'instructions (pour le développement d'un module) et un module ont été élaborés lors de la phase précédente.

## 7.6 Esquisse d'un plan de module

Le guide d'instructions et un module-type ont été remis à tous les membres du corps enseignant. Au cours des deux réunions générales du corps enseignant, les différents aspects importants de la rédaction d'un module ont été passés en revue. Les conceptions soumises ont montré que la méthode de travail suggérée était acceptable pour la plupart des membres du personnel. A titre d'illustration, le plan du module en Science d'information 1 est donné ci-dessous:

1. Programme d'études:	Gestion, Economie et Droit
2. Nom du module:	Science d'information 1
3. Contenu	Développement d'une base de données, gestion d'information et transmission des données
4. Charge d'étude	80 heures d'étude
5. Méthode d'enseignement	Une moyenne de 2 heures de contact par semaine sous forme de cours et de pratique d'ordinateur
6. Niveau d'entrée	Science d'information de l'année de base
7. Corps enseignant	H.W.J.M. Goossens
8. Type d'examen	20% des points de crédit sont pour les devoirs et la pratique; et 80% pour l'examen écrit
9. Obligatoire pour	Etudiants de GED
10. Littérature obligatoire	Parties A et B du module de Science d'information

**Programme en Science d'information 1**

Semaine	Sujet	Spécificité	Lieu	Heures d'étude	Contrôle
1	Programme d'introduction	groupe	salle d'ordinateur	1.5	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur	0.5	oui
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	3	non
2	Discussion et théorie: systèmes d'information	groupe	salle d'ordinateur	1.5	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur	0.5	oui
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	2.5	non
3	Discussion et théorie: analyse des données	groupe	salle d'ordinateur	1	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur/ à la maison	1.5	oui/non
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	2.5	non
4	Discussion et théorie: normalisation	groupe	salle d'ordinateur	1	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur/ à la maison	1.5	non
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	2.5	non
5	Discussion et théorie: normalisation	groupe	salle d'ordinateur	1	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur/ à la maison	2	oui/non
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	2	non
6	Discussion et théorie: intégration	groupe	salle d'ordinateur	1	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur/ à la maison	2	oui/non
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	2	non
7	Discussion et théorie: analyse d'interaction	groupe	salle d'ordinateur	1	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur/ à la maison	2	oui/non
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	2	non

Semaine	Sujet	Spécificité	Lieu	Heures d'étude	Contrôle
8	Discussion et théorie: base de données	groupe	salle d'ordinateur	1	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur/ à la maison	0.5	oui
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	3	non
9	Discussion et théorie: base de données	groupe	salle d'ordinateur	1	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur/ à la maison	1	oui
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	3	non
10	Discussion et théorie: SQL	groupe	salle d'ordinateur	1	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur/ à la maison	1	oui
	Tâches	paire	à la maison	1	non
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	2	non
11	Discussion et théorie: SQL	groupe	salle d'ordinateur	1	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur	1	oui
	Tâches	paire	à la maison	1.5	non
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	1.5	non
12	Discussion et théorie: SQL	groupe	salle d'ordinateur	1	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur/ à la maison	3	non
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	1	non
13	Discussion et théorie: SQL	groupe	salle d'ordinateur	1	oui
	Tâches	paire	salle d'ordinateur/ à la maison	3.5	non
	Etude de dossiers théoriques	individuel	à la maison	1	non
14	Discussion et révision	groupe	salle d'ordinateur	2	oui
	Préparation d'examen	individuel	à la maison	13	non

Figure 7.11: Plan d'un module (Systèmes d'information 1, programme de Gestion, d'Economie et de Droit, Hogeschool Eindhoven)

### 7.7 Conséquences pour le corps enseignant

Une utilisation plus efficace des heures de contact nécessite un ajustement de la part du corps enseignant. Des méthodes didactiques pour encourager les étudiants à travailler de façon indépendante ont été traitées largement au cours des réunions générales du personnel. Pendant ces sessions de travail, il se dégageait des contacts informels qu'une aide didactique devrait être apportée. Néanmoins, il est à remarquer aussi que le nombre d'enseignants ayant pris effectivement contact avec des ingénieurs pédagogiques était très restreint.

Lors des sessions générales, la majorité du corps enseignant a exprimé son consentement à travailler dans le sens de la politique proposée tandis qu'une minorité s'est montrée particulièrement réticente quant à la réduction des heures de contact.

Avec un tel système de travail, le degré de liberté des enseignants est assez élevé et cela leur permet d'utiliser au mieux le temps de contact sous forme de sessions plus courtes avec des groupes plus petits ou d'effectuer des tâches spécifiques. Egalement, il est possible de rompre avec le modèle traditionnel en utilisant des approches interactives. De même, il est important d'encourager l'usage de ces possibilités dans les années à venir.



## 7.8 Evaluation du projet et perspectives d'avenir

La réalisation de ce projet est facilitée par le fait que d'abord un nombre d'accords relatifs à une plus grande flexibilité a été conclu pour l'ensemble de l'institution. Le plan du curriculum modularisé alors établi constituait une base solide pour le projet. Au cours du programme, la répartition équilibrée des activités d'apprentissage est un facteur important de succès et peut accroître la performance d'une institution. Des modifications concernant la répartition de la charge d'étude et la planification des modules sur les différents semestres sont une question complexe du point de vue de l'organisation du personnel. Certains modules sont présentés dans différentes spécialisations alors que d'autres ne le sont pas; les heures de contact doivent être prévues aux bons moments; il doit être possible de réaliser les plans avec le personnel disponible, etc...

En raison du nombre de types d'interdépendances, cette phase implique beaucoup de consultation et de négociations. Le développement des modules est la troisième étape entreprise avec beaucoup de soins et préparation. Avec ceci, la deuxième phase du projet de modularisation peut être considérée comme complète. Des modules intégrateurs seront développés à l'avenir afin d'améliorer la cohésion entre les différentes disciplines.

Cette structure didactique offre beaucoup de possibilités d'organiser des programmes menant à un double diplôme. Ces efforts sont vus comme la préparation d'une coopération avec d'autres institutions, à la fois aux Pays-Bas et à l'échelle Européenne.

## 8 CONCLUSION

La manière dont toutes les activités sont planifiées, tout en prenant compte de la disponibilité des différents équipements et ressources, paraissait cruciale pour la mise en oeuvre d'un environnement d'apprentissage plus flexible. Durant ce projet, beaucoup de temps et d'énergie sont investis dans l'élaboration d'un plan du curriculum modularisé. Après avoir dressé un tableau des deux spécialisations Banque & Assurances, et Gestion & Courtage des biens immobiliers, une tentative a été faite pour réaliser un meilleur équilibre dans la répartition des diverses activités durant les semestres, tout en respectant le déploiement de tous les membres du personnel concernés.

Les aspects logistiques de la flexibilité sont rarement traités dans la littérature, mais ils s'avèrent être très importants dans la pratique. L'introduction d'un système de bloc ou scinder un semestre en semaines de projet exige une coordination entre les différentes spécialisations et peut-être également entre les différents programmes d'études. Le changement de la structure de planification ne peut presque jamais être effectué par un programme d'études unique car le personnel travaille souvent dans plusieurs programmes, et cela peut entraîner de graves difficultés de planification. Par conséquent, il est important que la façon dont le calendrier académique est divisé, soit principalement décidée pour toute l'institution.

Par ailleurs, il était remarquable de constater que tout membre du corps enseignant ait à peine utilisé l'aide didactique offerte, quoique les contacts informels aient révélé un certain besoin pendant les sessions générales.

De nombreuses raisons peuvent être suggérées à cela et il serait intéressant de savoir précisément le pourquoi de cette contradiction.

Comme il a été précisé lors de la description du projet, le nouveau plan du curriculum permet à des enseignants d'organiser leurs heures de contact de façon différente. L'enseignement à de grands groupes d'étudiants en classe est seulement l'une des nombreuses options disponibles dans ce nouveau système. Si seulement une utilisation très restreinte serait faite de ces options, il serait utile d'étudier la valeur d'un certain nombre de méthodes alternatives d'enseignement pour le programme et d'élaborer un plan d'action pour encourager leur introduction.

## CHAPITRE 8

### CAS *HOGESCHOOL 'S-HERTOGENBOSCH*

Ecole Supérieure Professionnelle de 's-Hertogenbosch

Programme de Gestion et Langues

#### 1 INTRODUCTION

La *Hogeschool 's-Hertogenbosch* est organisée selon des programmes d'études. Il y a 15 programmes avec plus, de 40 spécialisations, à savoir:

Art et pédagogie,  
Construction et architecture,  
Génie civil,  
Génie mécanique,  
Génie électrique,  
Organisation industrielle et Science du management,  
Science avancée en informatique,  
Technologie de l'environnement,  
Travail social et services communautaires,  
Education sociale et culturelle,  
Gestion du personnel et travail,  
Affaires économiques,  
Commerce,  
Administration publique,  
Gestion et langues.

Ces programmes d'études, les services administratifs et les supports associés sont situés dans des bâtiments au centre et aux alentours de la ville de 's-Hertogenbosch. L'Académie de l'Art, l'Institut de la Technologie et l'Institut du Travail Social ont respectivement leur propre site. L'Institut Economique et du Management occupe trois bâtiments différents. Les préparations de l'ouverture d'un nouveau site pour la *Hogeschool* sont en plein mouvement: la première phase de l'ouverture sera faite dans le courant de l'année universitaire de 1994/1995 (*Hogeschool 's-Hertogenbosch, Studiegids HEAO* [Guide des études HEAO], 1993-1994: 8).

#### 2 HISTORIQUE

La *Hogeschool 's-Hertogenbosch* actuelle est le résultat de la fusion, en 1987, entre l'Institut de la Technologie, l'Institut Economique et du Management (HEAO); l'Académie de l'Art et l'Académie du Travail Social.

#### 3 TÂCHES ET OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

L'objectif de la *Hogeschool* est d'encourager et de dispenser un enseignement professionnel de haut niveau, tel qu'il a été stipulé par la Loi sur l'enseignement supérieur et la recherche (WHW), à fournir des services à la communauté et d'effectuer la recherche sur les objectifs du programme en tenant compte des professions pour lesquelles les étudiants

sont formés. A ce sujet, la *Hogeschool* vise à faciliter le développement du personnel et le fonctionnement social de ses étudiants et diplômés. Concrètement, elle aspire ainsi:

- à apporter une contribution à l'enseignement supérieur dans la région;
- à adopter une approche orientée vers l'étudiant;
- à adopter une approche à petite échelle;
- à fournir des programmes de haute qualité;
- à adopter une attitude ouverte face aux nouveaux développements;
- à offrir des programmes adaptés aux exigences réelles de la pratique professionnelle et tenant compte des développements de la région  
(*Studiegids HEAO 1993-1994: 8*).

#### 4 ORGANISATION

Depuis août 1992, le schéma de l'organisation ci-après, est appliqué à la *Hogeschool 's-Hertogenbosch*

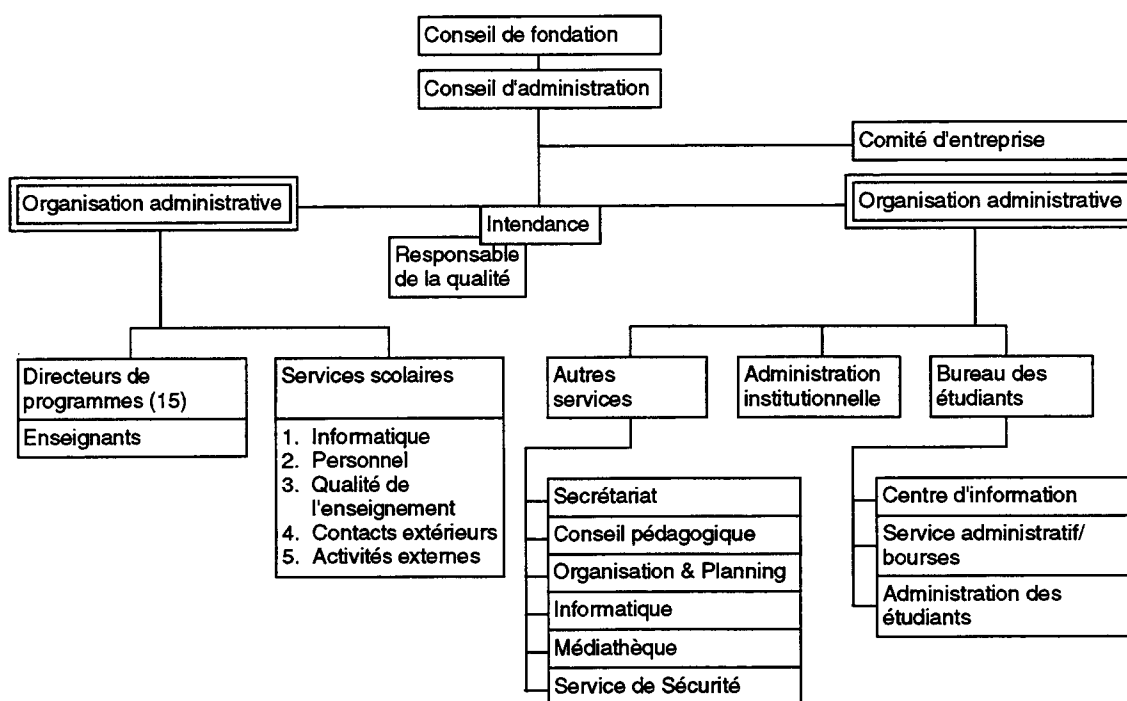


Figure 8.1: Organisation de la *Hogeschool 's-Hertogenbosch*  
Source: *Studiegids HEAO (1993-1994: 10)*

L'Ecole a deux niveaux de gestion: le Conseil d'Administration et les Directeurs des Programmes. L'idée est que les programmes d'études sont le pivot de l'organisation. Chaque programme d'études a ses propres tâches et responsabilités, en liaison avec des départements centraux. L'arrangement entre les programmes d'études se fait au moyen de contrats de coopération (*Hogeschool 's-Hertogenbosch: een mozaïek van kwaliteiten* [une mosaïque de qualités], 1992: 9)

#### 4.1 Répartition des tâches

Le directeur du programme d'études est responsable de l'orientation du curriculum, dans le sens de développer la philosophie de l'enseignement, la programmation du curriculum et veille à l'offre des cours. En pratique, le directeur dirige la mise en oeuvre du programme et des services dans le domaine de l'enseignement. De plus, il joue un rôle important en adaptant le programme aux capacités des étudiants et aux exigences du marché du travail. Il donne des instructions aux responsables des programmes et aux groupes responsables des projets. Dans sa fonction, il participe aussi au réseau de l'Ecole, dans les consultations en management avec le corps enseignant, avec les étudiants et le Conseil Consultatif. Chaque programme d'études a un Conseil Consultatif dont le souci majeur est d'assurer à ce que le programme, le profil de la formation et la pratique sous-jacente à la profession appropriée soient adaptés l'un à l'autre.

Le Conseil Exécutif s'occupe principalement du développement de la stratégie de la *Hogeschool* dans son ensemble et des différents programmes; il encourage la synergie entre les programmes et préside les différents réseaux.

Le Conseil Exécutif veille aussi à la mise en oeuvre de la politique de l'institution, et dirige celle-ci par l'allocation du budget, le rapport annuel et les prévisions en matière d'enseignement, du personnel et du logement (*Hogeschool 's-Hertogenbosch: een mozaïek van kwaliteiten* 1992).

#### 4.2 Départements

Comme l'organigramme de la structure organisationnelle (Figure 8.1) l'indique, l'organisation scolaire de la *Hogeschool* est basée sur les programmes d'études et les réseaux. La *Hogeschool* n'a pas de départements scientifiques. Le corps enseignant et le personnel de soutien sont affectés à un des programmes d'études au sein de l'institution.

#### 4.3 Dimension

En novembre 1993, l'Ecole employait au total 411 personnes dont la répartition est indiquée à la Figure (8.2) suivante:

Enseignants	Temps complet	Temps partiel
Permanents	126	77
Temporaires	13	43
Total	139	120
Autres Employés	Temps complet	Temps partiel
Permanents	79	40
Temporaires	14	19
Total	93	59
Total final	232	179

Figure 8.2: Personnel de la *Hogeschool 's-Hertogenbosch* durant l'année 1993-1994

#### 4.4 Coordination

Le corps enseignant est réparti sur 15 programmes d'études. Le noyau du programme d'études est l'orientation vers la pratique professionnelle et les profils professionnels pour lesquels est dispensé un enseignement. Chaque programme a un Conseil Consultatif qui s'occupe de la conjonction entre le programme, le profil de la formation et la pratique professionnelle. Les consultations périodiques (par programme) avec les représentants des étudiants fournissent une occasion pour évaluer le processus. Les contrats de coopération entre les programmes d'études traitent principalement des sujets qui sont importants pour plusieurs programmes.

Les réseaux sont des structures coopératives formelles dans des domaines différents, relatifs à la fois au contenu et à l'administration (Figure 8.1). Chaque programme est représenté, soit directement ou indirectement, dans chaque réseau. Un membre du Conseil Exécutif préside le réseau et un membre du personnel concerné agit comme secrétaire du réseau. Les réseaux sont destinés à faciliter une coopération mutuelle et le soutien réciproque entre les programmes d'études (*Hogeschool 's-Hertogenbosch: een mozaïek van kwaliteiten* 1992: 30).

En tant que tel, au niveau de la *Hogeschool*, il y a un système de management, de consultation, impliquant tous les directeurs des programmes et le Conseil Exécutif. Selon les sujets à l'ordre du jour, d'autres membres du personnel y participent et cela a lieu en règle générale une fois par mois. Le management des consultations revêt principalement une nature de guidage et de prise de décision. En plus, les consultations ont une fonction de plate-forme (communication, idées). Ensemble avec le Conseil Exécutif, le Chef de département administratif, le Chef du département des affaires estudiantines, le Manager du service général et services techniques; et le Directeur du contrôle financier sont responsables du fonctionnement des départements de soutien.

#### 4.5 Etudiants

A la fin de l'année 1993, l'Ecole avait dans son ensemble au total plus de 4000 étudiants répartis de la façon suivante:

Temps complet	4277
Temps partiel	456
Total	4733

Figure 8.3: Nombre d'étudiants à la *Hogeschool 's-Hertogenbosch* durant l'année académique 1993-1994

Source: Information interne de la *Hogeschool 's-Hertogenbosch*.

L'Ecole a démarré en 1982 avec 120 étudiants. Actuellement, elle compte plus de 1900 étudiants (*Studiegids HEAO 1993/1994*: 32)

#### 4.6 Contrôle de qualité

Afin de mettre en oeuvre la politique de la *Hogeschool* dans le domaine du contrôle de la qualité, une structure formelle a été établie pour la coordination entre les différents départements. Le tableau suivant indique les responsabilités et un certain nombre d'aspects spécifiques.

Contrôle de Qualité	PE	CPE	HS
Evaluation/promotion	P	C	M
Auto-évaluation	P	C	M
Systèmes de Qualité automatisés	P	C	M
Compte-rendu	P	C	M

Figure 8.4: Répartition des tâches et coordination relative au contrôle de la Qualité

Source: *Hogeschool 's-Hertogenbosch: een mozaïek van kwaliteiten* (1992: 9)

Abréviations:

PE: programme d'études

CPE: relation entre les programmes d'études

HS: *Hogeschool*

P: responsabilité primaire

M: co-responsabilité

C: responsabilité-contrat

Le contrôle de la qualité exercé est visé par le Comité de Visitation, comme il a été stipulé par Loi. En février 1992, un rapport final a été réalisé sur tous les programmes d'études dans le secteur économique.

## 5 ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ECONOMIE ET ADMINISTRATION

L'Enseignement Supérieur en Economie et Administration (HEAO) à la *Hogeschool 's-Hertogenbosch* comprend les programmes suivants: Affaires économiques, Commerce, Administration publique, Gestion et Langues. La HEAO est prévue à dispenser une formation large en affaires économiques pour de futurs cadres. Afin de réaliser cela, l'accent est mis sur:

- l'offre d'une palette de matières appropriées;
- inculquer la compréhension des principes fondamentaux des différents sujets étudiés;
- l'explication des relations entre ces sujets;
- cultiver les capacités nécessaires pour permettre à l'étudiant d'appliquer ses connaissances dans des situations concrètes;
- l'offre d'une supervision et une formation permettant à l'étudiant de développer ses talents afin de pouvoir fonctionner de façon optimale dans la société.

Si ces objectifs sont en fait réalisés, un diplômé aurait les compétences et qualifications nécessaires à sa disposition pour pouvoir s'adapter rapidement aux développements de la pratique professionnelle. Cela lui permettrait dans une période d'environ cinq à dix années, d'évoluer et d'accéder à des postes de plus haut niveau.

Durant l'année universitaire 1993-1994, 1971 étudiants à temps plein dont 199 à temps partiel ont été inscrits au HEAO. Etant donné que notre recherche est restreinte au programme de Gestion et Langues, nous nous limitons, par conséquent, dans les sections suivantes à ce programme d'études.

#### 5.1 OBJECTIFS FINAUX DU PROGRAMME

Outre la formation en compétences orales et écrites au moins dans trois langues, les étudiants de ce programme optent pour une formation solide en gestion. Pendant le cursus, ils traitent également les aspects internationaux du commerce et de l'industrie.

Les qualifications finales de la formation peuvent être catégorisées comme suit:

- connaissance et compréhension;
- aptitudes professionnelles;
- attitude professionnelle et compétences sociales.

##### *Connaissance et compréhension*

Parmi les autres compétences acquises, les diplômés peuvent communiquer en trois langues modernes, à la fois oralement et par écrit, lors des contacts extérieurs sur les aspects économiques, commerciaux et juridiques etc... des affaires internationales. Ils sont familiarisés avec les structures d'organisation et la façon dont la communication a lieu dans un contexte international. Ils ont acquis une connaissance des techniques des affaires économiques leur permettant d'élaborer des rapports annuels, et de vérifier le financement des transactions d'exportation. Ils sont capables d'analyser et d'évaluer les rapports financiers et les calculs.



Ils ont une connaissance des aspects juridiques sur la pratique du commerce international. De même, ils se sont familiarisés avec les techniques de la logistique et du marketing, et ils sont au courant des développements récents dans le domaine de la télématique et des nouvelles technologies.

#### *Aptitudes professionnelles*

Hormis les autres compétences, les diplômés du programme sont aptes dans le cadre d'une équipe ou de façon autonome, à faire des transactions commerciales dans trois langues modernes. Ils sont capables d'aviser le management ou la société sur les possibilités d'exportation sur les marchés étrangers. Ils ont les compétences nécessaires pour faire l'étude d'un marché à l'étranger, de pouvoir diriger l'organisation d'une exportation et d'y effectuer des actions de vente et d'achat. Ils peuvent rédiger des rapports et faire des présentations en trois langues. Ils sont également capables de suivre les progrès dans le domaine de la télématique et de contribuer à leur mise en oeuvre.

#### *Attitude professionnelle et compétences sociales*

Afin de remplir leur rôle comme 'intermédiaires' entre les compagnies commerciales et les contacts à l'étranger, les diplômés s'intéressent à la culture et à la civilisation d'autres pays. Ils sont aussi qualifiés dans les langues et les techniques de communication, et capables d'avoir du feeling ou de s'imaginer dans le rôle de l'autre partie. Ils sont sensibles à des sujets tels que l'échange, les relations et la réputation comme éléments liés à la pratique internationale du commerce.

### 5.2 Organisation pédagogique du programme

Depuis l'année universitaire 1991-1992, le curriculum a été divisé en unités d'étude, avec une charge d'étude standard de 40 heures par module. Pour 20 heures de contact, l'étudiant est censé effectuer 20 heures d'étude indépendante. L'organisation du programme est basée sur un système de groupe annuel. Dans le cadre du programme de Gestion et Langues, le contenu des modules et l'ordre dans lequel les différents modules sont étudiés, sont fixés dans une large mesure pour l'étudiant. Les matières sont données selon un ordre linéaire/séquentiel; en d'autres termes, les différents sujets sont enseignés consécutivement, par ordre de difficulté croissante. Le programme de Gestion et Langues ne comporte pas de spécialisations. Cependant en fin de la promotion, il est possible aux étudiants de donner une note personnelle à leur parcours sous forme de 10 modules qu'ils choisissent de leur gré durant leur septième et huitième semestre.

### 5.3 Stages en entreprise et autres activités

Les cinquièmes et huitièmes semestres du programme sont réservés à des activités spéciales. Les étudiants entreprennent une période de formation du terrain, par le biais de stages en entreprise ou d'un séjour d'étude à l'étranger durant un semestre. Cette formation du terrain suivie d'un devoir individuel est destinée à permettre à l'étudiant:

- d'apprendre comment appliquer la connaissance acquise;
- d'apprendre comment utiliser et intégrer cette connaissance dans une situation complexe;
- d'apprendre comment appliquer la connaissance et les compétences dans d'autres situations.

L'affectation de stage doit être approuvée à l'avance par le membre du corps enseignant qui doit la superviser. Dans l'entreprise, l'étudiant est assigné à un mentor dont la fonction est de contribuer à la définition de l'affectation et de préciser les conditions que la société considère comme importantes.

