

REPRÉSENTATIONS DE QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT : UNE ÉTUDE AVEC DES ÉLÈVES DU COURS DE GESTION DE DEUX INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PORTUGAISES

Margarida Saraiva [1], Jorge Bonito [2], Marília Cid [3], Hugo Rebelo [4]

- [1] Département de Gestion de l'Université d'Évora et UNIDE/ISCTE, Évora, msaraiva@uevora.pt
[2] Centre de Recherche dans Éducation et Psychologie de l'Université d'Évora, Évora, jbonito@uevora.pt
[3] Département de Pédagogie et Éducation de l'Université d'Évora, Évora, mcid@uevora.pt
[4] Centre de Recherche dans Éducation et Psychologie de l'Université d'Évora, Évora, hrfr@uevora.pt

Résumé

Les contributions actuelles à de la psychologie plus cognitive, concernant l'apprentissage, conduira de manière différente de penser l'enseignement relativement à des perspectives précédentes. Tant que l'associationnisme partait de l'idée de base que les lois d'apprentissage étaient universelles et que du travail avec des animaux de laboratoire il se pouvait extrapoler par les êtres humains, la psychologie plus cognitive construit des explications formelles et systématiques concernant la nature et des fonctions des procédures mentales. Pour les psychologues plus cognitifs, l'apprentissage est envisagé comme un processus constructif au lieu réceptif. Il résulte de l'interaction entre le que l'élève déjà sait, les informations qui accueille et ce qu'il réalise pendant ce même processus. Par conséquent, apprendre est une création de l'élève.

Les récentes évolutions de la science et la technologie, de l'économie et des conquêtes sociales ont donné lieu à un à chaque fois plus grand nombre d'interrogations sur la qualité de l'enseignement. Bien que le débat sur cette thématique ne soit pas récent, la complexité, la dimension et les réformes du système éducatif l'ont aggravé. La qualité reflète, essentiellement, la dimension politico-sociale de la démocratie et a sous-jacent la égalité des chances, la nécessité de moderniser les équipements éducatifs, la distribution de ressources, l'orientation scolaire, les programmes de formation des agents éducatifs, l'évaluation des élèves, l'orientation pédagogique et les relations de l'éducation avec les modèles de développement économique et le marché d'emploi. Ainsi, le concept de qualité est différemment perçu, comme le papier et la fonction qui se joue, ce qui rend aussi difficile le dialogue entre les divers intervenants dans l'action éducative. Pour un, qualité d'enseignement s'identifie avec le concept de qualité du curriculum et, pour autres, avec le climat de la discipline, l'ordre et le succès scolaire, entre autres avis.

Cet article, inséré dans un projet¹ de recherche, il a comme intention discuter les variables de contexte qui supportent les représentations de la qualité d'enseignement présentée par les étudiants de deux institutions d'enseignement supérieur portugaises des cours de Gestion (de la région de l'Alentejo - Portugal), et la manière comme les mêmes influencent le respectif rendement académique. Dans une tentative audacieuse, nous chercherons à établir des propositions pour une amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage dans les institutions engagées.

1. Introduction

L'élargissement de la scolarité obligatoire, en prenant à l'augmentation brusque du nombre d'élèves, d'institutions scolaires et aussi des professeurs a eu origine dans la nécessité de démocratisation de l'enseignement, dans le combat à l'analphabétisme et dans la création d'égalité des chances. Dû à cette

¹ Projet « De la Qualité de Enseignement au Succès Académique: Une Étude Longitudinale sur les perspective des Étudiants des Enseignements Secondaire et Supérieur. Recherche de Pratiques Efficaces pour un Rendement Académique de Succès » (PTDC/CED/66574/2006)

massification de l'enseignement, sont apparus inévitablement de nouveaux problèmes qualitatifs, car les méthodologies d'enseignement usées de nos jours sont différentes des utilisées anciennement (Simão, Santos et Costa, 2002). Par que, c'est considérablement différent de travailler avec un groupe homogène et sélectionné d'enfants, comme autrefois il existait, et travailler, actuellement, «avec des enfants avec des difficultés, agressives, conflictuelles, avec de divers problèmes sociaux en instance, donc tout ceci se convertit dans des problèmes scolaires» (Esteve, 1995:121).

Lié à ce nouveau contexte, s'est vérifié un changement d'attentes concernant le système éducatif. Ainsi, selon Ranjard, cité par Esteve (1995), dans des termes de production sociale ne se peut pas attendre des résultats identiques aux lesquels ils étaient obtenus par les anciens systèmes, qui servaient une élite d'autant plus restreinte plus s'nous avançaient diverses étapes de la hiérarchie scolaire. En conséquence, le grand problème de l'éducation dans ce nouveau siècle est la qualité de l'enseignement. «Comme a les années précédentes s'est développé un impressionnant effort quantitatif qui inhalait élargir l'infrastructure du système, maintenant il s'agit de consolider et donnera qualité» (Esteve, 1995:253).

Par autre côté, les nouveaux développements de la science et la technologie, de l'économie et des conquêtes sociales comme l'égalité des chances, conjointement avec le droit à la différence, ont donné origine à un à chaque fois plus grand nombre d'interrogations sur la qualité de l'éducation. En effet, cet accent est venu à être placé dans la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Bien que la discussion sur la qualité de l'enseignement et de l'éducation ne soit pas récente, la complexité et la dimension que le système éducatif a acquis le à aggravé. D'une forme simplifiée, l'intérêt par la qualité dans éducation peut être considéré comme un mouvement naturel de réaction aux réformes de l'enseignement des années 60 et 70, a les pays de l'OCDE, motivées par deux pressions: d'une part, l'expansion, aussi désignée par croissance quantitatif et, d'autre part, l'élargissement de l'accès à de nouveaux secteurs de la population - égalité des chances (OCDE, 1992).

