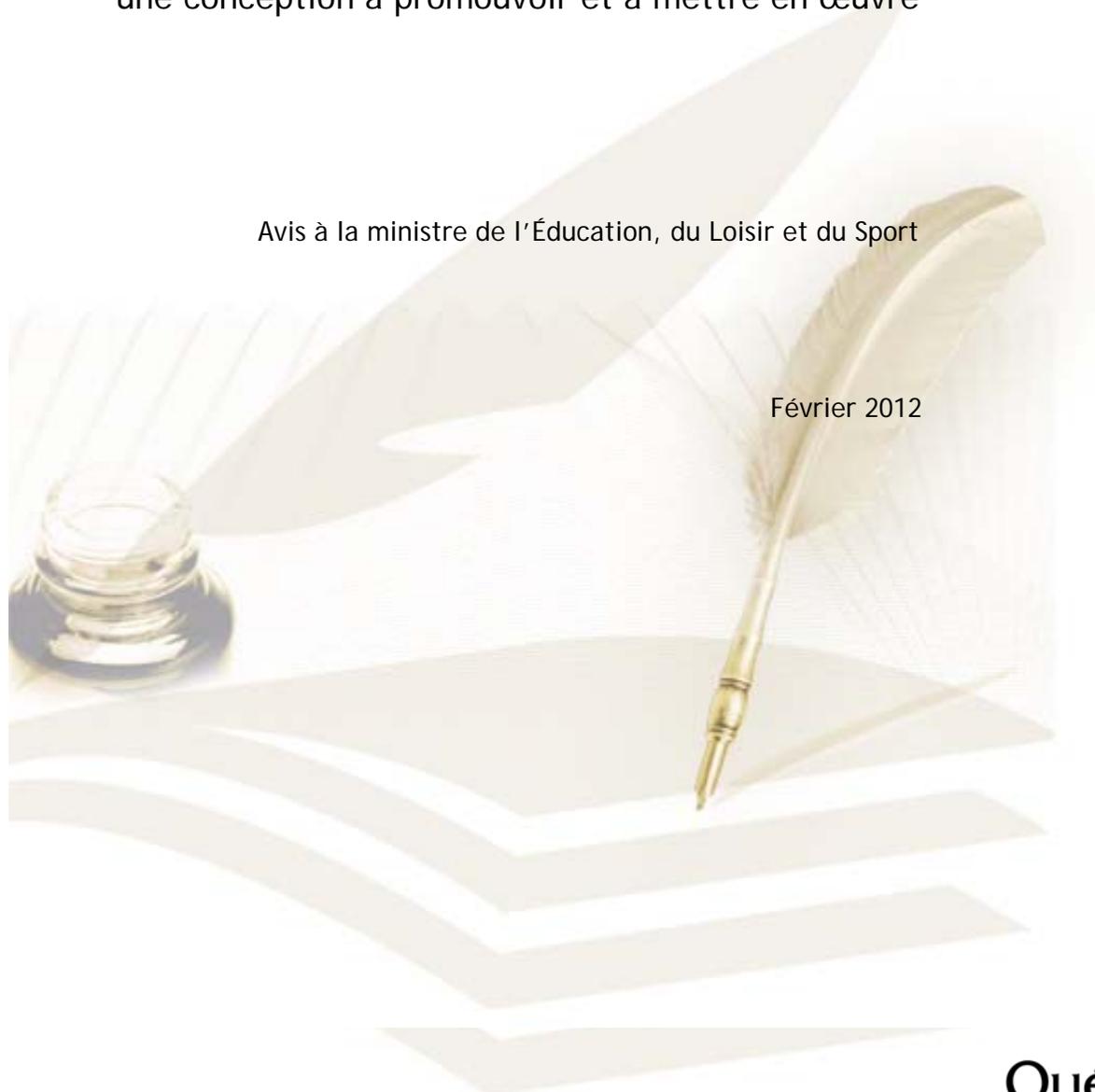


L'assurance qualité à l'enseignement universitaire :
une conception à promouvoir et à mettre en œuvre

Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Février 2012



Le Conseil a confié la préparation de cet avis à un comité *ad hoc* dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination

Mélanie Julien

Rédaction

Mélanie Julien

Lynda Gosselin

Recherche

Mélanie Julien

Lynda Gosselin

Ghislain Brisson

Soutien technique

Linda Blanchet, agente de secrétariat

Révision linguistique

Isabelle Tremblay

Avis adopté à la 598^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 19 janvier 2012.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012

ISBN : 978-2-550-64100-1

© Gouvernement du Québec, 2012

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Le genre masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes et n'est utilisé que pour alléger le texte.

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire, secondaire, collégial, enseignement et recherche universitaires, éducation des adultes et formation continue. S'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans à la ministre, qui le dépose par la suite à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, l'audition d'experts et des consultations menées auprès d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près d'une centaine de personnes qui, par leur engagement citoyen, et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

REMERCIEMENTS

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à exprimer sa sincère reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, aux travaux entourant l'élaboration de cet avis. D'abord, il remercie chaleureusement les membres du comité *ad hoc* chargé de préparer cet avis, soit M^{me} Louise Millette ainsi que MM. Bernard Colin, Sylvain Dubé, Ollivier Dyens et Martin Ringuette, lesquels ont manifesté un engagement soutenu tout au long de la réalisation de ce mandat.

Le Conseil est également reconnaissant aux membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires qui, après consultation, ont partagé leurs expériences et leurs préoccupations, ce qui a contribué à enrichir le présent avis.

Par ailleurs, l'élaboration d'un tel avis n'aurait pu se faire sans la collaboration des principaux groupes d'acteurs concernés. Le Conseil est heureux d'avoir pu prendre connaissance de leurs positions sur l'assurance qualité dans le cadre de sa consultation.

De plus, le Conseil remercie le président et les représentants de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial qui, sur la base d'échanges informels, ont partagé leurs expériences et leurs réflexions sur l'assurance qualité à l'enseignement supérieur. Leur collaboration a en outre été précieuse pour valider certaines informations.

Enfin, le Conseil ne peut passer sous silence la contribution généreuse et constructive de M. Jacques L'Écuyer, qui a eu la gentillesse de mettre à profit son expertise dans le domaine de l'assurance qualité pour valider et bonifier le portrait de situation présenté dans ce document.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1 LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS DE LA DEMANDE D'AVIS.....	3
2 DES REPÈRES CONCEPTUELS POUR DÉFINIR LE CHAMP DE RÉFLEXION.....	7
2.1 Qu'est-ce que l'assurance qualité à l'enseignement universitaire?	7
2.1.1 Qu'est-ce que l'assurance?	8
2.1.2 Qu'est-ce que la qualité?.....	9
2.2 L'assurance qualité : une fin ou un moyen?	10
2.3 Pourquoi cet intérêt croissant pour l'assurance qualité?.....	11
2.4 Les pratiques associées à l'assurance qualité.....	13
2.4.1 Les trois principaux mécanismes externes d'assurance qualité.....	13
2.4.2 Les principales caractéristiques des mécanismes externes d'assurance qualité	14
2.4.3 Des pratiques connexes	17
2.5 Les pratiques d'assurance qualité ont-elles des effets réels sur la qualité de la formation?.....	20
2.6 Des résistances et des critiques relatives à l'assurance qualité à l'enseignement universitaire	21
2.7 Ce que le Conseil retient	24
3 UN APERÇU DES TENDANCES ET DES PRATIQUES DANS QUELQUES RÉGIONS DU MONDE.....	25
3.1 Les principales tendances internationales en matière d'assurance qualité externe	26
3.1.1 Le passé, le présent et l'avenir pressenti des systèmes d'assurance qualité.....	26
3.1.2 Des approches variées en matière d'assurance qualité et des défis communs.....	28
3.2 Un coup d'œil sur les États-Unis, l'Europe et le Canada.....	31
3.2.1 Aux États-Unis	31
3.2.2 En Europe	33
3.2.3 Au Canada	36
3.3 Ce que le Conseil retient	42
4 LES PRINCIPALES PRATIQUES ASSOCIÉES À L'ASSURANCE QUALITÉ AU QUÉBEC : PORTRAIT ET OBJETS DE PRÉOCCUPATION	45
4.1 Les programmes et les formations.....	45
4.1.1 L'évaluation des projets de programme	45
4.1.2 L'évaluation continue des programmes menée au sein des établissements.....	47
4.1.3 L'évaluation périodique des programmes.....	47
4.1.4 L'agrément de certains programmes menant à l'exercice d'une profession	48
4.1.5 L'évaluation des enseignements	49
4.1.6 L'évaluation de l'offre de formation par secteur menée au sein de la CREPUQ.....	49
4.1.7 La description des grades	49
4.1.8 La reconnaissance des formations suivies dans d'autres établissements.....	49
4.1.9 Le suivi des diplômés.....	51
4.2 Le personnel enseignant et les autres catégories de personnel	55
4.3 Les activités de recherche-crédation	55
4.4 Les établissements universitaires	56
4.5 Le système universitaire québécois	59
4.6 Ce que le Conseil retient	63

5	LES ORIENTATIONS ET LES RECOMMANDATIONS DU CONSEIL	65
5.1	Une conception de l'assurance qualité à promouvoir à l'enseignement universitaire	65
5.1.1	La valorisation des spécificités institutionnelles et disciplinaires	66
5.1.2	Le respect de l'autonomie universitaire et de la liberté académique.....	66
5.1.3	La quête de l'amélioration continue de l'expérience étudiante	68
5.1.4	La nécessité de pouvoir témoigner de la qualité de l'enseignement universitaire, y compris sur la scène internationale	69
5.1.5	L'efficacité des processus	70
5.1.6	La crédibilité des instances, des processus et des personnes impliquées	70
5.2	Des recommandations pour mettre en œuvre cette conception de l'assurance qualité	73
5.2.1	Les exigences associées aux niveaux de formation.....	73
5.2.2	Les pratiques internes d'évaluation des programmes et de la formation	75
5.2.3	Les pratiques externes d'évaluation des programmes	76
5.2.4	Deux composantes particulières	79
5.2.5	L'ensemble des pratiques internes d'assurance qualité	82
5.3	Deux idées-forces pour améliorer la reddition de comptes et la coordination	85
	CONCLUSION	87
	ANNEXE 1 : LA LETTRE DE LA MINISTRE	89
	ANNEXE 2 : La Consultation Des Principaux Groupes D'acteurs Du Milieu Universitaire Québécois	93
	ANNEXE 3 : La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC)	101
	ANNEXE 4 : La description des grades du CMEC	107
	BIBLIOGRAPHIE.....	115

TABLEAUX ET FIGURE

Tableau 1	Trois sens associés à l'assurance qualité	8
Tableau 2	Typologie des mécanismes d'assurance qualité.....	14
Tableau 3	Taxonomie des approches d'assurance qualité.....	29
Tableau 4	Caractéristiques associées aux membres, aux experts et aux professionnels des instances d'assurance qualité	72
Figure 1	Les objets visés par les trois principaux mécanismes d'assurance qualité.....	14

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACCC	Association des collèges communautaires du Canada
ACI	Accord sur le commerce intérieur
AGCS	Accord général sur le commerce des services
AHELO	Assessment of Higher Education Learning Outcomes
AQ	Assurance qualité
AQE	Assurance qualité externe
AUA	Association des universités de l'Atlantique
AUCC	Association des universités et collèges du Canada
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CCE	Commission des communautés européennes
CE	Commission européenne
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CEP	Commission d'évaluation des projets de programmes
CERU	Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires
CESPM	Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes
CHEA	Council for Higher Education Accreditation
CICDI	Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux
CIQ	Conseil interprofessionnel du Québec
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
CNA	Comisión Nacional de Acreditación
COU	Council of Ontario Universities
CPU	Comité des programmes universitaires
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSP	Comité de suivi sur les programmes
CUP	Commission des universités sur les programmes
CVEP	Commission de vérification de l'évaluation des programmes
DEC	Diplôme d'études collégiales
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EER	Espace européen de la recherche
EES	Établissements d'enseignement supérieur
ENQA	Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (baptisée à l'origine European Network for Quality Assurance)
EP	Enseignement postsecondaire
EQAR	Registre européen des agences d'assurance qualité
FEUQ	Fédération étudiante universitaire du Québec
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
FPPU	Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche
FQPPU	Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université

FRQ	Fonds de recherche du Québec
HESA	Higher Education Statistics Agency
HEFC	Higher Education Funding Council
HEQCO	Higher Education Quality Council of Ontario
IIFE	Institut international de planification de l'éducation
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
IQAP	Institutional Quality Assurance Process
IRD	Institut de recherche pour le développement
ISO	International Organization for Standardization
LMD	Licence-master-doctorat
MDEIE	Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
MTCU	Ministry of Training, Colleges and Universities
NEASC	New England Association of Schools and Colleges
NSS	National Student Survey
NSSE	National Survey of Student Engagement
OAQ	Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles suisses
OCAV	Ontario Council of Academic Vice-Presidents
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCGS	Ontario Council of Graduate Studies
OMC	Organisation mondiale du commerce
PISA	Program for International Student Assessment
QAA	Quality Assurance Agency for Higher Education
TEIs	Tertiary Education Institutions
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UPRAC	Undergraduate Program Review Audit Committee
UQAM	Université du Québec à Montréal
USDE	United States Department of Education

Introduction

Dans une lettre¹ reçue le 8 novembre dernier, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport demandait au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) de produire, pour janvier 2012, un avis sur « l'opportunité d'ajuster les mécanismes d'assurance qualité au Québec » en ce qui touche l'enseignement universitaire². La ministre faisait alors état des choix en matière d'assurance qualité qui sont privilégiés dans d'autres systèmes universitaires, notamment au regard des structures qui y sont mises en place. Elle souhaitait que le Conseil « examine les structures et les critères d'évaluation des systèmes d'assurance qualité qui existent dans le monde et les compare à ceux du Québec ».

Pour répondre à cette demande dans les délais impartis, le Conseil a jugé nécessaire :

- 1) de cerner les visées de l'assurance qualité à l'enseignement universitaire et les éléments de contexte qui motivent l'intérêt croissant pour ce sujet;
- 2) d'examiner les pratiques en vigueur au Québec, pour en identifier les forces et les faiblesses sur le plan notamment de la transparence, de la rigueur et de la reconnaissance internationale;
- 3) de repérer les tendances internationales en matière d'assurance qualité à l'enseignement universitaire, pour mieux situer le Québec par rapport à celles-ci.

À cette fin, divers travaux ont été réalisés :

- une recension des écrits et la rencontre d'experts, notamment pour jeter un éclairage sur des notions, des cadres d'analyse et des tendances internationales en matière d'assurance qualité;
- un état de situation relatif aux diverses pratiques associées à l'assurance qualité au sein du système universitaire québécois;
- un examen des contextes, des tendances et des modèles privilégiés dans quelques régions du monde en matière d'assurance qualité, notamment ailleurs au Canada, aux États-Unis et en Europe;
- un relevé des positions antérieures du Conseil en rapport avec l'assurance qualité;
- la consultation des principaux groupes d'acteurs du milieu universitaire québécois, pour connaître leurs préoccupations et leurs positions sur l'assurance qualité³.

C'est sur la base de ces travaux que le Conseil a mené sa réflexion sur l'assurance qualité à l'enseignement universitaire. Le présent avis en expose les grands pans. Il comporte ainsi :

- des repères relatifs au contexte qui accompagne la demande d'avis de la ministre (section 1);
- des repères conceptuels entourant la notion d'assurance qualité, eu égard notamment à sa définition, à ses visées, à ses pratiques et aux effets attendus (section 2);

1. Cette lettre se trouve à l'annexe 1.

2. Tout au long de ce document, le terme « enseignement universitaire » est utilisé au sens large, c'est-à-dire qu'il fait référence à la fois aux programmes, à la formation, à la recherche, aux établissements et au système universitaire. Précisons toutefois que l'attention du Conseil se centre sur les formations donnant droit à des crédits.

3. La méthodologie de cette consultation ainsi qu'un aperçu des propos recueillis sont présentés à l'annexe 2.

- un aperçu des tendances internationales en matière d'assurance qualité ainsi que des modèles privilégiés dans certains contextes particuliers, notamment ailleurs au Canada, aux États-Unis et en Europe (section 3);
- une description des pratiques associées à l'assurance qualité au Québec et l'identification de certains objets de préoccupation qui s'y rapportent (section 4);
- les orientations et les recommandations formulées par le Conseil en ce qui touche essentiellement la promotion d'une conception de l'assurance qualité et sa mise en œuvre grâce à la consolidation et à l'amélioration des pratiques actuelles (section 5).

1 Le contexte québécois de la demande d'avis

La demande d'avis de la ministre s'inscrit assurément dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Que ce soit sous l'angle de la mobilité des étudiants et des diplômés ou de la formation transfrontalière, cette internationalisation fait émerger des questionnements au sujet de la reconnaissance, de l'équivalence et de la qualité des formations⁴. En même temps, cette demande ministérielle peut être appréhendée sous l'éclairage de différents faits de nature politique qui façonnent le présent de l'enseignement universitaire québécois. À cet égard, il vaut la peine de signaler les événements suivants.

- En décembre 2003, le gouvernement du Québec confiait à la Commission de l'éducation⁵ le mandat d'examiner, au moyen d'une consultation des partenaires concernés, les enjeux entourant la qualité, l'accessibilité et le financement des universités. Dans le rapport final de la Commission (2004), comme d'ailleurs dans le document de consultation du ministère de l'Éducation, est soulignée « la place capitale et centrale qu'occupe l'étudiant dans le projet universitaire ». Les recommandations formulées portent sur divers objets, dont l'imputabilité : « que le gouvernement révisé les divers mécanismes de reddition de comptes des universités, afin de permettre de mieux évaluer leur performance en fonction de critères, non seulement quantitatifs mais également qualitatifs, pour mieux traduire l'atteinte de leurs objectifs et de leurs engagements » (p. 32).
- Dans son plan stratégique 2009-2013, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) identifie un enjeu en matière « [d]'amélioration de la performance et de la reddition de comptes du système d'éducation ». De cet enjeu découle l'objectif « [d]'améliorer les pratiques de gouvernance [...] des établissements d'enseignement supérieur afin d'assurer une gestion efficace et efficiente des fonds publics » (p. 25). Parmi les indicateurs ciblés pour vérifier l'atteinte de cet objectif sont énoncés :
 - le suivi des pratiques de gouvernance dans les cégeps et les universités;
 - la mise en application des recommandations du Vérificateur général au regard de la gestion des réseaux des collèges et des universités⁶;
 - l'évolution du déficit accumulé dans les universités;
 - les indicateurs de performance communs à tous les établissements d'enseignement collégial et universitaire.
- En 2008 et en 2009, la ministre Courchesne a présenté deux projets de loi sur la gouvernance des cégeps (projets de loi 110 et 44) et des universités (projets de loi 107 et 38), portant principalement sur la composition des conseils d'administration. Ces projets de loi ont suscité de vives critiques et n'ont pas été adoptés.

4. Les éléments du contexte international seront traités plus amplement aux sections 2.3 et 3.

5. Aujourd'hui la Commission de la culture et de l'éducation.

6. S'agissant de l'enseignement universitaire, rappelons que le Vérificateur général a reçu en 2007 le mandat de se pencher sur les conditions dans lesquelles avaient été menés les projets *Complexe des sciences Pierre-Dansereau* et *Îlot Voyageur*. Cet exercice l'a amené à formuler des recommandations. Par exemple, il recommandait au MELS d'« améliorer le processus de surveillance de la situation financière des universités » (Vérificateur général du Québec, 2009, paragraphe 352).

- Dans le cadre de ses rencontres des partenaires, la ministre Beauchamp a tenu, le 6 décembre 2010, une journée de réflexion sur l'avenir des universités. Trois axes de questionnement étaient proposés : le financement de la formation universitaire, l'accessibilité financière aux études et la performance des universités (sous l'angle de l'utilisation de ressources additionnelles, de la reddition de comptes et de la coordination du système universitaire). Ce sont toutefois les questions relatives aux frais de scolarité qui ont occupé l'avant-scène dans les discussions.
- Lors du dépôt du budget 2011-2012, en mars 2011, le ministre Bachand a rendu public un plan de financement des universités dans lequel est annoncée une hausse des frais de scolarité. Est prévue, en contrepartie, la mise en place d'ententes de partenariat entre le gouvernement du Québec et chacune des universités pour s'assurer que les revenus supplémentaires dont bénéficieront ces dernières seront utilisés à des fins précises, soit :
 - la qualité de l'enseignement et de la recherche ainsi que le soutien à la réussite des étudiants;
 - le positionnement concurrentiel des universités sur les scènes canadienne et internationale;
 - une saine administration et une saine gestion.

Derrière ces événements récents transparaît la tension entre l'institution universitaire et l'État, une tension qui traverse l'histoire des universités québécoises, comme c'est aussi souvent le cas ailleurs dans le monde. À cet égard, il apparaît ici utile de rappeler brièvement les principaux jalons de l'histoire des universités québécoises sur le plan de leur relation avec l'État québécois⁷.