#### 5.4 Division des semestres durant le programme

Le programme prend quatre ans et consiste en une année fondamentale (ou de base), suivie par une phase principale de trois ans. Dans le programme de Gestion et Langues, chaque année universitaire consiste en 42 semaines dont chacune est de 40 heures. Afin de calculer la charge d'étude, le nombre total d'heure d'étude est subdivisé en heures de contact et heures de non-contact. Pour chaque heure de contact, il est supposé que l'étudiant s'engagerait dans l'auto-étude sur une base de 1:1 pendant les semaines quand l'enseignement est dispensé.

Le programme d'études est divisé en trois unités d'étude pour chaque semestre. Deux d'entre elles sont principalement axées sur le marché du travail et la troisième reflète une orientation générale. Une unité d'étude est un groupe cohérent de matières. Pour chaque unité d'étude, des crédits sont attribués en fonction des résultats obtenus par un(e) étudiant(e) selon les critères d'évaluation définis d'avance.

Toutes les matières (approximativement 14) sont dispensées parallèlement. Le nombre de sujets traités par jour varie entre quatre et six. Il y a 14 x 2 heures de contact par matière et semestre. Le tableau suivant résume toutes les composantes et activités dans le cadre du programme:

Semestre:	1	2	3	4
Semaines d'enseignement	14	14	14	14
Nombre de matières	12	12	10	11
Options	Gestion; mathématiques/ statistiques; économie	Gestion		
Stage/projets	Projet	Projet	Projet	Projet
Crédits	21	21	21	21

Semestre:	5	6	7	8
Semaines d'enseignement	14	14	14	14
Nombre de matières	-	7	7	-
Options		Options	Options	
Stage/projets	Stage/étude à l'étranger	Projet	Projet	Stage/étude à l'étranger
Crédits	21	21	21	21

Figure 8.5: Structure du programme de Gestion et Langues

Source: Hogeschool 's-Hertogenbosch, Programme de Gestion et Langues; Structure du programme, Règlements d'examen, Contrôle de la qualité, [Onderwijsinrichting, Examenregeling, Kwaliteitszorg], (1993)

Comme il a été déjà mentionné auparavant, les premiers et deuxièmes semestres composent l'année de base; et les autres semestres font partie de la phase principale du programme.

### 5.5 Méthodologie didactique

Le temps de contact comporte des cours magistraux ou travaux pratiques. L'intention des cours magistraux est d'introduire les sujets, d'indiquer les grandes lignes d'orientation, d'expliquer les connexions et d'assigner le travail pour l'auto-étude. La moitié de la matière est fournie par l'enseignant et l'autre moitié par l'intermédiaire du matériel auto-instructif.

Le but des exercices est double. Leur but primaire est de donner une explication et une vue du sujet qui est traitée durant les cours magistraux; tandis que leur but secondaire est d'inculquer l'expertise nécessaire de la pratique professionnelle. En général, les diverses matières d'économie nécessitent des bases extensives en mathématiques et statistiques; et elles forment les pierres d'achoppement. La plupart des étudiants du programme trouvent ces matières difficiles.

Le tableau suivant donne le nombre d'étudiants de l'année propédeutique 1993-1994, en Gestion et Langues. Les étudiants ont été catégorisés selon leur enseignement antérieur:

Enseignement précédent: HAVO (enseignement secondaire général supérieur) (et dans certains cas d'autres types d'enseignements)	68
Enseignement précédent: VWO (enseignement préuniversitaire) (et dans certains cas d'autres types d'enseignements)	49
Autres	25
Total	142

Figure 8.6: Etudiants de première année en Gestion et Langues en rapport avec l'enseignement antérieur

Source: Information interne de la Hogeschool 's-Hertogenbosch

Comme il est montré à la Figure 8.5, un nombre de sujets facultatifs est offert durant le premier et deuxième semestre pour les étudiants ayant des lacunes en mathématiques, statistiques, économie générale; gestion et administration. L'idée est qu'après avoir passé l'examen de la première année, l'étudiant est, en principe, capable d'aborder la phase principale, indépendamment du type d'enseignement reçu auparavant.

### 5.6 Evaluation et contrôle

L'année académique est scindée en deux semestres de 14 semaines. Chaque semestre se termine par une période d'examen. Il y a également un examen à mi-chemin dans le courant du premier semestre. Après chaque période d'examen, l'étudiant reçoit la liste de ses résultats du semestre précédent. Si l'étudiant n'a pas réussi tous les crédits du semestre, il lui est encore permis de participer au semestre suivant à condition que la charge de travail du semestre à compléter n'excède pas 200 heures d'étude. Les étudiants qui ne satisfont pas à cette exigence restent pour des buts administratifs dans la phase pour laquelle ils doivent remplir leurs tâches. Ils sont néanmoins autorisés à suivre des matières du semestre suivant.

Il n'y a aucune disposition pour des étudiants 'doués' de finir leur programme plus rapidement que la norme. Le logiciel 'Progrès' est utilisé pour enregistrer les progrès des étudiants.

Un étudiant ayant acquis 42 crédits pour les unités d'étude de la première année est considéré avoir réussi l'examen de première année.

Les étudiants obtiennent le diplôme pour le programme de Gestion et Langues en participant avec succès aux examens pour toutes les unités d'étude composant le curriculum, y compris les activités spéciales fournies lors du cinquième et huitième semestre. L'une de ces activités consiste lors de la période de stage en entreprise, approuvée par le personnel du programme, et elle a lieu soit aux Pays-Bas ou à l'étranger. La deuxième activité est une mission à accomplir au sein d'une société commerciale.

Quand un étudiant a obtenu un total de 168 crédits pour ces unités, il est considéré avoir rempli les conditions de la graduation.

Dans certaines matières, un examen partiel se déroule pendant le semestre, dépendant du progrès de l'enseignement. Cet examen peut consister, par exemple, en une explication orale à effectuer par l'étudiant, une participation dans un groupe de travail, une participation à un travail pratique, une présentation, la soumission de documents ou de dossiers etc... Des examens de rattrapage sont seulement possibles dans un nombre de cas restreints.

D'autres formes d'évaluation sont comme suit:

- observation du comportement. Toutefois, ce type d'évaluation n'a aucun statut formel;
- contrôle de la participation. Cela n'est fait que dans le cas de travail en groupe;
- tests d'auto-évaluation. Ceux-ci sont seulement possibles dans une mesure restreinte.

## 6 LE PROJET: PHASE 2 DE LA MODULARISATION (MISE EN OEUVRE: ANNEE UNIVERSITAIRE 1994-1995)

En 1992, le programme d'études a été divisé en modules avec une charge d'étude standard de 40 heures. Pendant l'année universitaire 1993-1994, avec l'accord du corps enseignant et des étudiants, le nombre d'heure de contact était réduit de 24 heures à 20 heures par semaine. Brièvement, l'idée est de réaliser la meilleure coordination possible entre le programme et le profil professionnel, et d'encourager en même temps les étudiants à étudier davantage de façon indépendante. Il est envisagé de cette manière d'augmenter à la fois la qualité et l'efficacité. Les sections suivantes traitent plus en détail la façon dont cette deuxième phase de la modularisation sera mise en pratique.

### 6.1 Objectifs et organisation du projet

Considérant la stratégie choisie et les nouvelles orientations, le but du programme de Gestion et Langues est de réaliser les objectifs suivants dans les années à venir:

- arriver à une coordination efficace entre le curriculum, les qualifications du diplômé et le profil professionnel;
- augmenter la performance des étudiants (Wijnen et al., 1992);
- aborder plus efficacement le problème des déficiences;
- définir précisément les prérequis par module de telle sorte à tenir compte des étudiants venant d'horizons divers;
- augmenter le niveau de l'auto-motivation et '*l'independent learning*' parmi les étudiants;
- concevoir de nouveaux rôles pour le corps enseignant;
- provoquer des économies, réduire spécifiquement les frais d'exploitation à 85% des dépenses courantes.

#### 6.1.1 Priorités du projet

Prenant les objectifs ci-dessus comme base, la décision a été prise pour faire valoir les priorités:

- de faire un inventaire des objectifs finaux du programme réalisés par les différents modules et d'examiner dans quelle mesure ceux-ci sont réellement atteints;
- d'effectuer une bonne distribution des matériaux didactiques durant les semestres;
- de concevoir une présentation uniforme pour chaque module;
- de concevoir des modules de façon à encourager une plus grande auto-motivation de la part des étudiants;
- de calculer précisément la charge d'étude (en heures) par module;
- d'examiner avec les membres du corps enseignant la possibilité de combler des rôles moins conventionnels: tuteur, superviseur, initiateur. Cela sera fait afin d'utiliser des heures de contact d'une façon compatible avec le souhait d'une plus grande auto-motivation de la part des étudiants;
- de fournir une aide efficace aux membres du corps enseignant dans l'élaboration d'un module.

Comme une nouvelle approche a plus de chance de succès, si elle est introduite dès le début du programme, il a été décidé que les matières de première année devraient être traitées d'abord afin de permettre aux nouveaux étudiants de s'habituer à la nouvelle approche dès le début même. Les modules appropriés seraient utilisés à partir de Septembre 1994 et après.

#### 6.1.2 Organisation

Ce projet a été dirigé par Mr. Henk J. A. Kox, directeur du programme de Gestion et Langues, en collaboration avec Rosita M. Meel (Centre technologique et d'innovation de l'Université ouverte, Heerlen, Pays-Bas). Dès le début, le Conseil d'Administration de la Hogeschool a été tenu pleinement au courant du projet, pour lequel il a exprimé son soutien favorable.

La Hogeschool a choisi sept membres du corps enseignant pour l'élaboration des modules couvrant différents sujets. Ces modules peuvent être alors utilisés comme exemple par les

autres enseignants. Le groupe des enseignants qui a participé à l'élaboration des premiers modules peut être considéré comme représentatif: leurs vues sur la modularisation et d'autres aspects d'innovation de l'enseignement vont de l'enthousiasme au scepticisme. Les enseignants composant ce groupe de développement sont responsables pour les matières ci-après: Anglais, Allemand, Français, Introduction au management, Statistiques, Techniques de communication et Affaires économiques.

### 6.1.3 Planification

Septembre 1993:

- premiers entretiens avec Mr. Henk J. A. Kox sur les objectifs et possibilités de coopération.

Octobre-Novembre 1993:

- définition des possibilités de l'étape suivante relative à la modularisation dans le cadre du programme de Gestion et Langues.

Décembre 1993:

- élaboration d'un questionnaire de diagnostic concernant les qualifications des diplômés.

Janvier 1994:

- envoi d'un questionnaire à tous les membres du corps enseignant, accompagné d'une lettre spécifiant les objectifs du projet;
- élaboration d'une matrice exposant toutes les qualifications d'un diplômé et un examen de toutes les contributions des différentes matières;
- manuel sur la rédaction d'un module et sa distribution à tout le corps enseignant.

Février 1994:

- exemples d'objectifs finaux correctement formulés, remis aux membres du groupe de développement. Les membres du groupe de développement formulent les objectifs de leur module. Les objectifs sont traduits en termes de 'savoir', 'savoir-faire' et 'savoir-appliquer'.

Mars-Mai 1994:

- chaque membre du groupe de développement rédige un module en se référant à l'exemple du format qu'il avait reçu;
- entretiens avec chaque membre du groupe de développement à propos des objectifs finaux, objectifs du module; activités durant les heures de contact etc...

Tous les modules ont été vérifiés par Mr. H. J. A. Kox et R.M. van Meel;  
- derniers entretiens sur chaque module avec les membres du groupe de développement.

Juin 1994: atelier d'une journée de travail pour tous les membres du corps enseignant

Programme du matin:

- examen des possibilités de la modularisation pour le programme de Gestion et Langues et les expériences acquises par le groupe de développement.

Programme de l'après-midi:

- comment l'étudiant peut-il étudier d'une façon plus autonome et quelle méthode de travail est la plus appropriée pour l'enseignant?

## 6.2 Programme de Gestion et Langues: Qualifications de sortie

Sur la base du profil professionnel approprié, les qualifications sont catégorisées comme suit:

- connaissances et compréhension;
- aptitudes professionnelles;
- attitudes professionnelles;
- compétences sociales.

Les qualifications de sortie par catégorie sont exposées par ordre de leur importance. Un programme aussi varié que celui de Gestion et Langues couvre un éventail large de disciplines et de compétences. Ce n'est pas possible au programme d'examiner chaque composant en détail. Dans certains cas, en fait, seule une introduction est fournie. Bien que les diplômés soient en mesure de participer efficacement à la vie professionnelle quand ils terminent le programme, il serait néanmoins nécessaire d'acquérir régulièrement de nouvelles connaissances et compétences. Pour y parvenir, le programme leur donne ainsi une base excellente.

### 6.2.1 Connaissances et compréhension

Le diplômé

- 1 est au courant des développements macro-économiques concernant les relations économiques internationales en Europe et ailleurs. Il peut les analyser et les évaluer;
- 2 a une compréhension de la théorie, des instruments, et des techniques du marketing et des études du marché international;
- 3 a un niveau élevé de compétence en trois langues étrangères modernes et il est, en particulier, familiarisé avec le jargon commercial, financier, économique et juridique;

- 4 est familiarisé avec les principes et les supports impliqués dans les techniques de communication, à la fois oralement et par écrit. Cela s'applique aux formes informatives et persuasives de communication, telles qu'elles sont utilisées dans le lobby et l'acquisition des sponsors;
- 5 a une connaissance des différents aspects, y compris juridiques des transactions internationales, notamment sur les importations et exportations;
- 6 possède une connaissance des règles, des usages et coutumes dans les régions d'exportation;
- 7 a une connaissance des techniques principales qui peuvent améliorer le contrôle de l'écoulement des marchandises et est conscient des applications actuelles dans le domaine télématique;
- 8 a une connaissance des techniques de l'économie des affaires tels le financement des transactions d'exportation, l'élaboration des plans de dépenses pour les ventes; la promotion et la publicité, calculs de coût, budgétisation et financement de projets;
- 9 a une connaissance de l'administration financière;
- 10 possède une connaissance des systèmes administratifs et, des systèmes de prise de décision dans le domaine du marketing, notamment les systèmes d'information;
- 11 a une connaissance des voies et des outils de communication disponibles pour acquérir et diffuser l'information;
- 12 a une connaissance des modèles de transaction dans les affaires internationales en matière de négociation et gestion des situations de conflits;
- 13 a une connaissance et une appréhension des organisations;
- 14 a un aperçu des exigences vis-à-vis du personnel actif dans un contexte international et connaît les procédures de sélection et de recrutement.

#### 6.2.2 Aptitudes professionnelles

##### Un diplômé

- 15 peut s'exprimer au-delà de sa langue maternelle, le Néerlandais, dans trois langues modernes. Il peut de manière autonome, ou en groupe, négocier avec des partenaires internes et étrangers sur des sujets tels que les offres, les contrats, les produits et les procédures;
- 16 possède la capacité de traiter les problèmes qui peuvent surgir des transactions internationales de façon pragmatique et de résoudre ou d'assister à la résolution systématique des problèmes complexes;



- 17 peut assurer la coordination et la communication entre les départements internes, les filiales et les antennes à l'étranger ou une société tierce;
- 18 peut donner aux dirigeants de l'entreprise un avis partiel ou intégral sur les opportunités, les possibilités, les barrières et les risques liés à l'import-export;
- 19 est capable d'effectuer des actions d'achat/de vente à l'étranger, soit de manière autonome ou en collaboration avec des experts d'autres disciplines;
- 20 peut établir de façon autonome des contacts commerciaux à l'étranger;
- 21 a sa disposition les compétences requises en vue de diriger une importation/exportation ou une partie d'une telle opération;
- 22 peut, en partie, avec l'aide des systèmes de supports de décision, assister à l'élaboration (dans le cadre d'une équipe comprenant des experts financiers, commerciaux et techniques) d'un plan de commercialisation, de promotion ou de communication, ou faire une étude dans l'un de ces domaines;
- 23 est capable d'identifier, même sur place, les tendances sur le marché étranger en ce qui concerne les produits et/ou les services et suite à de telles observations, de donner des conseils et recommandations relatifs à la politique d'importation et d'exportation;
- 24 peut déterminer les spécifications des produits sur base d'une étude du comportement du consommateur et des modèles culturels;
- 25 a une forte orientation vers des activités organisationnelles et de coordination dans le contexte des transactions internationales;
- 26 peut analyser des rapports annuels, des documents financiers d'importation et d'exportation, des calculs de coûts et des déclarations de budget concernant les clients étrangers et les fournisseurs et peut évaluer la pertinence de cela pour sa propre entreprise;
- 27 peut consulter des sources statistiques dans un but particulier et faire une quête d'information à l'aide d'une librairie moderne et de systèmes de recherche documentaire;
- 28 est capable de rédiger indépendamment des textes et formuler des messages à l'occasion pour des spécialistes;
- 29 peut utiliser les outils modernes de communication et audiovisuels durant les présentations des produits;
- 30 peut stimuler et motiver une équipe, notamment dans les départements situés à l'étranger;
- 31 est capable d'acquérir rapidement un certain degré de maîtrise d'une nouvelle langue étrangère.

### 6.2.3 Attitudes professionnelles

Afin de pouvoir exercer le rôle 'd'intermédiaire' entre la firme et les contacts à l'étranger, un diplômé est:

- 32 intéressé aux cultures étrangères;
- 33 qualifié dans les langues et la communication;
- 34 capable d'avoir un certain *feeling* des aspects humains du commerce ou de s'imaginer dans le rôle de l'autre partie;
- 35 sensible aux sujets tels que l'échange, les relations et la réputation et d'autres éléments liés aux transactions internationales.

### 6.2.4 Compétences sociales

Le diplômé

- 36 a une attitude pratique, peut improviser et est capable d'utiliser son intuition et de la soutenir à l'aide de son savoir et savoir-faire;
- 37 est suffisamment flexible pour pouvoir s'adapter dans son pays et à l'étranger;
- 38 peut s'ajuster de façon souple à de nouvelles situations, souvent à des circonstances extrêmement variables du marché, et en particulier à l'étranger.

### 6.3 Diagnostic du programme

Dans le programme de Gestion et Langues, chaque enseignant a reçu un questionnaire conçu pour faire l'inventaire des objectifs qui sont réalisés par chaque matière. Ci-après, une version concise de ce questionnaire:

Nom..... matière.....

Pour chacune des qualifications numérotées, veuillez indiquer par une croix dans quelle mesure, votre matière contribue-t-elle à la réalisation de celles-ci?

- 1. La qualification de sortie est réalisée complètement.
- 2. La qualification est réalisée partiellement.
- 3. La qualification est réalisée par la contribution d'autres matières.
- 4. Aucune contribution n'est apportée pour réaliser la qualification.

Qualification de sortie	1	2	3	4
1				
2				
etc...				

De cet inventaire est déduite la matrice suivante du programme de Gestion et Langues:

Objectifs finaux	1 matières	2 matières	3 matières	4 matières
1	EG	ESP	STA MA ALM EC FR	AI CG DR ANG
2	EG	STA ESP EC	MA	TCO AI CG DR ALM ANG FR
3	ANG	ESP ALM	TCO DR EC FR	STA MA AI CG EG
4		ESP ANG	AI ALM EC FR	STA MA CG EG DR
5		ESP	ALM	STA MA AI CG EG DR ANG EC FR
6	ANG	ESP	ALM FR	STA MA AI CG EG DR EC
7		ESP	EC	STA MA AI CG EG DR ALM ANG FR
8		ESP	MA TCO	STA AI CG EG DR ALM ANG EC FR
9		ESP		STA MA AI CG EG DR ALM ANG EC FR
10		ESP	INFO EC	STA MA AI CG EG DR ALM ANG FR
11		ESP	STA AI ALM EC	MA TCO CG EG DR ANG FR
12		ESP	AI ALM	STA MA TCO CG EG DR ANG EC FR
13		ESP IMT EC	AI INFO DR ALM	STA MA CG EG ANG FR
14		ESP	IMT ALM ANG	STA MA TCO AI CG EG DR EC FR
15	DR ANG	TCO AI ESP ALM FR	IMT ALM ANG	STA MA TCO AI CG EG DR EC FR
16	DR	AI ESP IMT EG ANG	STA MA ALM EC FR	TCO CG
17		ESP ANG	IMT ALM	STA MA TCO AI CG EG DR EC FR
18		ESP DR	STA TCO EG ALM	MA AI CG ANG EC FR
19		ESP ALM	ANG	STA MA AI CG EG DR EC FR
20		ESP	ALM FR	STA MA AI CG EG DR ANG EC
21		ESP	IMT ALM	STA MA TCO AI CG EG DR ANG EC FR
22		STA ESP	MA TCO EG DR CG ALM EC	AI CG ANG FR
23		STA ESP	MA ALM	AI CG EG DR ANG EC FR
24		STA ESP	MA ALM EC FR	AI CG EG DR ANG
25		ESP	ALM	STA MA AI CG EG DR ANG EC FR
26		ESP	CG EG ALM EC	STA MA AI CG DR ANG FR
27		ESP EC	STA EG ALM FR	MA AI CG DR ANG
28	ANG	AI ESP ALM FR	TCO DR EC	STA MA CG EG DR
29	ANG	ESP ALM	TCO EC FR	STA MA AI CG EG
30		ESP	IMT ALM	STA MA AI CG EG DR ANG EC FR
31	ANG	ESP ALM FR	EC	STA MA AI CG EG DR
32	ANG	AI ESP ALM FR	DR EC	STA MA CG EG
33	ANG	AI ESP ALM FR	TCO EC	STA MA CG EG DR
34		AI ESP ALM	TCO DR ANG	STA MA CG EG EC FR
35	DR	AI ESP	IMT EG ALM	STA MA TCO CG ANG EC FR
36		ESP	STA MA FR IMT DR ALM	AI CG EG ANG EC
37		ESP	ALM FR	STA MA AI CG EG DR ANG EC
38		TCO ESP	ALM ANG FR	STA MA AI CG EG DR EC

EG = Economie Générale, ESP = Espagnol, STA = Statistiques, MA = Mathématiques, ALM = Allemand, EC = Economie Commerciale, FR = Français, AI = Affaires Internationales, DR = Droit, TCO = Techniques de Communication, IMT = Introduction au Management, INFO = Informatique, CG = Contrôle de Gestion, ANG = Anglais

Figure 8.7: Matrice des objectifs réalisés par le programme de Gestion et Langues (par les différentes matières et les relations entre elles)

1. La qualification de sortie est réalisée complètement.
2. La qualification est réalisée partiellement.
3. La qualification est réalisée par la contribution d'autres matières.
4. Aucune contribution n'est apportée pour réaliser la qualification.