Essentiellement, la qualité reflète la dimension politico-sociale de la démocratie et a sous-jacent à égalité des chances, la nécessité de moderniser les équipements éducatifs, la distribution de ressources, l'orientation scolaire, les programmes de formation des agents éducatifs, l'évaluation des élèves, l'orientation pédagogique et les relations de l'éducation avec les modèles de développement économique et le marché d'emploi. Ainsi, le concept de qualité est différemment compris, conforme le papier et la fonction qui se développe, ce qui rend aussi difficile la communication entre les différents

acteurs dans l'action éducative. Pour un, qualité d'enseignement s'identifie avec le concept de qualité du raccourci et, pour autres, avec le climat de la discipline, d'ordre et le succès scolaire, entre autres avis (Amarante, 2007; Chua, 2004; Bailey et Bennett, 1996; Morais, Almeida et Montenegro, 2006; OCDE, 1992; Correia, 2008).

Le concept de qualité d'enseignement ne jouit pas d'un large consensus, en existant importantes divergences à respect de sa définition. Les divergences commencent par l'interprétation elle-même du terme qualité.

2. La Qualité d'enseignement

En relation au concept de qualité de l'enseignement, celui-ci apparaît fréquemment mentionné dans la littérature scolaire, dans les textes officiels ou dans le débat politique, en n'étant pas, néanmoins, décrit de forme explicite, donc rarement se présentent les critères de observation qui se basent les jugements de valeur.

Quand les intervenants de l'action éducative se rapportent aux aspects quantitatifs d'un système d'enseignement, ils ont comme référence le nombre d'élèves et de professeurs, le nombre d'écoles et la dimension du budget. Mais, quand il s'agit des aspects qualitatifs de ce même système, ils se rapportent à l'adéquation des programmes, au processus d'évaluation, au degré de participation, à la capacité d'innovation, à l'interaction avec la communauté enveloppante et au partage de ressources, le climat et au niveau de satisfaction des divers intervenants dans le processus. Ainsi, un mouvement éducatif inquieté avec le développement quantitatif du système d'enseignement devra modifier aussi leurs aspects qualitatifs. C'est-à-dire, il faut chercher à intégrer les politiques de promotion d'égalité des chances avec des politiques de promotion de qualité et de la respective évaluation (Saraiva, 2004).

Le concept de qualité d'enseignement est aussi associé au concept d'efficacité et d'efficience et se rapporte à la nécessité d'élargissement de la scolarité à un plus grand nombre de jeunes, à l'augmentation des taux de succès, à l'adéquation du processus enseignement-apprentissage, qui inclue le raccourci, à la formation des professeurs, à la outillage des institutions écoliers et le renforce de qualification des jeunes, car l'enseigne efficace est caractérisé par la recherche de la qualité a tout les niveaux (Papadopoulos, 1994).

Les institutions scolaires efficaces et de qualité sont très liées au concept de développement des élèves qui se mesure par aux résultats plus cognitifs, académiques et non académiques, comme les

expectative positives, les attitudes face à la scolarisation et à l'apprentissage, la sociabilité et la capacité de travailler en groupe, l'esprit d'initiative, la capacité de prendre des décisions et l'acquisition de valeurs rapportées avec l'esprit de citoyenneté, de liberté et de respect par la différence (Venâncio et Otero, 2003).

Selon le Rapport International de l'OCDE (1992) peuvent être reconnus quatre utilisations différentes pour le concept de qualité d'enseignement, notamment: attribut ou essence; degré d'excellence ou valeur relative; bon ou excellent; et caractéristique ou jugements non chiffrés.

Le concept de qualité dans éducation est très difficile de définir, Ethier (1989) se rapporte basiquement que celui-ci est centré dans trois paramètres :

1. Qualité de ressources humaines, matérielles et financières, que les services d'éducation doit disposer;
2. Qualité du processus éducatif, où les programmes et les méthodes expriment tout leur potentiel;
3. Qualité des résultats académiques, mais aussi les résultats rapportés par le développement personnel et social des étudiants.

D'autres auteurs (e.g. OCDE, 1989; Deming, 1989; Hobsbawn, 1995; Oliveira et Araújo, 2005; Correia, 2008; Rinehart, 1998), dans l'analyse de la qualité des écoles ou des systèmes éducatifs, se penchent sur surtout la qualité des ressources, et autres se concentrent essentiellement sur la qualité du processus et des résultats. Néanmoins, les deux facteurs s'interpénètrent et est à partir de l'optimisation de cette combinaison qui apparaît la plus-value pour la qualité des écoles.

Toutes les abordages rapportés avec les caractéristiques organisationnelles des institutions scolaires, et seconde Saraiva (2004), normalement, tendent à se constituer autour des suivantes trois grands secteurs: la structure physique (dimension, nombre de classe, gestion des espaces, ressources matérielles); la structure administrative (gestion, procédures de décision, personnel d'enseignant, personnel administratives, etc.); et la structure sociale (interrelations, démocratie interne, culture d'école, climat).

Une perspective, non très différente de ce qui a été délinéés jusqu'à ce moment, est présentée par l'étude et la réflexion globales prises en œuvre par l'OCDE (1992). Cette étude reflète la préoccupation avec la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et se centre dans cinq domaines qui considèrent prioritaires dans la recherche de la qualité des institutions scolaires et des systèmes

scolaires. Il arrive fondamentalement dans la question curriculaire et dans l'élaboration de programmes d'études équilibrées; dans la fonction des professeurs, qui considère comme des barres maîtres de la qualité et dans la nécessité d'investir dans une formation ajustée à la diversité de nouvelles fonctions qui sont exigées, car l'efficacité de la scolarité a tous les niveaux dépend d'un corps enseignant hautement qualifié et fortement motivé; dans l'organisation de une institution scolaire bien structurée du point de vue administratif et de gestion et d'humaine et équilibrément égalée en relations a les termes de dimensionnement, de taux d'encadrement et d'organisation/exploitation espace-temporal; la nécessité d'investir en les ressources matérielles de qualité et dans sa utilisation appropriée; dans une «relation statistiquement significative entre la qualité du travail produit et l'adéquation des lieux disponibles» (OCDE, 1992:177).