- Le système d'éducation québécois a connu une profonde réforme dans la foulée du rapport de la commission Parent (1964), laquelle a donné le jour au ministère de l'Éducation et au Conseil supérieur de l'éducation. À l'enseignement universitaire, cette réforme s'est notamment traduite par :
 - la laïcisation de l'Université Laval et de l'Université de Montréal;
 - un appui à l'autonomie universitaire et à la participation des professeurs et des étudiants à la gestion de l'établissement (voir l'encadré ci-contre);
 - la fondation de l'Université du Québec (en 1968);
 - la création du Conseil des universités (en 1968), un organisme agissant comme intermédiaire entre les universités et l'État.

Cette imposante réforme de l'enseignement universitaire s'est accompagnée d'une expansion croissante et sans précédent dont témoignent la massification des universités et la diversification de la population étudiante.

« Ce que la Commission Parent souhaite voir changer, c'est fondamentalement trois choses. D'abord, qu'une université ne puisse pas appartenir à un groupe particulier, qui se succéderait à lui-même dans la direction et la gestion de l'établissement. Deuxièmement, que les instances supérieures de décision ne puissent pas être formées par pure cooptation, sans intervention de l'État dans la nomination d'au moins un certain nombre de membres. Enfin, que ces instances supérieures de décision ne puissent plus exclure la capacité des personnels administratifs et enseignants des établissements d'y siéger, non plus que celle des représentants de la collectivité au sens large. Contre toute inféodation à quelque pouvoir fermé, c'est la liberté et l'autonomie que réclame le rapport Parent pour l'université, y voyant même un trait essentiel de l'institution universitaire. Cette liberté et cette autonomie, qu'il faut reprendre aux pouvoirs existants, il ne faut pas davantage la remettre aux mains de l'État, estime la Commission » (Lucier, 2006, p. 18).

7. Ces éléments sont en grande partie tirés d'un avis du CSE (2008, p. 7-10).

- Les années 1980 et 1990 sont marquées par de nombreux débats sur le financement des universités et de la recherche, sur l'autonomie universitaire et sur la reddition de comptes. C'est pendant cette période que survient l'abolition du Conseil des universités (voir l'encadré ci-dessous), dont certaines responsabilités sont depuis partagées entre la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (évaluation de programmes) et le Conseil supérieur de l'éducation (conseil).

L'abolition du Conseil des universités (1993)

Institué en 1968, le Conseil des universités avait comme principale fonction de donner des avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur les besoins de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire. Au nombre de dix à quinze par année, ces avis étaient de son initiative ou obligatoires (dans le cas d'objets précis comme la répartition des ressources entre les universités). Son abolition survient en 1993, dans un contexte particulier à l'enseignement supérieur au Québec. Parce que la qualité des formations collégiales fait l'objet de questionnements, voire de critiques, il est convenu, entre autres, d'instituer une fonction évaluative et de contrôle externe : le Conseil des collèges est aboli et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) est créée (voir l'annexe 3). Dans une perspective de rationalisation, la révision gagne le terrain de l'enseignement universitaire, le gouvernement manifestant des attentes accrues à l'égard des établissements, sur le plan de leur efficacité et de leur imputabilité. En abolissant le Conseil des universités, il convie les universités à des modes de rapports plus directs, sans intermédiaire, comme l'avait conçu la commission Parent, ce qui les satisfait dans une large mesure. Les responsabilités relatives à l'évaluation des programmes universitaires sont alors dévolues à la CREPUQ, alors que la fonction conseil liée à l'enseignement et à la recherche universitaires – comme à l'enseignement collégial – est confiée au Conseil supérieur de l'éducation.

- Au milieu des années 1990, de nouvelles règles sont mises en place en ce qui touche le financement des établissements, l'autonomie qui leur est accordée dans la gestion des affaires universitaires ainsi que la reddition de comptes, dont les suivantes :
 - Depuis 1995, les établissements universitaires doivent déposer au ministre responsable leurs états financiers et un rapport sur l'encadrement et la diplomation des étudiants ainsi que sur la rémunération des hauts administrateurs. Ces informations sont ensuite examinées par la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale.
 - La Loi sur l'administration publique, adoptée en 2000, implante un nouveau cadre de gestion qui met l'accent sur l'atteinte des résultats et sur la reddition de comptes des organismes publics.
 - La Politique de financement des universités, adoptée aussi en 2000, instaure les contrats de performance (lesquels n'ont toutefois pas été reconduits depuis 2004).
 - La Politique québécoise à l'égard des universités, publiée en 2000, énonce les engagements et les attentes du gouvernement à l'endroit des universités, lesquels s'enracinent dans trois orientations : 1) l'accès aux études universitaires, 2) la performance des universités au regard de la qualité de l'enseignement, de l'excellence de la recherche et de l'efficacité globale du système de même que 3) la réponse aux besoins de la société et l'ouverture sur le monde⁸. Ces orientations s'inscrivent dans la continuité du rapport Parent (voir l'encadré ci-après).

8. Cette ouverture sur le monde est explicitée en 2002 dans la stratégie pour l'internationalisation de l'éducation québécoise.

À propos de la Politique québécoise à l'égard des universités

« Voilà une chaîne argumentaire qui est l'héritière directe du rapport Parent et dont l'articulation mérite attention : l'université est un service public, c'est pourquoi l'État la soutient financièrement, c'est pourquoi aussi l'université doit gérer avec efficacité et faire œuvre de qualité, le tout, dans un contexte clair de liberté et d'autonomie institutionnelles. Les orientations viennent ensuite, manifestement dans le registre public et sociétal : accès aux études, performance quant à la qualité, à l'excellence et à l'efficacité, réponse aux besoins de la société et ouverture sur le monde » (Lucier, 2006, p. 30).

2 Des repères conceptuels pour définir le champ de réflexion

La section qui s'amorce a pour objectif de fournir des repères conceptuels à partir desquels est défini le champ de réflexion sur l'assurance qualité. S'y trouvent des définitions, des éléments historiques et contextuels, des résultats d'analyses et des perspectives critiques.

2.1 Qu'est-ce que l'assurance qualité à l'enseignement universitaire?

En règle générale, l'assurance qualité à l'enseignement universitaire fait référence à l'ensemble des processus et mécanismes qui permettent d'assurer la qualité des programmes, des établissements ou d'un système national de formation⁹. Pour Vlăscesanu, Grünberg et Pârlea (2004) par exemple, l'assurance qualité est un « terme général qui désigne un *processus* permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir ou améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement supérieur » (cités dans Martin et Stella¹⁰, 2007, p. 38, l'italique étant des auteurs). Ces auteurs distinguent généralement l'assurance qualité *interne* et l'assurance qualité *externe* : la première désigne les pratiques propres à un établissement (pratiques intra-institutionnelles), alors que la seconde fait référence à celles déployées par un organisme externe (pratiques supra-institutionnelles ou interinstitutionnelles) (Martin et Stella, 2007, p. 38).

Issue du domaine de l'économie, la notion d'assurance qualité est utilisée en enseignement supérieur depuis les années 1990, dans la foulée du *Total Quality Management* (voir l'encadré ci-dessous). Mais bien que son usage à l'enseignement supérieur soit relativement récent, les pratiques auxquelles elle renvoie sont en place parfois depuis plusieurs décennies. Comme l'indique Harvey (2008, p. 18), « dans certains pays, l'assurance de la qualité, portant sans doute un autre nom, existe depuis bien plus de 20 ans, alors que dans d'autres, tout ce qui s'y apparente dans les sphères de l'enseignement supérieur est entièrement nouveau ». Par exemple, des mécanismes d'assurance qualité ont été introduits au Royaume-Uni dès 1832 et aux États-Unis en 1905 (Lewis, 2011).

L'assurance qualité dans le domaine de l'économie

« L'International Organization for Standardization (ISO) est une organisation non marchande fondée en 1947 avec pour objectif initial de "faciliter la coordination internationale et l'unification des standards industriels" pour favoriser [...] le développement des échanges internationaux de produits [...]. [...] Mais, à partir des années quatre-vingt, le problème [...] est celui de l'incapacité de certaines entreprises à faire en sorte que leurs produits satisfassent les standards. [...] ISO 9000, publié pour la première fois en 1987, a alors été développé pour établir un standard minimum de *Quality Management System* qui assurerait que le produit expédié est conforme aux spécifications convenues entre l'acheteur et le vendeur. La *quality management* est "ce que fait l'organisation pour remplir les spécifications qualitatives du client et appliquer les réglementations, de manière à satisfaire le client et à améliorer en permanence ses performances dans la poursuite de ces objectifs" » (Vinokur, 2005, p. 87-88).

-
9. Elle peut également, quoique moins fréquemment, désigner les moyens employés pour favoriser la reconnaissance des qualifications, des formations ou des diplômes entre établissements ou entre systèmes nationaux de formation. Knight (2003) relève d'ailleurs le défi d'établir des liens plus étroits entre l'assurance qualité et la reconnaissance des qualifications, en plus de celui de l'internationalisation de l'assurance qualité.
 10. Michaela Martin œuvre au sein de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPPE) et Anthony Stella, à l'Australian Quality Assurance Agency. Leur ouvrage présente les résultats d'un projet de recherche mené par l'IIPPE sur les options des systèmes d'assurance qualité.

Force est d'admettre que l'assurance qualité à l'enseignement universitaire est un terme polysémique : son sens varie selon le contexte. Par exemple, dans leur récente étude menée pour l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Tremblay et Kis (2008)¹¹ ne proposent pas une définition stricte de l'assurance qualité, mais font plutôt valoir la complexité de cette notion (voir l'encadré ci-contre). Cette polysémie, voire cette ambiguïté, tient principalement aux sens variés qui peuvent être associés aux termes « assurance » et « qualité ».

Tremblay et Kis (2008) retiennent la définition de Harvey (2004; 2007) voulant que l'assurance qualité est un « process of establishing stakeholder confidence that provision (input, process and outcomes) fulfils expectations and measures up to threshold minimum requirements », tout en admettant que la notion peut aussi être décrite comme une « systemic, structured and continuous attention to quality in terms of quality maintenance and improvement » (Vroeijenstijn, 1995) ou comme les « policies, attitudes, actions and procedures necessary to ensure that quality is being maintained and enhanced » (Woodhouse, 1999) (Tremblay et Kis, 2008, p. 261).

2.1.1 Qu'est-ce que l'assurance?

La notion d'assurance peut être envisagée sous différents angles. C'est, par exemple, ce que montre Fave-Bonnet (2007) sur la base de textes officiels relatifs au processus de Bologne et à l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). L'auteure remarque en effet que l'« assurance quality » peut être traduite par trois termes distincts :

- l'évaluation de la qualité;
- l'assurance de la qualité ou la garantie de la qualité;
- le management de la qualité.

Elle souligne qu'il « est clair qu'il ne s'agit pas du même point de vue : l'évaluateur, le certificateur, le "manager" ne sont pas les mêmes acteurs et surtout n'ont pas les mêmes objectifs » : le premier s'intéresse à la question du « comment mesurer la qualité », le deuxième, à celle du « comment garantir cette qualité » et le troisième cherche à savoir « comment l'obtenir ». Ces trois sens sont explicités au tableau suivant.

Tableau 1
Trois sens associés à l'assurance qualité

Terme	Question centrale	Objectif	Action
Évaluation de la qualité	Comment mesurer la qualité?	Mesurer la qualité	Mettre en œuvre une évaluation
Assurance de la qualité	Comment garantir la qualité?	Montrer que la qualité est là	Vérifier la qualité
Management de la qualité	Comment obtenir la qualité?	Gérer la qualité	Mettre en œuvre des procédures et une culture de la qualité

Source : Fave-Bonnet (2007), compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

L'ambiguïté pouvant entourer la notion d'assurance qualité relève du fait que chacun de ces trois sens renvoie à une démarche d'amélioration de la qualité. Fave-Bonnet souligne que, parce qu'elle donne lieu à plusieurs interprétations, cette notion permet un « consensus mou » particulièrement utile dans le contexte de construction de l'EEES¹².

11. Les auteures œuvrent à la Direction de l'éducation de l'OCDE.

12. Le contexte européen sera traité plus amplement dans la section 3.

2.1.2 Qu'est-ce que la qualité?

Comme l'indiquent Martin et Stella (2007, p. 37), « [l]e sens du mot "qualité", sa conceptualisation et son application opérationnelle, ont une incidence évidente sur la manière de *s'assurer* de la qualité [...] » (l'italique est des auteurs). Chaque auteur recensé distingue des conceptions différentes de la qualité à l'enseignement universitaire, comme en témoignent les exemples suivants.

- Martin et Stella (2007) distinguent deux principales conceptions de la qualité :
 - le respect des normes, lorsqu'il est possible de définir et de quantifier certains aspects de l'enseignement supérieur et d'appliquer les mêmes normes à tous les cours ou à tous les établissements. Ces normes peuvent être minimales (entraînant, par exemple, la fermeture des établissements ou des programmes qui ne les atteignent pas) ou d'excellence (fixant un idéal vers lequel les établissements ou les programmes doivent tendre);
 - l'adaptation à l'objectif visé, parce que les missions et objectifs des établissements et des programmes sont différents et que l'évaluation ne repose pas sur des critères communs et quantifiables, mais dépend de l'analyse du contexte spécifique. La qualité équivaut alors à l'atteinte des objectifs visés, étant entendu que l'acceptabilité de ces objectifs a d'abord été démontrée.
- Bogue (1998, rapporté par CCA, 2009, p. 7-8) associe plutôt trois sens à la qualité :
 - la qualité comme forme d'excellence, ce qui suppose un marché de positions où les établissements se font concurrence;
 - la qualité dans la mission, c'est-à-dire que la qualité repose sur l'atteinte des objectifs fixés pour l'établissement ou le programme;
 - la valeur ajoutée, la qualité se trouvant dans les résultats, ce qui met l'accent sur les apprentissages des étudiants et les retombées du processus d'apprentissage.
- Harvey (2008)¹³ fait, quant à lui, émerger cinq définitions de la qualité, selon qu'elle est synonyme :
 - de l'exceptionnel, quand elle sous-entend l'exclusivité, l'excellence et l'atteinte de normes;
 - de la perfection ou de la cohérence, quand elle se définit par l'absence de tout défaut et la capacité à réussir du premier coup;
 - de l'aptitude à la fonction, quand elle évalue la capacité à remplir une mission ou une fonction prédéterminée ou si cette mission ou cette fonction est adéquate (dans ce deuxième cas, on parle alors d'aptitude *de* la fonction);
 - de la rentabilité, quand elle évalue le rendement des dépenses engagées (telle une mesure d'efficacité);
 - de la transformation, quand elle évalue la valeur ajoutée de l'expérience éducative sur le plan de l'amélioration et de l'autonomisation des étudiants.

S'il semble y avoir autant de définitions de la qualité qu'il y a d'auteurs, des parentés sont tout de même perceptibles entre les différentes typologies. C'est notamment le cas ici de l'adaptation à l'objectif visé (Martin et Stella, 2007), de la qualité dans la mission (Bogue, 1998) et de l'aptitude à la fonction (Harvey, 2008).

13. Cette typologie a été présentée pour la première fois par Harvey et Green (1993).

Quoi qu'il en soit, la façon de concevoir la qualité paraît avoir évolué dans le temps. De fait, Koslowski (2006, cité dans Nicholson, 2011, p. 3-4) affirme que la qualité était davantage associée à l'excellence dans les années 1980 et 1990, alors qu'elle tend depuis à signifier l'adaptation à la mission. Cette évolution est attribuée au *Total Quality Management*, qui met l'accent sur la performance et la gestion basée sur les résultats. Cette conception permet en outre une certaine souplesse, dans la mesure où elle tient compte des missions particulières.

2.2 L'assurance qualité : une fin ou un moyen?

De leur analyse des options qui ont cours en matière d'assurance qualité externe à l'enseignement universitaire dans plusieurs régions du monde, Martin et Stella (2007, p. 117) concluent que « *l'assurance qualité n'est pas un but en soi*. C'est un outil qui permet à l'État, directement ou par délégation, de jouer son rôle de garant de la qualité en protégeant les étudiants et les familles contre des prestataires malhonnêtes et de qualité médiocre et en promouvant l'amélioration de la qualité dans les départements et les établissements universitaires ». Ils soutiennent ainsi que l'assurance qualité doit être conçue « comme un moyen de promouvoir l'amélioration de l'enseignement supérieur » (*Ibid.*, l'italique est des auteurs).

Plus précisément, les auteurs recensés mettent en relief diverses fonctions associées à l'assurance qualité à l'enseignement universitaire.

- Harvey (2008) distingue quatre fonctions :
 - la reddition de comptes, qui permet « de veiller à ce que les établissements assument la responsabilité du service qu'ils offrent et des fonds publics qu'ils dépensent », de rassurer les étudiants sur la qualité de la formation promise et « de produire des renseignements publics dont les fournisseurs de fonds peuvent se servir pour guider leurs décisions sur l'allocation du financement » (p. 13);
 - le contrôle, qui permet « d'assurer l'intégrité du secteur de l'enseignement supérieur », d'en « protéger le statut, la position et la légitimité » (p. 14);
 - la conformité, qui consiste à s'assurer que les établissements adoptent des procédures, des pratiques et des politiques considérées comme souhaitables par les fournisseurs de fonds, les gouvernements et d'autres intervenants comme les ordres professionnels et les organismes de réglementation;
 - l'amélioration, qui « vise davantage à encourager l'adaptation et le changement qu'à contraindre » (p. 15).
- Martin et Stella (2007) associent, pour leur part, cinq fonctions à l'assurance qualité, remarquant que, « lorsqu'elles [...] sont absentes [du système], l'efficacité de l'assurance qualité est moindre » (p. 33) :
 - l'évaluation, qui confère à un programme ou à un établissement une reconnaissance publique;
 - la supervision du fonctionnement normal par rapport à des normes minimales;
 - l'accréditation, souvent pour des niveaux élevés de qualité;
 - la certification professionnelle des diplômés;
 - la communication d'informations afférentes à la reconnaissance et à l'accréditation.

- Curval (2008) met en évidence, quant à lui, la diversité des finalités ou des usages de l'assurance qualité :
 - le contrôle;
 - l'attribution des moyens;
 - la reconnaissance (accréditation, habilitation, etc.);
 - l'obligation de rendre des comptes;
 - l'information des publics et des partenaires;
 - la recherche de la confiance;
 - la visibilité internationale;
 - la compétition;
 - le gain sur le plan de la réputation ou de l'image (attractivité).

Sous un angle global et en s'appuyant sur Sachs (1994), Tremblay et Kis (2008, p. 264) regroupent les finalités de l'assurance qualité en deux perspectives :

- l'imputabilité : « rendering an account », « demonstrate that public funds are spent effectively », « safeguard the social interests »;
- l'amélioration : « promote future performance rather than make judgments on past achievements », « means of improving the effectiveness of tertiary education delivery ».

Or, un débat a cours sur la compatibilité entre ces deux principales finalités : certains auteurs affirment qu'elles sont incompatibles, « as the openness essential for improvement will be absent if accountability is the aim », alors que d'autres soutiennent qu'elles sont inséparables : « as accountability can always be re-phrased to focus on improvement » (Woodhouse, 1999, p. 37, cité dans Nicholson, 2011, p. 8). Pour Tremblay et Kis (2008), il est essentiel que les systèmes d'assurance qualité tendent à trouver un équilibre entre les divers intérêts liés à l'amélioration et à l'imputabilité : « From an accountability point of view, it is important that quality assurance systems provide information to various stakeholders but quality assurance also needs to be/become a mechanism to enhance quality rather than simply force compliance with bureaucratic requirements » (Tremblay et Kis, 2008, p. 20).

2.3 Pourquoi cet intérêt croissant pour l'assurance qualité?

À l'échelle internationale, Tremblay et Kis (2008, p. 259-261) expliquent l'intérêt grandissant pour l'assurance qualité en évoquant les facteurs suivants :

- l'importance des sommes encourues par la participation massive à l'enseignement universitaire, dans un contexte de faible croissance économique et d'augmentation des déficits publics;
- l'adoption par plusieurs gouvernements des orientations de la nouvelle gestion publique;
- l'autonomie grandissante¹⁴ accordée aux établissements en vue d'augmenter leur capacité de réaction avec, en contrepartie, des mécanismes permettant de démontrer que les fonds publics sont dépensés efficacement;
- l'apparition ou l'expansion de fournisseurs privés et la diversification de l'offre de formation (y compris la formation à distance), appelant une « better protection of consumers » (p. 260);

14. Force est de souligner que cette tendance à l'« autonomie grandissante » ne s'observe pas également dans toutes les régions du monde.

- le rôle accordé aux universités dans la formation de travailleurs hautement qualifiés, lesquels sont des éléments clés de la nouvelle économie du savoir, faisant de l'assurance qualité un moyen de garantir des habiletés et des compétences acquises par les diplômés;
- l'internationalisation de l'éducation supérieure et l'émergence de la formation transfrontalière, faisant émerger des questions relatives aux standards de qualité et à l'harmonisation des structures de formation.