## 6.4 Elaboration des modules

Dans la pratique, le manuel est le noyau de chaque module. Généralement, à l'aide de ce manuel, un étudiant devrait pouvoir étudier la matière de façon indépendante. La direction de l'enseignant est réduite autant que possible, en fonction des objectifs d'apprentissage, et elle se concentre sur des activités spécifiques. Ceci signifie que le manuel est soumis à des rigueurs concernant la clarté et l'organisation pédagogique. L'uniformité de la présentation des manuels augmente leur effectivité. En plus pour cette raison, un standard pour tous les modules a été convenu à l'avance, ce qui peut servir comme ligne de conduite pour l'élaboration ultérieure des modules. Dans la Figure 8.8 tous les éléments pour ce standard sont présentés:

<b>1. Identification du module</b>	
1. Programme d'études	
2. Titre	
3. Sous-titre	
4. Unité d'étude	
5. Charge d'étude	
6. Heures de contact par semaine	
7. Type de module	Numéros:
Par rapport aux qualifications de sortie du programme	– connaissance,
Par rapport aux objectifs d'apprentissage	– expertise,
	– applications
Par rapport à la matière	– module sujet-orienté
	– module thème-orienté
8. Semestre	
<b>2. Informations générales sur le contenu du module</b>	
1. Motifs pour le module	
2. Qualifications de sortie	
3. Prérequis	
4. Aperçu des tâches d'étude:	Matière: partie 1. Sujet Tâche d'étude Objectifs des heures de contact Charge d'étude
	Matière: partie 2. Tâche d'étude 2 Objectifs des heures de contact Charge d'étude
	Unité de révision Charge d'étude
	Test d'auto-évaluation pour tout le module (examen récent de préférence et réponses correctes) Charge d'étude
Examination Type d'examen	Charge d'étude

Figure 8.8: Eléments d'un module

Ci-après est illustré le manuel du module de l'année propédeutique. Ceci est la description du module de Science d'information tel qu'il a été rédigé par l'enseignant:

<b>1. Identification du module</b>	
1. Programme d'études	Gestion et Langues
2. Titre 3. Sous-titre 4. Unité d'étude	Science d'information. Introduction au DOS et WP 5.1 P1
5. Charge d'étude	80 h
6. Heures de contact par semaine	1
7. Type de module En relation aux qualifications de sortie, ce module contribue aux numéros	Orientation générale 4, 11, 28 et 29
8. Niveau (semestre)	1
<b>2. Informations générales sur le contenu du module</b>	
1. Motifs du module	Dans ce module, l'étudiant apprendra à travailler avec WP 5.1. Le deuxième aspect de ce module implique l'apprentissage d'un nombre de commandes importantes du DOS. La plupart des PC utilisent le système d'exploitation MS-DOS. Quoique des menus soient en général installés, cela signifie que l'on peut travailler avec un ordinateur sans connaissance préalable du système d'exploitation. Néanmoins, il est avantageux de se familiariser avec certaines commandes du DOS. Ce qui permettrait l'usage d'un 'ordinateur avec DOS', sans qu'un menu soit ou non incorporé. Enfin, ce module traite aussi une partie de la théorie de la technologie de l'information. Les ordinateurs existent sous toutes les formes, dimensions et différents types. Chaque ordinateur fonctionne selon les mêmes principes. Un aperçu de la technologie de l'information favorise et facilite la compréhension de la machine.
2. Qualifications de sortie	L'étudiant peut utiliser WP 5.1 jusqu'à un degré équitable. Il doit savoir comment utiliser les commandes importantes du DOS. Il a un aperçu de la façon dont l'ordinateur fonctionne et est au courant d'un certain nombre de caractéristiques. Il est aussi capable de faire une présentation sur un thème relatif au domaine de la technologie de l'information.
3. Prérequis	Aucune connaissance antérieure spécifique de l'étudiant n'est assumée.
Aperçu des tâches	Tâche d'étude 1: Word Perfect (Charge d'étude 30 heures) Tâche d'étude 2: DOS (Charge d'étude 30 heures) Tâche d'étude 3: Technologies de l'information (Charge d'étude 12 heures) Préparation et examen ( Charge d'étude 8 heures)
4. Les diverses tâches d'étude	(Seule la première tâche d'étude est incluse, comme exemple.) Tâche d'étude 1: Word Perfect Objectif d'apprentissage: Après l'achèvement de cette tâche d'étude, l'étudiant est apte à travailler correctement avec Word Perfect 5.1. A l'avenir, il peut rédiger des rapports en utilisant WP 5.1. Contenu: Après l'introduction donnée par l'enseignant, l'étudiant peut travailler indépendamment en utilisant le manuel 'Introduction de base de WordPerfect 5.1' [Basishandleiding WordPerfect 5.1, Willem Melching & Peter Door]. Pendant le cours, quatre heures de contact sont consacrées au WP 5.1. Durant ces sessions, l'enseignant donne des compléments de certains aspects de WP 5.1. Sous sa direction, l'étudiant a l'occasion de travailler avec le manuel. Les heures d'études restantes sont nécessaires à l'auto-étude (voir le plan). Le bloc de WP 5.1 n'est pas une composante de la matière pour l'examen final, mais un test se fait à mi-chemin au cours du module. Ce test est facultatif. En cas de succès, des points bonus sont ajoutés à la note finale

Figure 8.9: Module de Science d'information, Hogeschool 's-Hertogenbosch

Un aperçu de toutes les activités permet aux étudiants de faire le planning de façon plus efficace comme le montre la Figure 8.10:

Semaines	Tâches	Sujet
1		Introduction
2	Etude (comment effectuer des travaux sur l'ordinateur): <i>Basishandleiding WP 5.1</i> chap.1	Fondements de DOS/WP 5.1
3	Etude: <i>Basishandleiding WP 5.1</i> chap. 2 et 3	Fonctions de WP 5.1
4	Etude: <i>Basishandleiding WP 5.1</i> chap. 4 et 5	WP 5.1 travail dirigé
5	Etude: <i>Basishandleiding WP 5.1</i> chap. 6 et notes du chap. 2, devoir supplémentaire (pp. 22-24)	WP 5.1 test
6	Etude: notes du chap. 3.2 (pp. 25-29)	Technologies de l'information et fonctionnement d'un ordinateur
7	Etude: notes du chap. 3.3.2.7 et 3.3.2.8 (pp. 30-45)	Technologies de l'information et imprimantes
8	Etude: notes du chap. 3.3.3 (pp. 35-46)	Technologies de l'information et stockage de données
9		Technologies de l'information et DOS
10	Etude (comment effectuer des présentations sur ordinateur): chap. 1.1.1 à 1.1.4 (pp. 2-5)	Présentations
11	Etude: chap.1.2 (pp. 7-10)	Présentations
12	Etude: chap.1.3 (pp. 13-17)	Présentations
13	Etude: chap.1.4 et 1.5 (pp. 18-21) Présentations	Présentations
14		Présentations

Figure 8.10: Aperçu des différentes activités d'étude pour le module en Science d'information

### 6.5 Evaluation du projet et perspectives

Ce projet a conduit en peu de temps à des résultats satisfaisants. Lors de la collaboration avec les membres du groupe de développement, les modules ont été conçus et développés. Ce qui contribue à réaliser les objectifs énoncés. Le travail avec les enseignants s'est avéré positif et efficace et la plupart d'entre eux ont exprimé leur enthousiasme et satisfaction à la fois du processus et du résultat escompté. Les enseignants ne faisant pas partie du groupe de développement tireront profit des exemples des modules développés et des expériences acquises par leurs collègues.

Dès la rentrée académique, des modules seront développés pour les semestres ultérieurs. Une attention sera donnée à la répartition des semestres en blocs de sept semaines. Ce qui entraînerait plus de sessions d'examen durant l'année. Un tel système donnera plus rapidement un *feedback* à l'étudiant de son progrès et une meilleure répartition de la charge d'étude sera possible.

## 7 CONCLUSION

Durant ce projet, il est apparu clairement que la formulation du profil professionnel et les qualifications de sortie du diplômé offrent un cadre favorable pour discuter le contenu et les objectifs d'un cours. Outre cet aspect d'orientation, ce profil professionnel permet d'adapter mutuellement les différentes matières. Ces avantages sont renforcés par le fait que la formation est organisée comme un programme d'études. La participation du directeur du programme dans l'élaboration de ces projets et le fait qu'il peut attribuer des moyens financiers supplémentaires, ont permis d'orienter la réforme dans la direction désirée. Les efforts coordonnés ont clairement mené très rapidement aux résultats qui rendent le programme d'études plus 'performant' pour les étudiants. Un autre aspect surprenant est la réaction constructive de la plupart des enseignants durant les sessions de travail, en ce qui concerne le contenu et la didactique de leurs enseignements.

Ceci montre qu'une coopération entre les enseignants et les ingénieurs pédagogiques dans le développement du curriculum conduit dans la pratique à de bons résultats. La précondition est que l'aide offerte s'ajuste étroitement avec l'expérience pratique des enseignants et elle est d'une nature à résoudre les problèmes. Le travail sous la direction du directeur des programmes était particulièrement constructif. Contrairement au désir d'autonomie des enseignants qui est souvent soulevé dans la littérature, la plupart s'avèrent en fait être favorables, à chercher les meilleures solutions ou des solutions alternatives, les évaluer et les examiner avec un esprit d'ouverture.

Dans l'ensemble, la seule fausse note est le fait que les restrictions budgétaires introduites par le gouvernement durant ces dernières années entravent le processus d'innovation. La plupart des enseignants sont réticents à développer des environnements d'apprentissage qui pourraient impliquer une menace sérieuse de leur propre travail. Dans ce sens, augmenter le niveau de l'autonomie de l'étudiant, malgré les avantages didactiques, est dès fois perçu comme l'épée de Damocles que les enseignants ne préfèrent pas aiguïser.

## **CHAPITRE 9**

### **CAS ECOLE SUPERIEURE DE COMMERCE DE LILLE (FRANCE)**

#### **1 INTRODUCTION**

Lors de l'introduction de cette dissertation, l'hypothèse admise est que le défi majeur dans l'enseignement supérieur consiste à réaliser une plus grande flexibilité de l'offre éducative tandis que la qualité doit être maintenue et l'efficacité accrue. Particulièrement, pour l'enseignement supérieur en gestion, l'adaptation des programmes est impérative face aux exigences du marché du travail en tenant compte des possibilités offertes par l'intégration Européenne (Commission Européenne 1994b). Ce défi est d'actualité et s'impose à tout pays, notamment aux pays de la Communauté Européenne. Différentes réformes sont mises en oeuvre dans plusieurs pays pour augmenter la flexibilité de l'enseignement supérieur (Commission Européenne 1993a).

L'objectif de ce projet est le lancement de la première phase de la modularisation dans une institution d'enseignement supérieur. Cette démarche a pour but de montrer que des mesures de réforme et d'innovation peuvent être mises en oeuvre dans un contexte national et international. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, la voie de la collaboration est encore peu commune pour trouver des formules adéquates à organiser des programmes de formation en harmonie avec les objectifs et les contraintes socio-économiques. Sans doute, y aurait-il une source de synergie rarement mise en valeur?

La première phase de réforme, telle que nous l'avons décrite au Chapitre 4, a été conçue et mise en application au sein de l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille. Afin d'avoir un meilleur aperçu de l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille et du déroulement du projet, une présentation préalable du système d'enseignement français est donnée.

##### **1.1 L'enseignement en France.**

Le système éducatif français est régi par un certain nombre de principes généraux:

- la laïcité de l'enseignement;
- l'obligation de l'enseignement jusqu'à 16 ans;
- la gratuité du service public de l'éducation pendant la période de la scolarité obligatoire.

Tous les établissements d'enseignement, qu'ils soient publics ou privés, sont régis par la législation nationale arrêtée par le Ministère de l'Education Nationale (De Landsheere, 1994; Robert 1993; Morard, 1991).

##### **1.1.1 Education préscolaire.**

Le pourcentage d'enfants de 2 à 6 ans qui fréquente des établissements préscolaires est très élevé.



### 1.1.2 Enseignement primaire.

Cette période dure 5 ans et est divisée en trois cycles :

- le cours préparatoire dure 1 an ;
- le cours élémentaire dure 2 ans;
- le cours moyen dure 2 ans.

Actuellement une réforme est en cours afin d'éliminer les redoublements et d'élever le niveau scolaire. Cette réforme consiste à rattacher l'enseignement primaire en deux cycles de 3 ans. Les élèves seraient regroupés par groupe de niveau, ce qui permettrait à tout le monde de suivre le programme à son rythme.

### 1.1.3 Enseignement secondaire.

L'enseignement secondaire est dispensé dans les collèges (CES).

La durée de la scolarité dans ces établissements est de 4 ans, divisée en deux cycles de 2 ans:

- le cycle d'observation: classe de 6ème et 5ème;
- le cycle d'orientation: classe de 4ème et 3ème.

Les élèves finissent ces deux cycles vers l'âge de 15 ans. Ils peuvent poursuivre un enseignement à plein temps, soit dans:

*a) un Lycée d'Enseignement Professionnel (LEP):*

- les élèves qui ont terminé leur 5ème dans un collège ou qui, venant des Classes Préprofessionnelles de Niveau (CPPN) ou des Classes Préparatoires à l'Apprentissage (CPA), ont trois ans pour préparer le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP);
- les élèves qui ont terminé leur 3ème dans un collège et qui, après deux ans, seront titulaires d'un Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) ou de certains Certificats d'Aptitudes Professionnelles (CAP).

Les programmes des Lycées d'Enseignement Professionnel combinent à la fois l'enseignement général, technique et théorique en alternance avec des stages éducatifs en entreprise.

De plus, il existe 2 nouveaux types de Baccalauréat:

- dans les Lycées d'Enseignement Professionnel, cet examen est destiné aux titulaires d'un BEP afin qu'ils se spécialisent dans une profession;
- dans les Lycées Technologiques, le Baccalauréat Technologique donne une qualification de technicien dans un domaine technologique et permet de poursuivre des études supérieures (BTn).

*b) un Lycée :*

Les Lycées accueillent les élèves après 4 années passées au collège et les préparant en trois ans ( seconde, première, terminale) au Baccalauréat de l'Enseignement du Second Degré.

## 2 ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.

L'organisation des études supérieures se déroule dans des:

- Universités;
- Instituts Universitaires de Technologie (IUT);
- Sections de Techniciens Spécialisés (STS);
- Grandes Ecoles;
- Ecoles privées.

### 2.1 L'Université

Les Universités de droit, sciences économiques et gestion, lettres et arts, sciences humaines, sciences, sont organisées en trois cycles successifs:

- le premier cycle;
- le deuxième cycle;
- le troisième cycle.

#### 2.1.1 Premier cycle (durée: 2 ans)

Diplôme requis: Baccalauréat

Ce cycle est sanctionné par:

- le Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG: Bac + 2) ;
- ou
- le Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques (DEUST: Bac + 2)
- ou
- un Diplôme d'Université (DU).

Le DEUG est un cycle pluridisciplinaire de formation générale et d'orientation.  
Le DEUST et le DU sanctionnent une formation courte préprofessionnelle.

#### 2.1.2 Deuxième cycle (durée: 2 ou 3 ans): diplôme d'ingénieur ou Magistère

Diplôme requis: DEUG

Le DEUG permet de choisir 4 voies:

a) Les formations fondamentales, professionnelles et/ou spécialisées en vue des diplômes Licence et Maîtrise:

- DEUG plus 1 an: Licence (Bac + 3) ;
- Licence plus 1 an: Maîtrise (Bac + 4 ).

b) Les formations à finalité professionnelle conçues en un bloc indivisible de 2 ans en vue de diplômes:

- Maîtrise de Sciences et Techniques (MST);
- Maîtrise de Sciences de Gestion (MSG);
- Maîtrise de Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion (MIAGE).

c) Les formations conduisant au diplôme d'ingénieur, conçues en un bloc de 3 ans ou selon le (schéma MST + 1 an);  
DEUG + 3 ans: Ingénieur ( Bac + 5).

d) Les formations universitaires conçues en un bloc indivisible de 3 ans au Magistère.  
DEUG ou DUT + 3 ans: Magistère.

Le Magistère, mis en place en 1985, est une formation en trois ans ouverte sur présentation de dossier aux titulaires d'un DEUG ou d'un DUT (Diplôme Universitaire de Technologie), ainsi qu'aux élèves des Grandes Ecoles. Il sanctionne une formation de haut niveau très pluridisciplinaire, à finalité professionnelle.

### 2.1.3 Troisième cycle (durée 1 à 5 ans).

Diplôme requis: Maîtrise ou Diplôme d'ingénieur  
Il permet de choisir entre deux voies:

- la voie du Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS), formation à finalité professionnelle en 1 an;
- la voie du Doctorat.

### 2.2 Les Instituts Universitaires de Technologie (IUT).

Au sein des Universités, les IUT dispensent en 2 ans une formation générale et professionnelle (comportant un stage en entreprise), sanctionnée par un Diplôme Universitaire de Technologie acquis par un contrôle continu.

Le diplôme requis est le Baccalauréat plus un examen de dossier.

### 2.3 Les Sections de Techniciens Supérieurs (STS).

Les STS dispensent en 2 ans une formation professionnelle permettant d'entrer directement dans la vie active ou bien de poursuivre des études supérieures en université ou dans d'autres établissements. Après réussite d'un examen de fin de deuxième année, l'étudiant obtient un Brevet de Technicien Supérieur.

### 2.4 Les Grandes Ecoles.

Le diplôme requis est le Baccalauréat plus un concours préparé en 1 ou 2 ans selon la spécialité dans les classes préparatoires aux Grandes Ecoles (commerce ou ingénieur). La durée totale des études après le Bac varie généralement entre quatre et cinq ans. Les Grandes Ecoles sont très diversifiées mais ont en commun une très grande sélectivité à l'entrée.

### 2.5 Les Ecoles privées.

Elles sont parfois reconnues par l'Etat (De Landsheere, 1994; Robert, 1993; Morard, 1991).

La Figure ci-dessous illustre la structure du système d'enseignement en France.

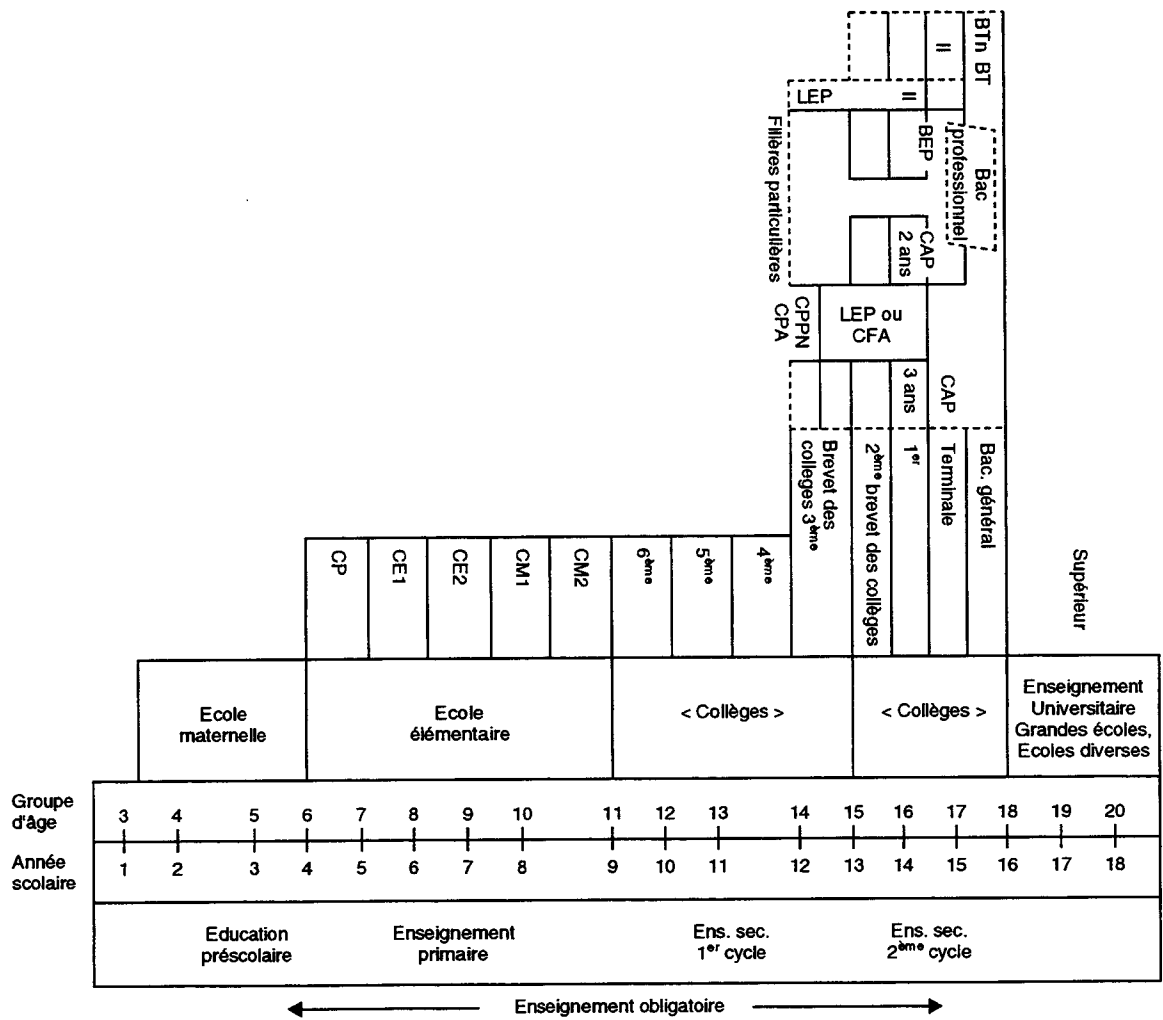


Figure 9.1: Le système d'enseignement en France

Source: Morard, M.C. (1991: 34)

### 3 LE GROUPE ECOLE SUPERIEURE DE COMMERCE DE LILLE

#### 3.1 Introduction

Le Groupe Ecole Supérieure de Commerce de Lille déploie quatre pôles d'activités: la Formation Initiale en Gestion, la Recherche, les Programmes de troisième cycle et la Formation Continue en entreprise. L'Ecole Supérieure de Commerce de Lille est membre de la Conférence des Grandes Ecoles françaises, Chapitre des Ecoles de Management regroupant des institutions d'enseignement supérieur très sélectif.

Par exemple, L'Ecole Supérieure de Commerce de Lille a sélectionné 200 étudiants en première année (1994-1995) sur 4000 candidats qui se sont présentés.

### 3.2 Historique

L'Ecole Supérieure de Commerce a été créée en 1892 par la Chambre de Commerce de Lille. Le financement est assuré par la Chambre de Commerce, par la Ville et par le Ministère de l'Education Nationale. En 1936-1937, le Ministère de l'Education Nationale établit une réforme du Concours et la scolarité des Ecoles de Commerce. La Chambre de Commerce s'y oppose et décide de fermer l'Ecole en 1938. Entre 1946-1947, un groupe d'Universitaires entreprend de recréer l'Ecole Supérieure de Commerce avec l'aide du Rectorat, de l'Université de Lille, de la Ville de Lille et du Département du Nord. Le Recteur sera de droit Président de l'Ecole de 1947 à 1989 et cette recréation explique les liens étroits de l'Ecole avec l'Université de Lille. L'Ecole Supérieure de Commerce est alors intégrée dans ce qui deviendra le réseau des Ecoles Supérieures de Commerce et d'Administration des Entreprises (ESCAE). En 1984, l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille crée le Centre d'Etudes et de Recherche, le CRESC et a effectué le lancement des premiers troisièmes cycles en 1988. Le plan de développement lancé en 1989 pour la période 1989-1994 définit comme pistes stratégiques prioritaires:

- le développement de la formation initiale en harmonie avec les exigences des entreprises et l'élaboration d'une pédagogie adéquate;
- une politique de diversification ayant comme objectif la création des programmes de troisième cycle;
- l'internationalisation.

Ceci se concrétise par une participation active de l'Ecole Supérieure de Commerce dans le Programme Erasmus en favorisant les échanges avec des institutions dans d'autres pays Européens et des projets de collaboration avec des institutions Américaines et Japonaises.

### 3.3 La Mission

La mission du Groupe Ecole Supérieure de Commerce de Lille est de:

- former en formation initiale de jeunes cadres aux comportements managériaux, dotés d'une forte capacité d'adaptation à l'évolution des entreprises et des professions;
- former des cadres plus spécialisés dans les domaines du Groupe, soit en première formation, soit en formation permanente;
- contribuer au développement régional du Nord-Pas-de-Calais;
- contribuer à l'ouverture internationale des Entreprises et des professions;
- contribuer au développement des entreprises par un partenariat comprenant l'implication étroite dans la première formation, la formation permanente, le conseil, l'information économique et de gestion, les échanges d'expérience;
- contribuer à la progression des pratiques, des expériences et des connaissances dans les disciplines de gestion.

### 3.4 Organisation

L'organigramme du Groupe en vigueur depuis 1989, est le suivant:

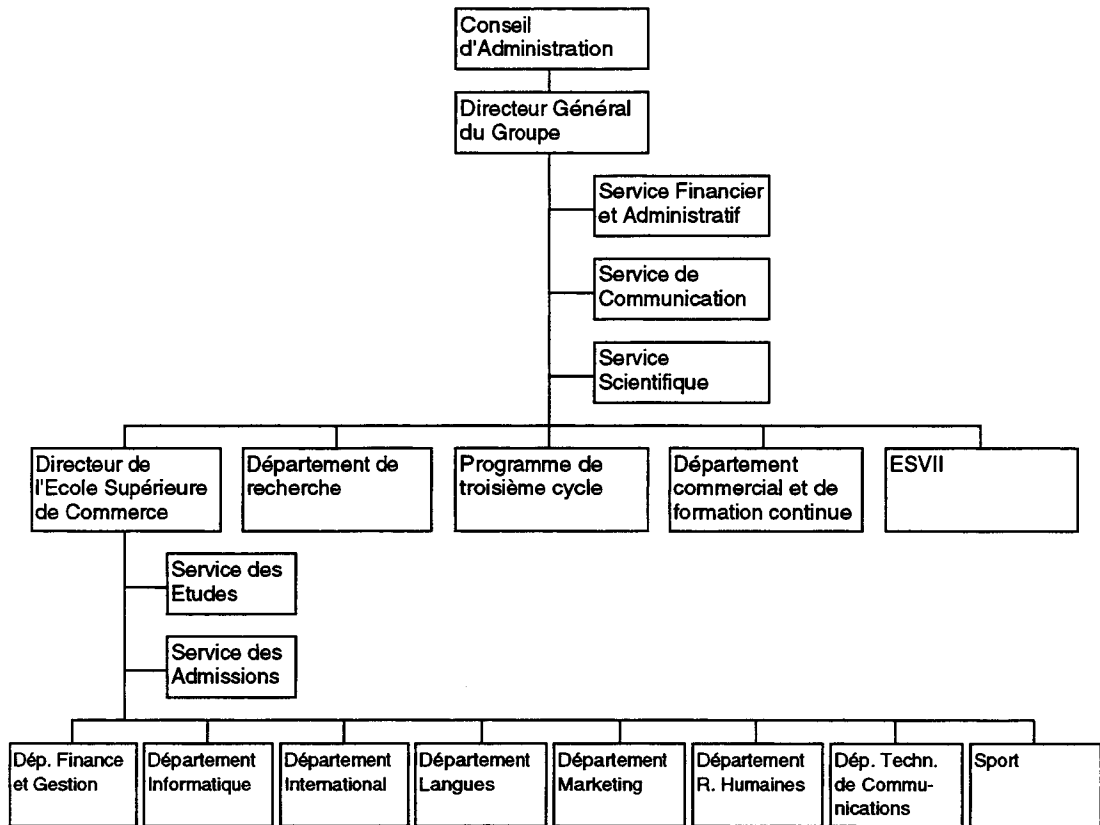


Figure 9.2: L'organigramme du Groupe Ecole Supérieure de Commerce de Lille  
 Source: Document interne de l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille (1991)

La structure de l'organisation reflète divers pôles d'activités. L'organisation de la Formation Initiale suit une structure presque classique pour l'enseignement supérieur: les différentes disciplines académiques sont à la base des différents départements. Pendant l'année académique 1993-1994, l'effectif du personnel de l'Ecole Supérieure de Commerce s'échelonne à 304 employés:

Personnel administratif	49
Professeurs permanents	43
Professeurs intervenants	212
Total	304

Figure 9.3: Le personnel (année scolaire 1993-1994)  
 Source: Document interne de l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille (1991)

Durant la même année, le nombre d'étudiants est de 762 qui sont répartis de la façon suivante dans les différents programmes:

Formation initiale:	
- première année	206
- seconde année	234
- troisième année	198
Formation continue	102
Formation professionnelle (DESCL)	22
Total	762

Figure 9.4: Les étudiants (année scolaire 1993-1994)

Source: Document interne de l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille (1991)

La suite de cette étude est consacrée à la formation initiale

#### 4 L'ORGANISATION DU PROGRAMME DE LA FORMATION INITIALE (ANNEE SCOLAIRE 1993-1994)

##### 4.1 Objectifs de la formation

Le Diplôme de l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille est le programme majeur du Groupe. Il s'agit d'un programme de formation fondamentale à la gestion et aux métiers de l'entreprise; son évolution doit répondre aux objectifs que partagent à son égard les élèves, les enseignants et les entreprises.