Tenant en compte ces fondements, a été élaboré un projet de investigation avec la finalité de se vérifier comme les représentations des étudiants sur la qualité d'enseignement évoluent entre la transition de cycle d'études, en concret, dans le passage de l'enseignement basique pour l'enseignement secondaire, de ça pour le supérieur et sont évolution dans le supérieur. L'identification et la mesure des variables considérées est faite, dans ce présente étude, pour les élèves de la premier année de le premier cycle d'études supérieures, considérant l'accompagnement futur dans la transition pour la seconde année.

3. Problématique de l'Étude et l'Objectif

Le problème de recherche qui se prétend étudier aborde deux questions: la première est déterminer la perception des étudiants de deux institutions d'enseignement supérieur portugaises, dans la région du Alentejo - Portugal, sur la qualité d'enseignement, selon les diverses variables (motivation, engagement des professeurs du cours, matériels pédagogiques, méthodologies d'enseignement, méthodologies d'évaluation, programmes des unités curriculaire, organisation du processus d'enseignement et apprentissage, infrastructures et ressources de l'institution d'enseignement supérieur, profil et structure du cours, et satisfaction); la seconde est identifier la manière comme ces variables influencent le respectif rendement académique.

4. Méthode utilisée

Participants

Ils ont participé en cette partie de l'étude 121 étudiants inscrits, dans l'année scolaire de 2007/2008, dans la 1. ° année du cours de licence en Gestion, en que 43 (36%) à l'Université d'Évora (UE) et 78 (64%) dans l'Institut Polytechnique de Beja (IPB) - Portugal.

Ils ont répondu 76 (63%) personnes du sexe féminin et 45 (37%) du sexe masculin. Cependant, les étudiants du sexe masculin et féminin se distribuaient différemment par les deux institutions d'enseignement: 19 élèves du sexe masculin (15,7%) et 24 du sexe féminin (19,8%) à l'Université d'Évora et 26 (21,5%) du type masculin et 52 (43,0%) du type féminin à l'Institut Polytechnique de Beja.

Concernant les âges, 46,3% des étudiants avait moins de 20 ans; 29,8% entre 21 et 30 ans; 13,2 % entre 31 à 40 ans; dans l'intervalle de 41 à 50 ans se distribuait 7,4% des élèves; et 3,3% avec âge supérieur à 51 ans. De ressortir que la distribution des âges était différente dans les deux écoles: les étant plus vieux fréquente l'Institut Polytechnique de Beja (avec 19,8% d'élèves avec plus que 30 ans contre 4,2% à l'Université d'Évora).

Dans que il dit respect à l'état civil, 77,5% était célibataire et 17,5% marié. De ceux-ci 21 élèves mariés, 16 étudiaient en Beja. Les restes (5%), étaient divorcés (2,5%), vive en union de fait (1,7%) ou était séparés (0,8%).

En relations aux type d'étudiant, la majorité des élèves sont étudiant régulier (59,5%) et 36,4% sont travailleur-étudiant, ce qui correspondait à 44 cas, desquels 40 fréquentaient l'Institut Polytechnique de Beja. Mais, 2 ont indiqué être des étudiants étrangers, 1 étudiant externe et 2 n'ont pas répondu.

Instruments

Dans le processus de collecte d'informations il s'est opté par la construction et l'application d'un questionnaire structuré, sous la forme d'enquête d'avis, pour constituer une source privilégiée d'informations. Ainsi, s'est appliqué le questionnaire aux étudiants du cours de licence en Gestion de deux institutions d'enseignement supérieur portugaises: Université de d'Évora et l'Institut Polytechnique de Beja. Il s'agit d'un questionnaire d'auto-relate, constitué par 73 items dans un format *Lickert*, en cherchant connaître les représentations des étudiants face à la qualité dans l'enseignement. Le questionnaire inclut encore quelques questions de caractérisation socio-démographique, ainsi que deux questions de réponse ouverte sur son entendement de la qualité d'enseignement. Cet instrument a été élaboré à travers de la révision de la littérature, en considérant essentiellement l'étude de l'OCDE

(1989) et les études de Chua (2004); Deming (1989), Amarante (2007), Saraiva (2004), Ethier (1989), Tribus (1993, 1995), Bemowsky (1991), Goal/QPC's Competitive Times (1991), Weaver (1992), Rinehart (1993), Chappell (1993), Salmon (1993), SCUP (1993), Cloutier et Richards (1994), Cornesky et al. (1994), Schargel (1994), Helms et Key (1994), Faulkner (1994), Bateman et Roberts (1994), Kachurick (1994), Buch et Shehutt (1995), Hosbsbawn (1995), Engelkemeyer (1995), Turner (1995), Bailey et Benett (1996), Scherckenbach (1998), Oliveira et Araújo (2005), et Correia (2008).

Procédures

L'application de la recherche est produite entre les mois de mai et de juin 2008. Le questionnaire des étudiants a été appliqué dans la salle de classe et le critère de sélection utilisé a été la discipline qui avait le plus grand nombre d'élèves inscrits en le cours de Gestion des deux institutions.

Les institutions incluses dans l'étude ont permis une étude plus représentative de la région Alentejo - Portugal, en s'élargissant la recherche à autre type d'institution supérieure, avec de différentes caractéristiques. Le cours de Gestion était commun aux deux institutions ce qui a défini son choix. En tous les deux cas, les organes directives ont été contactées avec le but d'être obtenu autorisation pour l'application des questionnaires, en ayant déplacé un investigateur du projet à la salle de classe préalablement réveillée avec le professeur.