À titre de moteurs de la croissance du nombre d'organismes d'assurance qualité externes, Lewis (2011, p. 383-384) identifie :

- la prise de conscience au sein de plusieurs pays « de la nécessité d'accroître la responsabilité financière en vue d'optimiser l'utilisation des ressources publiques, par ailleurs limitées »;
- la forte croissance de l'enseignement supérieur;
- la diversification de l'offre d'enseignement supérieur;
- la « solution de compromis choisie par certains pays, dont les pouvoirs publics ont accepté d'assouplir le contrôle direct qu'ils exerçaient sur les EES [établissements d'enseignement supérieur] en contrepartie de la mise en place de mécanismes d'assurance qualité externe »;
- la croissance de l'offre de formation issue du secteur privé dans certains pays;
- le processus d'intégration régionale observé notamment en Europe et en Amérique du Sud;
- l'internationalisation de l'enseignement supérieur, qui se reflète dans la croissance de la formation transfrontalière et dans l'importance accrue de la reconnaissance mutuelle des qualifications et des crédits.

Dans une perspective similaire, Martin et Stella (2007) font valoir « les arguments en faveur d'une AQE [assurance qualité externe] dans les systèmes d'enseignement supérieur » (p. 25) :

- l'accroissement de la demande sociale et l'expansion des systèmes en matière d'enseignement supérieur;
- la privatisation de l'enseignement supérieur;
- le concept de « nouvelle gestion publique », qui redéfinit le rôle de pouvoirs publics des gouvernements;
- la mondialisation et les accords de commerce international, qui touchent de plus en plus aux systèmes d'enseignement supérieur (avec la mobilité des étudiants et des diplômés) et qui soulèvent des questions relatives, par exemple, à la comparaison des normes et à la transférabilité des crédits;
- l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) et les marchés sans frontières de l'enseignement supérieur, lesquels soulèvent des préoccupations concernant l'absence de réglementation à l'échelon international sur le plan de l'enseignement supérieur;
- le marché international des services d'assurance qualité et d'accréditation, qui se reflète dans les services que certains organismes privés d'accréditation opérant à l'échelon national offrent à des organisations situées à l'étranger (p. 25-29).

2.4 Les pratiques associées à l'assurance qualité

Les pratiques associées à l'assurance qualité sont variées. Certaines se déploient essentiellement à l'intérieur des établissements (assurance qualité interne); d'autres sont mises en œuvre à l'extérieur de ceux-ci (assurance qualité externe) tout en s'appuyant d'abord sur des activités internes (c'est-à-dire l'autoévaluation). Bien qu'ils mettent souvent en relief l'articulation des pratiques internes et des pratiques externes, les écrits théoriques recensés se concentrent sur ces dernières, qui sont aussi, du reste, à l'avant-scène dans les préoccupations des pouvoirs publics et des représentants de la société civile. C'est dans cette perspective qu'est privilégié, dans la présente section, un examen des pratiques externes¹⁵. À cet égard, les auteurs font référence le plus communément à l'accréditation, l'agrément ou l'homologation, à l'évaluation et à l'audit qualité (section 2.4.1), ces mécanismes pouvant afficher certaines similitudes (section 2.4.2). Par ailleurs, à côté des mécanismes formels se développent des pratiques connexes comme les classements, les sondages auprès des étudiants, la notation des professeurs par les étudiants et l'évaluation des apprentissages (section 2.4.3). Les lignes qui suivent fournissent des éléments de définition pour chacune de ces pratiques et dégagent quelques tendances et objets de préoccupation.

2.4.1 Les trois principaux mécanismes externes d'assurance qualité

L'accréditation, l'agrément et l'homologation

Certains des auteurs recensés utilisent le terme « accréditation » (Martin et Stella, 2007; Tremblay et Kis, 2008), d'autres, le terme « agrément » (Harvey, 2008) pour désigner le processus menant à un jugement, à une certification ou à une reconnaissance officielle quant à la conformité d'un programme ou d'un établissement avec des normes de qualité spécifiques et prédéfinies, qu'il s'agisse de normes minimales ou de normes d'excellence. Lorsque l'accréditation ou l'agrément est lié à une autorisation d'exercer, on parle alors d'une *homologation* (Martin et Stella, 2007).

L'évaluation

L'évaluation désigne « le propre processus d'évaluation externe [...] de la qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur » (Vlăscesanu, Grünberg et Pârlea, 2004, p. 48, cités dans Martin et Stella, 2007, p. 39). Harvey (2008) précise que l'évaluation peut porter sur les intrants (comme les ressources allouées), les processus (c'est-à-dire le mode de fonctionnement) ou les résultats (comme les taux de diplomation et le nombre de publications des professeurs).

L'audit qualité

L'audit qualité désigne l'approche qui a pour objet d'évaluer non pas la qualité des activités ou les performances, mais la qualité des mécanismes internes d'assurance qualité. Autrement dit, cette approche consiste à évaluer les forces et les faiblesses des mécanismes d'assurance qualité adoptés par un établissement afin de contrôler et d'améliorer les activités et les prestations (Martin et Stella, 2007, p. 40). Chez Harvey (2008, p. 15), cette démarche est appelée « vérification ».

Bref, ce sont les objets évalués et la nature des conséquences qui distinguent ces trois mécanismes. L'évaluation porte sur la qualité des activités, tandis que l'audit porte sur la qualité des mécanismes d'assurance qualité. Quant à l'accréditation, elle consiste en une évaluation ou un audit qui mène à une reconnaissance officielle.

15. Les pratiques internes des universités québécoises sont présentées dans la section 4.

Par ailleurs, aux yeux de Tremblay et Kis (2008), chacun des mécanismes répond plus ou moins à l'une ou l'autre des finalités recherchées : l'accréditation peut servir davantage à l'imputabilité, alors que l'audit répondrait mieux à l'amélioration. Les auteures résument comme suit les trois grands mécanismes d'assurance qualité.

Tableau 2
Typologie des mécanismes d'assurance qualité

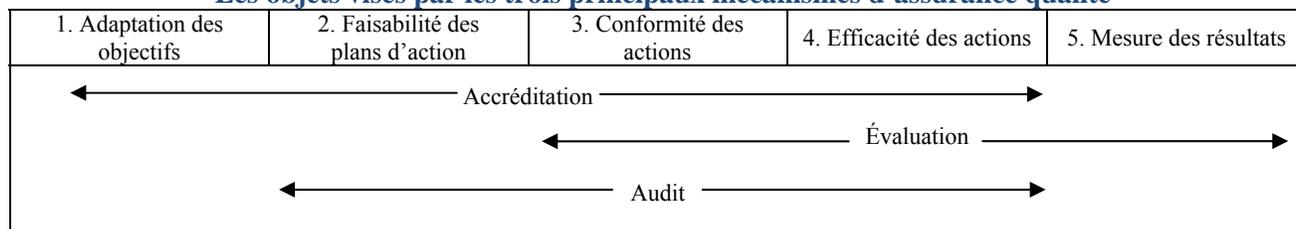
Finalité	Mécanisme	Question	Accent	Résultats
Imputabilité ↕ Amélioration	Accréditation	Est-il suffisamment bon pour être approuvé?	Adaptation (mission, ressources, processus)	Décision favorable ou défavorable
	Évaluation	Jusqu'à quel point les résultats sont-ils bons?	Résultats	Niveau (y compris une décision favorable ou défavorable)
	Audit	Les objectifs sont-ils satisfaits? Le processus est-il efficace?	Processus	Description qualitative

Source : Tremblay et Kis, 2008, p. 266, compilation et traduction libre du Conseil supérieur de l'éducation.

De son côté, Woodhouse (1999, cité dans Nicholson, 2011) met plutôt en relief les chevauchements entre l'accréditation, l'évaluation et l'audit au regard des objets visés, qu'il s'agisse de l'adaptation des objectifs, de la faisabilité des plans d'action, de la conformité des actions, de l'efficacité de celles-ci ou de la mesure des résultats (voir la figure suivante). Il appert ainsi que :

- la conformité et l'efficacité des actions peuvent être examinées par les trois mécanismes;
- la faisabilité des plans d'action peut relever de l'accréditation et de l'audit;
- l'adaptation des objectifs est l'objet exclusif de l'accréditation;
- la mesure des résultats est l'objet exclusif de l'évaluation.

Figure 1
Les objets visés par les trois principaux mécanismes d'assurance qualité



Source : Woodhouse (1999, cité dans Nicholson, 2011, p. 8), traduction libre du Conseil supérieur de l'éducation.

2.4.2 Les principales caractéristiques des mécanismes externes d'assurance qualité

Si un consensus général se dégage autour des définitions théoriques des mécanismes d'assurance qualité, force est d'admettre la diversité de leurs mises en application possibles. Sur la base de Tremblay et Kis (2008, p. 271-291), de Martin et Stella (2007) et de Harvey (2008, p. 15-17), on constate que cette variété tient à certaines caractéristiques dont :

- le groupe qui engage le processus (par exemple, les universités ou le gouvernement);
- le statut de l'organisme qui en est responsable (par exemple, une instance gouvernementale ou un organisme indépendant);
- l'unité d'analyse (le plus souvent, le programme ou l'établissement);
- l'étendue (un processus institutionnel, national ou supranational);
- les critères d'évaluation (le respect des normes minimales, des normes d'excellence ou des objectifs visés);

- le caractère obligatoire ou volontaire;
- la fréquence (cyclique ou non);
- les méthodes (autoévaluation, examen par les pairs ou examen externe, visites de sites, analyse de données), les instruments (lignes directrices, rapport d'autoévaluation, sondages, indicateurs) et les données privilégiées (données quantitatives ou qualitatives, factuelles ou perceptuelles);
- la nature des résultats livrés, des décisions prises et du suivi effectué (rapport public ou non, recommandations, gratifications ou sanctions).

Somme toute, comme le conclut Harvey (2008, p. 16), « il existe une myriade de voies », montrant « à quel point le processus d'assurance de la qualité peut être complexe », d'autant plus que, souvent, plusieurs pratiques se superposent au sein d'un même système national de formation universitaire (Tremblay et Kis, 2008, p. 266-267). Quoiqu'il en soit, les mécanismes d'assurance qualité affichent certaines caractéristiques communes dont il importe de fournir un aperçu pour mieux en saisir la nature et les modes de fonctionnement.

2.4.2.1 La structure organisationnelle

Le mécanisme d'assurance qualité est souvent sous la responsabilité d'une instance dédiée à cette fin.

« La majorité des pays possèdent un organisme chargé de définir le champ d'action de l'assurance qualité, d'élaborer la méthodologie applicable – en général, de concert avec les universitaires et les parties prenantes – et de conduire le processus auquel participent les évaluateurs externes. Cet organisme élabore également les principes directeurs et les manuels destinés à tous les acteurs impliqués dans le processus, organise des ateliers pour les EES et des formations pour les évaluateurs. À cet effet, il est doté d'une petite équipe de responsables et fait appel à des évaluateurs externes généralement issus de la communauté académique. Pour l'aider dans ses fonctions, il a besoin de ressources humaines et financières qui varient selon la taille du système d'enseignement supérieur relevant de l'organisme d'assurance qualité et le niveau d'implication dans le processus d'assurance qualité » (Martin et Stella, 2007, p. 89).

2.4.2.2 L'affiliation aux pouvoirs publics

Le mécanisme d'assurance qualité peut relever de l'État, des établissements ou de certains groupes privés. À ce sujet, Martin et Stella (2007, p. 92-93) distinguent quatre types possibles d'affiliation avec les pouvoirs publics. Ainsi, l'instance responsable de l'assurance qualité peut être :

- publique, lorsqu'un ministère en a la charge;
- entièrement indépendante des pouvoirs publics, lorsque le mécanisme est créé et mis en œuvre par les établissements;
- intermédiaire, lorsqu'un organisme tampon est créé à l'initiative des pouvoirs publics pour agir sous leur contrôle;
- complètement indépendante de l'État et des établissements, par exemple dans le cas d'un organisme d'accréditation professionnelle.

2.4.2.3 L'unité d'analyse

L'unité d'analyse d'un mécanisme d'assurance qualité peut être soit le programme, soit l'établissement.

Dans le premier cas, les mécanismes s'appuient sur l'idée que « les établissements peuvent offrir des programmes de qualité variable dans des disciplines différentes » (Martin et Stella, 2007, p. 63), ce qui rend impossible toute reconnaissance pour l'ensemble de l'établissement. Les mécanismes d'assurance qualité des programmes permettent ainsi de « gérer des défaillances de qualité à l'échelon [...] [de l'unité d'enseignement] » ou de « déterminer si un programme éducatif correspond aux attentes des professionnels en matière de conditions d'admission dans leur profession » (*Ibid.*).

Dans le second cas, les mécanismes « sont naturellement beaucoup plus vastes que pour les programmes et portent en général sur les domaines d'analyse suivants : (a) mission; (b) gouvernance; (c) efficacité de gestion; (d) programmes académiques; (e) personnel enseignant; (f) ressources d'apprentissage; (g) étudiants et services connexes; (h) installations matérielles; (i) ressources financières (Peace Lenn, 2004, p. 8) » (Martin et Stella, 2007, p. 63). Par exemple, un mécanisme d'assurance qualité axé sur l'établissement peut déterminer « si la mission et les objectifs d'un EES sont adaptés, si les ressources et processus qu'il utilise pour les mener à bien s'y prêtent [...] ou si des normes bien définies sont atteintes » (*Ibid.*). En d'autres termes, ce mécanisme s'attarde à « l'établissement en tant que système dont font partie les programmes académiques » (*Ibid.*).

Selon qu'ils se rapportent au programme ou à l'établissement, les deux types de mécanismes sont bien sûr étroitement liés, dans la mesure où « [u]ne AQE institutionnelle ne peut ignorer les programmes » et « une AQE programmatique doit prendre en compte l'environnement institutionnel plus large » : « les deux sont complémentaires et entrent en interaction mutuelle » (*Ibid.*, p. 64). Des modèles variés s'observent au sein des systèmes nationaux de formation : « [c]ertains pays associent les deux et tentent de les articuler au sein d'un seul et unique processus », alors que, dans d'autres, comme aux États-Unis, « les deux types sont menés par des acteurs différents, mais en coordination » (*Ibid.*).

2.4.2.4 Les étapes

En dépit de leurs différences, l'accréditation, l'évaluation et l'audit partagent souvent un même déroulement. En règle générale, chacun de ces mécanismes débute par une autoévaluation des acteurs de l'établissement ou du programme, laquelle est réalisée sur la base de principes ou de critères préétablis. Ensuite, un groupe de pairs externes à l'établissement procède à une évaluation, en fonction de critères ou de standards prédéterminés, qui s'appuie sur l'analyse de la documentation fournie et sur une visite de l'établissement. Le rapport d'évaluation énonce des suggestions ou des recommandations visant l'amélioration de certains aspects. Dans certains cas, ce rapport doit être approuvé par les membres de l'instance d'assurance qualité, constituant l'équivalent d'un conseil d'administration. Transmis ensuite à l'établissement, ce rapport est parfois rendu public, exerçant ainsi une certaine pression sur l'établissement pour mettre en œuvre les recommandations. L'instance chargée du mécanisme d'assurance qualité peut aussi faire le suivi de ses recommandations selon un échéancier prédéterminé. Lorsque l'évaluation conduit à une reconnaissance officielle (l'accréditation), l'établissement ou le programme qui n'atteint pas les critères ou standards minimaux subit des conséquences tangibles comme la fermeture ou la perte de l'accès à une profession réglementée (Martin et Stella, 2007, p. 71-74).

2.4.2.5 Les groupes impliqués et leurs rôles possibles

Comme nous l'avons vu précédemment, l'État peut être à l'origine de l'instauration d'un mécanisme d'assurance qualité, bien que l'initiative puisse relever d'autres groupes, comme des acteurs universitaires ou des ordres professionnels. En outre, le processus d'assurance qualité peut être mené directement au sein de l'État, par une direction ministérielle par exemple. En revanche, lorsque l'instance d'assurance qualité est extérieure à l'État, ce dernier peut procéder à la nomination de ses membres ou d'une partie d'entre eux.

En règle générale, les acteurs universitaires sont parties prenantes des processus d'assurance qualité. Ils peuvent, dans certains cas, avoir eu l'initiative de la mise en place d'un mécanisme d'assurance qualité, avoir participé à l'élaboration de procédures, de principes ou de critères, siéger à l'instance à titre de membres ou participer, en tout ou en partie, à la nomination des membres. En outre, tout mécanisme d'assurance qualité comprend généralement une première étape d'autoévaluation qui permet aux acteurs de l'établissement ou du programme, quelle que soit leur fonction (y compris souvent les étudiants), de réfléchir ensemble à leurs pratiques. De plus, le groupe de pairs externes à l'établissement ou au programme, qui procède à l'évaluation, est composé d'acteurs universitaires, ceux-ci étant généralement respectés et reconnus dans le milieu universitaire pour leur expertise dans leur domaine respectif et parfois aussi en matière d'évaluation. Il s'agit parfois d'acteurs universitaires d'autres systèmes de formation, ce qui contribue à la crédibilité de l'évaluation et à sa reconnaissance au-delà des frontières.

Par ailleurs, des représentants de la société civile peuvent aussi participer à l'assurance qualité de l'enseignement universitaire. Par exemple, certains ordres professionnels mettent en place des mécanismes d'accréditation des programmes menant à l'exercice d'une profession réglementée. De plus, des représentants de ceux-ci ou des employeurs peuvent parfois siéger à une instance responsable de l'assurance qualité.

Mentionnons enfin que les processus d'assurance qualité sont souvent soutenus par des professionnels de l'évaluation, y compris pour ce qui est de la formation des acteurs concernés au regard des exigences des pratiques d'évaluation. Ces professionnels peuvent être issus des établissements eux-mêmes ou être employés par l'instance responsable de l'assurance qualité, que celle-ci soit gouvernementale ou non.

2.4.3 Des pratiques connexes

Sans être des mécanismes d'assurance qualité au sens défini plus haut, différentes pratiques tentent, en parallèle, d'évaluer la qualité de l'enseignement universitaire. Pensons notamment aux classements, aux sondages menés auprès des étudiants, aux sites de notation des professeurs par les étudiants et à l'évaluation des apprentissages. À cause de leur visibilité et même si elles sont plus ou moins controversées, ces pratiques connexes font sans contredit partie du contexte dans lequel s'inscrivent les réflexions actuelles sur l'assurance qualité. C'est pourquoi elles sont sommairement décrites ci-après, avec leurs visées et leurs limites propres.

Les classements

« The past few years have seen the emergence of civil society as a new player in quality assurance – albeit informally and outside of national quality assurance frameworks – through the development of institutional rankings and league tables for the most part produced by commercial publishing enterprises (Usher and Savino, 2006; Marginson, 2007) » (Tremblay et Kis, 2008, p. 279).

Salmi et Saroyan (2007, p. 38) associent l'émergence des classements aux principaux facteurs suivants :

- le développement de l'enseignement de masse et l'explosion des inscriptions à l'enseignement supérieur partout dans le monde;
- l'arrivée de prestataires de formation privés et transnationaux;
- l'internationalisation de l'enseignement supérieur;
- les demandes accrues en faveur de la responsabilisation, de la transparence et de l'efficacité;
- les possibles retombées économiques pour les producteurs des classements d'universités.

Ainsi, en 2007, Salmi et Saroyan dénombraient environ 30 classements d'universités, à l'échelle nationale (comme celui de *Maclean's*) ou à l'échelle internationale (comme ceux du *Times Higher Education Supplement* et de l'Université Jiao Tong de Shanghai), y compris des classements ciblés (sur la recherche ou sur un domaine professionnel par exemple¹⁶) (*Ibid.*, p. 34-35). Bien que les premiers classements aient vu le jour au tournant du 20^e siècle aux États-Unis, ils constituent un véritable phénomène depuis moins de dix ans dans les pays industrialisés (*Ibid.*, p. 36-37). La majorité d'entre eux sont préparés et publiés par des journaux ou des revues, tandis que certains le sont plutôt par d'autres organisations, comme des universités ou des associations professionnelles (*Ibid.*, p. 38).

Les classements sont construits avec des données objectives ou subjectives obtenues auprès des établissements ou issues du domaine public. Elles portent sur des indicateurs d'entrée (c'est-à-dire la façon dont le système est mis en place), de processus (c'est-à-dire son mode de fonctionnement et son efficacité) et de sortie (c'est-à-dire sa productivité et son impact). Chaque indicateur est pondéré selon l'importance relative que lui accorde l'organisme qui effectue le classement (*Ibid.*, p. 35). En outre, plusieurs classements s'appuient aussi sur l'examen par des pairs, dans la mesure où ceux-ci sont mis à contribution pour attribuer des notes à partir de l'idée qu'ils se font de la réputation d'un établissement ou d'un programme (*Ibid.*, p. 42).