Les objectifs finaux du programme:

Ces objectifs concernent à la fois les connaissances et les aptitudes et comportements.

Le diplômé doit posséder à la fin du programme:

- de solides bases de culture économique de l'entreprise;
- une maîtrise des développements récents les plus importants de chaque grande discipline de gestion;
- une maîtrise de deux langues, au-delà de sa langue maternelle;
- une formation aux pratiques et systèmes internationaux dans chaque grande discipline;
- une culture générale contemporaine, c'est à dire technologique (communication, automatismes) et 'universelle' (connaissances des cultures et mentalités, géopolitiques).

Les aptitudes et comportements

- l'esprit d'entreprise;
- la capacité de relations humaines (travail en équipe, animation et comportements, savoir diriger, motivation et système de valeurs);
- le sens de l'initiative et de la proposition;
- la capacité de développer une vision globale d'un sujet ou d'un projet et d'y insérer sa propre action;
- l'adaptabilité: une curiosité et mobilité intellectuelle et physique;
- des méthodes de travail (capacité d'analyse, organisation, gestion de l'information).

## 4.2 Organisation pédagogique du programme

L'objectif de la formation est de former des cadres en gestion et des dirigeants généralistes de haut niveau. Une spécialisation dans la formation pouvant être obtenue par les mastères et les troisième cycles, la Formation Initiale intègre les développements de chaque grande discipline de gestion (marketing, finance, contrôle, management, comptabilité, droit, économie, informatique, personnel, organisation). Cette politique a conduit à exclure les électifs ou autres choix optionnels en 1ère et 2ème année. Des options sont proposées en 3ème année pour un horaire limité en comparaison du tronc commun (120h). Elles permettent de marquer un certain choix effectué par l'étudiant qui facilite son identification et lui donne 'un plus' de formation dans la discipline sans l'enfermer prématurément dans une spécialité. Les employeurs et les étudiants sont donc assurés que le diplôme sanctionne une formation homogène dans le contenu.

### *La dimension Européenne et Internationale*

L'Ecole participe depuis la création de celui-ci au programme ECTS-Erasmus. Depuis 1994, l'Ecole est intégrée dans le Groupe du Travail qui élabore les pistes de développement pour le nouveau programme Socrates. L'enseignement obligatoire de langues est orienté vers la recherche des validations externes (examens des Chambres de Commerce). Des enseignements optionnels s'ajoutent à cet objectif, actuellement l'Ecole offre des cours de Japonais, Chinois, Russe, Espagnol, Italien, Anglais, Allemand et Néerlandais.

Le cursus prévoit un stage à l'étranger mais aussi des enseignements de gestion en anglais, un tronc commun international en 3ème année, etc...

## 4.3 Stages, sport et activités extra-scolaires

### 4.3.1 Les stages

Un élève de l'Ecole de Commerce séjourne au minimum 42 semaines en entreprise durant ses trois années de scolarité.

- stage NORD-ENTREPRISES (2ème année, 2ème semestre: 20 jours). Les élèves de L'ESC vont en binôme dans les PME-PMI régionales, le mercredi, toute la journée et le jeudi matin, pour répondre à des problèmes concrets d'entreprise et reviennent à l'Ecole le vendredi. Chaque binôme d'élève doit remplir une mission précise stipulée initialement par l'entreprise, ceci sous la responsabilité d'enseignants qui assurent le suivi de l'opération;
- stage Long (5ème semestre, durée 6 mois). Stage entre le 1er juin et le 30 novembre;
- stage cadre (2-4 mois), France/étranger.



#### 4.3.2 Les activités extra-scolaires

L'orientation des étudiants vers des activités extra-scolaires est très encouragée. L'Ecole compte 26 associations qui mènent des projets à buts caritatifs, culturels, sportifs, économiques, médiatiques, etc...

#### 4.3.3 Le Sport

Discipline obligatoire qui fait l'objet d'une notation. La pratique sportive illustre concrètement ce qui est enseigné en termes de motivation des équipes et relations humaines.

#### 4.4 Planning du programme

Les cours sont dispensés du lundi au samedi. Du fait de l'appartenance de l'Ecole au système ECTS-Erasmus, la scolarité est organisée sur une base semestrielle. Les résultats semestriels sont diffusés et servent de base pour l'attribution des crédits ECTS. Les cours sont programmés parallèlement. Les Options parmi lesquelles un(e) étudiant(e) doit faire son choix sont: Expertise comptable; Finance; Audit & Contrôle de Gestion; Chefs de Produits; Négociation, Vente & Distribution; International Business Management; Management des Ressources Humaines.

Semestre	1 (Sept-Mars)	2 (Mars-Août)	3 (Sept-Mars)	4 (Mars-Août)	5 (Sept-Mars)	6 (Mars-Août)
Nombre de semaines	23	23	23	23	23	23
Nombre de matières	11	10	10	12		9
Options	3 ième langue					9 + Option (120h)
Stages/Projets				Nord. Ent.	Stage Long (6 mois) Stage cadre (2-3 mois)	
ECTS crédits	30	30	30	30	30	30

Figure 9.5: Planning des différentes activités de la Formation Initiale

Source: Guide des Etudes (1993-1994)

#### 4.5 Méthodes didactiques

L'Ecole Supérieure de Commerce favorise la participation active des étudiants. Un grand nombre d'activités scolaires sont dispensées en groupes de travail, séminaires et projets.

#### 4.6 Evaluation et contrôle

L'évaluation se fait par examen écrit, oral ou par la présentation et soutenance d'un rapport sur le déroulement d'un projet ou du stage de troisième année. La notation est annuelle. Le passage dans l'année supérieure nécessite:

- l'obtention d'une moyenne générale supérieure ou égale à 10/20;
- ne pas avoir plus d'une note inférieure à 7/20, y compris la note du sport.

Dans le cas où la moyenne serait inférieure à 10/20 ou que deux notes seraient inférieures à 7/20, le jury aurait à prendre l'une des options suivantes:

- décider l'exclusion de l'Ecole;
- décider le redoublement;
- décider l'admission dans l'année supérieure sous réserve de réussir un examen de rattrapage défini par le jury;
- décider l'admission dans l'année supérieure avec l'indulgence par le jury.

Un seul redoublement est admis au cours de la scolarité. La durée des études ne saurait donc être supérieure à quatre années sauf en cas de force majeure où le congé d'études est accordé par la Direction de l'Ecole.

### 5 LE PROJET DE MODULARISATION : PREMIERE PHASE (MISE EN OEUVRE 1994-1995)

#### 5.1 Objectifs et organisation du projet

##### 5.1.1 Objectifs du projet

Le type de projet initié à l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille peut être défini comme la première phase d'une réforme du programme vers un curriculum en modules tel que nous l'avons décrit en Chapitre 4. Les différentes étapes à réaliser dans cette phase de développement sont les suivantes:

1. Définition de la mission de la formation.
2. Définition des objectifs finaux de la formation.
3. Diagnostic de la formation qui permet de vérifier si:
  - les objectifs envisagés par le programme peuvent être acquis;
  - le programme renferme des lacunes et/ou des doublures.
5. Présentation uniforme du cours tenant compte des éléments précédents.
6. Le Guide des Etudes 1994-1995 élaboré en fonction de tous ces éléments.

### 5.1.2 Organisation

Responsables du projet:

Prof. dr. Jean-Pierre Raman, Directeur Général Adjoint, Directeur de l'Ecole,

Mr. Philippe Evrard, Directeur des Etudes;

Rosita M. van Meel (Centre d'innovation technologique et pédagogique, Université Ouverte, Heerlen (Pays-Bas).

### 5.1.3 Durée et planning du projet

Novembre 1993:

- entretiens avec Mr. Raman et Mr. Evrard sur les objectifs et les différentes étapes du projet.

Janvier 1994:

- définition du profil professionnel de la Formation Initiale;  
- présentation du projet aux responsables des départements et les professeurs de l'Ecole Supérieure de Commerce sous la direction de Mr. Raman et Mr. Evrard en collaboration avec Rosita M. van Meel.

Février-Mai 1994:

- élaboration d'un questionnaire permettant à chaque professeur d'indiquer l'apport de son cours à la réalisation des objectifs finaux de la formation;  
- diagnostic de la formation en collaboration avec les professeurs permanents;  
- analyse et synthèse des questionnaires;  
- élaboration et concertation sur une présentation uniforme de chaque cours.

Toutes ces activités se sont déroulées sous la direction de Mr. Raman et Mr. Evrard en collaboration avec Rosita M. van Meel.

Mai-Septembre 1994:

- élaboration de la présentation de chaque cours par les professeurs sous la coordination des chefs des départements et de Mr. Evrard.

Octobre 1994:

- rédaction du guide des études sous la direction de Mr. Evrard

Novembre 1994:

- évaluation du projet et perspectives de développement pédagogique par les responsables du projet.

### 5.1.4 Objectifs finaux de la Formation Initiale

L'Ecole Supérieure de Commerce de Lille, adhérente à la Confédération des Grandes Ecoles, offre une formation qui permet à ses diplômés d'assumer des responsabilités de cadres supérieurs. Cette formation de généralistes en commerce s'adresse respectivement à des jeunes étudiants comme formation initiale et aux cadres d'entreprise comme formation continue. A la fin de ses études, le jeune diplômé a également acquis les compétences sociales qui sont impératives pour son fonctionnement dans la vie professionnelle.

Dans les entreprises et les institutions, au début de sa carrière professionnelle, le diplômé est capable de faire des études préalables et/ou de participer à l'exécution de diverses tâches dans différents domaines de gestion sur le plan national et international. Ainsi, l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille a pour objectif de fournir une formation qui permet aux diplômés, ayant l'ambition, de progresser à des postes de direction générale dans leur carrière professionnelle.

Quoiqu'au début de sa carrière, les tâches d'un jeune diplômé soient plutôt de nature exécutive, celui-ci est bien préparé à évoluer et à accéder à des postes de hautes responsabilités dans un délai de cinq à dix ans de vie professionnelle. D'ailleurs l'évolution des anciens diplômés montre qu'après cette période un bon nombre des diplômés ont créé leur propre entreprise.

Dans les objectifs pédagogiques à atteindre, nous distinguons les catégories suivantes:

- les connaissances et leurs applications;
- les aptitudes professionnelles;
- l'attitude personnelle.

#### 5.1.5 Les connaissances et leurs applications

- 1 Le jeune diplômé de l'Ecole de Commerce de Lille peut s'exprimer et négocier couramment au moins en trois langues modernes sur les aspects économiques, commerciaux, juridiques, organisationnels, personnels, politiques et sociaux dans le domaine du commerce national et international;
- 2 En particulier, il maîtrise un savoir-faire en matière de négociation dans le commerce national et international. Il est capable de gérer des situations de conflits;
- 3 Il peut distinguer les différents types d'organisations et il peut y discerner les structures de communication dans un contexte national et international;
- 4 Il a une connaissance approfondie des techniques de gestion voire l'élaboration d'un bilan, un compte des résultats, un plan de financement, et le calcul des coûts;
- 5 Sur le plan du commerce national et international, il peut appliquer ses connaissances dans plusieurs types de transactions telles la gestion financière de projets d'exportation, l'élaboration des plans budgétaires pour des campagnes de publicité et de promotion;
- 6 Il est capable d'évaluer des rapports annuels, des plans de financements d'exportation, des calculs de coûts et de budget des partenaires nationaux et internationaux;
- 7 Le jeune diplômé a des connaissances dans le domaine de la gestion du personnel dans les entreprises nationales et internationales;

- 8 Il est au courant des événements macro-économiques et leur influence sur les relations économiques nationales et internationales;
- 9 Il a des connaissances sur les aspects juridiques du commerce national et international. En outre, il est informé des codes, des traditions et des coutumes propres à certaines régions privilégiées d'exportation. Il maîtrise les techniques de gestion logistique et peut y appliquer les nouvelles techniques d'information;
- 10 Dans le domaine du marketing, il connaît les techniques qui lui permettent d'élaborer une étude du marché national et international, un plan de promotion, un plan de communication et un plan de marketing pour un projet d'exportation;
- 11 Le jeune diplômé a acquis une expérience de pouvoir travailler avec un programme de traitement de texte, un tableur et une base de données.

#### 5.1.6 Aptitudes professionnelles

- 12 Dans les relations internationales, le jeune diplômé peut travailler et négocier au moins dans trois langues modernes sur les offres, les contrats, les produits, et les procédures;
- 13 Il peut aider ou à apporter des solutions aux problèmes liés au commerce national et international;
- 14 Il peut coordonner la communication entre les départements internes et les filiales hors du pays ou la maison-mère hors du territoire national;
- 15 Il peut aviser la direction de l'entreprise au sujet des possibilités d'exportation;
- 16 Il peut gérer d'une manière indépendante les relations commerciales en France ou dans un pays étranger;
- 17 Il peut suivre le parcours d'une exportation;
- 18 Il peut travailler en équipe avec d'autres experts pour élaborer des plans de marketing, de promotion ou de communication;
- 19 Il peut faire une étude d'orientation dans un pays étranger sur les conditions du marché et les évolutions dans ce domaine;
- 20 Il peut initier ou coordonner les différentes activités dans le cadre du commerce et diriger des activités opérationnelles;
- 21 Il peut agir avec flexibilité dans des conditions fluctuantes du marché et discerner les nouvelles opportunités;
- 22 Il peut consulter des bases de données de statistiques, se documenter sur un domaine d'investigation à l'aide de systèmes bibliothécaires modernes et de technologies de l'information sur la littérature;

- 23 Il peut utiliser les média nouveaux pour des présentations et l'introduction de nouveaux produits;
- 24 Il est capable de suivre l'évolution dans le domaine de la technologie de l'information et de mettre en oeuvre les applications nécessaires;
- 25 Il peut rédiger au moins en trois langues modernes des rapports portant sur des aspects économiques, juridiques, de marketing, d'organisation et de la gestion du personnel;
- 26 Il peut concevoir et mettre en place un système d'administration des relations commerciales, nationales et internationales.

5.1.7 Attitudes personnelles

- 27 Dans la réalisation de sa mission, l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille sélectionne et forme de jeunes cadres dont le comportement reflète le sens des valeurs morales et des responsabilités. A travers les activités scolaires, sportives, culturelles et les associations sont véhiculées les valeurs fondamentales de l'Ecole, voire l'esprit d'équipe, la volonté de performance, l'engagement et la lucidité;
- 28 A la fin de ses études, le jeune diplômé dispose d'une ouverture d'esprit qui lui permet de fonctionner effectivement dans un contexte national et international, et de faire face à des changements dans un environnement dynamique.

6 DIAGNOSTIC DE LA FORMATION

Le diagnostic a été réalisé à l'aide d'un questionnaire soumis à tous les responsables de départements et les professeurs. Le questionnaire reprend les objectifs de la formation et enquête sur les objectifs qui sont entièrement ou partiellement réalisés par les différentes activités d'un enseignement ou que l'on suppose réalisés par d'autres cours de la même filière. Ci-dessous, à titre d'exemple, nous donnons le début du questionnaire tel qu'il a été diffusé.

1. Le jeune diplômé de l'Ecole de Commerce de Lille peut s'exprimer et négocier couramment au moins en trois langues modernes sur les aspects économiques, commerciaux, juridiques, organisationnels, personnels, politiques et sociaux dans le domaine du commerce national et international;

Réalisé	Partiellement réalisé	Réalisé par d'autres cours de la même filière	Aucun rapport
1	2	3	4

2. En particulier, il maîtrise un savoir-faire en matière de négociation dans le commerce national et international. Il est capable de gérer des situations de conflits;

Réalisé	Partiellement réalisé	Réalisé par d'autres cours de la même filière	Aucun rapport
1	2	3	4

Figure 9.6: Début du questionnaire proposé aux professeurs

L'analyse et la synthèse de cette démarche ont été présentées lors d'une réunion à tous les participants. Uniquement les catégories, objectifs réalisés et partiellement réalisés ont été retenus comme début de synthèse globale. Un exemple illustrant le résultat de cette opération pour les sept premiers objectifs:

Objectifs	1 Réalisé	2 Partiellement réalisé
1	ES123 ANT2	AN123 PSO2 RH3 RH1 AL123 ES12 ALS123 AN1 AN2 MI3 SI2 TCF1 PEG1 TC12 EIT2 AF1 FS2 IN123 M1 PG23 ALH3 DG1 DC2 ALB1 ANB1 ANB3 ALH1 ALL1
2	ES123 MI3	AN123 PSO2 RH3 ES1 EID2 EIT2 ES12 IN123 M1 ES1 TCF1 TC12 AL123 ANT2 ALH3 ALB1 ALL1 DG1 DC2 ANB2 ANB1 MDS3 PCB2 ALH1 CG3
3	ES123 EID2	AN123 PSO2 RH3 RH1 EIT2 MP2 IN123 MI3 ES1 TCF1 TDC1 ALS123 M1 PG23 DC2 ALB1 ANB2 ANB3 PA2 MDS3 PCB2 CG3 ALL1
4	TDC1 FS2 PCB2 CG3	AN123 CG1 AL123 AF1 PFI2 AFL1 MI3 ANB2 ANB3 PGP1 FI1 FI2
5	ES123 TDC1 PCB2 CG3	TQ1 PEG1 AL123 AF1 FS2 IN123 M1 PFI2 MI3 DG1 DC2 ANB2 ANB3 PA2 FI2
6	ES123 CG3	CG1 TQ1 TDC1 PFI2 EG1 EIT2 AF1 FS2 IN123 MI3 ANB2 ANB3 PCB2

PA2 = Panels, suivi de marché, AN123 = Anglais, PSO2 = Théorie des organisations, ANB123 = Anglais, TC1 & TCF1 & TC12 = Techniques de communication, PGP1 = Positionnement & gestion produit, EM1 = Études du marché, RH123 = Organisation et ressources humaines, CG1 = Comptabilité générale, ES123 = Espagnol, TQ1 & TQV1 = Techniques quantitatives de gestion, SI2 = Systèmes d'information, PEG1 = Politique économique générale, ALL1 & ALH123 & ALB1 & ALS123 = Allemand, AFL1 = Analyse financière, EG1 = Economie générale, EID2 = Economie industrielle, EIT2 = Economie internationale, TDC1 = TD Comptabilité, FI12 = Fiscalité, MDS3 = Marketing des services, MP2 = Marketing et planification, PFI2 = Politique financière, financement, investissement, CG3 = Contrôle de gestion, AF1 = Analyse financière, FS2 = Finance stratégique, IN123 = International, GRH3 = Gestion des ressources humaines, PG23 = Politique générale, MI3 = Marketing industriel, DC2 = Droit commercial, M1 = Marketing, PCB2 = Finance contrôle

Figure 9.7: Extrait de la synthèse des objectifs réalisés par les différentes matières

Les objectifs sont numérotés dans le questionnaire et les différentes matières sont indiquées par une abréviation de l'enseignement et un indice de l'année scolaire correspondante. Une telle analyse, accompagnée d'une légende, permet de voir si les objectifs de la formation sont réellement réalisés par les différents cours. De plus, ce tableau indique les objectifs communs de certains cours, et ceci permet d'orienter la concertation nécessaire entre les différentes matières.

## 6.1 Elaboration des cours répondant aux objectifs finaux

Cette démarche vise à réaliser deux objectifs, d'une part l'élaboration d'un plan de cours en fonction des objectifs finaux à atteindre, et d'autre part une présentation uniforme de chaque cours garantissant une information transparente à toutes les personnes concernées.

## 6.2 L'élaboration d'un plan de cours.

Le rapport entre un cours et les objectifs finaux a été traduit pour chaque matière en termes d'objectifs pédagogiques à réaliser. Ces objectifs sont exprimés de la façon suivante:

- le savoir;
- le savoir-faire;
- le domaine d'application.

Ensuite est donnée une description des activités et du temps nécessaire à l'élève pour effectuer le travail demandé et de satisfaire les objectifs.

Finalement, l'instauration d'un standard de planification commun pour tous les cours est proposée. En adoptant le modèle utilisé dans les Ecoles de Gestion présentées aux chapitres 7 et 8, la norme proposée était la suivante : un module est égal à 40 h de charge de travail pour un étudiant.

La Figure 9.8 donne l'exemple du plan du cours en Politique Générale:

Nom du cours	Politique Générale de l'Entreprise
Semestre	6
Tronc commun/Option	Tronc commun
Relation avec les objectifs de la formation	Les objectifs suivants sont partiellement réalisés: 1, 3, 7, 12, 13, 15, 19, 21, 25
Objectifs *Savoir	A la fin du semestre, l'étudiant doit être capable: - d'expliquer (en Anglais et en Français) les concepts étudiés lors du semestre 4 de PG; - d'expliquer les relations entre les différents concepts; - d'avancer une argumentation cohérente.
*Savoir-faire	A la fin du semestre, l'étudiant doit être capable: - d'analyser et de commenter des cas traitant les éléments de la vie des entreprises. Cette démarche doit comporter les étapes suivantes: - analyse interne - analyse externe - diagnostic des problèmes, - propositions des solutions.
*Applications	A la fin du semestre, l'étudiant doit être capable: - de faire un diagnostic d'entreprise; - de rédiger un rapport de politique générale; - d'appliquer les concepts, méthodes et outils pour d'autres devoirs (ex. management comparé, mémoire de fin d'études, etc...)
Charge de travail	Cours magistraux: 3h Travaux dirigés: 18h Etude personnelle: 30h Préparation pour l'examen: 23h Examen: 6h Total:80h



Programme par semaine	<p><b>Semaine 1: TD1</b>                  Activités/Étudiants:                  Lire: How to analyse and to write case study reports (S. Swenson &amp; P. Holland)                  Durée: 5h                  TD: Introduction:                  Cas: Trophy-Radiology</p>
	<p><b>Semaine 2: TD1</b>                  Activités/Étudiants:                  Lire: How to analyse and to write case study reports (S. Swenson &amp; P. Holland)                  Durée: 3h                  TD: Cas: Boehm</p>
	<p><b>Semaine 3: TD3</b>                  Activités/Étudiants:                  Lire: The entrepreneurial organisation (Mintzberg p. 238-246),                  The product portfolio (Henderson, p. 312-314)                  Cas: SGT                  Durée: 5h                  TD: Cas SGT</p>
	<p><b>Semaine 4: TD4</b>                  Activités/Étudiants:                  Lire: Generic strategies (Mintzberg p. 70-82),                  The transition to industry maturity (porter, p. 286-290)                  Lire: Cas DELTA NEU                  Durée: 5h                  TD: Cas Delta neu</p>
	<p><b>Semaine 5: TD5</b>                  Activités/Étudiants:                  Strategy and Organization Planning (Galbraith, p. 135-141)                  Questions 1-3                  Durée: 3h                  TD: Strategic alliances (Audio-visual programme)</p>
	<p><b>Semaine 6: TD6</b>                  Activités/Étudiants:                  Lire: The diversified organisation (Mintzberg, p. 300-312)                  Lire: Cas Falbalas                  Durée: 5h                  TD: Cas Falbalas</p>
	<p><b>Semaine 7: CM1</b>                  Activités/Étudiants:                  Activités/Étudiants: révision générale                  Durée: 4h                  CM1: correction de l'examen blanc</p>
Moyens technologiques	1 Programme audio-visuel
Type d'examen	Etude de cas (Rédaction en Français)
Littérature	H. Mintzberg & J.B. Quinn, The Strategy Process, Prentice-Hall, 1992. G. Morgan, Creative Organisation Theory, Sage Publications, 1989. G. Koenig, Management stratégique, Nathan, 1990. STRATEGOR, Stratégie, structure, décision, identité. Politique générale d'entreprise Interéditons, 1992. S. Swenson & P. Holland, How to analyse and to write case study reports, New Zealand, 1984.

Figure 9.8: Plan du cours de Politique Générale

Ce modèle a été adopté à l'exception du standard de planification, car un bon nombre de professeurs préféreraient un autre standard. Les standards proposés variaient entre 30h et 60h. Jusqu'à maintenant, une estimation de la charge d'étude est indiquée pour chaque matière. L'expérience à acquérir durant l'année scolaire 1994-1995 aiderait à prendre une décision.