Dessin et analyse des données

Dans l'élaboration du questionnaire il s'est opté essentiellement pour formuler des questions fermées. Les données obtenues ont été traitées à travers des techniques de statistique descriptive, avec le Logiciel SPSS (versão16.0). Dans ce sens, s'est réalisée une analyse de fréquences (absolues et relatives), le croisement de variables et *Pearson Chi-Square Test* (des essais d'indépendance) entre les variables de l'étude et les deux institutions d'enseignement supérieur, avec l'objectif d'identifier les représentations des étudiants sur la qualité dans l'enseignement et la relation éventuelle entre cette perception et leur rendement académique.

5. Résultats Obtenus

Ensuite il se présente les statistiques afférentes aux réponses obtenues relatives aux items du questionnaire effectué aux étudiants du cours de licence en Gestion de deux institutions d'enseignement du Alentejo - Portugal, considèrent les objectifs précédemment définis.

5.1. Analyse des fréquences et croisement des variables

L'analyse des résultats en relation à la variable **motivation**, il permet de constater que la majorité des élèves considère la fréquence aux classes un facteur de motivation (79,4% Total: 56,2% IPB et 23,2% UE) et manifeste que leurs professeurs utilisent des stratégies pour créer et maintenir la motivation (65,3% Total: 42,9 IPB et 22,4% UE). Ce qui signifie qu'un bon pourcentage de ces élèves considère la fréquence aux classes et les stratégies utilisées comme les facteurs de motivation pour l'apprentissage.

En ce qui concerne **engagement des professeurs**, la grande majorité des étudiants considère les professeurs engagés dans l'enseignement des classes (85,2% Total: 54,5% IPB et 30,7 UE); que les professeurs stimulent la participation des étudiants dans les classes (84,3% Total: 56,2% IPB et 28,1% UE); que les professeurs respectent les horaires d'accueil aux étudiants (81,0% Total: 53,8% IPB et 27,2% UE). Cependant, 91,8% (60,4% IPB et 31,4% UE) est en désaccord que, en général, les professeurs sont disponibles pour éclaircir des doutes des étudiants. Considère aussi que les professeurs sont assidus (93,4% Total: 61,2% IPB et 32,2% UE), bien que 80,1% (50,4% IPB et 29,7% UE) les considère non ponctuels. Ils rapportent aussi que les professeurs connaissent le nom des élèves (52,1% Total: 35,6% IPB et 16,5% UE); que les relations entre des étudiants et les professeurs sont appropriées (97,6% Total: 63,6% IPB et 34% UE) et les élèves établissent des relations personnelles avec les professeurs (54,6% Total: 32,2% IPB et 22,4% UE). Dans ce sens, les professeurs malgré ça ne connaissent pas les élèves par le nom et plus de moitié des élèves réussissent à établir des relations personnelles avec les professeurs, dans son avis les étudiants considèrent que les professeurs sont engagés et professionnels (mais peu ponctuels), ont des relations appropriées avec les élèves et les aide.

Relativement à les **matériels pédagogiques**, la majorité des élèves rapporte que les matériels facilités par les professeurs (sommaires, textes, diapositifs, notes, bibliographie, etc.) les aide, est bien organisé (88,5% Total: 55,4% IPB et 33,1% UE), actualisé (85,1% Total: 54,5% IPB et 30,6% UE), importants (84,3% Total: 52,9% IPB et 31,4% UE), et suffisant pour atteindre les objectifs d'apprentissage (67,0% Total: 43,8% IPB et 23,2% UE). Cependant, ces matériels ne sont pas mis rapidement (84,2% Total: 55,3% IPB et 28,9% UE). Se renforce alors l'idée que les matériels pédagogiques distribués par les professeurs bien sont organisés, disponibles (bien que non mis

rapidement), sont importante et, pour la majorité des fois, suffisant pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

Dans que il se rapporte à **méthodologies d'enseignement**, les pourcentages les plus élevés, d'accord les étudiants, retombent sur l'actualité des tems (83,4% Total: 54,6% IPB et 28,8% UE); la forme comme les professeurs font appel à l'esprit critique des élèves (76% Total: 48,7% IPB et 27,4% UE); les méthodologies d'enseignement pratiquées ajustées à l'apprentissage (75,2% Total: 47,1% IPB et 28,1% UE); la clarté que les professeurs expliquent les matières (75% Total: % IPB et % UE); la manière comme équilibrent les composantes pratiques et théorique (72,7% Total: 50,4% IPB et 22,3% UE); le rapport du contexte historique des théories et les modèles dans l'étude (69,5% Total: 39,6% IPB et 29,9% UE). Avec degré d'accord plus bas, apparaissent la présentation des plusieurs théories et les modèles alternatifs pour explication du même phénomène (63,6% Total: 40,5% IPB et 23,1% UE); le développement de les activités pratiques démonstratives de la connaissance (62,8% Total: 39,7% IPB et 23,1% UE); la stimulation de la capacité des étudiants pour créer des solutions alternatives pour les problèmes (61,2% Total: 36,3% IPB et 24,9% UE); les relations des contenus d'une discipline avec ce les autres disciplines (60,3% Total: 37,2% IPB et 23,1% UE); la stimulation de la créativité des étudiants (59,6% Total: 36,3% IPB et 23,3% UE). D'autre part, un grand pourcentage des étudiants a rapporté que dans les classes ne se stimule pas l'activité réfléchissante des élèves sur les matières (75,0% Total: 50% IPB et 25% UE); que les professeurs ne les stimulent pas à produire connaissance (70,3% Total: 44,6% IPB et 25,7% UE); qu'en le cours ne se développent pas des activités pratiques destinées à l'élaboration de raisonnement (69,5% Total: 47,9% IPB et 21,6% UE); qu'il n'y a pas une tendance marquée sur le rythme des classes pour faciliter à l'apprentissage (49,6% Total: 29,7% IPB et 19,9% UE); le rythme des classes ne donne pas du temps pour changer la pensée (46,3% Total: 31,5% IPB et 14,8% UE); et que les professeurs ne profitent pas les idées et des connaissances des étudiants pour l'enseignement des matières (44,6% Total: 32,3% IPB et 12,3% UE). Pourtant, les représentations des étudiants indiquent que les professeurs expliquent la matière clairement, utilisant méthodologies appropriées et connaissances solides et récentes, mais des aspects comme le rythme d'apprentissage, rythme des classes, activité réfléchissante, activités pratiques destinées à l'élaboration du raisonnement et stimulation à la production de connaissance, seront des aspects à améliorer dans les méthodologies utilisées.