Les classements véhiculent une conception de la qualité fondée sur l'excellence (CCA, 2009, p. 19). Or, ils suscitent de vives critiques. « Partout dans le monde, des autorités et des établissements réagissent face au pouvoir des palmarès d'universités » et « [d]e violentes polémiques éclatent parfois », pouvant même « déboucher sur des boycotts ou des poursuites » (Salmi et Saroyan, 2007, p. 43)¹⁷. Les critiques entendues portent notamment sur :

- l'absence de convergence et de consensus sur la façon de définir la qualité dans les classements (*Ibid.*, p. 50);
- l'absence de « distinction entre différents types ou tailles d'établissement » n'ayant pas les mêmes missions ni les mêmes ressources, ce qui « pénalise [...] les structures plus petites et celles qui ne font pas beaucoup de recherche » (*Ibid.*, p. 42) (voir l'encadré ci-contre);
- la pondération, parce qu'elle est arbitraire et subjective, pouvant d'ailleurs « être modifiée d'une année à l'autre rendant impossible toute comparaison des résultats d'un établissement donné sur plusieurs années » (*Ibid.*, p. 40-41);
- les « écarts de classement entre deux établissements », qui « peuvent apparaître plus grands qu'ils ne le sont réellement », ce qui peut « donner une image très déformée de la réalité » (*Ibid.*, p. 41).

Les établissements bien placés dans les deux principaux classements internationaux publiés en 2005 (*Academic Ranking of World Universities* de Shanghai et *Times Higher Education World University Rankings*) ont plusieurs caractéristiques communes, ce qui laisse présumer que sont avantagés les établissements :

- sis dans un pays où l'anglais est la langue officielle ou la langue d'enseignement, d'où la facilité avec laquelle les universitaires peuvent diffuser les résultats de leur recherche en anglais;
- qui ont adopté le modèle américain des universités à vocation de recherche et dont la capacité de recherche est fortement soutenue;
- privés d'élite qui reçoivent des fonds de recherche importants et dont la situation financière est plus favorable pour attirer d'éminents professeurs et chercheurs.

Source : Salmi et Saroyan, 2007, p. 46-49.

16. L'unité de comparaison peut être l'établissement dans son ensemble ou un programme : les classements internationaux prennent en considération l'ensemble des établissements, alors que certains classements nationaux portent sur des établissements de même catégorie. Par exemple, le classement de *Maclean's* au Canada comporte trois catégories d'universités : médicale/doctorale, générale et offrant principalement des programmes de 1^{er} cycle (Salmi et Saroyan, 2007, p. 41-42).

17. Des établissements ayant choisi de ne pas participer aux exercices de classement ne semblent pas en avoir subi de conséquences négatives ou préjudiciables (Salmi et Saroyan, 2007, p. 45).

Pour certains, les classements sont vus comme des exercices typiques d'une culture anglo-saxonne obsédée par la compétitivité ou une entorse à l'indépendance de l'université (*Ibid.*, p. 45). Toutefois, « [m]algré la nature controversée des classements, il semble que les universités continuent de vouloir affirmer leur rang international à travers la position qu'elles occupent dans ces palmarès » (*Ibid.*, p. 57). Et « les universités bien notées utilisent de plus en plus ces palmarès comme argument publicitaire » (*Ibid.*, p. 45), un phénomène qui décèle l'utilité pour les universités de témoigner de leur qualité.

Les sondages auprès des étudiants

Les sondages menés auprès des étudiants anciens ou actuels ne représentent pas, en soi, des mécanismes d'assurance qualité, mais peuvent s'insérer dans le cadre d'une stratégie d'assurance qualité, lorsque les données recueillies alimentent l'évaluation. De fait, « [s]urveys of students, recent graduates and/or employers (questionnaires, interviews, etc.) are typically produced in connection with an evaluation procedure », qu'il s'agisse des « student evaluations of courses and programmes » ou des « graduate surveys to better capture the adequacy of tertiary education to the needs of the labour market » (Tremblay et Kis, 2008, p. 286-287). À titre d'exemples, signalons les sondages suivants :

- Le *National Survey of Student Engagement* (NSSE) a été largement adopté par les universités canadiennes, bien qu'il ait d'abord été mis en place aux États-Unis (CCA, 2009, p. 20). Finnie et Usher (2005) se montrent toutefois critiques à l'égard de ce sondage, en raison notamment des limites associées aux indicateurs retenus et du manque de transparence à l'égard des résultats obtenus (puisque ceux-ci sont réservés à l'usage des établissements).

« NSSE is a fairly simple survey, just four pages in length, asking students about their learning experiences at institutions [...]. These results are then turned into a series of institutional "scores" which describe how well the university does at creating a "learning environment". [...] Each participating institution receives its own scores as well as those of other institutions within its "peer group" [...] it provides precise, quantitative data regarding aspects of the learning experience which can be used to modify policy and practice within an institution » (Finnie et Usher, 2005, p. 13).

- Par ailleurs, le MELS réalise les enquêtes Relance (présentées dans la section 4) auprès des diplômés des universités québécoises et leurs employeurs, alors que Statistique Canada mène des sondages auprès des diplômés canadiens.

La notation des professeurs par les étudiants

À la frontière entre les classements des universités et les sondages auprès des étudiants, des sites Web, en rapport avec l'essor du Web 2.0, permettent actuellement à des étudiants de donner une note d'appréciation à leurs professeurs, par exemple à l'adresse www.ratemyprofessor.com (Salmi et Saroyan, 2007, p. 34). N'importe quel étudiant peut ainsi s'adonner à l'exercice et attribuer une note qui soit entièrement arbitraire. Il va sans dire qu'un tel exercice est irrecevable dans le contexte d'une évaluation rigoureuse de la qualité de l'enseignement.

Les évaluations des résultats d'apprentissage

Depuis 2006, une réflexion est en cours sur la scène internationale pour développer « an assessment of higher education learning outcomes » (AHELO). Lancé par l'OCDE, ce projet « would allow comparison between higher education institutions across countries » (OCDE, 2011), comme c'est le cas à l'enseignement obligatoire avec le *Programme for International Student Assessment* (PISA).

« The aim is to assess what undergraduate degree students know and can do in order to provide better information to higher education institutions, governments, and other stakeholders including students and employers. The motivation is that this information could contribute to higher education institutions' knowledge of their own teaching performance, and thereby provide a tool for development and improvement » (OCDE, 2011, *Information note*, p. 1).

Au moment d'écrire ces lignes, l'OCDE mène une étude pour déterminer si un tel exercice est possible à l'enseignement universitaire, sur le plan scientifique et pratique¹⁸. Aux yeux du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), l'information qui en résulterait « pourrait se révéler précieuse pour les dispositifs d'assurance et d'évaluation de la qualité » (CCA, 2009, p. 23).

2.5 Les pratiques d'assurance qualité ont-elles des effets réels sur la qualité de la formation?

Il est particulièrement difficile de cerner les effets des processus d'assurance qualité sur la qualité de la formation offerte, et ce, en raison notamment de la nature invisible et lente des changements en matière d'éducation et de la difficulté à isoler les effets des mécanismes d'assurance qualité de ceux d'autres sources d'influence (Tremblay et Kis, 2008, p. 306; Harvey, 2008, p. 18-22). Comme le signale Harvey (2008, p. 19), l'assurance qualité a bien eu comme effet direct l'élaboration de documentation de cours, de rapports de vérification et d'autres documents, bien que « la production de ces documents ne signifie pas nécessairement et clairement qu'il y aura des changements (ou des améliorations) dans la qualité des diplômes ».

Même si peu d'études ont tenté d'évaluer les effets de l'assurance qualité (*Ibid.*, p. 20), quelques analyses récentes méritent d'être signalées.

D'abord, d'après les représentants des organismes ayant participé à un congrès du Réseau international des agences d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur (INQAAHE), « même si l'on ne pouvait pas démontrer un simple lien de causalité, il y avait néanmoins un impact substantiel découlant des mesures externes d'assurance de la qualité, y compris sur l'enseignement et sur l'apprentissage » (Harvey, 2008, p. 20), si l'on considère notamment :

- l'obligation des établissements d'être responsables de leurs étudiants;
- les ajustements apportés aux programmes d'études;
- la hausse du nombre d'évaluations de cours et de procédures d'appel et de plaintes;
- l'amélioration des normes;
- les nombreux exemples d'amélioration des méthodes d'enseignement;
- la légitimité désormais accordée à la discussion sur l'enseignement (*Ibid.*, p. 20-21).

De son côté, Stensaker (2007, p. 60, cité dans Harvey, 2008, p. 21-22) affirme aussi qu'il « est quasiment impossible de trouver des effets purs et unidimensionnels des processus de la qualité ». Néanmoins, il distingue quatre domaines où l'assurance qualité aurait eu des effets marqués :

- le pouvoir : l'assurance qualité favorise le développement d'un leadership d'établissement plus fort dont témoignent la centralisation croissante de l'information et la hiérarchisation plus claire des responsabilités, enlevant certaines responsabilités à l'enseignant universitaire et en attribuant aux étudiants et aux autres intervenants, ce qui suscite de riches discussions sur la mission des universités;
- la professionnalisation : le travail d'assurance qualité est devenu plus professionnel avec des routines, des scénarios et des manuels de règlements, générant plus de travail administratif, mais rendant explicites des connaissances tacites;

18. Selon les renseignements fournis sur le site Web de l'OCDE, l'étude de faisabilité doit se dérouler de janvier 2011 à décembre 2012. Une conférence finale, prévue pour la fin de 2012, permettra de discuter des conclusions de cette étude et, selon les résultats, les pays membres de l'OCDE pourraient prendre une décision relativement à la mise en œuvre d'une étude AHELO à grande échelle (OCDE, 2012).

- les relations publiques : l'assurance qualité sert d'outil promotionnel et de valorisation dans le contexte de la concurrence internationale, tout en permettant d'améliorer la compréhension que le monde extérieur a de l'enseignement supérieur et de le défendre contre des mesures de rendement controversées (comme les classements);
- la transparence : l'assurance qualité contribue à augmenter l'information sur l'enseignement supérieur, ce qui se traduit par des processus décisionnels mieux informés.

L'analyse menée par Tremblay et Kis (2008) au sein de plusieurs pays révèle que « the implementation of quality assurance mechanisms has had a positive impact on the quality of teaching and learning in a number of cases » (p. 307). Les exemples fournis ont trait à la diminution du nombre de cas d'évaluations négatives, à l'augmentation des taux de satisfaction des étudiants et à la reconnaissance nationale et internationale de certaines formations.

En outre, signalons que les pratiques d'assurance qualité sont plus susceptibles de générer des effets notables sur la qualité de l'enseignement universitaire lorsqu'elles respectent certaines conditions particulières. C'est d'abord le cas lorsqu'elles s'appuient sur l'autoévaluation, une étape qui permet aux principaux acteurs concernés de réfléchir à leurs pratiques et d'y apporter des améliorations sensibles dans l'immédiat. Maints auteurs insistent également sur l'importance de l'articulation entre les pratiques internes et les pratiques externes. Par exemple, Tremblay et Kis (2008, p. 293) observent que « the most effective improvement seems to occur when external process mesh with internal improvement activities ». Faisant référence à Harvey et Newton (2004), elles font ainsi valoir que l'interaction entre les processus internes et externes permet d'éviter que les résultats des évaluations ne consistent pas seulement en des ajustements temporaires, mais conduisent plutôt à des améliorations durables. Enfin, le fait d'avoir recours à un groupe de pairs externes, qui soient respectés et reconnus pour leur expertise, permet un partage d'expériences et un brassage d'idées propices à l'adoption de pratiques prometteuses. D'ailleurs, il appert que « peer-reviews are one way of bringing more legitimacy to external evaluation mechanisms, since academics are more likely to listen to their peers' opinion than to "control" by administrators or inspectors (Vroeijenstijn, 1995b; Finch, 1997) » (Tremblay et Kis, 2008, p. 294).

2.6 Des résistances et des critiques relatives à l'assurance qualité à l'enseignement universitaire

L'utilisation de la notion d'assurance qualité à l'enseignement universitaire fait l'objet de résistances et de critiques. D'abord, parce qu'elle est empruntée au modèle entrepreneurial du milieu industriel, cette notion induit, pour certains, une conception marchande de l'éducation¹⁹. L'assurance qualité est ainsi vue comme un instrument (de plus) de marchandisation de l'enseignement supérieur. Ce glissement s'inscrit dans une perspective plus large dont rendent compte Etzkowitz et Leydesdorff (1997, cités par Serrano-Velarde, 2008, p. 17) :

« L'université et l'industrie, qui étaient jusqu'à présent deux sphères institutionnelles relativement distinctes, endossent désormais chacune des fonctions qui relevaient autrefois, dans une large mesure, des prérogatives de l'autre. [...] Les gouvernements mettent en place des mesures incitatives et encouragent les établissements universitaires à assumer d'autres fonctions que celles qui leur incombent traditionnellement, à savoir préserver la mémoire culturelle, dispenser des services d'enseignement et mener à bien des activités de recherche, pour contribuer plus directement à la création des richesses. »

19. Rappelons que le Conseil a maintes fois fait valoir son opposition à la marchandisation de l'éducation et sa volonté de promouvoir une conception de l'éducation comme bien public.

Dans cette optique, certains universitaires français soutiennent qu'avec l'*assurance qualité* comme maître mot, on soumet les universités européennes à une régulation concurrentielle dont la logique est celle du « pas d'excellence sans concurrence, pas de concurrence sans l'assurance que le service offert soit de la meilleure qualité possible, ou en tout cas, de la qualité requise par la compétition » (Bruno, Clément et Laval, 2010, p. 96). L'évaluation de la qualité se présente alors comme « la condition d'une réelle concurrence internationale, laquelle suppose la plus parfaite information du client. Dans cette grande guerre mondiale du savoir, il s'agit d'attirer les "bons étudiants" étrangers, sources de revenus accrus pour les établissements » (*Ibid.*). Telle serait donc la vision stratégique qui a, entre autres, conduit les États européens signataires du processus de Bologne à « ratifier des lignes directrices qui rendent obligatoire la "démarche qualité" et ainsi à s'engager à mettre en place des dispositifs qui introduiront dans les comportements une "culture du résultat et de la qualité" » (*Ibid.*).

Vinokur (2005) envisage aussi de façon critique les visées de l'assurance qualité à l'enseignement universitaire. Pour elle, l'assurance qualité est d'abord et avant tout un moyen de mettre en place une nouvelle façon de piloter le système universitaire, empruntée à l'entreprise.

« On peut [...] formuler l'hypothèse que le dispositif complexe de mesure de la qualité des services d'enseignement qui se met en place a moins pour but de faire "mieux" ce qu'on faisait déjà dans les structures existantes que de transformer ces structures et leur mode de pilotage. [...] Pour les capitaux qui emploient le personnel qualifié, le problème est de piloter souplement "par l'aval" et à flux tendu une production des compétences dont ils n'aient pas à supporter le coût » (p. 105). Ainsi, les « dispositifs de mesure de la qualité [...] assurent que l'école est désormais ouverte aux changements des objectifs qui lui assignent les *stakeholders* extérieurs » (p. 106).

Par ailleurs, des auteurs insistent sur l'idée que la qualité ne peut faire l'objet d'une définition univoque et de mesures objectives :

« Il est permis de douter [...] que ce système [d'assurance qualité] permette une mesure objective de la qualité, en particulier à des fins de comparaison entre systèmes, entre établissements tant le concept même de la qualité est subjectif et hétérogène, et face à la diversité des "niches" de formation proposées des opérateurs dont le nombre est croissant et la nature de plus en plus diversifiée, et étant donné l'hétérogénéité même des institutions qui proposent d'assurer la qualité de l'enseignement supérieur » (Henaff, 2006, p. 2).

Dans cette perspective, on craint que l'assurance qualité conduise à une standardisation de l'enseignement universitaire et à la perte des spécificités nationales, institutionnelles et disciplinaires. On déplore, par exemple, que l'internationalisation des pratiques d'assurance qualité, observable depuis quelques années, ait contribué à atténuer les différences entre les systèmes nationaux de formation et, du même coup, à « limiter la marge de manœuvre des politiques nationales dans la détermination d'objectifs propres » (Jaroszewski, 2011, p. 2, résumant la conférence de Badrawi). D'ailleurs, sur le plan des processus d'assurance qualité, on assisterait à une certaine homogénéisation progressive des critères, à une utilisation généralisée de la phase d'autoévaluation ainsi qu'au développement de concepts communs. Même si de telles tendances représentent, selon certains, des aspects positifs de la professionnalisation des pratiques d'assurance qualité, elles peuvent aussi être vues comme les marques d'une approche devant « conduire à une normalisation gestionnaire de l'"espace universitaire" avec pour conséquence l'alignement de toutes les formations sur la demande supposée des clients : les meilleurs passeports possibles pour l'emploi et, si possible, les professions les plus lucratives » (Bruno, Clément et Laval, 2010, p. 96).

Ainsi, la globalisation, à titre de facteur clé de l'expansion de la culture d'assurance qualité, réduirait les particularismes nationaux et ouvrirait les frontières, mais elle aurait aussi comme effet de réduire la marge de manœuvre des politiques nationales. Dans cette optique se dessine l'enjeu d'un juste équilibre entre globalisation et objectifs nationaux de façon que l'atténuation des différences entre les systèmes n'entrave pas leurs capacités à répondre à des besoins nationaux et régionaux (Badrawi, rapporté par Jaroszewki, 2011). La quête de cet équilibre est d'autant plus nécessaire que les cadres légaux, politiques et culturels sont encore aujourd'hui très différents d'un pays à l'autre. C'est pourquoi il importe de viser des méthodologies en matière d'assurance qualité devant se référer à des standards qui soient génériques, de n'énoncer que des principes en plus de faire appel à des outils souples afin de tenir compte de la diversité des établissements (Hopbac, rapporté par Jaroszewki, 2011).

Parmi les effets pervers associés à l'assurance qualité se trouve enfin le détournement des ressources universitaires vers l'accumulation de titres ou de statuts, y compris des « sceaux de qualité » d'agences plus ou moins fiables. Par exemple, « Knight (2005) argues that the need for accreditation status is bringing about the commercialisation of quality assurance, and incurs the risk that the weaker TEIs [Tertiary Education Institutions] turn to rogue accreditors to acquire as many "accreditation stars" as possible and to boost their apparent legitimacy » (Tremblay et Kis, 2008, p. 308).

2.7 Ce que le Conseil retient

- L'assurance qualité est un terme polysémique qui ne fait pas l'objet d'une définition consensuelle.
- Le Conseil amorce sa réflexion en appréhendant l'assurance qualité dans son sens large, c'est-à-dire par référence à l'ensemble des pratiques (internes et externes) qui permettent d'assurer (évaluer, garantir ou en témoigner) la qualité de l'enseignement universitaire (l'enseignement universitaire étant aussi compris dans son sens large, c'est-à-dire en incluant les programmes, la formation, les diplômes, les enseignements, la recherche, les établissements et le système universitaire dans son ensemble).
- Le Conseil distingue l'assurance qualité de la qualité elle-même, limitant sa réflexion à la première. Autrement dit, le Conseil entend réfléchir à la qualité des pratiques d'assurance qualité en vigueur au Québec à l'enseignement universitaire et non à la qualité de l'enseignement universitaire au Québec. Bien qu'il souhaite ainsi se préserver du débat entourant la définition de la qualité, le Conseil juge important de garder à l'esprit le fait que les mécanismes d'assurance qualité sous-tendent et véhiculent des conceptions de la qualité propres à certains groupes d'acteurs qui peuvent porter des intérêts différents.
- Le Conseil reconnaît l'assurance qualité comme un moyen plutôt qu'une fin. Bien que l'assurance qualité puisse poursuivre des objectifs variés, le Conseil privilégie trois principales visées dans le contexte québécois actuel :
 - l'amélioration de l'expérience étudiante (ici comprise comme incluant les programmes, l'enseignement et l'ensemble de l'environnement éducatif), compte tenu des besoins des individus et de la société;
 - l'imputabilité, compte tenu des attentes sociales en matière d'enseignement supérieur et des demandes en matière d'information sur l'utilisation des ressources publiques;
 - la visibilité de la qualité, compte tenu de l'importance de pouvoir témoigner, tant au Québec que sur la scène internationale, de la qualité des formations québécoises.

Le Conseil est toutefois conscient que d'autres facteurs influencent la poursuite et l'atteinte de ces visées. Pensons, par exemple, au financement des universités et à l'aide financière aux études en ce qui touche la qualité de l'expérience étudiante.

- Le Conseil postule que les formations universitaires offertes au Québec sont, en général, de qualité. Il entend mener sa réflexion sur l'assurance qualité en se souciant de l'efficacité des pratiques en place pour servir de façon optimale les trois visées énoncées précédemment.
- Bien qu'aucune étude ne puisse démontrer les effets directs de l'assurance qualité sur la qualité intrinsèque de l'enseignement universitaire, le Conseil convient de ses éventuelles retombées positives, sur le plan notamment de la culture de l'amélioration continue à l'enseignement universitaire, de la transparence des informations relatives aux universités et de la confiance de la population à l'égard de ces dernières.
- Le Conseil prend acte des critiques relatives à l'assurance qualité à l'enseignement universitaire et témoigne de sa réelle préoccupation pour que les pratiques mises en œuvre dans le contexte québécois respectent certains principes tels que le respect des spécificités nationales, institutionnelles et disciplinaires.