### 6.3 Evaluation du projet et perspectives.

La conception et le déroulement de ce projet ont été évalués positivement par Mr. Raman et Mr. Evrard. Ceux-ci ont assumé la responsabilité et coordonné les réunions jusqu'à la fin du projet. Les autres développements pédagogiques prévus pour l'année scolaire, en cours, comportent diverses initiatives dont les plus importantes sont:

- la réorganisation en modules, des options et des troisièmes cycles. Ceci donnerait aux étudiants de 3ème année, la possibilité de faire leur choix parmi les 150 modules. Chaque étudiant doit choisir 4 modules de la même option et choisir aussi librement deux autres modules;
- la grande majorité de ces modules est dispensée par des responsables d'entreprises. Cela favorise un lien solide entre la formation et la vie professionnelle;
- l'instauration d'un système de test automatisé. Ce qui permet de donner régulièrement aux étudiants et de façon plus rapide un *feedback* de leur progrès;
- en perspective d'une participation au programme Socrates, l'Ecole Supérieure de Commerce est intégrée dans un groupe thématique avec les universités de Rome et Barcelone pour préparer des projets en relation avec des PME.

## 7 CONCLUSION

Dans quelle mesure, ce projet a-t-il contribué à une plus grande flexibilité, qualité et efficacité?

En ce qui concerne la flexibilité, en termes d'adaptabilité du programme aux exigences du marché de travail, la définition d'une formation en compétences et attitudes permet d'évaluer ce programme et d'y introduire des modifications, si cela s'avère nécessaire.

La formulation des objectifs finaux auxquels chaque cours doit contribuer et les objectifs spécifiques réalisés par chaque cours mettent en évidence les relations entre les différents enseignements. Cette transparence assure une meilleure coordination entre les enseignements initiaux et les enseignements de troisième cycle. Par ailleurs, celle-ci constitue une base solide pour une meilleure collaboration avec d'autres institutions françaises et européennes dans le cadre du développement des cours et/ou de programmes communs. A cet égard, ces éléments représentent des aspects de flexibilité, tout aussi bien de qualité.

Dans sa première phase, le projet de modularisation n'a pas contribué à une plus grande efficacité de l'institution. L'efficacité peut être surtout escomptée dans les deuxième et troisième phases où nous sommes amenés à établir des méthodes didactiques de manière à stimuler une participation plus active des étudiants dans le sens du '*independent learner*'.

Le déroulement du projet a été facilité par le fait qu'il a été initié et soutenu jusqu'à la fin par la Direction de l'Ecole. La plupart des enseignants ont contribué activement à la réalisation de cette première phase. La continuation de l'effort pour effectuer une plus grande concertation et coordination semble nécessaire pour réaliser des résultats durables.

Il est clair que l'adaptation de la formation aux exigences actuelles demande une collaboration continue entre les acteurs qui dépasse, de par sa nature, les confins d'une seule matière ou la responsabilité individuelle d'un enseignant ou d'un dirigeant. En prenant en considération la période relativement courte de ce projet, les résultats obtenus indiquent une situation favorable pour d'autres projets visant à augmenter la flexibilité de la formation dispensée.

## CHAPITRE 10 CONCLUSIONS

### 1 INTRODUCTION

Cette partie rassemble les conclusions les plus importantes de la partie théorique de cette dissertation et essaie de donner une vue globale des divers facteurs qui jouent un rôle majeur dans le domaine de la recherche sur la flexibilité des institutions d'enseignement supérieur. Cette base théorique a servi de plate-forme pour la partie empirique de l'étude. Une stratégie d'intervention pour améliorer la flexibilité a été élaborée et mise en oeuvre dans trois Ecoles Supérieures de Gestion. Les résultats obtenus dans les trois projets sont discutés et une comparaison est faite. Enfin, des conclusions globales sur la recherche en management de la flexibilité ainsi que des perspectives sont présentées pour ce thème.

### 2 QUESTIONS METHODOLOGIQUES LIEES À CETTE RECHERCHE

L'objectif principal de cette recherche est de développer de nouvelles structures et pratiques de fonctionnement en vue d'aider les institutions d'enseignement supérieur à relever le triple défi: améliorer l'accès, réaliser une adaptation rapide aux compétences requises dans le 21ème siècle et réduire les coûts par diplômé. Il est évident que cette recherche vise principalement à contribuer à la réalisation d'objectifs concrets qui sont du domaine privilégié de la recherche appliquée. En général, la recherche appliquée s'appuie sur les théories développées dans le champ de la recherche fondamentale et on s'attend à ce que les investigateurs résolvent leurs problèmes en intégrant les résultats de la recherche précédente sur des fondements théoriques cohérents. A cet égard, la prolifération du domaine de la recherche en sciences d'organisation rend extrêmement difficile la construction d'une telle base. Contrairement à ce que l'on s'attendrait, la polémique entre les différentes théories d'organisation n'est pas basée sur l'utilité de celles-ci pour une meilleure compréhension ou un management des organisations, mais elle fait dans de nombreux cas référence à un débat fondamental d'ontologie et d'épistémologie. Les questions importantes relatives à ce domaine ont été examinées dans les chapitres 1 et 2 en se basant sur les contributions de Popper, Kuhn et Lakatos car la grande partie de la recherche en études d'organisation fait référence à ces auteurs.

De nos jours, la recherche courante se confie principalement dans l'approche objectiviste de la science. L'approche rationaliste critique telle qu'elle a été élaborée par Popper (1980; 1979; 1975; 1964; 1959) est devenue l'épistémologie dominante en science. Sur la base du principe de falsification, des stratégies largement admises en recherche ont été élaborées. En termes de Kuhn, l'antagoniste de Popper, on peut suggérer que le point de vue poppérien est actuellement devenu 'l'épistémologie normale'. En outre, selon la vision rationaliste critique, les théories et leur utilisation doivent être formulées de sorte que la réfutation soit possible. Cependant, il apparaît que, dans la recherche en sciences d'organisation, l'échec des prédictions mène rarement à l'abandon de la théorie souscrite. Il semble, plutôt, intensifier la recherche des hypothèses auxiliaires qui pourraient d'une manière ou d'une autre expliquer les données observées. En d'autres termes, au lieu de considérer des preuves négatives comme une raison de chercher des perspectives alternatives, elles sont vues comme une raison de redoubler d'efforts pour maintenir la perspective.

Quant à l'assaut sur l'épistémologie dominante de la science, il semble équitable d'appliquer le critère de falsification à lui-même. Ainsi, d'un point de vue scientifique, davantage d'attaques sur l'approche rationaliste critique, mieux vaut. Mais il devrait être reconnu que le vrai défi reste à élaborer une théorie de connaissances possédant un plus grand pouvoir heuristique de résoudre les problèmes fondamentaux dans le domaine épistémologique.

Afin de relier cette étude aux résultats des investigations précédentes, l'approche présentée par Lakatos (1980; 1979) sur les programmes de recherche offre une base pragmatique pour faire une sélection parmi les principales théories. Les théories majeures sont considérées comme différents programmes de recherche, ou des ensembles d'études connexes visant à résoudre différents problèmes. Selon cette vue, les connexions entre les programmes de recherche sont possibles mais pas toujours claires.

D'un point de vue méthodologique, une ligne de délimitation entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée n'existe pas. La recherche sur la planification du changement organisationnel peut être classée en termes de quatre étapes, c'est-à-dire l'analyse, le diagnostic, la conception et la mise en oeuvre. Dans le domaine de l'administration et gestion des entreprises, des investigations pour améliorer la performance sont souvent présentées comme des études de cas de conception. Il y a visiblement un besoin d'une collaboration multidisciplinaire durant chacune de ces différentes étapes.

Au-delà de ces distinctions académiques, il est à souligner que la divergence d'intérêts a un impact crucial sur la prise de décision. Etant donné qu'il n'y a aucune solution scientifique à ces problèmes, ces conflits restent du ressort de la responsabilité entière des dirigeants.

Comme il a été mentionné dans l'introduction de cette étude, l'enseignement supérieur doit faire face à trois défis importants: il y a un besoin d'une augmentation de flexibilité et d'efficacité et en même temps la qualité de l'enseignement dispensé doit être maintenue ou si c'est possible améliorée. Ceci nécessite trois ensembles de réponses.

La première est la définition impérative de la mission et d'une stratégie claire. Chaque institution devrait définir ses propres groupes-cibles, ses objectifs et - éventuellement - ses alliances stratégiques. Toute ambivalence dans la définition de la position stratégique ne peut qu'entraver la réalisation de l'un ou l'autre de ces objectifs.

La deuxième est le développement d'une offre éducative qui:

- est facilement ajustable à la fois aux besoins des étudiants, du marché du travail et de la société en général;
- répond à des critères de qualité par rapport à l'élaboration du contenu et de la présentation didactique;
- est capable d'intégrer les possibilités offertes par les technologies de l'information et des télécommunications;
- reflète un système de transfert de crédits pour améliorer les possibilités de collaboration et d'échange entre les instituts de différents pays.

Enfin, une stratégie de mise en oeuvre organisationnelle est nécessaire. Toute réforme de cette nature a des conséquences pour l'organisation de l'institution d'enseignement supérieur concernée.

Afin d'atteindre ces objectifs, les institutions devraient:

- définir leurs objectifs pédagogiques par rapport à leur mission et leur stratégie;
- concevoir et mettre en oeuvre des procédures pour traduire ces objectifs en termes de programme d'études et de cours;
- concevoir et effectuer des procédures pour coordonner les efforts des différents acteurs dans l'institution;
- concevoir et mettre en oeuvre des procédures pour évaluer la qualité de la performance de l'enseignement selon les objectifs pédagogiques formulés;
- concevoir et mettre en oeuvre des procédures pour assurer un enseignement en relation avec une gestion des coûts respectant les contraintes.

Les programmes de recherche sur les organisations peuvent être classés comme appartenant à un des quatre paradigmes fondamentaux, à savoir le 'paradigme humaniste', le 'paradigme structuraliste', le 'paradigme fonctionnaliste' et le 'paradigme interprétatif'.

Les objectifs mentionnés précédemment impliquent que les théories développées dans le paradigme humaniste et le paradigme structuraliste sont moins appropriées puisqu'elles étudient des organisations afin de poursuivre des changements radicaux et contestent principalement les valeurs implicites de la recherche organisationnelle actuelle. En conséquence, le paradigme interprétatif et le paradigme fonctionnaliste sont les paradigmes encore disponibles pour cette recherche. Les deux paradigmes présupposent que les organisations sont des systèmes unitaires dirigés vers la réalisation d'objectifs communs. Les différences entre ces deux paradigmes, examinées longuement aux chapitre 1 et 2, sont principalement basées sur des prémisses ontologiques, épistémologiques et méthodologiques, définies comme l'approche objectiviste et subjectiviste des sciences sociales. Le problème épistémologique, comme il a été fait valoir, est lié à un débat métaphysique extrêmement difficile enraciné dans les problèmes déjà formulés dans l'antiquité, et il est bien au-delà de nos possibilités à le résoudre. Mais, dans la mesure où l'approche objectiviste a offert la tentative la plus complète pour résoudre le problème de délimitation, qui est le problème le plus fondamental de la science, elle est censée être l'approche la plus fiable de la science.

Depuis les années 1980, des tentatives ont été faites pour intégrer ces différentes perspectives afin de surmonter ce débat fondamental d'une manière pragmatique. De nombreux chercheurs essaient de combiner les résultats de l'enquête scientifique des différentes écoles de réflexion. Pour la réalisation des objectifs de cette recherche, une approche similaire semble adéquate. Dans le chapitre 3, différentes perspectives développées dans les paradigmes fonctionnalistes et interprétatifs ont été examinées et intégrées dans un modèle conceptuel qui a servi de référence pour la conception et les stratégies de mise en oeuvre proposées.

### 3 L'ORGANISATION ET LA FLEXIBILITE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Dans le chapitre 3, une tentative a été faite pour répondre aux questions suivantes:

- Comment des institutions d'enseignement supérieur devraient-elles s'organiser pour répondre aux demandes actuelles et futures?
- Les réformes de l'enseignement devraient-elles être introduites par l'intermédiaire d'une stratégie de *top-down* ou de *bottom-up*?

En ce qui concerne la première question, sept programmes de recherche ont été discutés pour déduire les conclusions suivantes:

1. Une politique efficace d'organisation et d'enseignement peut seulement être élaborée quand la politique générale d'une institution recèle un degré élevé de compatibilité avec les acteurs principaux dans son environnement. Les institutions doivent donc rationaliser leur interaction avec les acteurs de leur environnement et y faire les choix les plus adéquats. Une position stratégique claire permettra aux dirigeants de porter plus d'attention aux sujets d'enseignement d'importance stratégique dès qu'ils n'aient plus tellement besoin 'de fumée et de miroirs'.
2. Afin de promouvoir des améliorations continues, les meilleurs instruments pour influencer la performance du personnel académique sont la politique de recrutement, la socialisation et la professionnalisation du personnel. Pour l'enseignement supérieur, les politiques de recrutement devraient prêter suffisamment d'attention aux capacités didactiques des enseignants. De plus, la socialisation devrait améliorer la cohésion entre les enseignants. Dans ce contexte, l'attribution des tâches administratives doit être orientée vers tous les enseignants. La majorité de la recherche précise que la coordination doit être plus forte pour réaliser des changements importants. Les alliances de travail temporaires sont une condition minimale pour réaliser la coopération nécessaire pour l'innovation.
3. Des conflits d'intérêt au sein d'une institution peuvent toujours être amplifiés par un processus de réforme de l'enseignement et de développement organisationnel. Dans la pratique, chaque modification significative offre certaines solutions alternatives aux directeurs d'une institution de sorte que la prévention et la résolution des conflits soient toujours importantes. Si des conflits internes sont ignorés, les instruments pédagogiques utiles peuvent devenir des pommes de discorde sans que les vrais problèmes ne soient abordés.
4. L'orientation vers le client, la conception et l'évaluation du client sont le noyau de la gestion de la qualité totale dans l'enseignement. Il a été souligné que l'amélioration de la qualité n'augmente pas nécessairement les coûts. Dans ce sens, la professionnalisation du personnel académique doit impliquer un entraînement pour la résolution systématique des problèmes, l'expérimentation, et le transfert des connaissances par rapport au développement du curriculum et des cours. La majorité des perspectives considérées propose la gestion des ressources humaines comme la clé au développement organisationnel et de l'enseignement. En outre, le système de récompense doit être le reflet de la politique d'enseignement à créer suffisamment de conformité avec les objectifs stratégiques de l'institut.

En rapport à la question, si les réformes de l'enseignement devraient être introduites à l'aide d'une stratégie *top-down* ou *bottom-up*, la réponse dépend largement de la nature de la réforme. De même, ce chapitre fait valoir qu'une approche *top-down* est la plus adéquate pour les projets d'innovation qui:

- impliquent tous les niveaux hiérarchiques de l'organisation;
- qui ont des conséquences importantes pour les étudiants;
- qui ont une influence substantielle sur l'infrastructure de l'institution;
- ont le potentiel d'influencer les relations de l'institution avec le gouvernement et/ou le marché du travail.

Une telle approche offre également un degré plus élevé de certitude en relation avec des projets moins complexes pour lesquels des dispositions structurelles sont requises. Une approche *top-down* basée sur le principe de relais favorise à augmenter l'implication du personnel dans son ensemble. Cela entraîne la mise en oeuvre incrémentale des politiques de l'institution, avec toutes les parties concernées étant consultées à chaque étape. Dans ce sens, une tentative a été faite pour conjuguer les bénéfices des approches *top-down* et *bottom-up*.

#### 4 MODULARISATION ET AMELIORATION DE LA FLEXIBILITE

La transition des systèmes éducatifs classiques vers des systèmes d'éducation plus ouverts et flexibles est incrémentale. Il est apparu clairement que la modularisation peut apporter une contribution importante à ce processus de transition.

En considérant la politique actuelle du gouvernement néerlandais, il est peut être affirmé que la flexibilité, la qualité et l'amélioration du taux de succès resteront à l'ordre du jour à la fois du gouvernement et des institutions d'enseignement supérieur. En principe, la modularisation peut être introduite dans des systèmes d'éducation largement divergents, du point de vue de la théorie du développement cognitif. Dans la pratique, la modularisation est souvent reliée à l'approche cognitive que favorise le concept de *active learning*. Selon cette vue, l'instruction consiste à créer des situations dans lesquelles les étudiants augmentent activement leurs connaissances. Jusqu'à nos jours, l'expérience en conception et usage du matériel didactique modulaire a été principalement acquise dans l'enseignement à distance.

Dans l'enseignement professionnel supérieur, la modularisation est généralement considérée comme un moyen d'organiser plus efficacement le programme mettant en valeur les avantages de *l'independent learning* en conformité avec le concept de *active learning*. En même temps, un effort est fait pour améliorer la qualité de l'enseignement et l'efficacité des institutions. Enfin, la transparence des systèmes modulaires est reflétée par le système de crédit modulaire qui élimine beaucoup de seuils pour le transfert des étudiants et des cours entre les différentes institutions, dans un contexte national ou Européen. Dans ce sens, un programme d'études modulaire peut être vu comme une extension du Système Européen de Transfert d'Unités de Cours Capitalisables.

Conformément aux résultats des travaux sur la gestion et l'organisation dans l'enseignement supérieur examinés dans le chapitre 3, un modèle a été présenté pour introduire un programme de modularisation d'une manière systématique.



Un programme de modularisation devrait être effectué en trois étapes. Pendant la première étape, la modularisation est principalement une question de stratégie dans laquelle les objectifs revêtent une importance primordiale. La décision de diviser le curriculum en unités standard est généralement prise dans cette étape. En termes de flexibilité, cela rend le programme plus facile à modifier et permet une meilleure répartition de la charge d'étude. Dans le but d'augmenter l'accessibilité du programme, cette première étape constitue une base pour élaborer une politique d'exemptions.

La première étape de la modularisation ne doit pas nécessairement conduire à d'autres étapes. Un certain nombre d'institutions peuvent se restreindre à ce stade. Dans les deux prochaines étapes, il est également concevable que tous les projets ne soient pas également ambitieux. Puisque les objectifs et les possibilités varient d'une institution à une autre, la conception et l'élaboration d'un programme de modularisation 'doivent être faites sur mesure'.

La deuxième étape de la modularisation est au niveau du curriculum. En réponse aux exigences du marché du travail, aux objectifs finaux du diplôme et les objectifs du programme de modularisation, une décision pour chaque module est prise si elle sera offerte pour l'usage en classe, pour l'auto-étude, ou une combinaison des deux. La structure modulaire permet l'ajustement rapide des cours à de nouveaux développements où l'habileté de l'institution d'adapter le programme d'études est accrue. Si leur financement est possible, les modules auto-instructifs suscitent un intérêt supplémentaire pour intégrer de nouveaux média qui souvent bousculent la structure traditionnelle. Pour les étudiants, cela donne l'opportunité d'étudier dans un système éducatif utilisant différentes méthodes didactiques de travail. De même, ceci est aussi une occasion pour ceux qui souhaiteraient achever une formation à un rythme accéléré. Enfin, ce système permet à une institution d'offrir un programme d'études flexible aux étudiants venant de différents horizons d'enseignement.

La troisième étape est l'élaboration logique des décisions prises durant les stades 1 et 2. Selon le plan, des modules spécifiques sont élaborés chaque année, chacun exigeant un nombre de décisions au niveau du curriculum. Cela peut être fait efficacement parce que les cadres stratégiques de la politique et de la didactique sont maintenant clairs. A ce niveau, il est possible d'offrir un degré plus élevé de flexibilité et d'ouverture, par exemple, en incluant des tutorats supplémentaires et/ou des travaux dirigés aux modules pour mieux répondre aux souhaits des catégories particulières d'étudiants. Enfin, un cadre pour développer des modules a été présenté avec un exemple pour élaborer le guide des études d'une façon concise.

## 5 GESTION DES PROJETS ET DEVELOPPEMENT DES MODULES

Dans le chapitre 5 est décrit comment le développement des modules peut être organisé de manière efficace. La gestion des projets est une combinaison des techniques de planification et de contrôle qui ont fait leurs preuves dans des organisations au sein desquelles un grand degré de complexité des tâches à exécuter va de pair avec un environnement dynamique. A partir de l'hypothèse qu'il est intéressant de développer une méthode pour effectuer les différentes activités impliquées dans de vastes programmes de modularisation, une approche basée sur la gestion des projets a été élaborée pour le développement des modules.

Pour cela, une méthode efficace requiert une planification et un contrôle systématique du temps, de la qualité, de l'information, de l'organisation et des ressources financières. En accord avec ces principes fondamentaux admis en gestion des projets, ces techniques ont été décrites et traduites pour un environnement éducatif. Le processus de développement des modules a été divisé en différentes activités constituant la base de la planification du projet. Les activités distinctes sont la description globale du module, le plan du module, la production des matériaux auto-instructifs, et l'édition. Un aspect frappant est que des techniques assez simples, telles que l'histogramme et le diagramme de Gantt sont suffisants pour une planification progressive d'un tableau annuel de production. Cette méthode permet une utilisation optimale des ressources humaines et matérielles. De plus, elle fournit un meilleur aperçu des différents projets et elle permet un meilleur financement ultérieur de chaque module. A l'état actuel, peu d'enseignants ont pu acquérir assez d'expérience dans l'usage de ces techniques.

Dans de nombreuses études, les enseignants ont explicitement exprimé leur besoin de professionnalisation. Cela est vrai, par exemple, aux compétences spécifiques pour le développement des modules, de la connaissance et les techniques exigées pour la gestion active des projets. De ceci, il peut être conclu qu'il serait bénéfique de créer les conditions qui permettraient à des enseignants d'accomplir convenablement leurs nouvelles tâches dans un environnement éducatif modulaire.

## 6 LA POLITIQUE DU GOUVERNEMENT NEERLANDAIS POUR LES ANNEES À VENIR

Le gouvernement néerlandais vise à améliorer l'efficacité des institutions et réduire les coûts. En même temps, il espère réaliser un système éducatif flexible qui serait capable de satisfaire une demande plus différenciée.

Pour l'Enseignement Professionnel Supérieur, ces intentions ont été traduites par plusieurs décisions politiques. Une opération de fusion à grande échelle a été établie, lors de laquelle le nombre initial de plus de 340 institutions HBO a été réduit au nombre de 80 institutions. L'hypothèse sous-jacente est que ces institutions auraient la taille indispensable pour développer leur enseignement en réponse aux exigences de la société. Pour être efficaces, ces institutions doivent disposer de ressources nécessaires. Le système actuel de financement contribue à une plus grande autonomie des institutions HBO. Le financement spécifique se fait sur la base des plans de développement qu'une institution soumet individuellement au Ministre.

Le financement est ainsi un outil crucial dans la direction indirecte par le gouvernement. Le Conseil HBO a agi comme le coordinateur de l'opération de fusion et est devenu depuis le pilier de la consultation entre les institutions elles-mêmes et aussi avec le gouvernement.

## 7 RESULTATS DES PROJETS DE MODULARISATION DANS LES TROIS INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT EN GESTION

Cette section résume les points principaux des trois projets. L'intention est de faire une synthèse des diverses expériences et, chemin faisant, d'amener la discussion à un niveau plus général.

### 7.1 La dimension pédagogique de l'augmentation de la flexibilité dans les trois institutions

La Figure 10.1 donne un aperçu du projet de modularisation tel qu'il a été conçu pour la formation de Gestion, d'Economie et de Droit à la *Hogeschool Eindhoven*.

Ecole de Gestion, d'Economie et de Droit (modularisation: phase 2)	Situation	Objectifs du projet 1993-1994
Forme	Mode mixte	Statu quo
Lieu	Enseignement en salles de classe  Etude auto-instructive	Création de différentes expériences d'apprentissage efficace pour les étudiants  Extension de 'l'étude auto-instructive'
Planning	Système de sept semaines	Statu quo  Reprogrammation, (distribution optimale de la charge d'étude sur les différents blocs)
Besoins de marché du travail	Profil professionnel	Analyse du programme et peaufinage du profil professionnel
Modularisation	Module comme unité de planification	Module comme unité d'étude
Offre de cours individuels	Non	Non
Utilisation des technologies de l'information et des télécommunications	Ampleur limitée	Statu quo
Etude auto-instructive /enseignement en salles de classe	50%	60%

Figure 10.1: Formation de Gestion, d'Economie et de Droit: paramètres pédagogiques du projet de modularisation.

Durant le projet, beaucoup de temps et d'énergie ont été investis pour assurer une répartition équilibrée de la charge d'étude lors de la phase principale du programme. Le changement du calendrier des semestres en relation avec les modules implique un procédé remarquablement complexe de planification et de négociation. C'est pourquoi ce projet s'est porté surtout sur le nouveau calendrier du curriculum modularisé. La planification et les aspects logistiques qui en découlent sont souvent considérés à tort de moindre importance.

Comme cela a été énoncé dans la description du projet, le nouveau plan du curriculum modularisé offre au corps enseignant la possibilité d'organiser différemment les heures d'enseignement en classe. Dans la nouvelle approche, le modèle traditionnel d'enseignement à de grands groupes d'étudiants n'est qu'une option parmi tant d'autres. On devrait mettre l'accent sur cet aspect dans les années à venir de sorte que les différentes options soient utilisées de manière adéquate.