En relation à les **méthodologies d'évaluation**, les étudiants ont un avis suffisamment favorable de la méthodologie d'évaluation effectuée en le cours, en ayant, cependant, 82,7% des élèves (56,1% IPB et 26,6% UE) qui rapporte que les mêmes ne sont pas négociés avec eux. Dans ce sens, les étudiants correspondants considèrent que le régime d'évaluation a été divulgué en temps opportune (79,3% Total: 51,2% IPB et 28,1% UE); que, en général, les étudiants reçoivent des professeurs *feedback* sur l'évaluation réalisés (73,6% Total: 48% IPB et 25,6% UE); que la classification final envisage, de forme équilibrée, les différents éléments d'évaluation (essais, travaux, rapports, etc.) (71,9% Total: 43,8% IPB et 28,1% UE); que les processus d'évaluation sont appropriés aux objectifs d'apprentissage (71,1% Total: 42,1% IPB et 29% UE); que les modalités d'évaluation sont articulées avec les méthodologies d'enseignement (69,4% Total: 40,5% IPB et 28,9% UE); et que l'évaluation est réalisée de forme juste (59,5% Total: 34,7% IPB et 24,8% UE).

Relativement à l'adéquation de **programmes des unités curriculaire**, l'accord est suffisamment élevé pour la majorité des étudiants. Dans ce sens, un élevé pourcentage est d'accord que les programmes des unités curriculaire sont remettez dans le début de chaque semestre scolaire (93,4 % Total: 60,3% IPB et 33,1% UE); que les contenus effectivement enseignés correspondent aux constantes des programmes (92,6% Total: 61,2% IPB et 31,4% UE); que le degré de difficulté des thématiques constantes dans les programmes sont approprié à l'apprentissage exigé dans ces unités curriculaire (78,5% Total: 50,4% IPB et 28,1% UE); et que la quantité des thématiques et des objectifs préconisé dans les programmes sont appropriée à l'acquisition des compétences prétendues (76,9% Total: 47,1% IPB et 29,8% UE).

En ce qui concerne l'**organisation du processus d'enseignement et l'apprentissage**, celui-ci est en conformité avec les nécessités de la majorité des étudiants, car la majorité des étudiants révèle que la bibliographique disponible en les institution d'enseignement supérieur (qualité et quantité) est appropriée à l'apprentissage (76,0% Total: 44,6% IPB et 31,4% UE); que le Calendrier Scolaire (durée des semestres, pauses pédagogiques, vacances scolaires, etc.) est approprié à l'apprentissage (73,5% Total: 47,1% IPB et 26,4% UE); que le calendrier des preuves d'évaluation respecte le travail académique des étudiants (57,0% Total: 42,1% IPB et 14,9% UE).

Les étudiants soulèvent encore que l'organisation des temps d'enseignement dans les unités curriculaire (horaires, temps pour travaille autonome dehors les classes, temps des classes) est appropriée à l'apprentissage (55,4% Total: 29,8% IPB et 25,4 % UE). Toutefois, l'aspect de la

dimension des classes pourrait, éventuellement, être amélioré, donc 73,6% (48,8% IPB et 24,8% UE) des élèves affirment que la dimension des classes actuels plus était réduite et de cette façon aurait mieux rendement académique.

Considérant les **infrastructures et les ressources des institutions d'enseignement supérieur**, les représentations des étudiants sont raisonnablement favorables, en relation à les infrastructures informatique (57,1% Total: 27,3% IPB et 29,8% UE). Les infrastructures de convivialité (56,2% Total: 28,9% IPB et 27,3% UE) et les salles d'étude (54,6% Total: 26,4% IPB et 28,2% UE) disponibles dans l'institution d'enseignement supérieur sont appropriés aux nécessités du cours.

Les activités extracurriculaires offertes par l'institution d'enseignement supérieur sont importantes pour la formation des étudiants (47,1% Total: 28,1% IPB et 19% UE). Cependant, si, d'une part, la majorité fait ressortir que les ressources didactiques disponibles dans les salles de classe (tableau, rétroprojecteur, matériel informatique et audio, etc.) sont appropriées à l'apprentissage (67% Total: 38,8 % IPB et 28,2% UE), d'autre part, 48,8% (33,1% IPB et 15,7% UE) mentionne que les conditions physiques des salles de classe ne sont pas favorables à leur développement.

En relation a le **profil et structure du cours**, il est rapporté comme suffisamment favorable, où la majorité des étudiants rapportent que le plan curriculaire du cours les satisfait (80,1% Total: 48,8% IPB et 31,3% UE); que l'organisation du cours est ajustée au profil professionnel du licencié de ce cours (77,7% Total: 49,6% IPB et 28,1% UE); que les contenus programmatiques des diverses unités curriculaire sont d'accord les nécessités du marché de travail (75,2% Total: 47,2% IPB et 28% UE); que les objectifs généraux du cours sont conformément aux nécessités du marché de travail (71,9% Total: 44,6% IPB et 27,3% UE); et que les événements scientifiques (conférences, colloques, visites d'étude, etc.) réalisés dans l'institution d'enseignement supérieur sont importants pour la formation des étudiants (70,2% Total: 42,9% IPB et 27,3% UE).