3 Un aperçu des tendances et des pratiques dans quelques régions du monde

Dans sa demande d'avis, la ministre fait état de préoccupations au regard de l'assurance qualité dans un contexte de compétitivité mondiale et suggère ainsi que le Conseil « examine les structures et critères d'évaluation qui existent dans le monde et les compare à ceux du Québec ». L'interprétation de cette demande commande de prendre en compte certains faits.

- L'assurance qualité recouvre un ensemble large et hétérogène de pratiques qui elles-mêmes renvoient à des encadrements, à des organisations, à des ressources, à des méthodologies, etc., fort diversifiés. S'agissant en particulier de l'assurance qualité externe, il appert que « la multitude d'options qui s'offrent [...] dépend, pour une large part, de la finalité globale du système, du point de vue de la réglementation de l'enseignement supérieur, et du rôle qu'il [le système] joue dans l'ensemble du dispositif d'assurance qualité » (Martin et Stella, 2007, p. 22). Dans cet univers complexe, il apparaît d'autant plus difficile de décrire des modèles étrangers sans risquer d'omettre des nuances ou des considérations importantes.
- Puisque chaque système national a une histoire, des ressources, des acquis et des spécificités, les pratiques d'assurance qualité des autres systèmes ne sont pas d'égale pertinence au moment de réfléchir à des avenues porteuses pour le Québec. Surtout, les expériences étrangères ne peuvent en aucun cas tenir lieu de « solutions toutes faites », ne serait-ce que parce que le système universitaire québécois n'en est pas à sa création, qu'il a des acquis certains en matière d'évaluation et qu'il porte des spécificités historiques et culturelles dont on ne peut faire abstraction à l'heure où l'on recherche des améliorations.
- L'assurance qualité fait actuellement l'objet d'un vif intérêt dans de nombreux États du monde, si bien que les pratiques mises en place en la matière forment un paysage en continuelle évolution. De fait, la recension des écrits montre que, depuis une dizaine d'années en particulier, plusieurs systèmes et modalités d'assurance qualité font l'objet de transformations, voire de réformes, qui, parce que trop récentes, demeurent incomplètes ou ont des effets encore difficiles à appréhender.

Sur la base de ces réserves, il est convenu de s'intéresser avec prudence aux tendances et aux pratiques relatives à l'assurance qualité qui ont cours dans d'autres régions du monde. Il apparaît aussi opportun de s'en tenir essentiellement à la dimension la plus discutée et la plus sensible au regard du contexte international, soit celle de **l'assurance qualité externe portant sur les programmes et sur les établissements**.

Ainsi, sont présentées dans la section qui s'amorce, des tendances internationales en matière d'assurance qualité externe sur la base de deux analyses récentes (section 3.1). Suivra un coup d'œil sur les contextes dans lesquels sont faits les choix en matière d'assurance qualité dans quelques régions du monde (section 3.2).

3.1 Les principales tendances internationales en matière d'assurance qualité externe

Certains récents écrits recensés dégagent les tendances qui s'observent sur la scène internationale au sujet de l'assurance qualité. La présente section porte sur deux de ces travaux. Dans le premier cas, il s'agit d'une analyse proposée par un expert (Lewis, 2011)²⁰. Le second consiste en une recherche menée pour l'OCDE par des analystes en matière d'enseignement supérieur (Tremblay et Kis, 2008).

3.1.1 Le passé, le présent et l'avenir pressenti des systèmes d'assurance qualité

Dans un chapitre d'une récente publication de l'OCDE, Lewis (2011) met en lumière les tendances en matière d'assurance qualité externe à l'enseignement supérieur, observables sur l'ensemble des continents. Son analyse permet de retracer des éléments marquants de l'histoire de l'assurance qualité (passé), avant de dégager des tendances actuelles (présent) et de formuler des hypothèses quant à l'avenir (futur).

Le passé

Plusieurs systèmes d'assurance qualité externe sont relativement récents, à l'exception de ceux des États-Unis et du Royaume-Uni, qui apparaissent particulièrement nécessaires vu le contexte d'un faible contrôle étatique exercé sur le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur. De fait, l'introduction d'un système d'assurance qualité date de 1832 au Royaume-Uni et de 1905 aux États-Unis (Lewis, 2011, p. 381-382).

Graduellement, des organismes d'assurance qualité professionnels ont vu le jour. Bien que leurs fonctions et responsabilités varient, « en règle générale, leur mission consiste à approuver les programmes d'enseignement supérieur ou les établissements spécialisés relevant de leur domaine de compétence, ce processus d'approbation prenant généralement la forme d'une accréditation » (*Ibid.*, p. 382).

Une forte et soudaine croissance du nombre d'organismes d'assurance qualité externe a marqué les deux dernières décennies, comme en témoigne la hausse substantielle du nombre de groupes membres du Réseau international des agences d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, qui a été créé en 1991 (*Ibid.*, p. 383).

Le présent

Sur la base d'une analyse²¹ menée en 2008 à partir de données recueillies par l'INQAAHE, Lewis constate que la presque totalité des organismes ont adopté la même procédure d'assurance qualité, laquelle comprend les étapes suivantes.

- L'établissement procède à une autoévaluation.
- Un groupe de pairs examine l'autoévaluation.
- Ce groupe de pairs visite l'établissement.
- L'organisme d'assurance qualité rend publics sa décision, ses recommandations ou son rapport d'évaluation.

20. Consultant en matière d'assurance qualité, Richard Lewis a été président de l'INQAAHE de 2003 à 2007.

21. L'analyse porte sur les organismes membres de l'INQAAHE en janvier 2008. Sont exclues : 1) les agences professionnelles et spécialisées, 2) les agences chargées exclusivement de reconnaître officiellement les organismes d'assurance qualité, 3) les agences pour lesquelles des informations étaient manquantes. Au total, 74 organismes issus de 49 pays de l'ensemble des continents constituent l'échantillon. Par exemple, 7 organismes sont du Canada, 3, des États-Unis, 31, de l'Europe et 13, de l'Asie (Lewis, 2011, p. 412-414).

Certes, la portée de l'évaluation peut varier : certains organismes n'évaluent que les programmes et d'autres, que les établissements, alors que la majorité se penchent sur les deux. Mais bien plus, « [l]es modalités d'application particulières [...] sont [...] très différentes d'un pays et/ou d'un organisme à l'autre » (*Ibid.*, p. 385), selon notamment leur degré de rigidité ou de souplesse. De fait, Lewis suggère que l'approche privilégiée au sein de chaque organisme d'assurance qualité s'inscrit sur un continuum allant du plus rigide au plus souple. Par exemple, il semble que l'évaluation du programme ou de l'établissement tende à une plus grande rigidité que l'audit. Il en va de même d'une approche fondée sur l'inspection comparativement à une autre qui privilégie l'évaluation par les pairs.

Le futur

Sur la base de ses observations et de son expertise, Lewis anticipe l'avenir de l'assurance qualité externe comme suit.

- Une approche simple d'assurance qualité externe reposant sur l'avis intuitif des évaluateurs et un ensemble de mesures quantitatives axées sur les intrants ne suffit plus.
- « [À] mesure qu'ils évoluent, les systèmes d'AQ [assurance qualité] doivent mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité » (p. 391), y compris au sein d'établissements bien établis.
- Centrés initialement sur les intrants, les systèmes accordent de plus en plus d'importance aux résultats, c'est-à-dire à l'atteinte de certains objectifs, à l'efficacité des moyens mis en œuvre et aux retombées de l'apprentissage (les performances des étudiants).
- À mesure que l'assurance qualité se développera, les organismes externes seront de plus en plus nombreux à se tourner vers l'évaluation des établissements ou l'audit qualité des programmes (c'est-à-dire la vérification de l'évaluation des programmes), compte tenu de la lourdeur et des coûts associés à l'évaluation des programmes, laquelle est laissée au soin des établissements.
- Les exigences propres aux différents niveaux de formation (c'est-à-dire les connaissances et compétences à acquérir) tendent à être définies plus explicitement, à travers des cadres nationaux de certification qui « représentent [...] un premier pas nécessaire à la compréhension des qualifications pour les parties prenantes extérieures, et notamment les pays étrangers » (*Ibid.*, 2011, p. 398). En parallèle, des efforts sont déployés pour préciser les informations relatives aux performances des diplômés.
- À mesure que les systèmes d'assurance qualité arrivent à maturité, ils tendent à évoluer vers un modèle souple, bien que la tendance inverse s'observe dans certains pays développés, comme en Australie, où les pouvoirs publics jouent un rôle croissant.
- L'assurance qualité s'internationalise de plus en plus, comme en témoignent :
 - la mise en place de regroupements régionaux en la matière (comme l'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA)²² en Europe), au sein desquels des cadres de certifications sont mis en place à des fins de reconnaissance internationale des qualifications des diplômés;
 - le recours de plus en plus fréquent à des évaluateurs étrangers, surtout en Europe;
 - les efforts déployés pour assurer la qualité de la formation transfrontalière;

« [...] même s'il est peu probable qu'au cours des prochaines années, les agences nationales soient remplacées par un organisme mondial unique, on peut en revanche s'attendre à ce que dans certaines régions du monde, les agences nationales soient progressivement remplacées par des organismes régionaux » (Lewis, 2011, p. 406).

22. L'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur a été baptisée à l'origine « European Network for Quality Assurance », d'où l'acronyme « ENQA » qui est encore utilisé.

- la possibilité pour les établissements de certains pays (comme les États-Unis, l'Allemagne et le Japon) de choisir l'organisme d'assurance qualité qui sera chargé de les évaluer ou de les accréditer;
 - les efforts fournis par certains établissements pour se faire reconnaître par des organismes étrangers, notamment dans le cas de l'accréditation professionnelle ou spécialisée, comme en gestion.
- En matière de contrôle et d'influence des pouvoirs publics, le clivage traditionnel opposant l'enseignement supérieur et l'enseignement de base risque de se déplacer entre 1) les cycles supérieurs et 2) l'éducation de base de même que le 1^{er} cycle. Ainsi, un contrôle plus rigide est susceptible de s'observer au 1^{er} cycle.
 - « Il y a fort à parier que l'on observera une convergence progressive des pratiques à l'échelon mondial, de sorte que tous les établissements [...] devront se soumettre aux mêmes mécanismes d'assurance qualité externe » (*Ibid.*, p. 409), bien que les spécificités culturelles puissent faire obstacle à l'adoption d'un cadre entièrement harmonisé.

En guise de conclusion, Lewis souligne le défi qui, compte tenu du développement et de la diversification des systèmes d'enseignement supérieur, consiste à conserver les avantages de la souplesse « tout en répondant aux exigences accrues imposées aux organismes d'assurance qualité par les pouvoirs publics et les autres parties prenantes » (*Ibid.*, p. 410).

3.1.2 Des approches variées en matière d'assurance qualité et des défis communs

Dans l'étude de 2008 menée par l'OCDE sur l'éducation tertiaire, un chapitre est consacré à l'assurance qualité. Rédigé par Tremblay avec la collaboration de Kis, il fournit des éléments descriptifs propres aux mécanismes d'assurance qualité mis en œuvre dans une vingtaine de pays²³ (en ce qui a trait aux approches, aux agences ainsi qu'aux méthodes et instruments utilisés) en plus de dégager des défis communs. Sont ici présentés les principaux constats qui en ressortent.

Des approches variées

- Les approches axées sur l'imputabilité dominant dans les pays examinés, bien que plusieurs d'entre eux aient adopté des systèmes mixtes.

« (...) the two objectives of accountability and quality improvement are not necessarily mutually exclusive. There is indeed a degree of accountability in approaches relying primarily upon audit mechanisms – as illustrated by the United Kingdom – while by contrast the improvement function is generally covered in one way or another in countries operating accountability-driven processes » (Tremblay et Kis, 2008, p. 271).
- La vaste majorité des pays utilisent des procédures d'accréditation. Si celles-ci sont souvent appliquées uniformément aux nouveaux programmes ou établissements et aux programmes ou établissements existants, elle se limite aux premiers dans certains pays (comme l'Australie, la Suisse et la Suède). En outre, plusieurs pays ont établi différentes conditions d'accréditation selon le type d'établissement concerné. Par exemple, certains établissements (comme les universités par rapport aux autres types d'établissements ou les universités publiques par rapport aux universités privées) n'ont pas l'obligation d'être accrédités en Norvège, en Australie, au Royaume-Uni et en Suisse.

23. Le Canada et les États-Unis sont exclus de l'analyse. On y trouve toutefois la Belgique, la Suisse, le Royaume-Uni, la Finlande, la Norvège, l'Espagne, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la Chine, le Japon et la Corée.

- Des mécanismes d'évaluation sont utilisés dans certains pays, comme en France, en Norvège, en Espagne, en Suède, en Finlande et en Chine, de façon *ad hoc* ou sur une base périodique. Plusieurs ont également adopté des mécanismes d'audit. C'est le cas, par exemple, au Royaume-Uni, en Suède, en Norvège, en Finlande, en Australie et en Chine.
- Non seulement les systèmes d'assurance qualité (compris comme l'articulation entre les différents mécanismes) diffèrent d'un pays à l'autre, mais les approches évoluent dans le temps.
 - Plusieurs pays ont récemment vu leur priorité se tourner vers des mécanismes d'imputabilité, comme l'Espagne avec son système d'accréditation et l'Australie avec l'inclusion de l'amélioration de l'efficacité et de l'efficacités dans sa préoccupation large en matière d'imputabilité. « In general, this shift has been justified by the significant level of taxpayer investment in tertiary education and the need to ensure that public funds are spent wisely in a new environment of partial deregulation and greater diversity of tertiary education providers » (*Ibid.*, p. 271).
 - En même temps, certains pays sont passés de l'inspection et du contrôle au renforcement de la fonction d'amélioration de leur système d'assurance qualité, comme le Portugal avec l'introduction d'un audit en 2006, la Suisse avec un nouveau cycle d'évaluation en 2007 qui met l'accent sur les systèmes internes ou la Belgique avec l'adoption d'une loi obligeant les établissements à se doter de mécanismes internes.

Ces constats sont résumés au tableau suivant.

Tableau 3
Taxonomie des approches d'assurance qualité

	Accréditation	Évaluation	Audit
Programme/discipline et établissement	Australie (privé) Chine France Norvège (privé, voc.) Nouvelle-Zélande (privé) Suisse	Finlande France	Australie (voc.) Finlande
Programme/discipline seulement	Australie (voc.) Belgique Nouvelle-Zélande Suède (privé, voc., maîtrise, prof.)	Chine Norvège Suède Royaume-Uni (sujet déterminé au besoin)	
Établissement seulement	Japon		Australie (universités) Chine Japon (universités nationales) Nouvelle-Zélande Norvège Suède Royaume-Uni

Voc. : établissement ou programme à orientation vocationnelle.

Prof. : degrés professionnels.

Source : Tremblay et Kis, 2008, p. 272, traduction libre et adaptation du Conseil supérieur de l'éducation.

Des défis communs

Au terme de leur analyse, Tremblay et Kis (2008) identifient cinq défis que pose le développement de l'assurance qualité dans l'ensemble des systèmes nationaux de formation. En voici un aperçu.

- Concevoir un modèle d'assurance qualité qui combine des visées d'imputabilité et d'amélioration

Les points de vue des experts divergent quant à la compatibilité de ces deux visées au sein d'un même système d'assurance qualité. Certains estiment que les pratiques internes sont surtout porteuses d'amélioration continue, alors que les pratiques externes seraient plutôt associées à l'imputabilité. Or, plusieurs auteurs font précisément valoir l'importance d'une articulation complémentaire des processus internes et externes pour la poursuite des deux visées.

- Construire des consensus et développer la confiance parmi les différents acteurs concernés

La multiplicité et la diversité des intérêts et des conceptions des différents acteurs concernés peuvent représenter des obstacles à l'implantation efficace d'un système d'assurance qualité. La préparation du personnel visé, la sélection et la formation des évaluateurs de même que la marge de manœuvre de ceux qui réalisent l'implantation sont autant d'exemples de facteurs pouvant réduire l'écart entre les résultats projetés et les résultats obtenus. Au surplus, les perceptions des membres du personnel universitaire apparaissent déterminantes pour la qualité de l'implantation des mécanismes.

- Accroître l'efficacité financière du système d'assurance qualité

Un rapport optimal entre les coûts et les bénéfices du système d'assurance qualité doit être recherché. À cet égard, différents choix sont possibles, par exemple en ce qui a trait au nombre d'instances requises pour répondre aux différents besoins, lesquels dépendent notamment de la taille du système et de la façon dont on entend intégrer les visées d'imputabilité et d'amélioration continue. Sont aussi à considérer la possible harmonisation des pratiques visant l'évaluation des apprentissages et l'évaluation de la recherche, de façon notamment à éviter les redondances, ainsi que le choix des méthodes, des instruments et des indicateurs.

- Prendre en compte les implications de l'internationalisation

Les formations transfrontalières, la croissance de la mobilité étudiante et la globalisation du marché du travail pour le personnel hautement scolarisé sont autant d'éléments qui commandent des mécanismes d'assurance qualité qui protègent les publics, qui soient transparents et qui puissent améliorer la reconnaissance des cours et des diplômes. Une pratique répandue et reconnue pour accroître la transparence à l'échelle internationale est la coopération entre les instances d'assurance qualité des différents pays. Une telle coopération implique, par exemple, la reconnaissance par des instances d'assurance qualité des décisions prises par les instances d'autres systèmes. C'est d'ailleurs l'esprit dans lequel a été créé le Registre européen des agences d'assurance qualité (EQAR).

- Maximiser les effets positifs du système d'assurance qualité

Des études montrent des effets néfastes de l'implantation de mécanismes d'assurance qualité, par exemple des tendances à la centralisation des pouvoirs et à la bureaucratisation dans des établissements. En revanche, d'autres révèlent qu'elle aurait contribué, compte tenu de certaines conditions, à une plus grande préoccupation au regard de la qualité et à une attention plus soutenue portée à l'enseignement. Maximiser les effets positifs et limiter les effets pervers impliquent donc de mettre en place certaines conditions favorables telles que l'information des professeurs, l'aide au travail d'autoanalyse, le développement d'un sentiment d'appartenance à l'établissement, la légitimité de ceux qui mènent les évaluations de même que la présence non seulement de sanctions, mais aussi d'incitatifs.

3.2 Un coup d'œil sur les États-Unis, l'Europe et le Canada

La section qui suit propose un coup d'œil sur différentes régions du monde pour permettre d'y relever des préoccupations et des faits susceptibles d'illustrer ce qu'il en est aujourd'hui de l'assurance qualité à l'extérieur du Québec. En plus de témoigner de la diversité et de l'évolution des pratiques d'assurance qualité, cet exercice devrait permettre d'esquisser, quoique grossièrement, le paysage immédiat dans lequel prend place le système d'enseignement supérieur québécois, eu égard en particulier à l'assurance qualité.

Cet exposé est structuré en trois temps.

- D'abord, nous nous intéressons aux États-Unis, à la structuration de leur système d'enseignement supérieur sur le libre marché et à ce qui caractérise, en gros, leurs pratiques en matière d'assurance qualité externe.
- Nous nous penchons ensuite sur l'Europe afin d'y découvrir une réalité tout autre, marquée notamment par une volonté politique de création d'un espace européen d'enseignement supérieur harmonisant différents systèmes nationaux, en s'appuyant notamment sur l'assurance qualité externe.
- Enfin, nous proposons une lecture du contexte canadien qui mettra en relief certaines parentés avec les contextes étatsunien et européen.

3.2.1 Aux États-Unis

Le paysage de l'enseignement supérieur étatsunien regroupe des établissements diversifiés sur le plan du statut (public ou privé), de la visée (à but lucratif ou non) et de la mission. On y trouve, entre autres, des universités de recherche, des *community colleges*, des *liberal arts colleges*, des collèges d'État, des établissements religieux, des établissements spécialisés en arts, en sciences ou dans des domaines professionnels, des académies militaires, des *historically black and Hispanic-serving institutions* ainsi que des *tribal colleges*. Ce réseau très hétérogène accueille, à la grandeur du territoire, plus de 17 millions d'étudiants.

C'est dans le contexte d'une forte indépendance et d'une grande autonomie que s'inscrit cet ensemble stratifié et compétitif d'établissements et de programmes. De fait, il n'existe pas à proprement parler de pouvoir central sur les établissements et celui de chacun des États demeure relativement limité. La diversité des caractéristiques des formations est somme toute alimentée du fait qu'aux États-Unis les programmes sont peu soumis à des standards nationaux et à des processus d'évaluation par des instances gouvernementales (Walker, 2008).

Ainsi, parce que « le contexte réglementaire ou les politiques de l'État ne sont pas suffisamment rigoureux pour éliminer les établissements ou les programmes qui n'offrent pas les garanties de qualité suffisantes » (L'Écuyer, 2008, p. 2), les États-Unis ont une solide tradition en matière d'accréditation d'établissements et de programmes. On peut en effet remonter à la fin du 19^e siècle pour trouver les premières traces d'une agence d'accréditation des établissements d'enseignement supérieur en territoire étatsunien.