Le développement des modules a été la troisième étape et a exigé une préparation minutieuse. Le corps enseignant a mis au point des manuels de module permettant aux étudiants de mieux organiser leurs activités d'auto-étude en insistant fortement sur le travail individuel. Les modules combinent les heures de travail individuel et d'enseignement en classe. Ici est donné un aperçu du projet de la formation de Gestion et Langues à la *Hogeschool 's-Hertogenbosch*.

Ecole de Gestion et Langues (modularisation: phase 2)	Situation	Objectifs du projet 1993-1994
Forme	Mode mixte	Statu quo
Lieu	Enseignement en salles de classe  Etude auto-instructive	Création de différentes expériences d'apprentissage efficace pour les étudiants  Mise au point de 'l'étude auto-instructive'
Planning	Semestre	Statu quo
Besoins de marché du travail	Profil professionnel	Analyse du programme et peaufinage du profil professionnel
Modularisation	Module comme unité de planification	Module comme unité d'étude
Offre de cours individuels	Non	Non
Utilisation des technologies de l'information et des télécommunications	Ampleur limitée	Statu quo
Etude auto-instructive /enseignement en salles de classe	50%	50%

Figure 10.2: Formation de Gestion et Langues: paramètres pédagogiques du projet de modularisation.

Lors de ce projet, il ressort clairement que le profil professionnel et les qualifications finales de la formation ont livré un cadre utile pour examiner le contenu et les objectifs de chaque cours. Outre cet aspect d'orientation, un profil professionnel élaboré permet d'harmoniser les différentes matières. Les efforts coordonnés ont conduit très rapidement aux résultats en conformité avec la stratégie de l'institution. Les modules développés sont ainsi une combinaison de matériaux pour l'enseignement collectif et faciliter l'auto-étude.

A l'avenir, la transition d'un système de semestre à un système trimestriel est à l'ordre du jour. A cette issue, une convention collective entre les différents programmes de la *Hogeschool* est impérative en raison des différentes interdépendances de planification.

Ci-dessous sont présentés les aspects pédagogiques importants du projet réalisé à l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille (France).

Ecole Supérieure de Commerce (modularisation: phase 1)	Situation	Objectifs du projet 1993-1994
Forme	Enseignement en salles de classe	Statu quo
Lieu	Salle de classe	Création de différentes expériences d'apprentissage efficace pour les étudiants
Planning	Semestre	Statu quo
Besoins de marché du travail	Profil professionnel	Analyse du programme et peaufinage du profil professionnel
Modularisation	Système européen de transfert de crédits	Module comme unité de planification
Offre de cours individuels	Non	Oui
Utilisation des technologies de l'information et des télécommunications	Ampleur limitée	Statu quo
Etude auto-instructive /enseignement en salles de classe	Encore à définir	Statu quo

Figure 10.3: Ecole Supérieure de Commerce Lille: paramètres pédagogiques du projet de modularisation.

Cette première phase de modularisation a contribué à l'adaptabilité du programme aux exigences du marché du travail. De plus, la définition du profil professionnel et des qualifications finales de la formation permet d'évaluer l'offre éducative et d'introduire des modifications là où c'est nécessaire.

Par ailleurs, la transparence du programme a été consolidée par l'analyse des objectifs de la formation auxquels contribue chaque cours. Ainsi une meilleure coordination est assurée entre les différents cours du programme.

Cela constitue une base solide pour la collaboration avec d'autres institutions françaises et européennes dans le cadre du développement des cours et/ou des programmes communs. A cet égard, ces éléments ont amélioré des aspects de la flexibilité et de la qualité.

L'axe futur pour augmenter la flexibilité est la conception d'environnements éducatifs stimulant les étudiants à '*l'independent learning*' qui est en fait le noyau de la deuxième phase de modularisation.

## 7.2 Eléments importants pour la direction de la flexibilité vers davantage de flexibilité

En accord avec la description donnée dans le chapitre 4, une approche de haut en bas a été adoptée dans les trois institutions. Les aspects déterminés par la direction sont:

- la mission;
- les objectifs de la modularisation;
- le calendrier de chaque année universitaire/semestre;
- la charge d'étude par an et par module;
- les périodes d'examen.

Fixer les points de départ pour l'institution augmente l'efficacité du processus du développement, car tous les membres du personnel impliqué peuvent poursuivre un parcours bien défini. Cela est un argument important pour prendre des décisions au niveau de la direction générale à propos des aspects mentionnés ci-dessus. Il est également à noter que la détermination d'un projet pour une institution entière favorise aussi la coopération entre les différents programmes et les facultés.

Les Ecoles néerlandaises de Gestion concernées par cette recherche sont organisées en fonction des programmes d'études, tandis que l'Ecole française de commerce est structurée suivant les disciplines académiques. Puisque les résultats de chacune des trois écoles étaient satisfaisants, il y a peu de raisons de croire que l'un ou l'autre de ces principes organisationnels empêcherait une institution d'atteindre de bons résultats. L'élément déterminant est que l'institution réalise la coopération et la coordination indispensables pour le développement du programme d'études le plus favorable.

La responsabilité directe pendant les projets a été assumée par les responsables des différentes formations. Les directeurs des programmes des Ecoles néerlandaises et le directeur de l'Ecole française étaient à la fois impliqués dans la préparation et la mise en oeuvre de chaque étape du programme de modularisation. Leur participation était un facteur décisif dans la réalisation des résultats obtenus. Tous les autres facteurs étant égaux, l'engagement et la persuasion des directeurs jouent un rôle crucial dans la mise en oeuvre des réformes structurelles dans l'enseignement supérieur. Ce qui est un point favorable pour une plus grande participation de la direction dans les projets visant à augmenter la qualité et l'efficacité.

A chacune de ces trois institutions, la direction générale était au courant des initiatives prises et elle les soutenait entièrement. Leur participation a rendu clair à tout le personnel concerné que leurs efforts étaient nécessaires pour satisfaire les exigences actuelles. De même, cela impliquait que le temps et les ressources seraient mis à la disposition pour mettre en oeuvre ces changements.

Le corps enseignant a reçu des instructions sur le développement des modules sous trois formes différentes.

- Pour le programme de Gestion, d'Economie et de Droit à la *Hogeschool Eindhoven*, les enseignants ont suivi en groupe des séances d'instruction. L'assistance individuelle a été également mise à la disposition de tout enseignant qui souhaiterait une telle aide. Cependant, aucun enseignant n'a saisi cette opportunité, et cela indique apparemment que la manière d'offrir un soutien n'est pas appropriée.
- Dans la formation de Gestion et Langues à la *Hogeschool 's-Hertogenbosch*, une aide individuelle a été assurée au groupe de développement. L'évaluation globale des résultats et de la façon dont ceux-ci ont été réalisés était positive. Les modules développés ont servi d'exemples aux autres enseignants. Ceci démontre qu'une telle aide est valable, mais que la manière dont elle est offerte est aussi importante. C'est seulement quand une assistance est fournie d'une façon systématique que la majorité des enseignants en tire profit et que des résultats satisfaisants sont réalisés.

- Le corps enseignant de l'Ecole Supérieure de Commerce de Lille a reçu l'instruction en groupe lors des réunions du personnel. Aucune aide spéciale n'a été mise à la disposition des enseignants. Aucun enseignant n'a demandé de soutien particulier, et aucune suggestion n'a été faite dans ce sens. Vraisemblablement, le motif le plus important de ce constat est que le projet se limitait à la première étape de la modularisation.

A l'avenir, chacune des trois institutions organisera des stages de formation axés sur des thèmes spécifiques. D'ailleurs, les thèmes principaux seront le développement des modules d'auto-étude; des méthodes pour encourager la participation active des étudiants; l'utilisation de la technologie de l'information et des télécommunications; et la coopération (internationale) avec d'autres institutions.

La Figure 10.4 montre les aspects qui étaient importants dans la préparation et la mise en oeuvre des projets de modularisation dans les trois institutions.

Ecole de commerce	Hogeschool Eindhoven	Hogeschool 's-Hertogenbosch	Ecole supérieure de Commerce de Lille
De haut en bas ( <i>top-down</i> )	Cadre stratégique pour la modularisation	Politique générale: décentralisation extensive vers le niveau des programmes d'études	Cadre stratégique pour la modularisation
Organisation	Programme d'études	Programme d'études	Départements scientifiques
Responsable	Directeur du programme	Programme d'études	Directeur de l'Ecole
Participation de la direction générale	Indirectement	Indirectement	Indirectement
Instructions pour les enseignants	Collectivement	Individuellement	Collectivement
Formation des enseignants	Stages sur des thèmes spécifiques	Stages sur des thèmes spécifiques	Stages sur des thèmes spécifiques

Figure 10.4: Management des réformes dans les trois Ecoles.

## 8 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS GENERALES SUR LA RECHERCHE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SUPERIEUR

### 8.1 La dimension institutionnelle

Comme la présente étude l'a montré, l'augmentation de la flexibilité des institutions d'enseignement professionnel supérieur amène que celles-ci vont évoluer vers des systèmes éducatifs dualistes, c'est-à-dire un enseignement en salles de classe alterné avec l'étude individuelle au moyen des matériaux auto-instructifs. Dans les institutions de ce type, les avantages des méthodes traditionnelles d'enseignement sont complétés par les points forts de l'enseignement à distance. A l'heure actuelle, le système dualiste est vu comme un compromis pragmatique, mais il peut devenir le modèle éducatif/organisationnel dominant des années futures. Il est conseillé, pour cette raison, d'analyser les variétés existantes du mode dual afin d'approfondir notre connaissance de ces systèmes.

Les aspects suivants devraient être pris en compte:

- la mission;
- la stratégie;
- le concept éducatif;
- l'organisation et la coordination;
- les paramètres pédagogiques et didactiques;
- les étudiants;
- le marché du travail.

## 8.2 La dimension managériale

La situation actuelle oblige la direction d'une institution à se concentrer à la fois sur la qualité et l'efficacité. Dans la pratique réelle, une plus grande coordination et une coopération sont requises entre tous les membres du corps enseignant que cela a été le cas jusqu'ici. Une approche de haut en bas offre un certain nombre de garanties supplémentaires pour qu'une réforme structurelle soit réalisée, à condition que les responsables à tous les niveaux restent impliqués dans la mise en oeuvre des différentes phases.

Au cours des décennies à venir, la formation du corps enseignant et des ingénieurs pédagogiques deviendrait de plus en plus une nécessité évidente à la lumière des progrès rapides accomplis sur les différents plans. En ce moment, la plupart des institutions organisent des stages de formation sur les thèmes spécifiques, et différents membres du corps enseignant suivent des séminaires, etc... Il n'est pas toujours clair dans quelle mesure l'information qu'ils reçoivent se rapporte effectivement à leur propre pratique d'enseignement. Etant donnée l'importance croissante de la formation continue dans ce domaine, une approche ciblée doit être identifiée.

## 8.3 La dimension pédagogique

L'enseignement à distance a engendré une richesse de compétences qui peut être utilisée dans des institutions plus traditionnelles. Dans ce contexte, les programmes d'études modulaires offrent un éventail d'occasions pour une offre éducative plus différenciée. Aussi, il est possible d'introduire des réformes innovatrices d'une façon systématique. Une conception modulaire permet une amélioration continue, conduisant graduellement aux résultats souhaités. Cependant sur ce sujet, des études supplémentaires sont utiles à recommander:

- le concept de *active learning* devrait être traduit dans une méthodologie réelle d'enseignement;
- il y a un manque d'instruments pratiques d'évaluer la charge d'étude;
- il y a un manque d'outils performants pour une évaluation rapide des nombreuses options disponibles lors de l'élaboration des calendriers.

Comme orientation, l'utilisation des différents profils professionnels assure que l'enseignement dispensé est bien adapté aux besoins du marché du travail et que suffisamment d'efforts soient investis dans la formation des disciplines académiques.



Si ces profils et les programmes d'études sont peaufinés et adaptés régulièrement, les programmes et les cours offerts resteront à jour.

#### 8.4 La dimension de la technologie de l'information et des télécommunications

Dans les projets décrits, le centre d'intérêt était principalement l'introduction d'un environnement modulaire. En principe, il est possible d'utiliser la technologie de l'information et des télécommunications pour de nombreuses fonctions, allant des tests automatisés aux simulations et des services à des étudiants. La transparence d'un programme d'études modulaire offre des possibilités multiples d'utiliser systématiquement ces nouvelles technologies. De nouveau, il est à conseiller de développer des méthodes appropriées pour garantir le processus de mise en oeuvre de celles-ci.

#### 8.5 La dimension Européenne

Les environnements d'enseignement modulaire offrent des opportunités supplémentaires pour la coopération entre les institutions d'enseignement supérieur de différents pays Européens. Le développement des programmes et modules communs peut mener à l'amélioration de la qualité et une réduction des coûts. De plus, cette approche permet d'inclure une dimension Européenne dans tous les programmes d'études. Pour assurer un bon usage des modules développés par des institutions de différents pays, il serait utile de concevoir un curriculum modularisé pour chaque programme d'études. Le système ECTS, éventuellement élargi avec un plan de module, procure dans cette perspective de meilleures conditions de départ.

#### 8.6 La dimension méthodologique

Les écoles de recherche tendent à fonctionner de façon autonome. Cette étude tente d'intégrer les résultats de différentes écoles de recherche. La valeur pratique de l'approche développée a été testée dans trois Institutions d'Enseignement Supérieur de Gestion. Les études de cas fournissent une orientation pour des institutions qui se voient confrontées avec des défis semblables et essaient volontairement d'améliorer leur flexibilité. En rétrospective au débat méthodologique, cette orientation doit être considérée comme un ensemble d'heuristiques qui augmente la probabilité d'une intervention réussie.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Adviesgroep Verdeelramingen HBO. (1991). HBO Verdeelraming 1991: Een raming van studentenaantallen binnen het kader van de Referentieraming 1991. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Aldrich, H.E. (1979). *Organizations and Environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Argyris, Chr. (1967). Today's Problems with Tomorrow's Organizations. *Journal of Management Studies*, vol.4 (February), 31-55.

Argyris, Chr., & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.

Astin, A. (1991). *Assessment for Excellence*. New York: MacMillan/American Council on Education.

Astley, W.G., & Van de Ven, A.H. (1983). Central Perspectives and Debates in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*, 28, 245-273.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: a Cognitive View*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.

Bahlmann, J.P., & Meesters, B.A.C. (1988). *Denken & Doen: een studie naar ontwikkeling en strategische heroriëntatie van zes nederlandse bedrijven*. Delft: Eburon.

Barnes, M. (1985). A Framework for Application of Project Management Technology. In W. Vriethoff, J. Visser & H.H. Boerma (Eds.), *Project Management-Internet 85* (pp. 238-244). Amsterdam: North-Holland.

Becher, T., & Kogan, M. (1980). *Process and Structure in Higher Education*. London: Heinemann.

Benson, J.K. (1977). Organizations: A Dialectical View. *Administrative Science Quarterly*, 22, 1-19.

Bergadaà, M. (1990). *Gestion et Pédagogie*. Paris: Mc Graw-Hill.

Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1969). *Building a Dynamic Corporation Through Grid Organization Development*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Blau, P.M. (1974). *On the Nature of Organizations*. New York: Wiley.

Blau, P.M., & Meyer, M.W. (1987). *Bureaucracy in Modern Society* (3rd ed.). New York: Random House.

- Bleicher, J. (1987). *Contemporary Hermeneutics: Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique* (4th ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bloor, G., & Dawson, P. (1994). Understanding Professional Culture in an Organizational Context. *Organization Studies*, 15 (2), 291-295.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bomers, G.B.J.M. (1989). De lerende organisatie: Rede bij de opening van het Academisch jaar 1989-1990. Nijenrode: Universiteit voor Bedrijfskunde.
- Borovits, I., & Sevgev, E. (1977). Real-time Management-An Analogy. *Academy of Management Review*, 2, 311-316.
- Bowman, J.S. (1994). At last, an Alternative to Performance Appraisal: Total Quality Management. *Public Administration Review*, 54 (2), 129-136.
- Broesterhuizen, M. (1986). Het HBO moet het goede vasthouden en verder veranderen, veranderen... *HBO-Journaal*, 9 (1), 8-9.
- Broesterhuizen, M. (1987). Extensiveren, 'n toverwoord: Een begrip met teveel betekenissen. *HBO-Journaal*, 9 (5), 23-25.
- Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. New York: Random House.
- Bruner, J.S. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. New York: Norton.
- Burgar, P. (1994). Enforcing Academic Rules in Higher Education: A Total Quality Management Approach 43-51. In J.C Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook for Theory and Research*. New York: Agathon Press.
- Burns, R. (1971). Methods for Individualizing Instruction. *Educational Technology*, 11 (6), 55-56
- Burns, T., & Stalker, G.M. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistock.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann.
- Camerer, C. (1985). Thinking Economically about Strategy. In J.M. Pennings & Associates (Eds.), *Organizational Strategy and Change* (pp. 64-75). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cappetti, C. (1985). Denken over modularisering: Naar een model voor beleidsvorming inzake modularisering in het hoger onderwijs (O & O Intern-reeks nr. 32). Utrecht: Rijksuniversiteit.
- Carroll, G.R. (Ed.). (1988). *Ecological Models of Organizations*. Cambridge, MA: Ballinger.

- Carroll, G.R., & Hannan, M.T. (1989). Density Dependence in the Evolution of Populations of Newspaper Organizations. *American Sociological Review*, 54 (4), 524-541.
- Centraal bureau voor de statistiek. (1991). *Statistisch jaarboek 1991*. 's-Gravenhage: SDU-CBS.
- Chandler, A.D. (1962). *Strategy and Structure*. Cambridge: MIT Press.
- Chizmar, J.F. (1994). Total Quality Management of Teaching and Learning. *Journal of Economic Education*, 65 (1), 179-190.
- Chvidchenko, I. (1974). *Gestion des grands projets*. Toulouse: Cepadues.
- Cleland, D.I. (1990). *Project Management: Strategic Design and Implementation*. Blue Ridge Summit, PA: Tab Books.
- Cohen, M.D., & March, J.G. (1974). *Leadership and Ambiguity*. New York: Mc Graw Hill.
- Cohen, M.D., March, J.G., & Olsen, J.P. (1972). Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Commissie onderwijs-arbeidsmarkt, Rauwenhoff, F.C. et al. (1990). *Onderwijs-arbeidsmarkt: Naar een werkzaam traject (Advies van de tijdelijke advies-commissie Onderwijs-Arbeidsmarkt)*. Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Commission of the European Communities. (1993a). Coopers & Lybrand. *Evaluation of the pilot phase of the European Community Course Credit Transfer System. Final Report*. Brussels: Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.
- Commission of the European Communities. (1993b). Stahl, T., Nyhan, B. & D'Aloja, P. *The Learning Organisation. A Vision for Human Resource Development*. Brussels: European Commission, Eurotechnet.
- Commission des Communautés Européennes. (1994a). *Croissance, Compétitivité, Emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIe siècle. Livre Blanc*. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- Commission of the European Communities. (1994b). Crawshaw, R., & Dufour, B. *Management Education in Europe: the Development of a European Dimension*. Brussels: Task Force Human Resources.
- Commission. (1994c). Potter, P., Holburn, R., Reeg, S., Williams, M., Smit, J. & Murcia, A. *Technology, an Instrument for Learning Organisation Development*. Brussels: CCAM Contract 76246.
- Cramers, P.H.G.J. & Besseling, C.W.M. (1994). *Implementatie van studievolsystemen*. ITO-bulletin, 2 (4), 5-6. Heerlen: Open universiteit.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Editions du Seuil.

- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- Dalin, P. (1989). *Organisatieontwikkeling in school en onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Davidson, W.H. (1993). *Beyond Re-engineering: The three Phases of Business Transformation*. *IBM Systems Journal*, 32 (1), 69-79.
- Davis, R.H., Strand, R., Alexander, L.T., & Hussain, M.N. (1982). *The Impact of Organizational and Innovator Variables on Instructional Innovation in Higher Education*. *Journal of Higher Education*, 53, 568-586.
- De Bruyne, H.C.D. (1976). *Blokken in het onderwijs*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- Declerck, R.P., Debourse, J.P., & Navarre, C. (1983). *Méthode de direction générale. Le management stratégique*. Boulogne-Billancourt: Editions Hommes et Techniques.
- De Groot, A.D. (1981). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton & Co.
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Deming, W.E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T.
- De Vries, P. (Ed.). (1990). *Bekostiging en doelmatigheid van het hoger onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- De Vries, P., Koelman, J.B.J., & Boorsma, P.B. (1990). *Bekostiging van het specifieke hoger onderwijsbeleid*. In P. de Vries (Ed.), *Bekostiging en doelmatigheid van het hoger onderwijs* (pp. 17- 42). Utrecht: Lemma.
- De Wolf, H.C. (1985). *Open onderwijs of de voortdurende beweging van lerende mensen*. Heerlen: Samson uitgeverij.
- De Wolf, H.C. (1990). *Open leren en open leercentra (Inforeeks Open leren: Productgroep Open Leren)*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does.
- De Wolf, H.C., & Dochy, F.J.R.C. (1989). *Modularisering, een diepgaande onderwijskundige verandering*. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 7, 62-69.
- Dessler, G. (1986). *Organization Theory: Integrating Structure and Behaviour* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dill, D.D. (1992). *Quality by Design: towards a framework for academic Quality Management* 37-83. In J.C Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook for Theory and Research*. New York: Agathon Press.

- DiMaggio, P.J. (1988). Interest and Agency in Institutional Theory. In L.G. Zucker (Ed.), *Patterns and Organizations: Culture and Environment* (pp. 3-21). Cambridge, MA: Ballinger.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Dochy, F.J.R.C. (1992). *Assessment of Prior Knowledge as a Determinant for Future Learning*. Heerlen: Open universiteit, OTIC.
- Dochy, F.J.R.C., Wagemans, L.J.J.M., & De Wolf, H.C. (1989). *Modularisation and Student Learning in Modular Instruction in Relation with Prior Knowledge* (OTIC report no. 8). Heerlen: Open universiteit.
- Dodgson, M. (1993). *Organisational Learning: A Review of Some Literatures*. *Organization Studies*, 14 (3), 375-394.
- Donaldson, L. (1985). *Defence of Organizational Theory: A Reply to the Critics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunne, E.J. (1983). How six management techniques are used. *Research Management*, 30, Vol. 26 (March-April), 35-40.
- Easterby-Smith, M. (1987). *Change and Innovation in Higher Education: A Role for Corporate Strategy?* *Higher Education*, 16, 37-52.
- Ecole Supérieure de Commerce. (1991). *Document interne*. Lille: Ecole Supérieure de Commerce.
- Ecole Supérieure de Commerce. (1993). *Guide des Etudes (1993-1994)*. Lille: Ecole Supérieure de Commerce.
- Eindverslag beleid nieuwe media in het Nederlandse Onderwijs 1987-1991 (1992). (OPSTAP-reeks 37). 's-Gravenhage: Directie Voorlichting Ministerie Onderwijs en Wetenschappen.
- Eldridge, J.E.T., & Crombie, A.D. (1974). *A Sociology of Organizations*. London: George Allen and Unwin.
- Emous, K., & Gerdes, H. (1992). *De steen in het water: Informatica-beleidsplannen in het hoger beroepsonderwijs*. 's-Gravenhage: HBO-raad.
- Enderud, H. (1980). *Administrative Leadership in Organized Anarchies*. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 4 (3), 235-253.
- Ewell, P. (1988). *Outcomes, Assessment and Academic Improvement: In Search of usable Knowledge*. In J.C Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook for Theory and Research* (pp. 53-108). New York: Agathon Press.

Feyerabend, P. (1984). *Against Method* (5th ed.). London: Verso.

Fields, B.A. (1989). Minimal Intervention In-Service Teacher Education: A Strategy for Training Teachers at a Distance. *Distance Education*, 10, 184-195.

Gagné, R.M. (1971). *The Conditions of Learning*. New York: Rinehart and Winston.

Galbraith, J.R. (1973). Organizational Design: An Informational Processing View. *Interfaces*, 4 (3), 28-36.

Galbraith, J.R. (1980). Applying Theory to the Management of Organizations. In W.M. Evan (Ed.), *Frontiers in Organizations and Management* (pp. 151-169). New York: Praeger.

Garner, W.R. (1972). The Acquisition and Application of Knowledge: a Symbiotic Relation. *The American Psychologist*, 27, 941-946.

Garvin, D.A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71 (4), 78-91.

Giard, V. (1991). *Gestion de Projets*. Paris: Economica.

Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method*. Tiptree, Essex: Anchor.

Glassman, R.B. (1973). Persistence and Loose Coupling in Living Systems. *Behavioral Sciences*, 18, 83-98.

Goedegebuure, L.C.J. (1989). Institutional Mergers and System Change: Reconstructing the Sector of Higher Vocational Education. In P.A.M. Maassen & F.A. van Vught (Eds.), *Dutch Higher Education in Transition: Policy-Issues in Higher Education in the Netherlands* (pp. 73-99). Culemborg: Lemma.

Goedegebuure, L.C.J., & Westerheijden, D.F. (1991). Changing Balances in Dutch Higher Education. *Higher Education*, 21, 495-520.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Every Day Life*. New York: Doubleday.

Goldschmid, B., & Goldschmid, M.L. (1973). Modular Instruction in Higher Education. *Review of Higher Education*, 2, 15-32.

Goossens, H. (1992). *Concept notitie Project Modularisering EJ*. Eindhoven: Hogeschool Eindhoven.

Goossens, H. (1993). *Tussenrapportage Project Modularisering EJ*. Eindhoven: Hogeschool Eindhoven.