En considérant la variable **satisfaction**, dans des termes globaux, la satisfaction des étudiants en relation aux cours (90,1% Total: 58,7% IPB et 31,3% UE) et à l'institution d'enseignement supérieur laquelle fréquente (81,0% Total: 49,6% IPB et 31,4% UE) est suffisamment élevé.

Considèrent le **rendement académique**, seulement 55,8% (37,5% IPB et 18,3% UE) se sent satisfaits. En vérité, il se peut constater que 57% (36,4% IPB et 20,6% UE) des élèves ont déjà désapprouvé dans une unité curriculaire, nonobstant être dans première année du cours. Pourtant, 29,3% (18,7% IPB et 10,6% UE) a désapprouvé une seulement discipline, 25,3% (14,7% IPB et 10,6%

UE) dans deux disciplines, 16% (6,7% IPB et 9,3% UE) dans trois disciplines et 18,6% (13,3% IPB et 5,3% UE) dans plus de 3 unités curriculaire. En moyenne, 78,7% (46,7% IPB et 32% UE) a désapprouvé une fois dans ces disciplines, 4% (2,7% IPB et 1,3% UE) deux fois et 2,7% (1,4% IPB et 1,3% UE) trois fois.

5.2. Essai d'indépendance: *Pearson Chi-Square Test*

En supposant un $\alpha=0,01$ (sig. = 1%), ne se rejette pas l'hypothèse nulle, car il n'y a pas relation entre les différentes variables de l'étude et la variable «*institutions d'enseignement supérieur qui confère le degré académique*», à l'exception des variables «*Adéquation du calendrier des preuves d'évaluation face au travail académique*» (sig.= ,006), «*Adéquation des ressources didactiques face à l'apprentissage*» (sig.=, 000), «*Adéquation des infrastructures informatique face aux nécessités du cours*» (sig.=, 000) et «*Adéquation des salles d'étude face aux nécessités du cours*» (sig.=, 000), où il accepte les hypothèses de l'existence de relation entre ces variables et la variable «*institutions d'enseignement supérieur qui confère le degré académique*». De fait, en les essais d'indépendance de *Pearson*, l'importance associée à la valeur de l'essai, pour le premier cas, est supérieure à 0.01, ce qui conduit au non rejet de l'hypothèse dont les variables sont indépendantes et, pour les autres quatre cas, cette valeur est inférieure à 0.01, ce qu'il signifie que les variables ne sont pas indépendantes, en permettant ainsi de conclure que les quatre variables (calendrier des preuves d'évaluation, ressources didactiques, infrastructures informatique et salles d'étude) sont dépendent de l'institution d'enseignement supérieur.

6. Conclusions

Actuellement, toutes les institutions scolaires européennes sentent de plus en plus nécessité à guider leurs activités pour les fins de leur existence, notamment créer, transmettre et diffuser la culture, la science et la technologie, en vue de, de manière intégrale, former des citoyens au long de la vie, en prêtant une attention systématique et structurelle à la promotion et à la garantie de la qualité dans l'enseignement.

Enseigner aujourd'hui est différent de ce qui était hier. Anciennement, s'est développé un effort quantitatif qui à inspiré l'infrastructure du système. Aujourd'hui, il se considère les élèves comme des

citoyens en formation, des personnes par lesquelles l'institution scolaire se responsabilise par une formation intégrale, afin de consolider et donner qualité.

Les récentes évolutions de la science et la technologie, de l'économie et des conquêtes sociales ont donné lieu à un chaque fois plus grand nombre d'interrogations sur cette qualité de l'enseignement. Bien que le débat sur cette thématique ne soit pas récent, la complexité, la dimension et les réformes du système éducatif l'on aggraver.

Dans cette étude, ont à vie que les élèves du cours de licence en Gestion des deux institutions d'enseignement possèdent, pour la plupart, représentations positives, relativement à de la qualité d'enseignement qui leur est donné. En considérant, dans ce contexte, la variable satisfaction, dans des termes globaux, s'observe que la majorité des élèves sont satisfaite avec le cours qu'ils fréquentent (90,1%), non si en trouvant des différences dans les fréquences de réponse, dans une analyse entre des établissements. L'institution d'enseignement supérieur qu'ils fréquentent les satisfait beaucoup (81,0% Total: 49,6% IPB et 31,4% UE). Ce niveau de satisfaction descend considérablement quand interrogés sur la satisfaction avec le rendement académique atteint pour le moment de l'étude. Seulement 55.8 % dit que se sente satisfaits, ce qui se comprend avec l'analyse du nombre de réprovisions qu'ils ont déjà obtenues.

Les élèves ne semblent pas imputer cette responsabilité aux professeurs, malgré les professeurs ne connaissent pas beaucoup de fois par le nom et plus de moitié des élèves réussissent à établir des relations personnelles avec les professeurs. Les étudiants sont convaincus que les professeurs sont beaucoup engagés et professionnels (mais peu ponctuels), ont des relations appropriées et avait disponibilité pour les aider. Ils indiquent quelques critiques aux méthodologies, en rapportant que pour améliorer la qualité d'enseignement se devrait améliorer des aspects comme le rythme d'apprentissage, le rythme des classes, les activités réfléchissante, les activités pratiques destinées à l'élaboration du raisonnement et la stimulation à la production de connaissance. Selon l'avis les élèves sont aussi des aspects à améliorer les infrastructures et une réduction du nombre d'élèves par classe.