De fait, il existe aux États-Unis un grand nombre d'agences qui accréditent les établissements et les programmes. Ainsi, en 2011, on dénombrait 19 agences d'accréditation d'établissements :

- 6 agences sont régionales, c'est-à-dire qu'elles desservent un certain nombre d'États rapprochés, et mènent leurs activités auprès des établissements généralistes (un exemple est fourni dans l'encadré ci-après);
- les autres accréditent soit des établissements spécialisés, soit des établissements d'enseignement collégial.

De plus, environ 60 agences d'accréditation de programmes sont spécialisées dans différents domaines de formation (*Arts and Humanities, Education Training, Legal, Community and Social Services, Personal Care and Services, Healthcare*) (Council for Higher Education Accreditation, 2012).

Les agences d'accréditation reconnues sont des entités non gouvernementales à but non lucratif. Elles financent leurs activités à partir de sommes versées par les établissements membres et du soutien d'associations. Elles peuvent aussi compter sur des paiements pour les visites, les conférences et les réunions ainsi que parfois même sur des fonds de sources externes. Le processus d'accréditation implique à la fois un autoexamen et un examen par des pairs de façon à déterminer si un établissement ou un programme satisfait ou dépasse certains standards. En général, mentionnent Martin et Stella (2007, p. 52), les organismes d'accréditation des États-Unis adoptent une approche fondée sur des normes qui sont « extrêmement détaillées, censées refléter aussi bien les responsabilités globales que doivent assumer tous les établissements ou programmes que les critères appliqués pour juger du respect de ces normes ».

La New England Association of Schools and Colleges (NEASC)

La NEASC, la plus ancienne agence d'accréditation régionale, exerce ses activités à tous les ordres d'enseignement dans les six États de la Nouvelle-Angleterre. Elle comporte la Commission on Institutions of Higher Education, qui est responsable de l'accréditation des universités et des collèges offrant des formations générales. Cette instance autonome compte dix-huit membres qui sont administrateurs ou professeurs dans des établissements concernés de même que trois membres représentant le public. Elle dispose d'un personnel composé de six personnes, dont trois sont des professionnels. Afin de mener ses activités d'évaluation, elle a recours à un registre d'experts expérimentés qui, par leur collaboration régulière, assurent le maintien d'une expertise et la formation de nouveaux experts. Les évaluations des établissements portent sur onze objets relatifs à leur capacité à s'acquitter de leur mission, à partir de standards élaborés en collaboration avec les établissements. La Commission peut accorder à un établissement une accréditation sans restriction, auquel cas celui-ci doit, après cinq ans, lui transmettre un rapport décrivant les principaux développements observés depuis l'évaluation, les suites données aux recommandations et commentaires reçus alors, de même que les grandes lignes de sa planification pour les cinq prochaines années. La démarche d'accréditation est reprise après dix ans. Dans d'autres cas, le statut d'accréditation comporte des restrictions; des visites et la production de rapports peuvent alors être prévues sur une base plus fréquente.

Source : L'Écuyer, 2008.

Les agences font elles-mêmes l'objet d'une accréditation de la part d'un organisme national : le Council for Higher Education Accreditation (CHEA)²⁴ ou le US Department of Education (USDE).

- Le CHEA est une association nationale privée à but non lucratif dont sont membres des établissements et les agences elles-mêmes afin d'acquérir une légitimité académique au sein de la communauté nationale de l'enseignement supérieur (CHEA, 2006).
- Représentant le gouvernement fédéral, le USDE voit à l'application de la loi obligeant le Secretary of Education à publier la liste des agences d'accréditation reconnues à l'échelle de la nation. Sur la base du travail du National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity, le Secretary of Education détermine les agences d'accréditation jugées fiables. Les établissements et les programmes doivent être reconnus par des agences qui sont elles-mêmes reconnues par le USDE pour que leurs étudiants soient admissibles aux programmes d'aide financière aux études.

24. Le CHEA accrédite aussi des établissements dans 31 pays et territoires autres que les États-Unis (UNESCO, 2011).

Quelques défis ou objets de préoccupation associés à l'accréditation aux États-Unis

- En 2006, une commission nationale a relevé que les agences d'accréditation régionale s'intéressent trop peu aux résultats et aux apprentissages, n'informent pas suffisamment le public et fondent leur accréditation sur des standards minimaux qui varient selon la région et la mission des établissements (U.S. Department of Education, 2006).
- Puisque les mécanismes en place aux États-Unis ont été mis au point pour les formations de 1^{er} cycle, des défis se posent aux cycles supérieurs, où il faut trouver de nouvelles façons d'évaluer la qualité des formations offertes (Walker, 2008), par exemple en tenant compte de l'interdisciplinarité grandissante des activités d'enseignement et de recherche (Stewart, 2003).
- Si l'accréditation fournit un plancher en matière de qualité, Altbach (2004) déplore l'absence de plan global aux États-Unis pour le contrôle systématique de la qualité de l'enseignement supérieur et des programmes. Si un consensus se dégage en ce qui concerne le besoin de mesurer à la fois les résultats des programmes et les intrants du système, on ne s'entend pas sur les standards ou les moyens qui pourraient être utilisés à cette fin (*Ibid.*).

En parallèle avec les agences d'accréditation, certains conseils ou commissions à l'échelle d'un État peuvent exercer un rôle en matière d'assurance qualité, bien que leur fonction première soit la coordination entre les établissements de leur territoire et la planification de leur développement. Leurs activités en matière d'assurance qualité peuvent, par exemple, porter sur l'approbation des programmes.

3.2.2 En Europe

Nulle part au monde, l'enseignement supérieur est aujourd'hui l'objet de changements aussi substantiels qu'en Europe (Enders et autres, 2011; AUCC, 2009). Il est de fait au cœur d'imposants efforts de nature politique visant la coopération et l'harmonisation. Cette forte volonté politique n'a rien de banal si tant est que, comme le font remarquer Enders et autres (2011), pendant les trois derniers siècles, le paysage européen a été organisé en États-nations, très différenciés au regard de leurs intérêts et de leurs établissements. De cette histoire ont notamment émergé des systèmes nationaux d'enseignement supérieur fort variés, tant sur le plan de l'organisation que sur celui des curricula, des qualifications et des exigences. À titre d'illustration du caractère éclaté de ces systèmes, certains parlaient, par exemple, d'une « jungle of degrees » (Haug, rapporté par Faber et Westerheijden, 2011, p. 16). Il reste que, contrairement à ce qui s'observe notamment aux États-Unis, la diversité des composantes de l'enseignement supérieur en Europe est le plus souvent construite dans une logique de contrôle étatique centralisé.

Cette effervescence observable en Europe tient en particulier au fait que, depuis un peu plus d'une dizaine d'années, les responsables de l'éducation dans les États européens sont fortement engagés dans des efforts d'alliances stratégiques régionales²⁵ visant l'harmonisation de leurs systèmes d'enseignement supérieur²⁶. Cette volonté politique s'enracine pleinement dans les éléments du contexte social et économique qui ont été évoqués précédemment (section 2.3) pour expliquer l'intérêt actuel pour l'assurance qualité. De façon particulière, « the rationale behind this intergovernmental initiative is the perceived need to respond to global challenges and international competition at which higher education is exposed » (Faber et Westerheijden, 2011, p. 11).

25. Rappelons ici que le concept de régionalisation renvoie au regroupement des nations à l'échelle de la planète, au moyen d'accords de diverses natures. Ce regroupement s'opère généralement sur la base de la proximité géographique (CSE, 2005, p. 90).

26. D'autres régions du monde sont aussi le lieu de telles volontés politiques, notamment l'Australie et des États d'Asie avec l'Initiative de Brisbane, de même que des États d'Amérique latine avec d'importants projets menés conjointement avec l'Europe.

Issu de conférences tenues, depuis 1998, par les ministres européens responsables de l'enseignement supérieur et réunissant aujourd'hui 47 États, le processus de Bologne consiste précisément en un ensemble d'engagements et de stratégies dont l'objectif est d'assurer l'équivalence et la reconnaissance des diplômes dans tous les pays signataires et ainsi d'y favoriser la mobilité des étudiants, des diplômés et du personnel. Il vise aussi, tout particulièrement depuis 2007, à accroître l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) et de l'espace européen de la recherche (EER) auprès d'autres régions du monde. Les moyens employés sont nombreux, dont l'adoption d'une structure commune de formation (licence-master-doctorat ou LMD) et d'un système d'accumulation et de transfert des crédits ainsi que la promotion d'une approche européenne d'assurance qualité. Cette dernière est illustrée dans le sommaire chronologique qui suit.

- En rapport avec des activités d'évaluation antérieures au processus de Bologne et suivant la recommandation de la Commission européenne est créé en 2000 l'ENQA²⁷, avec comme objectif de promouvoir la coopération en Europe dans le domaine de l'assurance qualité.
- Depuis 2005, les pays signataires disposent d'un recueil de repères communs élaboré par l'ENQA pour le « management de la qualité » : *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Il s'agit essentiellement de principes génériques, c'est-à-dire permettant « une certaine marge d'interprétation en fonction des pays, des disciplines et des établissements » (CCE, 2009, p. 5). Ces principes forment trois sous-ensembles : le premier concerne le système d'assurance qualité des établissements d'enseignement supérieur; le deuxième est relatif à l'assurance qualité externe des établissements et des programmes par des agences; le troisième concerne l'évaluation des agences elles-mêmes.
- La plupart de ces pays disposent aujourd'hui d'un organe national indépendant d'assurance qualité qui, souvent, assure à la fois l'évaluation et l'accréditation des établissements et des programmes (CCE, 2009). Si la majorité des agences se concentrent sur l'évaluation des programmes, « un nombre croissant d'entre elles se lancent dans l'accréditation ou l'audit d'établissement » (*Ibid.*, p. 4). Il est généralement exigé que les agences rendent publiques nombre des informations qu'elles recueillent. Un exemple d'agence de ce type est présenté dans l'encadré ci-après; il doit toutefois être considéré comme un des nombreux cas de figure existants, le fait étant que les agences d'assurance qualité européennes sont « relativement hétérogènes quant à leur taille, leur champ d'action, leur statut, leur finalité et leur capacité d'action à l'échelon international » (*Ibid.*, p. 4).
- Par ailleurs, dans une majorité de pays, des réglementations nationales obligent les établissements à se doter de mécanismes internes d'assurance qualité. Ce sont souvent les établissements qui décident, de façon autonome, de l'objet de l'évaluation, des procédures et de la fréquence de leur utilisation de même que des secteurs visés (*Ibid.*).
- Institué en 2008, le Registre européen des agences d'assurance qualité (EQAR), a accrédité jusqu'à maintenant 26 agences européennes reconnues, par une évaluation externe, comme se conformant aux *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*, évoquées ci-dessus.

27. Rappelons qu'en novembre 2004, l'European Network for Quality Assurance in Higher Education devient l'European Association for Quality Assurance in Higher Education, mais conserve le même acronyme.

**Un exemple d'une agence européenne :
l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles suisses (OAQ)**

Dans l'esprit de l'histoire des systèmes d'enseignement supérieur qu'elles évaluent, les agences européennes agissent dans une logique de pilotage étatique, et ce, davantage que celles des États-Unis par exemple. C'est ce qu'illustre le cas de l'OAQ. De fait, cette agence gouvernementale, bien qu'elle soit indépendante dans ses opérations, est encadrée par :

- la Conférence universitaire suisse, responsable de la coordination nationale des activités de la Confédération et des cantons dans le domaine des hautes écoles universitaires;
- le Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche, pour lequel l'OAQ assure la reconnaissance aux fins du droit aux subventions (OAQ, 2011).

L'OAQ peut être vu comme un agent de changement dans la mesure où, dans son approche de l'audit, il « a cherché à implanter graduellement des habitudes d'autoévaluation et de préoccupations de la qualité », ce qui en ferait « un instrument que l'État s'est donné pour provoquer au sein des établissements des changements de mentalité et d'approche » (L'Écuyer, 2008, p. 30).

S'éloignant d'une vision harmonisée de la mise en place des agences d'assurance qualité au sein des pays européens, certains auteurs relèvent quelques nuances. Par exemple, Saarinen et Ala-Vähälä (2007, p. 333) affirment que :

« Officiellement, les objectifs relatifs à la qualité du processus de Bologne sont plutôt sans équivoque, selon les documents du processus. La mise en œuvre au niveau national semble, en revanche, plus problématique (Stensaker et Harvey, 2006; Haug, 2003). Chaque pays œuvre dans son propre contexte historique, avec ses traditions nationales, ce qui conduit naturellement à des approches différentes pour la mise en œuvre. Le même (*sic*) semble s'appliquer quant à l'assurance de la qualité et à l'accréditation, cette dernière étant, dans certains pays, un élément nouvellement introduit dans le domaine de l'assurance qualité. »

Bref, les organismes responsables de l'assurance qualité en contexte européen semblent d'abord et avant tout représenter des instruments servant à consolider l'EEES et l'EER, en particulier en y favorisant la mobilité et, du coup, en contribuant à leur attractivité tant auprès des étudiants et du personnel européens que de ceux d'autres régions du monde. Comme le suggèrent certains organismes (dont l'AUCC, 2009), le processus de Bologne agit comme une stratégie de marketing dans le « marché » international de l'enseignement supérieur. Il reste que le processus de Bologne est aussi reconnu comme ayant « nettement encouragé le développement d'une culture de la qualité au sein des universités européennes qui pour la plupart considèrent qu'il permet le maintien et l'amélioration de leur propre niveau d'excellence » (Dalsheimer-Van Der Tol, 2010, p. 14). En fait, le dispositif et la démarche d'assurance qualité « marquent un enjeu capital dans la compétition entre l'EEES et le reste du monde, tout en étant un levier majeur de la modernisation et de l'introduction de réformes » (*Ibid.*, p. 22).

C'est dans cette même optique que peuvent être appréhendés certains volets du rapport de 2009 de la Commission des communautés européennes sur l'assurance qualité. Il y est en effet évoqué différentes pistes pour le développement de l'assurance qualité en Europe, par exemple :

- le besoin de « générer plus de confiance entre les agences et, partant, un niveau suffisant de transparence pour les utilisateurs et la société » (CCE, 2009, p. 10);
- la possible accessibilité en ligne, sur le site de l'EQAR, d'une liste des établissements et des programmes évalués;

- un éventuel travail d'affinement, en collaboration avec les agences et autres acteurs concernés, des *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*, de façon notamment à rendre compte de la mise en place de la structure en trois cycles et à faire en sorte que les normes de qualité englobent l'employabilité, la mobilité, la qualité générale des services offerts aux étudiants, les conseils sur l'orientation professionnelle, etc.;
- un accroissement du travail de collaboration entre les agences des différents pays européens de même qu'avec celles d'autres régions du monde;
- le « développement d'outils favorisant la transparence, notamment ceux permettant de comparer la qualité des établissements d'enseignement supérieur et de leurs programmes » (*Ibid.*, p. 11).

3.2.3 Au Canada

Certaines observations générales permettent de contextualiser les préoccupations dont l'assurance qualité fait actuellement l'objet au Canada.

- En général, les universités canadiennes sont créées par un décret à l'échelle de la province, si bien qu'elles sont d'emblée reconnues et qu'il n'existe donc pas de tradition d'accréditation des nouveaux établissements comme aux États-Unis. Cependant, depuis quelques années, certaines provinces (notamment la Colombie-Britannique, l'Alberta, le Nouveau-Brunswick et tout récemment la Saskatchewan) ont autorisé des établissements privés, des établissements de l'extérieur ou des collèges publics à octroyer des grades. Une telle situation a fait naître des préoccupations qui ont ajouté à l'intérêt que l'assurance qualité revêt de plus en plus, dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la compétitivité qui en émane.
- À l'instar, par exemple, de l'Europe et de l'Australie, quoique à un degré moindre, le Canada est le lieu d'expression de certaines volontés politiques d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche d'alliances stratégiques, dans lesquelles incidemment s'inscrivent des préoccupations au regard de l'assurance qualité. Il est possible de percevoir de telles volontés politiques dans plusieurs actions ou prises de position récentes, dont les suivantes.
 - Dans un récent rapport, le CCA²⁸ (2011) déplore l'absence de système pancanadien d'assurance qualité ou, autrement dit, le fait que les mécanismes ou organismes d'assurance qualité de l'enseignement supérieur au Canada ne se présentent pas de façon unifiée ou harmonisée.
 - Des efforts visant l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur au Canada, notamment sur la base d'une approche commune de l'assurance qualité, sont déployés par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC), qui, au cours des dernières années, a directement ou indirectement conclu des ententes pancanadiennes telles que :
 - *L'Éducation au Canada – Horizon 2020* : entériné en 2008 par tous les ministres concernés, ce plan vise à articuler des stratégies pancanadiennes de l'éducation selon lesquelles, entre autres, « le Canada doit accroître le nombre d'étudiantes et étudiants qui suivent des études postsecondaires grâce au renforcement de la qualité et de l'accessibilité de l'enseignement postsecondaire »;

28. Le CCA a été créé en 2004 avec comme mandat « de participer à la construction d'une architecture d'apprentissage pancanadienne » (2011, p. 4). Cet organisme devrait fermer ses portes en 2012.

- le projet *Normes pancanadiennes de qualité pour l'évaluation des diplômes internationaux* : cette étude du Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI)²⁹, lancée en 2007 et portant sur la comparabilité et la portabilité³⁰ des évaluations de diplômes au Canada³¹, a été prolongée en 2009 avec comme objectif, entre autres, d'« élaborer un Cadre pancanadien d'assurance de la qualité pour donner un outil de référence à tous les groupes qui effectuent des évaluations de diplômes au Canada »;
 - la *Déclaration ministérielle sur la transférabilité des crédits au Canada* : signée en 2009 par les ministres concernés, cette déclaration énonce des principes pour guider les pratiques devant faciliter la mobilité des étudiants à l'intérieur du Canada;
 - la *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada* (CMEC, 2007) (présentée dans la section 4).
- Par-delà ces ententes politiques, dont les résonances sont plus ou moins fortes selon la province ou le territoire, nous pouvons par ailleurs citer l'influence de l'Association des universités et collèges (AUCC), dont les établissements membres sont reconnus comme répondant à certaines exigences. Par exemple, ils ont souscrit à des principes en matière d'assurance qualité, dont celui voulant que « l'établissement possède une politique officielle, approuvée et transparente qui l'engage à garantir la qualité et l'amélioration continue de ses programmes d'études » (AUCC, 2012).

S'agissant des mécanismes d'assurance qualité existant à l'enseignement supérieur, il importe de noter qu'à l'image des pouvoirs et des systèmes d'enseignement supérieur du Canada, ils sont fort variables d'une province ou d'un territoire à l'autre. En fait, au sens strict, les seuls mécanismes d'assurance qualité qui existent à l'échelle pancanadienne sont ceux qui portent sur certains programmes faisant l'objet d'une accréditation de la part d'organismes professionnels.

Ainsi, le paysage canadien en matière d'assurance qualité présente une grande diversité d'une province ou d'un territoire à l'autre. Plus précisément, on trouve des mécanismes d'assurance qualité externe dans les provinces suivantes : Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec³², Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick et Île-du-Prince-Édouard. Voici un aperçu de ceux des provinces maritimes et de l'Ontario.

L'assurance qualité externe dans les provinces maritimes

Les provinces maritimes (le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard) sont dotées de la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes (CESPM). Les grands jalons de l'histoire de celle-ci sont révélateurs de l'évolution des préoccupations. Ainsi, à sa création, en 1974, elle avait pour mandat « d'aider les Provinces maritimes et les établissements à utiliser et à répartir leurs ressources avantageusement et plus efficacement dans le domaine de l'enseignement supérieur de la région ». Dans la perspective de « reprendre le contrôle du financement », les ministres de l'Éducation concernés ont revu ce mandat dans les années 1990, le faisant passer de « l'utilisation rationnelle des ressources » à « la prestation de conseils et d'une aide aux établissements et au gouvernement ». Puis, en janvier 2005, la Loi sur la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes a été proclamée, dont l'orientation première est « l'amélioration et le maintien des meilleurs services possibles à

29. Comme il en sera question dans la section 4, cet organisme, créé par le CMEC, a surtout un rôle d'information et de conseil.

30. C'est-à-dire la reconnaissance en différents lieux.

31. Ce projet est mené en partenariat avec l'Alliance canadienne des services d'évaluation de diplômes et repose sur une subvention de Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

32. Nous faisons ici référence aux processus d'évaluation des projets de programme et des programmes existants, lesquels sont présentés à la section 4.

l'intention des étudiants en situation d'apprentissage continu », surtout dans le secteur universitaire. Cela se fait par l'exercice de fonctions non seulement au regard de l'assurance qualité, mais aussi en matière de données et d'information, de coopération entre les établissements ainsi que de conseils et de services à la demande des gouvernements provinciaux. Elle s'appuie sur le travail et l'expertise de différents comités permanents.