Goudriaan, R., & De Groot, H. (1990). Nieuwe bekostigingssystemen voor hoger onderwijs In P. de Vries (Ed.), *Bekostiging en doelmatigheid van het hoger onderwijs* (pp. 17- 42). Utrecht: Lemma.

- Gouldner, A.W. (1954). *Patterns of Industrial Bureaucracy*. Glencoe: Free Press.
- Grandori, A. (1987). *Perspectives on Organization Theory*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Guha, S., Kettinger, W.J. & Teng, J.T.C. (1993). Business Process Reengineering. Building a Comprehensive Methodology. *Information Systems Management*, 13-22.
- Hage, J., & Aiken, M. (1970). *Social Change in Complex Organizations*. New York: Random House.
- Hall, R.H. (1991). *Organizations: Structures, Processes and Outcomes* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hammer, M. & Champy, J. (1993). *Reengineering the Corporation. A Manifesto for Business Revolution*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Handelingen der Staten-Generaal, Tweede Kamer, 1983-1984, Bijlagen 18.277 (Wet Open universiteit). 's-Gravenhage.
- Hannan, M.T., & Freeman, J.H. (1977). The Population Ecology of Organizations. *American Journal of Sociology*, 82, 929-964.
- Hannan, M.T., & Freeman, J.H. (1988). The Ecology of Organizational Mortality: American Labor Unions, 1836-1985. *American Journal of Sociology*, 94, 25-52.
- Harris, N.D.C., & Tessmer, M.A. (1990). Environmental Analysis: How Do You Catch the Learner? *Educational Training Technology International*, 27, 350-364.
- Harrison, F.L. (1985). *Advanced Project Management* (2nd ed.). Hants: Gower.
- Hassard, F. (1988). Overcoming hermeticism in organization theory: an alternative to paradigm incommensurability. *Human Relations*, 41 (3), 247-259.
- HBO-Raad, Voorlichtingsdienst. (1990). *Kennis en kwaliteit: Programma van de hogescholen in de jaren negentig*. 's-Gravenhage: HBO-Raad.
- HBO-Raad, Voorlichtingsdienst. (1991). *HBO-Almanak 1991/92*. 's-Gravenhage: HBO-Raad.
- HBO-Raad, Voorlichtingsdienst. (1993). *HBO-Almanak 1993/94*. 's-Gravenhage: HBO-Raad.
- Heterick, R.C., Jr. (Ed.). (1993). *Reengineering Teaching and Learning in Higher Education*. Professional Paper Series, (10). Colorado: Cause.
- Hodgetts, R.M., Lee, S.M. & Luthans F. (1993). New Paradigm Organizations: From Total Quality Learning to World-Class. *Organizational Dynamics*, 22 (3), 5-19.
- Hogeschool 's-Hertogenbosch (1993). *HEAO Bedrijfseconomie, Bestuurskunde, Economisch-Linguïstisch, Studiegids 1993-1994*. 's-Hertogenbosch: Hogeschool.



- Hogeschool 's-Hertogenbosch (1992). Een mozaïk van kwaliteiten. Keuzes voor de strategische en organisatorische vernieuwingen binnen de Hogeschool 's-Hertogenbosch. 's-Hertogenbosch: Hogeschool.
- Hogeschool 's-Hertogenbosch. (1993). Studierichting Economisch-Linguïstisch. Onderwijsinrichting, Examenregeling, Kwaliteitszorg 1993-1994. 's-Hertogenbosch: Hogeschool
- Hogeschool Eindhoven. (1993). Faculteit Economie. Studiegids. Eindhoven: Hogeschool Eindhoven.
- Hogeschool Eindhoven. (1987). Beleidslijn modulair onderwijs Hogeschool Eindhoven. Eindhoven: Hogeschool Eindhoven.
- Holmberg, B. (1981). Status and Trends of Distance Education. London: Kogan Page.
- Hover, C. (1990). De organisatie van modulair onderwijs. Culemborg: Educaboek.
- Hughes, H. (1958). Men and Their Work. Glencoe: Free Press.
- Jones, P., & Lewis, J. (1991). Implementing a Strategy for Collective Change in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 16, 51-61.
- Kaye, A.R. (1989). Distance Learning Systems. In M. Eraut (Ed.), *The International Encyclopedia of Educational Technology* (pp. 286-291). Oxford: Pergamon Press.
- Katz, R.N. (1993). Silicon in the Grove: Computing, Teaching, and Learning in the American Research University. In: R.C. Heterick, Jr. (Ed.), *Reengineering Teaching and Learning in Higher Education* (pp 6-14). Professional Paper Series, (10). Colorado: Cause.
- Kerzner, H. (1982). *Project Management for Executives*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Kim, D. (1993). The Link between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, 35 (1), 37-50.
- Knight, K. (Ed.). (1979). *Matrix Management: A Cross-Functional Approach to Organization*. Farnborough: Gower.
- Koffman, F. & Senge P.M. (1993). Communities of Commitment. The Heart of the Learning Organizations. *Organizational Dynamics*, 22 (2), 37-50.
- Kok, W. (1994). Keuzes voor de toekomst Kabinet Kok. SDU: 's-Gravenhage.
- Kotter, J., & Lawrence, P. R. (1974). *Mayors in Action: Five Approaches to Urban Governance*. New York: Wiley.
- Kozma, R.B. (1985). A Grounded Theory of Instructional Innovation in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 56, 300-319.

- Kuhn, T.S. (1980). *Logic of Discovery or Psychology of Research?* In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge* (8th ed.), (pp. 1-23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University Chicago Press.
- Kuperholc, J., Mor, A., & Piettre, F. (1993). *Développer de nouvelles formes de formation: les systèmes flexibles*. Paris: Editions Liaisons.
- Lakatos, I. (1976). *Proofs and Refutations: The Logic of Mathematical Discovery*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lakatos, I. (1978). *The Methodology of Scientific Research Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakatos, I. (1980). *Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes*. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge* (8th ed.). (pp. 91-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, P. R. (1981). *Organizations and Environment Perspective*. In A.H. Van de Ven & W.F. Joyce (Eds.), *Perspectives on Organization Design and Behavior* (pp. 311-337). New York: Wiley-Interscience.
- Lawrence, P.R., & Dyer, D. (1983). *Renewing American Industry*. New York: Free Press.
- Lawrence, P.R., & Lorsch, J.W. (1967). *Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Business Administration.
- Le Moigne, J.L. (1993). *Sur 'l' incongruité épistémologique' des sciences de gestion*. *Revue Française de Gestion*, (96), 123-135.
- Levine, H.G., Daeschner, C.W., Emery, J. L.R. (1977). *Evaluation of a Modularized System of Instruction in Pediatrics*. *Journal of Medical Education*, 52 (3), 213-215.
- Lindblom, Ch.E. (1959). *The science of 'Muddling Through'*. *Public Administration Review*, 19, 79-88.
- March, J.G. (1988). *Decisions and Organizations*. Oxford: Blackwell.
- March, J.G., & Simon, H.A. (1958). *Organisations*. Chicago: Rand Mc Nally.
- March, J.G., & Zur, S. (1982). *Behavioral Decision Theory and Organization Theory*. In: G.R. Ungson, & D.N. Braunstein (Eds.), *Decision Making*, (pp. 92-115). Boston: Kent.
- Martinet, A.C. (1990). *Grandes questions épistémologiques et sciences de gestion*. In A.C. Martinet (Ed.), *Epistémologies et Sciences de Gestion* (pp. 9-29). Paris: Economica.

- Massy, W.F. (1990). A Paradigm for Research on Higher Education. In J.C Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook for Theory and Research* (pp. 1-34). New York: Agathon Press.
- McClure, P.A. (1993). 'Growing' Our Academic Activity. In: R.C. Heterick, Jr. (Ed.), *Reengineering Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 41-45). Professional Paper Series, (10). Colorado: Cause.
- Meacham, E.D. (1982). Distance Teaching: Innovation, Individual Concerns and Staff Development. *Distance Education*, 3, 244-254.
- Mead, G.H. (1938). *The Philosophy of the Act*. Chicago: University Chicago Press.
- Meredith, J.R., & Mantel, S.J., jr. (1989). *Project Management: A Managerial Approach* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Mertens, J.H., & Bormans, C.A. (1990). Achtergronden bij de ontwikkeling van een stelsel van prestatie-indicatoren in Nederland. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 8 (1), 2-10.
- Merton, R.K. (1968). Role of the Intellectual in Public Bureaucracy. In R.K. Merton (Ed.), *Social Theory and Social Structure* (pp. 261-278). New York: Free Press.
- Meyer, J.W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-365.
- Meyer J.W., & Rowan, B. (1983). Institutionalized Organizations: Formal Structure: Explaining the Structure as Myth and Ceremony. In J.W. Meyer & W.R. Scott (Eds.), *Organizational Environments. Ritual an Rationality* (pp. 21-44) Beverly Hills, CA: Sage.
- Meyer, J.W., & Scott, W.R. (Eds.). (1983). *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Meyer, J.W., Scott, W.R. & Deal, T.E. (1983). Institutional and Technical Sources of Organizational Structures: Explaining the Structure of Educational Organizations. In J.W. Meyer & W.R. Scott (Eds.), *Organizational Environments: Ritual and Rationality* (pp. 45-67). Beverly Hills, CA: Sage.
- Miller, D. (1986). Configurations of Strategy and Structure: Towards a Synthesis. *Strategic Management Journal*, 7, 233-249.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1983). *Schaalvergroting, Taakverdeling en Concentratie in het hoger beroepsonderwijs*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1986). *Hoger Onderwijs Autonomie en Kwaliteit*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1988). *Wet Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek: Concept-ontwerp*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1989). Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 1990. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1991a). Ontwerp Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 1992. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1991b). Ontwerp Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 1992. Uitleg Extra, 7 (21), 1-14.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1991c). Hoger onderwijs & wetenschappelijk onderzoek in beeld. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1991d). Onderwijsverslag over het jaar 1990. 's-Gravenhage: SDU.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1992). Eindverslag beleid nieuwe media in het Nederlandse Onderwijs 1987-1991 (OPSTAP-reeks 37). 's-Gravenhage: Directie Voorlichting Ministerie Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1993). Ontwerp Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 1994. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1988). *The Structuring of Organizations*. In J.B. Quinn, H. Mintzberg & R.H. James (Eds.), *The Strategy process: Concepts, Contexts and Cases* (pp. 276-304). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations*. London: The Free Press.
- Moen, J. (1990). Curriculumontwikkeling is organisatieontwikkeling. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 8 (1), 31-37.
- Morard, M.C. (1991). *Les diplômés en Europe. Les différents systèmes éducatifs, tous les diplômés et leurs correspondances*. Paris: Solar.
- Morgan, G. (1989). *Creative Organization Theory* (4th print). Beverly Hills, CA: Sage.
- Morin, P. (1991). *Le management et le pouvoir*. Paris: Les Editions d' Organisation.
- Neave, G. (1990). On Preparing for Markets: Trends in Higher Education in Western Europe 1988-1990. *European Journal of Education*, 25 (2), 105-122.
- Open university (1994). *Self-Assessment Business Administration. Strategic Audit EFMD / 'Visitatie VSNU'*. Heerlen: Faculty of Business and Public Administration.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1994). *The Future of Post-Secondary Education and the Role of Information and Communication Technology: A Clarifying Report*. Paris, Centre for Educational Research and Innovation.

Orton, J.D., & Weick, K.E. (1990). *Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization*. *Academy of Management Review*, 15, 203-223.

Padgett, J.F. (1980). *Managing Garbage Can Hierarchies*. *Administrative Science Quarterly*, 25, 583-604.

Pennings, J.M. (1980). *Interlocking Directorates*. San Francisco: Jossey-bass.

Penrod, J.I., & Dolence, M.G. (Eds.). (1992). *Reengineering: A Process of Transforming Higher Education*. Professional Paper Series, (9). Colorado: Cause.

Perrenoud, P. (1993). *Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique*. *Revue Française de Pédagogie*, 46 (104), 5-16.

Perrow, Ch. (1986). *Complex Organizations: A Critical Essay* (3rd ed.). New York: Random House.

Pfeffer, J. (1981). *Four Laws of Organizational Research*. In A.H. Van de Ven & W.F. Joyce (Eds.), *Perspectives on Organization Design and Behavior* (pp. 409-419). New York: Wiley.

Pfeffer, J., & Salancik, G.R. (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper and Row.

Pinto, J.K., & Prescott, J.E. (1988). *Variations in critical success factors over the stages in the project life cycle*. *Journal of Management*, 14 (1), 5-19.

Popper, K.R. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson & Co.

Popper, K.R. (1964). *The Poverty of Historicism*. New York: Harper and Row.

Popper, K.R. (1975). *The Logic of Scientific Discovery* (8th ed.). London: Hutchinson & Co.

Popper, K.R. (1979). *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach* (rev. ed.). Oxford: Clarendon.

Popper, K.R. (1980). *Normal Science and its Dangers*. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge* (8th ed.). (pp. 51-59). Cambridge: Cambridge University Press.

Prigogine, I., & Stengers, I. (1985). *Order out of Chaos. Man's new dialogue with nature*. London: Flamingo.

Quinn, J.B., Mintzberg, H., & James, R.H. (Eds.). (1988). *The Strategy Process: Concepts, Contexts and Cases*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reuling, A.M.H. (1986). *Methodologieën, een inleiding in onderzoeksstrategieën*. Baarn: Nelissen.

Ritzer, G. (1980). *Sociology: A Multiple Paradigm Science* (rev. ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Robert, A. (1993). *Systèmes éducatifs et réformes*. Paris: Editions Nathan.

Sassower, R. (1993). Postmodernism and the Philosophy of Science. *Philosophy of Social Sciences*, 23 (4), 426-445.

Schlusmans, K.H.L.A. (1991). *Begeleiding in open leren (Inforeeks Open leren: Productgroep Open Leren)*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does.

Schlusmans, K., Van den Brink, H., Van den Boom, G., & Kirschner, P. (1985). *Het didactische concept van de open Universiteit: Uitgangspunten, concretisering en kanttekeningen*. Centrum voor Onderwijskundige Productie, Heerlen: Open universiteit.

Schutz, A. (1964). *Collected Papers II: Studies in Social Theory*. The Hague: Martinus Nijhoff.

Scott, W.R. (1987). The Adolescence of Institutional Theory. *Administrative Science Quarterly*, 32, 493-511.

Selznick, Ph. (1957). *Leadership in Administration*. New York: Harper and Row.

Selznick, Ph. (1988). *Leadership in Administration*. In J.B. Quinn (Ed.), *The Strategy Process* (pp. 37-41). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Bantam Doubleday.

Silverman, D. (1970). *The Theory of Organizations*. London: Heinemann.

Simon, H.A. (1973). The Structure of Ill- Structured Problems. *Artificial Intelligence*, 4, 181-201.

Simon, H.A. (1976). *Administrative Behavior*. New York: Free Press.

Skinner, B.F. (1954). The Science of Learning and the Art of Teaching. *Harvard Business Review*, 24 (2), 86-97.

Skinner, B.F. (1965). Reflections on a Decade of Teaching Machines. In A. Lumsdaine & R. Glaser (Eds.), *Teaching Machines and Programmed Learning II* (pp. 5-20). Washington, D.C.: National Education Association.

Smallen, D.L. (1993). Reengineering of Student's Learning? A Second Opinion from Camelot. In: R.C. Heterick, Jr. (Ed.), *Reengineering Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 15-20), Professional Paper Series, (10). Colorado: Cause.

- Stinchcombe, A.L., & Heimer, C.A. (1985). *Organization Theory and Project Management*. Oslo: Norwegian University Press.
- Storm, P.M., Blom, S.J.M., & Claessen, C.H.A.M. (1991). *Projectmanagement (Cursuscode: B.16.3.1.)*. Heerlen: Open universiteit.
- Swanborn, P.G. (1987). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel: Boom.
- Thompson, J.D. (1967). *Organizations in Action*. New York: McGraw-Hill.
- Trist, E.L., & Bamforth, K.W. (1951). Some Social and Psychological Consequences of the Longwall Method of Coal-Getting. *Human Relations*, 4 (1), 3-38.
- Van Aken, J.E. (1994). Het ontwikkelen van wetenschappelijke kennis voor organisatieprofessionals vanuit spelersperspectief. *Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 47 (4), 388-404.
- Van Brakel, J., & Van den Brink, J.T. (1988). *Filosofie van de wetenschappen*. Muiderberg: Coutinho.
- Van de Vall, M. (1975). Utilization and Methodology of Applied Social Research: Four Complementary Models. *Journal of Applied Behavioral Science*, 11 (1), 14-39.
- Van de Ven, A.H., & Joyce, W.F. (Eds.). (1981). *Perspectives on Organization Design and Behavior*. New York: Wiley.
- Van den Berg, C.H.L., Reijmerink, J., & Oosting, J. (1990). *Moduleren in het VAVO*. Enschede: OCTO.
- Van den Berg, E. (1991). *Flexibilisering en verkorting van leerwegen in het VAVO: Ervaringen en bevindingen met moduleren*. Enschede: SVO.
- Van den Boom, G., Van den Brink, H., Hummel, H., Kirschner, P., & Schlusmans, K. (1989). *Een reeks varianten voor het ontwikkelen van cursussen van de Open universiteit (HVL-reeks)*. Heerlen: Open universiteit, Centrum voor Onderwijskundige Productie.
- Van der Kolk, J., & Riksen, G.J. (1992). *Inventarisatie en analyse van studievolsystemen in het hbo en wo*. 's-Gravenhage: HBO-Raad.
- Van der Linden, H. (1992). *Een kader voor onderwijsontwikkeling en innovatie in het Advies - en Studiecentrum*. Heerlen: Advies - en Studiecentrum, Interne publicatie.
- Van de Ven, A.H., & Ferry, D.L. (1980). *Measuring and Assessing Organizations*. New York: Wiley.
- Van Dijkum, J.C., De Bruyn, D., & Van Kats, I. (1981). *Actie-onderzoek: Een discussie - en werkboek*. Meppel: Boom.
- Van Eijl, P.J., Cappetti, C.P.L.F., Merckx, J.J., & Van Muyden, J.N. (1988). *Onderwijs in modulen: Over het hoe en waarom van modulair onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Van Meel, R.M. (1992). Perspectives on Organisation and Management of Higher Education (OTIC report no. 49). Heerlen: Open universiteit.

Van Meel, R.M. & B.P.G.M. Jansen. (1992). Higher Vocational Education in the Netherlands: A Survey of the Current Situation in Higher Commercial Education. (OTIC work-document no. 8b). Heerlen: Open universiteit.

Van Meel, R.M. (1993a). Innoveren in het hoger beroepsonderwijs. Een synthese van onderwijskundig onderzoek en organisatie-ontwikkeling. Tijdschrift voor hoger onderwijs, 11, (4), 255-268.

Van Meel, R.M. (1993b). Modular Curriculum Development at Conventional Institutions. In Conference Reader Flexible Responses in Higher Education. Strategies and scenarios for the use of open and distance education in main stream higher education (pp. 60-73). Brussels: STOHO, International Conference, 10-13 December 1993.

Van Meel, R.M. (1993c). Modularization and Flexibilization. Heerlen: Open universiteit (OTIC report no. 60).

Van Meel, R., & De Wolf, H.C. (1994). Major Issues for Educational Innovation in Higher Vocational Education in the Netherlands. *European Journal of Education*, 29 (2), 135-147. Van Opstal, R.C.J. (1979). Gemoduleerd onderwijs: Een onderwijskundig alternatief voor het hoger onderwijs. *Intermediair*, 15 (46), 13-19.

Van Strien, P.J. (1975). Naar een methodologie van het praktijkdenken in de sociale wetenschappen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 30, 601-619.

Van Strien, P.J. (1986). *Praktijk als wetenschap: Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Maastricht: Van Gorcum.

Van Vught, F.A. (1989). Higher Education in the Netherlands: An introduction. In P.A.M. Maassen & F.A. van Vught (Eds.), *Dutch Higher Education in Transition: Policy-Issues in Higher Education in the Netherlands* (pp. 13-30). Culemborg: Lemma.

Verkuylen, C.M.F. (1994). *De maakbare universiteit. Voorbereiding en opbouw van de Open universiteit*. Heerlen: Open universiteit.

Verreck, W. (1991). *Informatietechnologie in het onderwijs van hogescholen*. Heerlen: Open universiteit.

Verreck, W., Slotman, R., & Van Osch M. (1994). *Nieuwe wegen, Nieuwe grenzen. Hogescholen innoveren met informatietechnologie*. 's-Gravenhage: Hobéon Media.

Visitatiecommissie Bedrijfseconomie HBO. (1992). *HEAO-bedrijfskunde gericht bekeken: Eindrapport van de visitatiecommissie bedrijfseconomie (Sectorale kwaliteitszorg hbo dl. 5)*. 's-Gravenhage: HBO-Raad.

Volpp, U. (1989). *Personelle Auswirkungen der Einführung eines Projekt-Managements - das Problem der Kollision von Temporärer und dauerhafter Organisationsform* (Dissertation Johannes Gutenberg-Universität Mainz). Darmstadt: Copy Shop.



Von Wright, G.H. (1974). *Erklären und Verstehen*. Frankfurt: Athenäum Verlag.

Walker, J., & Guest, R.H. (1952). *The Man on the Assembly Line*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weber, M. (1924). *Gesammelte Aufsätze zur Sociologie und Socialpolitik*. Tübingen: Mohr.

Weber, M. (1947). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr. (Original work published 1921).

Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Weick, K.E. (1979). *The Social Psychology of Organizing* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

Weick, K.E. (1982). Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements. In P.S. Goodman & Associates (Eds.), *Change in Organizations: New Perspectives on Theory, Research, and Practice* (pp. 375-429). San Francisco: Jossey-Bass.

Weijnenberg, I. (1992). De ontwikkeling van zelfstudiematerialen. Een inventariserend onderzoek naar scholingsbehoeften binnen Bedrijfsopleidingen, Instellingen voor HBO en Volwasseneducatie. Otic rapport nr 56. Heerlen: Open universiteit.

WHW, Tekst en Toelichting (1992). 's-Gravenhage, Hobéon.

Wijnen, G., Rennes, W., & Storm, P. (1990). *Projectmatig werken*. Utrecht: Spectrum, Marka-reeks.

Wijnen, W.F.H.W. (1973). Blokonderwijs. In W.M. van Woerden, T.M. Chang & L.J.M. van Geuns-Wiegman (Eds.), *Onderwijs in de maak* (pp. 318-328). Utrecht: Spectrum.

Wijnen, W.F.H.W., Wolfhagen, A.P., De Bie, D., Brouwer, O.G., Ruijter, C.T.A., Vos, P. (1992). "Te doen of niet te doen? Advies over de Studeerbaarheid van onderwijsprogramma's in het hoger onderwijs. Leidersdorp: Directie Algemene Zaken.

Wijnen, W.H.F.W. & Dochy, F.J.R.C. (1992). Waarom onderwijsbeleid en onderwijsresearch strijdig kunnen zijn: voorbeelden, verklaringen en oplossingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 10, (4) 252-265.

Williams, G. (1993). Total Quality Management in Higher Education: panacea or placebo? *Higher Education*, (25), 229-237.

Williamson, O.E. (1970). *Corporate Control and Business Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Williamson, O.E. (1975). *Markets and Hierarchies*. New York: Free Press.

Williamson, O.E. (1979). Transaction-Costs Economics: The Governance of Contractual Relations. *The Journal of Law and Economics*, 22, 232-257.

Bibliographie

Williamson, O.E., & Ouchi, W.G. (1981). The Markets and Hierarchies Program of Research: Origins, Implications and Prospects. In: A.H. Van de Ven, & W.F. Joyce (Eds.), Perspectives on Organization Design and Behavior (pp. 347-370). New York: Wiley.

Wolff, K.H. (1950). The Sociology of Georg Simmel. Glencoe: Free Press.

Woodward, J. (1958). Management and Technology. London: HMSO.

Zelditch, M., Jr. (1975). Some Methodological Problems of Field Studies. In G.J. McCall, & J.L. Simmons (Eds.), Issues in Participant Observation (pp. 5-18). Reading, MA: Addison-Wesley.

Zucker, L.G. (Ed.). (1988). Patterns and Organizations: Culture and Environment. Cambridge, MA: Ballinger.

## **RESUME GENERAL**

La demande croissante dans la plupart des pays de l'O.C.D.E. pour plus de flexibilité dans l'enseignement supérieur est le résultat de la conjonction entre plusieurs changements socio-économiques. Ceux-ci sont en l'occurrence:

- la demande croissante de connaissances et de certifications formelles;
- le progrès dans les différents domaines de la science;
- les exigences changeantes du marché du travail;
- la croissance des échanges dans un contexte international;
- l'impact des technologies de l'information et des télécommunications;
- la réduction des dépenses publiques.

A l'heure actuelle, chaque institution d'enseignement supérieur doit faire face à trois défis importants: un besoin d'augmentation de la flexibilité et, de l'efficacité et en même temps, la qualité et l'accès à l'offre éducative doivent être assurés ou améliorés.

Face à ces défis, chaque institution devrait trouver des réponses cohérentes à chacune des questions suivantes:

- quelles sont les options stratégiques possibles à l'institution?
- comment la flexibilité peut-elle être améliorée?
- quels ajustements organisationnels peuvent favoriser cette flexibilité?
- comment un programme d'études peut-il être développé pour la mise en oeuvre de cette stratégie?
- comment des modules peuvent-ils être développés tout en respectant les normes de qualité et d'efficacité?