De l'analyse des variables dans étude (motivation, engagement des professeurs du cours, matériels pédagogiques, méthodologies d'enseignement, méthodologies d'évaluation, programmes des unités curriculaire, organisation du processus d'enseignement et apprentissage, infrastructures et ressources de l'institution d'enseignement supérieur, profil et structure du cours, satisfaction et rendement académique) se conclut que seulement quelques variables dépendent de l'institution d'enseignement,

notamment: le calendrier des preuves d'évaluation, les ressources didactiques, les infrastructures informatique et les salles d'étude, toutes les autres variables sont indépendantes.

En considérant que dans l'analyse de qualité d'institutions d'enseignement, tant la qualité de ressources comme la qualité de processus et de résultats sont facteurs importants et que c'est de sa combinaison qui résulte la qualité du système (Saraiva, 2004). En ce cas, semble pouvoir s'affirmer que les élèves du cours de licence en Gestion des deux institutions possèdent, pour la plupart, des représentations positives relativement à la qualité d'enseignement qu'il leur est donné. Tous ces résultats obtenus vont de rencontre à ce qui est rapporté dans la littérature en général, en se détachant Crosby (1988), Deming (1990), Edwards (1991), Hittman (1993), Ishikawa (1985), Juran et Gryna (1993), Leonard (1996), Lincoln et Guba (1985), Lomas (2007), Oblinger (1995), Parker et al. (1995), Santiago, Tremblay, Basri et Arnal (2008), Scholtes et al. (1994), Simão, Santos et Costa (2002), Simões (2000), Smialek (1995), Spence et Sandmeyer (1995), Tribus (1990), UNESCO (2008), West, Noden et Gosling (2000), Wilson (1992), Wolverton (1993) ; OCDE (1984), Deming (1989), Chua (2004), Cornesky et al. (1994), Amante (2007), Rinehart (1993), Turner (1995), Chappell (1993), Salmon (1993), SCUP (1993), Cloutier et Richards (1994), Buch et Shehutt (1995), Goal/QPC's Competitive Times (1991), Schargel (1994), Ethier (1989), Tribus (1993 et 1995), Oliveira et Araújo (2005), Bemowsky (1991), Weaver (1992), Hosbsbawn (1995), Helms et Key (1994), Correia (2008), Kachurick (1994), Engelkemeyer (1995), Bateman et Roberts (1994), Bailey y Benett (1996), Faulkner (1994) Scherkenbach (1998), Bemowsky (1991), Bonvillian et Nowlin (1995), Nusche (2008), Pati, Reis et Betton (1996).

Essentiellement, la qualité reflète la dimension politique-sociale de la démocratie et sous-jacent la égalité des chances, la nécessité de moderniser les équipements éducatifs, la distribution de ressources, l'orientation scolaire, les programmes de formation des agents éducatifs, l'évaluation des élèves, l'orientation pédagogique et les relations de l'éducation avec les modèles de développement économique et le marché d'emploi. Ainsi, le concept de qualité est différemment perçu, comme le papier et la fonction qui se joue, ce qui rend aussi difficile le dialogue entre les divers intervenants dans l'action éducative. Pour un, qualité d'enseignement s'identifie avec le concept de qualité du raccourci et, pour autres, avec le climat de discipline, l'ordre et le succès scolaire, entre autres avis.

7. Références Bibliographiques

- Amante, M. J. (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente*. Tese de doutoramento (inérita). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bailey, D. et Bennett, J.V. (1996). "The realistic model of higher education". *Quality Progress*, November, 77-79.
- Bateman, G. et Roberts H. (1994), "TQM for Professors and Students", *TQM in Higher Education*, September and October.
- Bemowsky, K. (1991), "Restoring the pillars of higher education", *Quality Progress*, Vol.24, Nº 10, October, pp. 37-42.
- Bonvillian, G. et Nowlin, W (1995), "Integrating principles of TQM into teaching and learning", in *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education* por Harry V. Roberts, Milwaukee Wisconsin: ASQC Quality Press, pp. 95-116
- Buch, K. et Shelnutt, J. (1995), "UNC Charlotte Measures the Effects of its Quality Initiative", *Quality Progress*, vol.28, nº 7, July, pp. 73-77
- Chappell, R. (1993), *Effects of the Implementation of Total Quality Management on the Rappahannock County, Virginia Public Schools*, Doctoral Dissertation, Virginia Tech University, Virginia: Blacksburg.
- Chua, C. (2004). Perception of Quality in Higher Education. Proceedings in the Australian Universities Quality Forum 2004, AUQA Occasional Publication. [On-line]. Disponível em: <http://www.auqa.edu/auqf/2004/program/papers/chua.pdf>
- Cloutier, M. et Richards, J (1994), "Examining Customer Satisfaction in a Big School", *Quality Progress*, vol.27, nº 9, September, pp. 117-119
- Cornesky, R. et al. (1994), *Implementing TQM in Higher Education*, Wisconsin: Magna Publications.
- Correia, M. (2008). Qualidade no ensino. Região Sul. Disponível em: <http://www.regiao-sul.pt/noticia.php?refnoticia=81979#>
- Crosby, P. (1988), *The eternally successful organization*, McGraw-Hill, New York
- Deming, E. (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad, la salida de la crisis*, Madrid: Ediciones Diaz de Santos S.A.
- Deming, E. (1990), "A System of Profound knowledge", in *The New Philosophy for K-12 Education – A Deming Framework for Transforming America's Schools*, ASQC Quality Press, 1.ª ed., Milwaukee, Wisconsin
- Edwards, D. (1991), "Total Quality Management in Higher Education", *Management Services*, vol.35, nº 2, December, pp.18-20.
- Engelkemeyer, S. (1995), "Total Quality: A Mechanism for Institutional Change and Curriculum Reform", in *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education* by Harry V. Roberts, Wisconsin Milwaukee: ASQC Quality Press, pp. 1355-158.
- Esteve, J. M. (1995). "Mudanças sociais e função docente", in Nóvoa, António (org.), *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.
- Ethier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Faulkner, S. (1994), "Continuous Improvement in Conferences", *Quality Progress*, vol.27, nº 9, September, pp. 101-105
- GOAL/QPC's Competitive Times (1991), "Reading, Writing, and Continuous Improvement", *GOAL/QPC's Competitive Times*, nº 1
- Helms, S. et Key, C. (1994), "Are Students More Than Customers in the Classroom", *Quality Progress*, vol.27, nº 9, September, pp.97-99.