Sur le plan de l'assurance qualité, la CESPM compte sur un comité³³ formé de huit membres, dont la personne occupant la présidence, qui doit par ailleurs être membre de la CESPM et nommée par son président. Au moins deux membres du Comité sont aussi membres de la CESPM, alors qu'au moins trois autres membres, mais idéalement quatre, sont choisis à partir d'une liste de candidats proposés par l'Association des universités de l'Atlantique (AUA)³⁴ comportant au moins une personne francophone. Il est par ailleurs prévu que le Comité compte deux étudiants. Enfin, il est attendu qu'« idéalement, les membres :

- reconnaissent la valeur de l'assurance de la qualité ainsi que de l'examen périodique des programmes et des unités, et sont spécialisés dans ce domaine;
- sont respectés dans le milieu de l'enseignement postsecondaire;
- ne font pas partie de la haute direction d'un établissement;
- ne sont pas des fonctionnaires du ministère de l'Éducation;
- ne sont pas membres du personnel d'un établissement inscrit à l'annexe de la Commission » (CESPM, 2012).

La Politique en matière d'assurance qualité de la CESPM porte sur :

- une évaluation des programmes universitaires avant leur mise en œuvre³⁵;
- un processus servant à vérifier les politiques et les pratiques des établissements en matière d'assurance qualité.

Les activités de la CESPM en matière d'assurance qualité ont des visées liées à l'imputabilité et à la coordination de système dans la mesure où, par exemple, elle entend :

- « Assurer le plus grand éventail possible de programmes tout en respectant les réalités financières;
- Offrir un contexte régional aux programmes afin d'éviter les doublons injustifiés et de faire une utilisation optimale des ressources limitées dans la région;
- S'assurer que les programmes soient d'une durée optimale;
- Promouvoir la collaboration entre les établissements dans l'élaboration, la prestation et l'administration des programmes;
- Voir à ce que les étudiantes et étudiants, les gouvernements et les contribuables, qui font tous des investissements importants dans l'éducation, profitent de programmes de qualité;
- Exiger des universités qu'elles déterminent et fixent des objectifs mesurables;
- Assurer, par le processus de distribution, que les projets de programmes bénéficient d'une évaluation fondée sur la consultation d'un vaste éventail d'intervenants (étudiantes et étudiants, gouvernement, public et représentants des universités);

33. Ce comité se nomme : Comité de l'Association des universités de l'Atlantique (AUA) et de la Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes (CESPM) responsable de la vérification en matière d'assurance de la qualité.

34. L'AUA représente dix-sept établissements universitaires de la région de l'Atlantique en plus d'une université des Antilles. Son conseil est formé de recteurs, de *presidents* ou de *co-presidents*.

35. Il est à noter que cette section de la Politique est actuellement en cours de révision.

- Exiger des universités qu'elles démontrent qu'elles ont établi des politiques pour assurer une amélioration continue de la qualité;
- Exiger des universités qu'elles démontrent que leurs politiques n'englobent pas seulement les programmes universitaires, mais également l'administration et les services aux étudiants » (CESPM, 2005, p. 3-4).

L'assurance qualité externe en Ontario

Entre 2007 et 2010, l'Ontario a connu une révision de son système d'assurance qualité relatif aux formations universitaires. Antérieurement, l'évaluation des programmes suivait une procédure distincte selon le cycle d'études.

- Au 1^{er} cycle, l'évaluation des nouveaux programmes et l'évaluation périodique des programmes existants relevaient des universités. Une vérification de l'évaluation des programmes existants (audit) était menée, depuis 1996, par l'Ontario Council of Academic Vice-Presidents (OCAV), soit l'instance affiliée au Council of Ontario Universities (COU), un organisme qui regroupe les universités financées par le gouvernement ontarien et qui réunit les vice-présidents académiques des universités.
- Aux cycles supérieurs, l'évaluation des nouveaux programmes (depuis 1968) et l'évaluation périodique des programmes existants (depuis 1982) étaient sous la responsabilité de l'Ontario Council of Graduate Studies (OCGS), l'instance affiliée au COU qui réunit les doyens des cycles supérieurs, mais les établissements y participaient aussi au moment de l'autoévaluation.

En 2007, un comité de révision a été mandaté par le COU pour réfléchir aux moyens d'accroître « the efficiency and timeliness » du processus d'évaluation des programmes aux cycles supérieurs, bien que le rapport Van Loon propose une révision des mécanismes d'assurance qualité pour l'ensemble des programmes des universités financées par le gouvernement ontarien. Les faiblesses relevées par ce comité ont notamment trait à :

- 1) la complexité et la longueur du processus d'évaluation des programmes de cycles supérieurs, compte tenu du fait que l'évaluation directe de ces programmes ne relève pas des établissements;
- 2) le manque d'uniformité entre les pratiques de l'OCAV et celles de l'OCGS, complexifiant d'autant plus la tâche des établissements;
- 3) l'écart entre les pratiques ontariennes et les tendances internationales, puisque le mécanisme externe d'assurance qualité des programmes tend, dans plusieurs régions du monde, à passer de l'évaluation des programmes à la vérification de l'évaluation;
- 4) l'exclusivité de l'attention portée aux programmes, au détriment des autres composantes de l'enseignement universitaire.

C'est ainsi que le Quality Council a été établi par l'OCAV en 2010, après deux années de vaste consultation sur le cadre de travail à mettre en place³⁶. Il se compose de neuf membres avec droit de vote :

- un président, extérieur à l'OCAV mais choisi par lui;
- deux membres de l'OCAV (de différentes universités);
- un doyen des cycles supérieurs ou l'équivalent issu du COU;
- un doyen des études de 1^{er} cycle ou l'équivalent issu du COU;
- deux collègues universitaires du COU (d'universités différentes de celles des autres membres);
- un membre extérieur à l'Ontario (ayant une expérience en assurance qualité);
- un membre citoyen nommé par le COU.

36. D'ailleurs, les Institutional Quality Assurance Process (IQAP) ont dû être ratifiés par chaque université avant d'être implantés.

Son mandat consiste à superviser l'évaluation de la qualité des programmes (tous cycles confondus, voir l'encadré ci-contre) offerts dans les universités financées par le gouvernement ontarien. Ainsi :

- Chaque université a la responsabilité de se doter d'une procédure institutionnelle d'assurance qualité qui prend en compte à la fois sa mission particulière et les critères énoncés par le Quality Council³⁷.
- Chaque université est responsable de l'évaluation de ses projets de programme et de l'évaluation périodique de ses programmes (ces évaluations comprennent une autoévaluation, une évaluation externe et une évaluation institutionnelle).
- Le Quality Council procède à l'approbation des projets de programme et à la vérification de l'évaluation périodique des programmes menée par les établissements.
- Une fois le projet de programme approuvé par le Quality Council, le Ministry of Training, Colleges and Universities (MTCU) est responsable de son évaluation aux fins de financement par le gouvernement ontarien.

La voie d'approbation rapide

Ces processus d'évaluation encadrés par le Quality Council concernent les programmes menant à un grade. Or, un processus d'approbation rapide est prévu dans le cas des programmes de cycles supérieurs ne menant pas à un grade, ainsi que pour les modifications majeures apportées aux programmes menant à un grade. Dans ces deux cas, l'évaluation externe est omise et les procédures au sein du Quality Council sont allégées. Précisons que les programmes de 1^{er} cycle ne menant pas à un grade ne font pas l'objet d'un encadrement particulier par le Quality Council.

Le travail du Quality Council est soutenu par deux comités et un secrétariat (voir l'encadré ci-dessous).

Les comités et le secrétariat du Quality Council

Le Quality Council peut compter sur les travaux du Appraisal Committee (pour les projets de programme) et de l'Audit Committee (pour l'audit, c'est-à-dire l'évaluation de l'ensemble des pratiques internes d'assurance qualité, y compris l'évaluation des programmes existants). Les membres de ces comités doivent être des « senior academics with experience in the development, delivery and quality assessment of both graduate and undergraduate programs and shall not be members of the Quality Council » (Ontario Universities Council on Quality Assurance, 2011, p. 36).

En outre, les opérations du Quality Council sont menées par un secrétariat, lequel :

« supports the ongoing business of the Quality Council and its Committees by providing timely information, advice and support. Among other responsibilities, the Secretariat prepares agendas and meeting materials for all meetings and appraisals, takes minutes of meetings and communicates decisions of the Appraisal Committee to universities and the Quality Council. The Secretariat also provides general quality assurance and appraisal-related advice to the member institutions » (COU, 2012).

Le directeur général de ce secrétariat agit comme secrétaire du Quality Council, sans droit de vote, et est membre d'office des deux comités.

37. Avant la révision de 2010, chaque université devait se doter de politiques et procédures d'évaluation des programmes (nouveaux et existants) de 1^{er} cycle conformes aux lignes directrices du Undergraduate Program Review Audit Committee de l'OCAV.

Bref, les principaux objectifs visés par la création du Quality Council consistent à :

- mettre en place un processus « more streamlined, more effective, more transparent and more publicly accountable »;
- « facilitate greater international acceptance of our degrees and improve our graduates' access to university programs and employment worldwide »;
- « balance the need for accountability with the need to encourage normal curricular evolution » (Quality Council, 2010, p. 1).

En outre, signalons que l'Ontario s'est doté, en 2005, du Higher Education Quality Council of Ontario (HEQCO), un organisme gouvernemental qui a pour fonction de conseiller le gouvernement à l'égard de la qualité du système ontarien d'éducation supérieur dans son ensemble.

3.3 Ce que le Conseil retient

À la lumière de l'analyse en cours sur les pratiques d'assurance qualité hors Québec, il appert que :

- Pour avoir une vision juste de l'approche privilégiée en matière d'assurance qualité dans un système national de formation, il faudrait non seulement prendre en compte les mécanismes externes, mais aussi les mécanismes internes. Or, les écrits recensés se concentrent sur les mécanismes externes et, de surcroît, sur ceux qui ont pour objet les programmes et les établissements.
- Les mécanismes d'assurance qualité jugés appropriés pour un système national de formation ne sont pas forcément pour un autre. De plus, ceux qui sont considérés comme appropriés aujourd'hui peuvent ne plus l'être demain.
- Si les écrits identifient les mécanismes externes existant ailleurs, ils ne tentent pas nécessairement :
 - de mettre en relief la conception de la qualité qui les sous-tend;
 - d'en dégager les forces et faiblesses;
 - de qualifier le niveau d'adhésion qu'ils suscitent dans le milieu universitaire;
 - d'en mesurer les effets sur la qualité de l'enseignement supérieur.

Dans cette perspective, il est opportun de prendre en compte des éléments de contexte propres à certaines régions du monde et de mettre en relief le rôle que l'assurance qualité y revêt.

- L'enseignement supérieur étatsunien se caractérise par un contexte de « libre concurrence » entre les établissements, un faible contrôle étatique et une solide tradition en matière d'accréditation des programmes et des établissements. Ainsi, l'assurance qualité a principalement comme finalité de discriminer les établissements ou les programmes jugés crédibles dans ce vaste marché concurrentiel de l'enseignement supérieur.
- En particulier depuis une décennie, le contexte européen se caractérise par une forte volonté politique d'harmonisation de systèmes nationaux de formation très diversifiés. L'assurance qualité s'y conçoit comme un moyen, parmi d'autres, de parvenir à cette fin. Ainsi, les agences européennes responsables de l'assurance qualité agissent dans une logique de pilotage étatique visant à favoriser la mobilité et à accroître l'attractivité de l'EEES sur la scène internationale.
- Le Canada affiche certaines parentés avec le contexte étatsunien de « libre concurrence » entre les établissements universitaires, bien que les prestataires privés y demeurent rarissimes. Comme en témoignent les initiatives du CMEC, le Canada est aussi le lieu d'expression de certaines volontés politiques d'harmonisation des systèmes de formation, quoique à un degré moindre qu'en Europe. Sur le plan du contrôle étatique, les universités canadiennes peuvent être perçues, *grosso modo*, comme se situant à mi-chemin entre le modèle étatsunien et le modèle européen. En ce qui touche les mécanismes d'assurance qualité, ils varient d'une province ou d'un territoire à l'autre. Par exemple, les provinces maritimes sont dotées d'une instance intermédiaire (la CESPMM) chargée de la coordination entre les établissements, mais aussi de certaines responsabilités en matière d'assurance qualité externe. En revanche, en Ontario, la vérification de l'évaluation des programmes relève d'une instance sous l'égide du regroupement des universités (le COU).

Par-delà ces contextes particuliers, certaines tendances émergentes en matière d'assurance qualité retiennent spécialement l'attention du Conseil.

- Les besoins en matière d'assurance qualité suivent l'évolution des systèmes de formation et de leur contexte sociopolitique, ce qui commande une ouverture à l'actualisation des structures, des processus, des critères, des méthodes, etc., qui se rapportent à l'assurance qualité.
- Il est devenu pertinent de définir les niveaux de diplomation, à l'échelle d'un système d'enseignement supérieur, pour rendre explicite une vision commune des exigences de formation et pour favoriser la reconnaissance des formations sur la scène internationale.
- L'assurance qualité externe revêt une importance croissante, mais celle-ci doit s'articuler à l'assurance qualité interne; il s'agit là d'une condition *sine qua non* de l'adhésion des acteurs universitaires et, du coup, de l'efficacité des pratiques.

4 Les principales pratiques associées à l'assurance qualité au Québec : portrait et objets de préoccupation

La section qui s'amorce a pour objectif de présenter les principales pratiques associées à l'assurance qualité au sein de l'enseignement universitaire québécois³⁸. Ce portrait d'ensemble demeure sommaire si tant est que les objets à recenser sont nombreux et d'une certaine complexité. Il est par ailleurs hétéroclite dans la mesure où il rend compte d'activités :

- qui correspondent ou s'apparentent à des mécanismes internes ou externes d'assurance qualité, ou encore qui sont utilisées à des fins d'assurance qualité;
- qui peuvent varier d'un établissement à l'autre;
- qui s'appuient sur des encadrements de diverses natures (politiques, lois, règlements, etc.);
- qui sont propres au Québec ou, quoique plus rarement, relèvent d'autres juridictions (par exemple, d'organismes canadiens ou internationaux).

Ces pratiques sont décrites, de manière synthétique, par composante. On trouve ainsi les pratiques qui ont trait aux programmes et aux formations (section 4.1), au personnel (section 4.2), à la recherche (section 4.3), aux établissements (section 4.4) et au système universitaire dans son ensemble (section 4.5). Au fil de cet exposé sont relevées des préoccupations au regard de l'une ou l'autre de ces pratiques et, le cas échéant, les positions antérieures du Conseil qui s'y rapportent.

4.1 Les programmes et les formations³⁹

4.1.1 L'évaluation des projets de programme

L'évaluation des projets de programme relève des établissements, mais y participent aussi, dans le cas des programmes menant à un grade, la CREPUQ, le MELS et, parfois, les ordres professionnels.

Bien que les pratiques internes des universités puissent varier, parce qu'elles relèvent de politiques ou de règlements institutionnels, elles comprennent généralement les étapes suivantes.

- Les promoteurs d'un nouveau programme préparent un rapport exposant les motifs de sa création en vue d'obtenir un mandat d'élaboration auprès des instances institutionnelles responsables.
- Une fois le mandat obtenu, un comité d'élaboration du programme est formé : il sera responsable de la préparation d'un dossier de présentation du programme explicitant, notamment, ses objectifs, sa structure, son cadre réglementaire et les ressources que requerra son offre.

L'évaluation des projets de programme qui ne mènent pas à un grade

Les projets de programme menant à un microprogramme, à un certificat ou à un diplôme ne sont pas soumis à la CREPUQ ni au MELS, parce qu'ils sont souvent constitués de cours extraits de programmes menant à un grade pour lesquels l'université a déjà fourni certaines garanties de qualité. Le processus interne des universités en ce qui touche l'élaboration de ces programmes est souvent le même que pour ceux qui mènent à un grade, bien qu'il soit, dans certains cas, allégé (CSE, 2010, p. 58).

38. Pour dresser l'état de la situation du Québec, le Conseil a jugé opportun de porter un regard ample sur les pratiques associées à l'assurance qualité, de manière à couvrir l'ensemble des trois volets de la mission universitaire, soit la formation, la recherche et les services à la collectivité.

39. Cette section s'appuie en partie sur le portrait dressé dans un avis récent du Conseil (CSE, 2010, p. 57-60).

- Le dossier de présentation est soumis aux instances responsables et pourra, au besoin, être ajusté ou corrigé afin d'obtenir l'approbation institutionnelle.

L'intervention des ordres professionnels

Lorsqu'un projet de programme mène à un grade qui donne droit à l'exercice d'une profession réglementée (comme la médecine, la dentisterie, la psychologie, le travail social ou le génie), l'ordre professionnel intervient parfois en amont pour déterminer les compétences attendues au moment de l'entrée dans la vie professionnelle et s'assurer que la formation offerte permette de développer ces compétences. Pour ce faire, l'ordre professionnel dispose d'un comité de formation qui est en liaison avec les départements universitaires correspondants et la CREPUQ (CSE, 2010).

Exception faite des programmes de formation des maîtres⁴⁰, les projets de programme sont ensuite soumis, depuis 1988, à la Commission d'évaluation des projets de programmes (CEP) de la CREPUQ selon un processus comportant les étapes suivantes⁴¹.

- L'université fournit à la CEP de la CREPUQ un dossier de présentation du programme et une liste de noms d'experts externes.
- Sur la base de la consultation d'experts, la CEP examine cinq composantes en particulier (voir l'encadré ci-contre).
- La CEP produit un avis sur la qualité du nouveau programme à l'intention de l'université.

Ensuite, le MELS procède à l'autorisation du financement du projet de programme, ce qui implique les étapes suivantes.

- L'université achemine au MELS le dossier du projet de programme en y joignant :
 - l'avis de la CEP;
 - des précisions quant aux suites qu'elle entend donner à l'avis de la CEP;
 - les évaluations des experts consultés par la CEP;
 - s'il y a lieu, la demande de subvention requise.
- Le Comité des programmes universitaires (CPU), constitué de membres du personnel du MELS et de professeurs d'université nommés sur proposition de la CREPUQ, évalue l'opportunité du projet de programme et la pertinence de lui accorder un financement sur la base de différents critères (voir l'encadré ci-après).

Les cinq composantes examinées par la CEP

- le **cadre**, soit les conditions d'admission, la durée du programme et le régime des études, le mode d'évaluation des étudiants et le mode de gestion du programme;
- les **activités**, plus précisément l'adéquation des objectifs et la pertinence scientifique;
- les **ressources professorales**, notamment les qualifications et les productions des professeurs;
- les **autres ressources humaines**, par exemple les qualifications des chargés de cours;
- les **ressources matérielles**, par exemple les bibliothèques et l'équipement informatique.

40. En effet, la Loi sur l'instruction publique confie au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) le mandat d'agrément les programmes de formation des maîtres. Le CAPFE est composé de représentants de différents groupes concernés. Ses membres sont nommés par la ministre après consultation des organismes intéressés.

41. Une procédure d'évaluation modulée est prévue dans certains cas particuliers, par exemple lorsqu'un établissement souhaite offrir un programme propre à un autre établissement.

Critères d'opportunité des projets de programme

L'opportunité socioéconomique ou socioculturelle : les besoins auxquels le projet de programme vise à répondre et la congruence entre la finalité et les objectifs du projet de programme (ex. : évolution des besoins de formation, perspectives d'avenir liées à l'emploi, principaux débouchés, prévisions d'effectifs étudiants, clarté et conformité du titre avec ses finalités).

L'opportunité systémique : la situation du projet de programme dans l'ensemble de la programmation des universités et sa contribution aux orientations et aux politiques du système universitaire québécois (ex. : caractère distinctif ou apport spécifique dans le contexte québécois, liens prévisibles avec les programmes apparentés, collaboration entre professeurs, concurrence ou complémentarité avec d'autres programmes).

L'opportunité institutionnelle : la situation du projet de programme par rapport aux autres programmes de l'établissement, ainsi qu'aux réalisations, aux orientations, aux politiques et aux moyens dont dispose l'université (ex. : conséquences de la mise en œuvre du projet de programme sur l'effectif étudiant des autres programmes, état de la recherche et de la création, intégration à la mission de l'université, présence de ressources humaines et matérielles).

Source : MELS, 2005.

Signalons par ailleurs que le CMEC a formulé en 2007 la Déclaration sur l'assurance qualité, qui comprend, entre autres choses, des procédures et des normes d'évaluation des nouveaux programmes menant à des grades. L'ensemble des provinces et territoires canadiens a souscrit à cette déclaration, y compris le Québec. Les procédures et les normes d'évaluation des nouveaux programmes qui s'y trouvent ont notamment trait à l'explicitation et à la transparence des processus, au recours à des évaluateurs indépendants et à la réalisation d'un examen périodique des programmes.

4.1.2 L'évaluation continue des programmes menée au sein des établissements

L'évaluation continue des programmes relève de chaque établissement. Elle « englobe des activités courantes qui permettent à l'université d'ajuster un programme chaque fois qu'elle doit, par exemple, offrir de nouvelles options, introduire de nouveaux cours ou en retirer certains autres, modifier les méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages ou encore tenir compte d'une évolution contextuelle. Ces transformations peuvent être circonstanciées ou répondre à des nouveaux besoins chez les étudiants, être occasionnées par des contraintes budgétaires ou refléter l'évolution de la discipline ou de la profession visée » (CREPUQ, 2004, p. 9). La fréquence et le niveau de formalisme de l'évaluation continue des programmes peuvent ainsi varier selon l'établissement et selon l'unité d'enseignement.