L'objet principal de cette étude est d'apporter à la fois une contribution à la recherche sur le management des institutions d'enseignement supérieur et de concevoir une architecture pour le développement organisationnel et pédagogique vers une plus grande flexibilité.

Ces objectifs nécessitent trois ensembles de réponses.

La première réponse est la formulation de la mission et le développement d'une stratégie claire. Chaque institution devra définir ses propres groupes-cibles, ses objectifs et - éventuellement - ses alliances stratégiques. Les exigences de qualité aussi bien d'efficacité signifient que toute ambivalence dans la position stratégique entraverait l'habileté de satisfaire l'une ou l'autre de celles-ci.

La deuxième réponse requiert le développement d'une offre éducative qui:

- est facilement adaptable aux besoins des étudiants, du marché du travail et de la société en général;
- répond à des critères de qualité par rapport à l'élaboration du contenu et de la présentation didactique;
- est capable d'intégrer les possibilités offertes par les technologies de l'information et des télécommunications;
- reflète un système de crédits transparent pour améliorer les possibilités de la collaboration et de l'échange entre les institutions de différents pays.

Enfin, une stratégie de mise en oeuvre organisationnelle doit être développée. Toute réforme de cette nature a des conséquences pour l'organisation de l'institution d'enseignement supérieur concernée.

Afin d'atteindre ces buts, les instituts devraient:

- définir leurs objectifs pédagogiques par rapport à leur mission et leur stratégie;
- concevoir et mettre en oeuvre des procédures pour traduire ces objectifs en termes de spécification de programme d'études et des composants de programme d'études;
- concevoir et effectuer des procédures pour coordonner les efforts des différents acteurs dans l'institut;
- concevoir et mettre en oeuvre des procédures pour évaluer la qualité de la performance scolaire selon les objectifs pédagogiques formulés;
- concevoir et mettre en oeuvre des procédures pour fournir un enseignement et des matériaux didactiques sur une base de coûts acceptables.

La transition des systèmes d'éducation classiques vers des systèmes éducatifs plus ouverts et flexibles est incrémentale. Il se dégage clairement que la modularisation peut apporter une contribution importante à ce processus de transition.

En principe, la modularisation peut être introduite dans des systèmes d'éducation largement divergents, du point de vue de la théorie du développement cognitif. Dans la pratique, la modularisation est souvent reliée à l'approche cognitive qui favorise le concept de *active learning*. Selon cette vue, l'instruction consiste à créer des situations dans lesquelles les étudiants augmentent activement leurs connaissances. Jusqu'à nos jours, l'expérience en conception et usage du matériel didactique modulaire a été principalement acquise dans l'enseignement à distance.

En ce qui concerne la première question, sept programmes de recherche ont été discutés pour déduire les conclusions suivantes:

1. Une politique efficace d'organisation et d'enseignement peut seulement être élaborée quand la politique générale d'une institution recèle un degré élevé de compatibilité avec les acteurs principaux dans son environnement. Les institutions doivent donc rationaliser leur interaction avec les acteurs de leur environnement et y faire les choix les plus adéquats. Une position stratégique claire permettra aux dirigeants de porter plus d'attention aux sujets d'enseignement d'importance stratégique dès qu'ils n'ont plus tellement besoin "de fumée et de miroirs".
2. Afin de promouvoir des améliorations continues, les meilleurs instruments pour influencer la performance du personnel académique sont la politique de recrutement, la socialisation et la formation continue du personnel. Pour l'enseignement supérieur, les politiques de recrutement devraient prêter suffisamment d'attention aux capacités didactiques des enseignants. De plus, la socialisation devrait améliorer la cohésion entre les enseignants. Dans ce contexte, l'attribution des tâches administratives doit être dirigée vers tous les enseignants. La majorité de la recherche précise que la coordination doit être plus forte pour réaliser des changements importants. Les alliances temporaires de travail sont une condition minimale pour réaliser la coopération nécessaire pour l'innovation.

3. Des conflits d'intérêt au sein d'une institution peuvent toujours être amplifiés par un processus de réforme de l'enseignement et de développement organisationnel. Dans la pratique, chaque modification significative offre certaines solutions alternatives aux directeurs d'une institution de sorte que la prévention et la résolution des conflits soient toujours importantes. Si des conflits internes sont ignorés, les instruments pédagogiques utiles peuvent devenir des pommes de discorde sans que les vrais problèmes ne soient abordés.
4. L'orientation vers le client, la conception et l'évaluation du client sont le noyau de la gestion de la qualité totale dans l'enseignement. Il a été souligné que l'amélioration de la qualité n'augmente pas nécessairement les coûts. Dans ce sens, la formation continue du personnel académique doit impliquer un entraînement pour la résolution systématique des problèmes, l'expérimentation, et le transfert des connaissances par rapport au développement du curriculum et des cours. La majorité des perspectives considérées propose la gestion des ressources humaines comme la clé au développement organisationnel et de l'enseignement. En outre, le système de récompense doit être le reflet de la politique d'enseignement à créer suffisamment de conformité avec les objectifs stratégiques de l'institut.

En rapport à la question, si les réformes de l'enseignement devraient être introduites à l'aide d'une stratégie *top-down* ou *bottom-up*, la réponse dépend largement de la nature de la réforme. De même, ce travail fait valoir qu'une approche *top-down* est la plus adéquate pour les projets d'innovation qui:

- impliquent tous les niveaux hiérarchiques de l'organisation;
- qui ont des conséquences importantes pour les étudiants;
- qui ont une influence substantielle sur l'infrastructure de l'institution;
- ont le potentiel d'influencer les relations de l'institution avec le gouvernement et/ou le marché du travail.

La partie empirique de cette recherche comporte des études de cas et les approches développées sont décrites pour mettre en oeuvre la transition vers davantage de flexibilité. Ces cas fournissent une série d'orientations pour les institutions qui se voient confrontées à des défis similaires et essaient volontairement d'améliorer leur performance. En raison de la nature internationale de ce problème de recherche, l'investigation porte sur deux institutions d'Enseignement Professionnel Supérieur (Eindhoven et 's-Hertogenbosch) aux Pays-Bas et l'Ecole Supérieure de Commerce (Lille) en France.

La Figure ci-dessous présente un aperçu des aspects les plus importants de l'organisation des trois projets:

Ecole de commerce	Hogeschool Eindhoven	Hogeschool 's-Hertogenbosch	Ecole supérieure de Commerce de Lille
De haut en bas ( <i>top-down</i> )	Cadre stratégique pour la modularisation	Politique générale: décentralisation extensive vers le niveau des programmes d'études	Cadre stratégique pour la modularisation
Organisation	Programme d'études	Programme d'études	Départements scientifiques
Responsable	Directeur du programme	Programme d'études	Directeur de l'Ecole
Participation de la direction générale	Indirectement	Indirectement	Indirectement
Instructions pour les enseignants	Collectivement	Individuellement	Collectivement
Formation des enseignants	Stages sur des thèmes spécifiques	Stages sur des thèmes spécifiques	Stages sur des thèmes spécifiques

Figure: Aspects organisationnels des trois projets de modularisation

Dans les projets décrits, le centre d'intérêt était principalement l'introduction d'un environnement modulaire. En principe, il est possible d'utiliser les technologies de l'information et des télécommunications pour de nombreuses fonctions, allant des tests automatisés aux simulations et des services à des études. La transparence d'un programme d'études modulaire offre des possibilités multiples d'utiliser systématiquement ces nouvelles technologies. De nouveau, il est à conseiller de développer des méthodes appropriées pour garantir le processus de mise en oeuvre de celles-ci.

Les environnements d'enseignement modulaire offrent des opportunités supplémentaires pour la coopération entre les institutions d'enseignement supérieur de différents pays Européens. Le développement des programmes et modules communs peut mener à l'amélioration de la qualité et une réduction des coûts. En outre, cette approche permet d'inclure une dimension européenne dans tous les programmes d'étudiants. Pour assurer un bon usage des modules développés par des institutions de différents pays, il serait utile de concevoir un curriculum modularisé pour chaque programme d'études. Le système ECTS, éventuellement élargi avec un plan de module, procure dans cette perspective de meilleures conditions de départ.

Comme la présente étude l'a montré, l'augmentation de la flexibilité des institutions d'enseignement professionnel supérieur amène que celles-ci vont évoluer vers des systèmes éducatifs dualistes, c'est-à-dire un enseignement en salles de classe alterné avec l'étude individuelle au moyen des matériaux auto-instructifs. Dans les institutions de ce type, les avantages des méthodes traditionnelles d'enseignement sont complétés par les points forts de l'enseignement à distance. En ce moment, le système dualiste est vu comme un compromis pragmatique, mais il peut devenir le modèle éducatif/organisationnel dominant des années futures.

## SUMMARY

The growing demand in most OECD-countries for more flexibility in higher education is the result of the interplay between several changes in the socio-economic environment. These changes are:

- the increased demand for knowledge and formal certification;
- shifts in labour market requirements;
- the progress in the various domains of scientific research;
- enhanced internationalisation and exchange;
- information - and telecommunication technologies;
- a reduction in public spending.

At this moment, all institutes for higher education are facing three major challenges namely the need for an increase in both flexibility and efficiency while maintaining or even enhancing the quality of the educational offer. In the face of this triple challenge each institution will have to devise a coherent solution with respect to each of the following questions:

- Which strategic options are possible?
- How can flexibility be enhanced within the given context?
- Which organisational adjustments favour this flexibility?
- How can a curriculum be developed to implement this strategy?
- How can modules be developed that meet both quality and efficiency standards?

The main purpose of this study is to devise and to carry out an architecture for organisational and educational development towards greater flexibility. This purposes necessitates three sets of responses.

The first response is a mission statement and the development of a clear strategy. Each institute will have to define its own target groups, objectives and -eventually - strategic alliances. The requirement of enhancing quality as well as efficiency means that any ambivalence in the definition of the strategic position will hamper the ability to meet either one of these requirements.

The second response necessitates the development of an educational offer that:

- is easily adjustable to the needs of the students, the labour market and society in general;
- satisfies quality criteria in relation to the elaboration of both the content and the didactic presentation;
- is capable of integrating the possibilities offered by information - and telecommunication technologies; and
- reflects a transparent credit system to enhance the possibilities of collaboration and exchange between institutes in different countries.

It has already become clear that modularisation can make an important contribution to this transition process. In principle, modularisation can be introduced in widely divergent educational systems which, from the point of view of learning theory, are based on different principles. Until now, experience in designing and using modular study material aimed at self-study has been primarily acquired in distance education.

The transparency of a modular systems is reflected by the modular credit system that eliminates many of the thresholds for transfer of students and courses between different institutes, in either a national or a European context. In this sense, a modular curriculum can be seen as an extension of the European Community Course Credit Transfer System.

Finally, an organisational implementation strategy also needs to be developed. Any reform of this nature has consequences for the organisation of the higher education establishment involved.

In order to meet these goals, institutes will have to:

- define their educational objectives in relation to their mission and their strategy;
- design and implement procedures to translate these objectives in terms of curriculum specifications and curriculum components;
- design and carry out procedures to coordinate the efforts of the different actors in the institute;
- design and implement procedures to evaluate the quality of educational performances according to the formulated educational objectives; and
- design and implement procedures to provide the teaching and the courseware on a cost-efficient basis.

In order to create a platform to introduce reforms in institutes for higher education, seven research programmes have been examined on this issue. The major conclusions are:

1. An effective organisation and education policy can only be developed when an institution's general policy reflects a high degree of consistency with the main actors in its environment. Institutes for higher education must therefore rationalise their interaction with environmental actors and make the most appropriate choices. A clear strategic position will potentially allow administrators and managers to pay more attention to educational matters of strategic importance.
2. The best instruments for influencing the performance of an academic staff for promoting continuous improvements are recruitment policies, socialisation and professionalisation. With respect to higher education, recruitment policies should pay sufficient attention to the didactic capacities of teachers. The majority of research points out that co-ordination must be tightened to realise important changes.



3. There are always conflicts of interest within an institution which may be heightened by the processes of educational reform and organisational adjustment. In practice, each significant change of direction will present an institution's managers with certain alternatives so that the avoidance and resolution of conflicts will always be important. If internal conflicts are ignored, useful educational instruments may become the subjects of conflict without the actual problems being addressed.
4. Student-orientation, design and evaluation are at the heart of Total Quality Management in education. It has been stressed that the enhancement of quality does not necessarily increase the costs. Professionalisation in this direction must involve training for systematic problem-solving, experimentation, and the transfer of knowledge in relation to curriculum development and course development. The majority of perspectives considered see human resources management as the key to enhance organisational and educational flexibility. Finally, the reward system must reflect the educational policy to create sufficient compliance with the educational goals of the institute.

With respect to whether educational reforms should be introduced by means of a top-down or a bottom-up strategy, it has been argued that the answer depends very much on the nature of the reform. A top-down approach is most appropriate for innovation projects which:

- involve all hierarchical layers of the organisation;
- have important consequences for students;
- have a substantial influence on the infrastructure of the institution; and
- have the potential to influence the institution's relationship with the government and/or the labour market.

Three projects have been carried out in line with these findings and the approach developed on modularisation in Chapter 4 in two Business Schools in the Netherlands and the Ecole Supérieure de Commerce, Lille in France. The devised educational and organisational architecture has been a very useful platform to introduce the necessary reforms.

The following Figure shows those aspects which were important in setting up and implementing the modularisation projects in each of the three institutions:

Ecole de commerce	Hogeschool Eindhoven	Hogeschool 's-Hertogenbosch	Ecole supérieure de Commerce de Lille
De haut en bas ( <i>top-down</i> )	Cadre stratégique pour la modularisation	Politique générale: décentralisation extensive vers le niveau des programmes d'études	Cadre stratégique pour la modularisation
Organisation	Programme d'études	Programme d'études	Départements scientifiques
Responsable	Directeur du programme	Programme d'études	Directeur de l'Ecole
Participation de la direction générale	Indirectement	Indirectement	Indirectement
Instructions pour les enseignants	Collectivement	Individuellement	Collectivement
Formation des enseignants	Stages sur des thèmes spécifiques	Stages sur des thèmes spécifiques	Stages sur des thèmes spécifiques

**Managerial parameters of the reforms in the three Business Schools involved.**

In this study, the focus was mainly on introducing a modular learning environment. It is in principle possible to use information - and telecommunication technology for numerous functions, ranging from computerised testing to business simulations and student services. The transparency of a modular curriculum offers countless opportunities to make systematic use of these technologies. Once again, it would be advisable to develop appropriate methods to make the process of implementation as effective as possible.

Modular learning environments offer extra opportunities for co-operation between institutions of higher education in various European countries.

The development of common modules and programmes can lead to improvements in quality and a reduction in costs. This also makes it possible to offer all students programmes with a European dimension. However, optimal use of these modules developed internationally requires that a European framework plan for modularisation for each study programme, including a format for European modules will be designed.

The present study shows that institutions for higher professional education are evolving towards dual-model systems in order to increase their flexibility. In dual-mode institutions the advantages of traditional teaching methods are complemented by the stronger points of distance teaching. Right now the dual-mode system is viewed as a pragmatic compromise, but it may become the dominant educational/organisational model of the future.

## SAMENVATTING

De toenemende vraag naar een meer gedifferentieerd onderwijsaanbod in de meeste OESO-landen het gevolg van een samenspel tussen verschillende omgevingsfactoren. De meest belangrijke hiervan zijn:

- een toenemende vraag naar formeel erkende opleidingen;
- de snel wijzigende behoeften van de arbeidsmarkt;
- de kennistoename op diverse wetenschappelijke terreinen;
- een toename van internationale handel en uitwisseling;
- de mogelijkheden van de informatie - en de telecommunicatie technologie
- de bezuinigingen opgelegd door de overheid.

Op dit ogenblik zijn flexibiliteit, kwaliteit en efficiëntie de toetsstenen voor elke instelling voor hoger onderwijs. Om aan deze uitdaging het hoofd te kunnen bieden dient elke instelling een coherent antwoord te zoeken voor de volgende vragen:

- Welke strategische scenario's zijn mogelijk?
- Hoe kan, binnen een bepaalde context, de flexibiliteit worden vergroot?
- Welke organisatorische aanpassingen zijn nodig om de vooropgestelde doeleinden te bereiken ?
- Hoe ziet een curriculum eruit dat aan deze eisen beantwoordt?
- Hoe kunnen afzonderlijke modules worden ontwikkeld die voldoen aan de gestelde normen voor kwaliteit en efficiëntie

In dit onderzoek werd een architectuur ontwikkeld en toegepast om een grotere flexibiliteit te bewerkstelligen. Om dit doel te bereiken waren er antwoorden nodig op vragen van zeer verschillende orde.

Op de eerste plaats dwingt het verhogen van tegelijkertijd de flexibiliteit, de kwaliteit en de efficiëntie tot het kiezen van een duidelijke missie en een coherente strategie. Elke instelling is gehouden haar doelgroep(en) te kiezen, doelstellingen te definiëren en - eventueel - een aantal strategische allianties aan te gaan. Elke vorm van ambivalentie bij het bepalen van de strategische koers zal de realisering van vooropgestelde doeleinden in de weg staan.

Op de tweede plaats is het noodzakelijk een onderwijsaanbod te ontwikkelen dat:

- op een flexibele manier aanpasbaar is aan de eisen van de studenten, de arbeidsmarkt en de samenleving in het algemeen;
- voldoet aan kwaliteitscriteria inzake inhoud en didactische presentatie;
- een integratie toelaat van de mogelijkheden van informatie - en telecommunicatie technologie; en
- samenwerking toelaat tussen verschillende instellingen in het binnen- en buitenland op basis van een transparant vrijstellingen systeem.

Het is inmiddels duidelijk dat modularisering een belangrijke stap kan zijn in dit veranderingsproces. In principe kan modularisering toegepast worden in verschillende onderwijsinstellingen die inzake leertheoretische uitgangspunten uiteenlopende opvattingen onderschrijven.

Tot op dit ogenblik is de meeste ervaring met het ontwikkelen van modulaire curricula en zelfstudie materiaal opgedaan in instellingen voor afstandsonderwijs.

De transparantie van een modulair curriculum komt het meest tot uiting in het vrijstellingenbeleid dat mogelijk is in dit systeem. Op deze manier wordt een belangrijke hinderpaal voor samenwerking tussen instellingen en uitwisseling van studenten uit de weg geruimd. In deze zin is modularisering te zien als een verdere uitwerking van het European Community Course Credit Transfer System.

Tenslotte, er is behoefte aan een organisatorische aanpak die de invoering van de gewenste aanpassingen mogelijk maakt. Elke verandering van deze omvang heeft consequenties voor de organisatie van de betrokken instelling. Om hieraan tegemoet te komen is het van belang dat elke instelling:

- de doelstellingen vaststelt met betrekking tot de onderwijstaken in samenhang met de missie en de strategie van de instelling;
- procedures ontwikkelt en invoert om deze doelstellingen te vertalen naar het curriculum en de curriculum onderdelen;
- procedures ontwikkelt en invoert om de nodige coördinatie tussen de verschillende actoren tot stand te brengen;
- procedures ontwikkelt en invoert om de kwaliteit van het onderwijsaanbod te evalueren; en
- procedures ontwikkelt en invoert om de diverse activiteiten met betrekking tot het onderwijsaanbod zo efficiënt mogelijk te laten verlopen.

Om een antwoord te geven op de vraag- Hoe dienen veranderingsprocessen ingevoerd te worden in instellingen voor hoger onderwijs? - werden zeven onderzoeksprogramma's doorgenomen. De belangrijkste conclusie die daarbij naar voren kwamen zijn:

1. Een effectief beleid op het gebied van organisatie van onderwijs kan enkel ontwikkeld worden indien het beleid van een instelling een grote mate van overeenkomst vertoont met het beleid van de belangrijkste partners in de omgeving. Om dit te kunnen bereiken is het zaak dat instellingen keuzes maken. Een duidelijke strategische positionering maakt het in principe mogelijk dat belangrijke onderwijszaken de aandacht krijgen die ze verdienen vanaf het ogenblik dat de behoefte aan rookgordijnen minder wordt.
2. De meest geschikte instrumenten om de prestaties van de academische staf continu te verbeteren zijn recrutering, socialisering en professionalisering. In het bijzonder in het hoger onderwijs is het van belang om aan de didactische kwaliteiten van docenten voldoende aandacht te besteden. Uit de meerderheid van de onderzoeksprogramma's kan afgeleid worden om structurele veranderingen in te voeren de coördinatie dient versterkt te worden.
3. In alle organisaties komen belangen tegenstellingen voor en door veranderingsprocessen kunnen deze aangescherpt worden. Instellingen voor hoger onderwijs vormen op dit punt geen uitzondering. In de praktijk is het voorkomen en oplossen van conflicten een belangrijk onderdeel van de taak van de leiding. Het niet onderkennen van deze spanningen kan er toe leiden dat didactische instrumenten de inzet van de discussie worden terwijl de werkelijke problemen niet eens op tafel liggen.

4. Student-gerichtheid, ontwerp en evaluatie vormen de kern van Totale Kwaliteitsbeheersing in het onderwijs. Uit vele studies blijkt dat kwaliteitsverbetering niet noodzakelijk tot kostenverhoging leidt. Professionalisering, in deze context, houdt in dat bij trainingen vooral aandacht moet geschonken worden aan methoden die een systematische probleem-aanpak mogelijk maken, de daadwerkelijke transfer van nieuwe kennis in relatie tot curriculum - en module - ontwikkeling en voldoende ruimte om te experimenteren. De meeste onderzoeksprogramma's leggen ook hier het accent op het personeelsbeleid als de sleutel tot meer flexibiliteit en kwaliteit. Tenslotte, wordt er op gewezen dat de beloningsstructuur normaliter het beleid van de instelling inzake onderwijs kan ondersteunen.

Een bijkomend aspect is de vraag of onderwijsvernieuwingen dienen ingevoerd te worden middels een top-down of een bottom-up strategie? Het antwoord is afhankelijk van de aard van de vernieuwing. Een top-down benadering is het meest geschikt voor innovatie projecten waarbij:

- alle hiërarchische lagen van een instelling betrokken zijn;
- belangrijke gevolgen zijn voor de studenten;
- de infrastructuur van de instelling een belangrijke functie vervult; en belangrijke gevolgen te verwachten zijn voor de relatie van de instelling tot het ministerie en/of de arbeidsmarkt.

Tijdens het empirische gedeelte van dit onderzoek zijn drie projecten uitgevoerd in overeenkomst met deze bevindingen en de in Hoofdstuk 4 ontwikkelde aanpak voor modularisering in twee HEAO's in Nederland en een Ecole Supérieure de Commerce in Lille (Frankrijk). De in deze studie ontwikkelde architectuur is daarbij een nuttig platform gebleken voor de invoering van de nodige hervormingen. In de volgende Figuur wordt een overzicht geboden van de aspecten die daarbij van belang waren:

<b>Instelling</b>	<b>Hogeschool Eindhoven</b>	<b>Hogeschool 's-Hertogenbosch</b>	<b>Ecole supérieure de Commerce de Lille</b>
Top-down	Instellingsplan inzake modularisering (top-down)	Decentralisatie naar de Studierichtingen	Instellingsplan inzake modularisering (top-down)
Organisatiestructuur	Studieprogramma's	Studieprogramma's	Wetenschappelijke afdelingen
Verantwoordelijke leiding	Studierichtingsleider	Studierichtingsleider	Directeur
Betrokkenheid College van Bestuur	Indirect	Indirect	Indirect
Instructie aan docenten	Collectief	Individueel	Collectief
Professionalisering van docenten	Conferenties en Seminars	Conferenties en Seminars	Conferenties en Seminars

Organisatorische aspecten van belang bij de invoering van modularisering in de drie instellingen

Tijdens dit onderzoek lag de nadruk op het invoeren van een modulaire leeromgeving. Het is in principe mogelijk om in een modulaire leeromgeving informatie - en telecommunicatie technologie te gebruiken voor talrijke functies gaande van geautomatiseerde toetsen tot ondernemingssimulaties en dienstverlening aan studenten. De transparantie van een modulair curriculum biedt vele mogelijkheden om gebruik te maken van deze toepassingen. Ook hier verdient het aanbeveling om een benadering te ontwikkelen die de invoering zo effectief mogelijk te laten verlopen.

Modulaire curricula bieden extra mogelijkheden voor samenwerking tussen instellingen voor hoger onderwijs in Europa. Het ontwikkelen van gemeenschappelijke modules en programma's maakt het mogelijk kwaliteit te verhogen tegen geringere kosten. Voor een goede gang van zaken is per vakgebied een Europees raamplan nodig alsook een format voor de te ontwikkelen modules. Door deze werkwijze kan elke student in de toekomst deelnemen aan programma's met een internationale dimensie.

Uit deze studie blijkt dat het zoeken naar wegen om de flexibiliteit te vergroten instellingen voor Hoger Beroepsonderwijs doet evolueren naar duale onderwijssystemen. In het duale onderwijssysteem wordt het traditionele onderwijs aangevuld met de sterke punten van het afstandsonderwijs. Op dit ogenblik wordt het duale systeem beschouwd als een pragmatische oplossing voor de uitdagingen van dit ogenblik, maar het zou kunnen zijn dat het duale onderwijs/organisatie model het systeem van de toekomst is.