- Hittman, J. (1993), "TQM and CQI in Postsecondary Education", *Quality Progress*, vol.26, n° 10, October, pp. 77-80
- Hobsbawn, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1989*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Ishikawa, K. (1985), *What is Total Quality Control? The Japanese Way*, New Jersey: Prentice Hall.
- Juran, J. et Gryna, F. (1993), *Quality planning and analysis*, 3.^a ed, Singapura: McGraw-hill book co.
- Kachurick, J. (1994), "TQM empowers students", *TQM in higher education*, February, p.3
- Leonard, J. (1996), *The New Philosophy for k-12 Education – a Deming Framework for transforming america's schools*, Milwaukee Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Lincoln, Y. et Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills California: Sage Publications.
- Lomas, L. (2007). Are Students Customers? Perceptions of Academic Staff. *Quality in Higher Education*, Vol. 13, n.º 1, pp. 31- 44.
- Morais, N., Almeida, L., e Montenegro, M. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: uma proposta de instrumento para o ensino superior. *Análise Psicológica*, vol. XXIV, n.º 1, pp. 73-86.
- Nusche, D. (2008). Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a Comparative Review of Selected Practices. OECD Education Working Paper No. 15, 29-Feb-2008. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/13/25/40256023.pdf>.
- Oblinger, D. (1995), *Total Quality Management in Higher Education – A Continuous Improvement Process*, Relatório publicado pela IBM, Maio
- OCDE (1984). *Elementos para a definição do conceito de qualidade de ensino em Portugal*, Lisboa: Ministério da Educação.
- OCDE (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*, Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Rio Tinto: Edições Asa.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*, Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.
- Oliveira, R, et Araújo, G. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista brasileira de educação*, vol. 28, pp. 5-24. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>
- Papadopoulos, G. (1994). *L'OCDE face a L'Éducation*, collection historique de L'OCDE, Paris: ocde.
- Parker, D. et al. (1995), "Incorporating total quality in to a college of business", in *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education* por Harry Roberts, Wisconsin: ASQC Quality Press, pp. 205-227.
- Pati, N., Reis, D. et Betton, J. (1996). "Quality in Business Education: A Global Prespective, *The Quality Observer*, Junho.
- Rinehart, G. (1993). *Quality Education: Applying the Philosophy of Dr. W. Edwards Deming*, Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Salmon, V. (1993). "Quality in american schools", *Quality Progress*, Vol.26, n° 10, October, pp. 73-75
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. et Arnal, E. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. *OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. Volume 2. Results of the OECD Thematic Review of Tertiary Education in Lisbon on 3-4 April 2008.
- Saraiva, M. (2004). *Gestão da Qualidade Total – Uma Proposta de Implementação no Ensino Superior Português*, Unpublished Doctoral thesis in Management, Lisbon: ISCTE Business School.
- Schargel, F. (1994), "Teaching TQM in na Inner City High School", *Quality Progress*, vol.27, n° 9, September, pp. 87-90

- Scherkenbach, W. (1988), *The Deming Route to Quality and Productivity*, Washington: George Washington University.
- Scholtes, P. et al. (1994), *The Team Handbook for Educators*, Joiner Associates, Madison
- SCUP (Society for College and University Planning) (1993), "TQM in Education (Text Report)", *SCUP* vol.8, n° 5, Parte 2 of 2, september
- Simão, J., Santos, S. et Costa, A. (2002). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*, Trajectos portugueses, Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Smialek, M. (1995), "Total Quality in K-12 Education", *Quality Progress*, May, pp.69-72.
- Spence, L. et Sandmeyer, L. (1995), "From the Front Lines: Improving Quality in The Classroom at Penn State", in *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education* por Harry V. Roberts, ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, pp. 335-357
- Tribus, M. (1990), "The application of quality management principles in education, at Mt. Edgecumbe High School, Sitka, Alaska", *An Introduction to Total Quality for schools*, American Association of School Administrators (AASA), Arlington, Virginia.
- Tribus, M. (1993), "Quality Management in Education", *Journal for Quality & Participation*, vol. 16, n.º1, January/February, pp. 12-21.
- Tribus, M. (1995). "TQM in Schools of Business and Engineering", in *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education* por Harry Roberts, Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Turner, R. (1995), "TQM in the College Classroom", *Quality Progress*, vol. 27, n° 10, October, pp. 105-108
- UNESCO (2008). Reform & Innovation in Higher Education. Disponível em http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=7953&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Venâncio, I. et Otero, A. (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*, Guias práticos, Porto: Edições ASA.
- Weaver, T. (1992), "Total Quality Management", *ERIC (Educational Resources Information Center) Digest*, n° 73, ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, Oregon, August
- West, A., Noden, P. et Gosling, R. (2000). *Quality in higher education: An international perspective. The views of transnational corporations*. Market Papers no. 17, London School of Economics and Political Science.
- Wilson, J. (1992), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós, Barcelona.
- Wolverton, M. (1993), "Total Quality Management in Higher Education: Latest fad or Lasting Legacy?" *Policy Briefs of the Education Policy Studies Laboratory*, n° 1, Tempe. Collection of Education, Arizona State University, March.