4.1.3 L'évaluation périodique des programmes

L'évaluation périodique des programmes est un mécanisme officiel mis en place au début des années 1990 au sein de chaque université et encadré par des politiques institutionnelles. Pour les programmes menant à un grade (voir l'encadré ci-contre), le processus doit toutefois suivre certaines normes établies par la Politique de la CREPUQ⁴², au regard des critères d'évaluation, des indicateurs de qualité et des étapes à suivre, en plus de répondre aux critères d'agrément des organismes pancanadiens ou internationaux lorsqu'un diplôme donne droit à l'obtention d'un permis d'exercice d'une profession délivré par un ordre professionnel.

L'évaluation périodique des programmes qui ne mènent pas à un grade

Bien que la démarche de la CREPUQ touche directement les programmes menant à un grade, l'évaluation effectuée au sein de l'établissement peut s'appliquer aussi aux programmes menant à un certificat ou à un diplôme (CREPUQ, 2004, p. 27). L'évaluation périodique des programmes ne menant pas à un grade est donc sous l'entière responsabilité de l'établissement, puisque la CVEP ne procède pas à la vérification de leur évaluation.

42. Politique des établissements universitaires du Québec relativement à l'évaluation périodique des programmes existants.

Effectué à intervalles réguliers, le processus institutionnel doit comporter :

- une autoévaluation par le personnel enseignant et les étudiants du programme évalué;
- un avis d'experts externes;
- un rapport final d'un comité institutionnel où siègent des professeurs qui ne participent pas au programme évalué et des responsables académiques.

Une vérification de l'évaluation des programmes menant à un grade est effectuée par la Commission de vérification de l'évaluation des programmes (CVEP) de la CREPUQ. Cette démarche a pour objectif d'examiner l'adéquation de la politique institutionnelle et des pratiques de chaque établissement par rapport à l'objectif, aux étapes, aux critères et aux modalités définis selon les termes de la Politique de la CREPUQ. À cette fin :

- La CVEP examine, pour chaque établissement, la politique institutionnelle en matière d'évaluation ainsi que des exemples d'évaluation de programmes.
- La CVEP produit un rapport de vérification, basé sur les normes définies dans la Politique de la CREPUQ.
- Le rapport de vérification de la CVEP est soumis à l'établissement et rendu public.
- Un an après la publication de ce rapport, l'établissement doit informer la CVEP des suites données aux recommandations formulées (CREPUQ, 2004, p. 31-33).

Depuis l'adoption de la Politique de la CREPUQ en 1991, la CVEP a procédé à deux cycles d'évaluation⁴³. Pour son troisième tour, la CVEP a proposé de revoir son rôle, considérant « l'essor d'une véritable culture de l'évaluation dans le réseau universitaire québécois » (CREPUQ, 2008) et les limites du processus d'évaluation en place. À la lumière de ces constats ainsi que d'un portrait des tendances internationales en matière d'évaluation, la CVEP a adressé deux recommandations à la CREPUQ : 1) assurer un troisième cycle de vérification qui prenne davantage en compte la mise en application des politiques d'évaluation de programmes (y compris les suites données aux évaluations et les calendriers d'évaluation); 2) confier à un groupe de travail le mandat de réfléchir aux perspectives à privilégier à moyen terme en ce qui touche l'évaluation périodique des programmes. Au moment d'écrire ces lignes, la CREPUQ avait mis en œuvre les deux recommandations de la CVEP.

4.1.4 L'agrément de certains programmes menant à l'exercice d'une profession

L'agrément des programmes par les ordres professionnels ou un comité d'agrément s'applique dans divers domaines où l'État, par le truchement de l'Office des professions⁴⁴, réglemente l'accès à des professions et assure la protection des citoyens qui ont recours à des services professionnels. Au Québec, le système professionnel est régi par le Code des professions ainsi que par les diverses lois qui fondent l'existence de chaque ordre professionnel. Ainsi, les ordres professionnels peuvent intervenir en amont du processus d'élaboration des programmes, comme nous l'avons mentionné précédemment, ainsi qu'au moment de la révision des programmes. Dans certains cas, des organismes canadiens ou internationaux évaluent les programmes, à des fins d'accréditation, selon des modalités précises et à des moments déterminés, indépendamment des activités d'évaluation menées dans les universités.

43. Le premier s'est déroulé de 1991 à 1999 et le second, de 2001 à 2008.

44. L'Office des professions relève du ministère de la Justice.

4.1.5 L'évaluation des enseignements

Depuis les années 1980, notamment à la demande d'étudiants, des évaluations basées sur les paramètres du plan de cours ont été mises en place. Ainsi, à la fin de chaque session, les étudiants évaluent les enseignements reçus. Si le taux de participation des étudiants est de plus de 50 %, ces données sont consignées au dossier des membres du personnel enseignant. Dans certains établissements, les pratiques d'évaluation des enseignements peuvent être encadrées par des politiques (relatives, par exemple, à la valorisation de l'enseignement). En outre, « [c]ette pratique officielle de l'évaluation de l'enseignement coexiste avec des pratiques officieuses » (Bernatchez, paragraphe 29), telles que des exercices de classement menés par des associations étudiantes.

4.1.6 L'évaluation de l'offre de formation par secteur menée au sein de la CREPUQ

Une évaluation transversale de l'offre de formation universitaire a été menée à la suite des États généraux sur l'éducation (1995). C'est à cette fin que la CREPUQ a créé, en 1997, la Commission des universités sur les programmes (CUP) pour s'assurer qu'il n'y ait pas, dans chacun des domaines d'études, de redoublements coûteux des programmes ou de cas où le nombre d'étudiants inscrits était insuffisant. Dans son rapport final, la CUP recommandait la mise à jour des données présentées pour permettre de suivre l'évolution des programmes à l'échelle du système universitaire. En 2000, la CREPUQ donnait suite à cette recommandation. Le Comité de suivi sur les programmes (CSP) a ainsi succédé à la CUP avec pour mandat de superviser les travaux des groupes de travail mis sur pied dans chacun des 23 secteurs ou regroupements disciplinaires et d'en assurer la cohérence. Entre 2001 et 2006, ces groupes ont ainsi produit des rapports à l'intention du Comité des affaires académiques de la CREPUQ, lui permettant de mettre à jour les données sur les programmes⁴⁵, de faire le suivi des recommandations de la CUP et de dresser un bilan de la situation des programmes dans chaque secteur ou regroupement disciplinaire (CREPUQ, 2012).

4.1.7 La description des grades

Le Cadre pancanadien sur les grades (voir l'annexe 4) figure au nombre des efforts déployés par le CMEC pour construire une vision pancanadienne de l'éducation. Établi en 2007, à la suite d'une vaste consultation auprès des universités de chaque province, de l'AUCC et de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), ce cadre comprend une définition des catégories de grades (baccalauréat, maîtrise et doctorat) avec pour objectif « de diffuser une description convenue des objectifs d'apprentissage généraux associés à chaque grade », de même que des normes qui « encadrent les attentes associées à chaque grade » (CMEC, 2007). Ce cadre reconnaît la responsabilité de chaque province pour ce qui est de son adaptation aux formations offertes sur son territoire, y compris celles qui ne mènent pas à un grade. Pour l'heure, ce cadre ne semble pas avoir de résonance dans les universités québécoises bien que, comme nous l'avons signalé plus tôt, la Déclaration qui l'inclut ait été entérinée par l'ensemble des provinces et territoires, y compris par le Québec.

4.1.8 La reconnaissance des formations suivies dans d'autres établissements

Chaque établissement est responsable de la reconnaissance des cours qu'ont suivis leurs étudiants dans d'autres établissements, du Québec ou d'ailleurs, et jouit d'une pleine autonomie à cet égard. Dans ces cas, les dossiers des candidats sont traités par les services d'admission de chaque établissement.

45. Précisons que les microprogrammes ne sont pas pris en compte dans le cadre de cet exercice.

Certains organismes ou encadrements ont pour objectif d'éclairer ou de faciliter la reconnaissance des formations. Parmi ceux-ci, signalons les suivants.

- Le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec fournit, à l'intention des candidats à l'immigration et seulement à titre informatif, des tableaux présentant une comparaison des diplômes obtenus dans différents États du monde à ceux délivrés au Québec.
- Créé à la suite de la ratification par le Canada, en 1990, de la *Convention de l'UNESCO sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les États de la région Europe*, le CICDI fournit de l'information sur les correspondances possibles entre les diplômes du Canada et ceux d'autres régions du monde. Il exerce surtout un rôle d'information, compte tenu du partage des pouvoirs en matière d'éducation entre le palier fédéral et les provinces et territoires. Ainsi, le CICDI « collecte, organise et distribue des renseignements et remplit le rôle de bureau national de coordination et d'orientation pour promouvoir la reconnaissance et la transférabilité des qualifications professionnelles et des diplômes canadiens et étrangers » (CICDI, 2012). Il produit différents documents de référence, par exemple sur la terminologie en matière de mobilité et de reconnaissance des titres et des diplômes et sur les principes associés aux bonnes pratiques à cet égard. En outre, il guide les demandeurs d'information vers les ressources pertinentes au sein des provinces ou des territoires.
- À l'échelle du Canada, l'Accord sur le commerce intérieur (ACI), signé en 1995 par les premiers ministres provinciaux et fédéral, a pour objectif de lever « les obstacles liés à la libre circulation des personnes, des produits, des services et des investissements à l'intérieur du Canada, et d'établir un marché intérieur ouvert, performant et stable » (Industrie Canada, 2012). Dans la foulée de cet accord ont en effet été sanctionnées, en 2009, des dispositions relatives à la possibilité pour les travailleurs qualifiés d'exercer leur métier ou leur profession dans l'ensemble du Canada, en exigeant notamment « que la délivrance des licences, l'accréditation et l'immatriculation des travailleurs soient basées principalement sur les compétences du travailleur » et « en conciliant les différences dans les normes professionnelles » (*Ibid.*).
- Sur la scène internationale, on peut aussi mentionner une entente France-Québec sur la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles qui a été conclue en 2008. Cette entente encourage les organismes concernés par des professions réglementées (par exemple, les ordres professionnels des deux États) à conclure des accords pour encadrer les demandes de mobilité entre les deux territoires. En l'occurrence, il s'agit pour les organisations professionnelles québécoises d'établir à quelles conditions une personne formée ailleurs qu'au Québec peut y obtenir un droit de pratique et, au besoin, de définir ses besoins de formation d'appoint (CSE, 2010).

Lorsqu'il s'agit de reconnaître des formations ou des diplômes acquis à l'extérieur du Québec aux fins d'obtention du droit de pratique de professions régies par un ordre, c'est ce dernier qui procède à l'évaluation des dossiers des candidats. Sur la base d'un accord conclu en janvier 2010 entre le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ) et la CREPUQ, des principes de collaboration entre un ordre professionnel et une université sont énoncés. Il est notamment convenu que :

- La prescription de la formation d'appoint nécessaire pour obtenir une reconnaissance d'équivalence en vue de la délivrance du permis d'exercice est établie par l'ordre professionnel, bien que ce dernier s'engage à nommer, au sein du comité chargé de l'étude des demandes, une ou des personnes recommandées par une université.
- Pour être admise dans une université, la personne doit lui présenter cette prescription.
- L'université s'engage à offrir le programme tant que les effectifs étudiants sont en nombre suffisant.

4.1.9 Le suivi des diplômés

Le MELS réalise régulièrement les enquêtes Relance, qui visent à « arrimer les programmes de formation aux exigences du marché du travail et de la société québécoise » et qui servent à « fournir des données fiables, valables et de première main sur la situation d’insertion dans le marché du travail des nouveaux diplômés et diplômées » (MELS, 2011). Ces enquêtes donnent aussi lieu à des sondages auprès des employeurs. Des activités de suivi de cohortes d’étudiants sont également menées à l’échelle des établissements, dans le cadre, par exemple, de l’évaluation continue des programmes.

* * *

Des objets de préoccupation relatifs aux pratiques associées à l’assurance qualité des programmes et des formations

- **La longueur du processus d’évaluation des projets de programme menant à un grade.** Environ deux années sont à prévoir avant de pouvoir offrir un nouveau programme. Même si elle paraît nécessaire pour s’assurer de la qualité et de la pertinence des nouveaux programmes universitaires, cette durée peut nuire à la capacité des établissements à répondre rapidement aux nouveaux besoins de formation, ce qui conduirait les établissements à pratiquer des stratégies de contournement (par exemple, en créant de nouveaux cheminements au sein des programmes existants). Cette pratique est notamment critiquée par la Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche (FPPU, 2011).
- **Le poids des critères d’évaluation de nature économique.** La pertinence économique des projets de programme est déterminante pour leur approbation et leur financement par le MELS, ce qui pourrait conduire à une adaptation trop étroite de la formation aux besoins du marché du travail (CSE, 2010, p. 73). Ce phénomène est notamment déploré par la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ, 2011).
- **La signification accordée aux évaluations de programme.** Pour la FPPU (2011), l’évaluation périodique des programmes est essentielle, mais doit être « réalisée dans le but d’améliorer la qualité d’un programme et non pas d’obtenir une sanction ou de répondre à des exigences administratives » (FPPU, 2011, p. 3). Dans cette optique, la FPPU promeut le développement d’un processus d’évaluation continu, fondé sur l’identification d’enjeux particuliers, proposant une démarche plus flexible et intégrant une collecte des données nécessaires à l’évaluation périodique des programmes (FPPU, 2011, p. 6). Cette mesure aurait comme avantage d’être moins longue et de demeurer près des personnes concernées, ce qui aurait un « impact positif sur la pérennité du programme, sur sa pertinence et sur l’amélioration de la qualité du programme » (*Ibid.*, p. 7).
- **Les ressources nécessaires aux évaluations périodiques des programmes.** Bernatchez (2009) soulève la question des coûts des évaluations ainsi que du nombre et de la qualification des membres du personnel requis pour soutenir à cette fin les responsables des programmes au sein des établissements. Dans des perspectives similaires, la FPPU (2011) observe le manque de ressources mobilisées pour ces exercices et la FNEEQ (2011) suggère que l’ensemble des enseignants concernés, y compris les chargés de cours, puissent y être impliqués.
- **La pertinence de la Politique de la CREPUQ en matière d’évaluation périodique.** Au terme de son deuxième cycle de vérification, en 2008, la CVEP recommande à la CREPUQ de mener une réflexion sur une révision éventuelle de sa politique en matière d’évaluation périodique, constatant que l’exercice actuel se heurte à des limites. Par exemple, les programmes soumis ne sont pas nécessairement représentatifs de la variété de ceux qui sont offerts, la mise en place des plans d’action issus des évaluations demeure « opaque », le respect des calendriers d’évaluation des programmes des établissements et du réseau ne fait pas l’objet d’une vérification, sans compter l’absence d’information sur les effets des évaluations sur les programmes et sur la qualité de la mise

en œuvre des recommandations formulées. Selon la recommandation de la CVEP, la CREPUQ a assuré un troisième cycle de vérification « élargi », c'est-à-dire en prenant davantage en compte la mise en application des politiques d'évaluation de programmes (dont les suites données aux évaluations et les calendriers d'évaluation). De plus, elle a confié à un groupe de travail le mandat de réfléchir aux perspectives à privilégier à moyen terme (CREPUQ, 2008).

- **La légitimité du rôle de la CREPUQ en matière d'évaluation de programmes.** La CREPUQ exerce un rôle de vérification en matière d'évaluation des projets de programme et des programmes existants et ce rôle apparaît nécessaire compte tenu de l'autonomie des universités. Son indépendance est toutefois remise en question du fait qu'elle constitue un regroupement des recteurs d'université (L'Écuyer et Bernard, 2009; FEUQ, 2011). Cet argument est d'ailleurs repris pour justifier les demandes relatives à l'instauration d'une autre instance intermédiaire entre l'État et les universités (voir la section 4.5).
- **La superposition des évaluations de programmes.** Plusieurs mécanismes d'évaluation de programmes se superposent : évaluation des projets de programme, évaluation continue des programmes et évaluation périodique de ceux-ci. Dans le cas des programmes menant à l'exercice d'une profession s'ajoutent les évaluations des organismes d'accréditation (canadiens ou internationaux), sans que les modalités et les calendriers ne soient forcément harmonisés. En découlent une lourdeur administrative et des questionnements sur l'efficacité de ces exercices. Dans cette perspective, et en évoquant les tendances internationales, la CREPUQ (2011) souhaite une consolidation et une simplification des évaluations de programmes grâce à l'instauration d'une nouvelle instance, soit le Conseil universitaire de l'assurance qualité, qui regrouperait les fonctions actuellement dévolues à la CEP, au CUP, au CAPFE et à la CVEP.
- **Les informations disponibles sur les évaluations de programmes.** La FPPU (2011) et la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ, 2011) déplorent le peu d'informations fournies au sujet des évaluations de programmes et des améliorations mises en œuvre à la suite de celles-ci.
- **L'exhaustivité des formations et des programmes soumis à une évaluation.** Les programmes ne menant pas à un grade semblent passer outre aux mécanismes officiels d'évaluation (CSE, 2010; FPPU, 2011). D'un côté, on apprécie le degré de souplesse nécessaire pour répondre rapidement aux besoins de formation; de l'autre, on s'interroge sur la qualité des formations courtes offertes au Québec de même que sur le foisonnement des programmes (CIQ, rapporté dans CSE, 2008, p. 17). De tels questionnements touchent aussi la formation délocalisée (FPPU, 2011; FNEEQ, 2011; FEUQ, 2011) et la formation transfrontalière (CSE, 2005).
- **La valeur accordée à l'évaluation des enseignements.** Pour Bernatchez (2009), l'évaluation des enseignements étant une pratique usuelle dans plusieurs établissements, elle pourrait apparaître routinière et banale et donc susciter moins d'engagements de la part des étudiants. Cette idée est reprise par la FPPU (2011), qui signale que les étudiants perçoivent souvent l'exercice comme étant inutile. La FPPU déplore ainsi le peu d'efforts déployés pour démontrer aux étudiants la valeur de leur participation aux évaluations des enseignements.
- **La rigueur de l'évaluation des enseignements.** À l'échelle du système universitaire québécois, la diversité des modalités d'évaluation des enseignements soulève des questions quant à la rigueur des processus. Par exemple, Bernatchez (2009) évoque que les données recueillies peuvent être limitées et leur analyse, discutable, alors que la FPPU (2011) signale les défis que posent les évaluations menées en ligne, compte tenu de la faible participation qu'elles suscitent. En outre, notant que l'encadrement aux cycles supérieurs ne donne lieu qu'à peu d'évaluations, la FPPU (2011) souhaite l'établissement de modalités d'évaluation qui respectent le contexte personnalisé de l'encadrement.

- **Les effets réels de l'évaluation des enseignements.** Issus de sondages menés auprès du personnel enseignant, d'expérimentations sur le terrain et d'analyses longitudinales sur les performances du personnel enseignant à la suite des évaluations, les résultats rapportés par Murray (1997) suggèrent que les évaluations des enseignements contribuent de façon significative à l'amélioration de ces derniers. Dans cette perspective, la CREPUQ signale que « les professeurs et chargés de cours en retirent des renseignements précieux qui leur permettent d'améliorer leur prestation d'enseignement d'un semestre à l'autre » (CREPUQ, 2001, p. 35). En revanche, les effets de ces évaluations sur l'amélioration continue des enseignements sont incertains pour Bernatchez (2009). Bien que les résultats puissent faire partie des critères d'avancement dans la carrière professorale, motivant ainsi l'amélioration des enseignements, les actions menées en ce sens relèvent du libre choix de la personne qui enseigne. La FPPU (2011) émet aussi de telles réserves, estimant que le personnel enseignant associe la démarche d'évaluation avant tout à des fins de promotion plutôt qu'à un outil d'amélioration de la qualité des enseignements.
- **Les effets non attendus de l'évaluation des enseignements.** Pour Bernatchez (2009), les évaluations de cours pourraient contribuer à la baisse des exigences et à la hausse des résultats des étudiants. Dans une perspective similaire, la FNEEQ (2011) craint que ces exercices puissent prendre en compte la performance des étudiants. À l'inverse, les recherches auxquelles se réfère Murray (1997) démontrent que ces exercices n'auraient pas d'influence sur le niveau d'exigences et les résultats scolaires.
- **L'opportunité de mécanismes pancanadiens.** Quoique la CREPUQ se soit montrée en faveur de la Déclaration du CMEC, elle émet une mise en garde contre une éventuelle « mise en œuvre de mécanismes pancanadiens d'évaluation ou d'accréditation » et « un élargissement de l'initiative du CMEC à d'autres domaines⁴⁶ ». Or, le Conseil canadien sur l'apprentissage avait précisément le projet de « concevoir un système pancanadien d'évaluation de la qualité » (CCA, 2009, p. 29), tandis que, « [d]epuis 2002, le CMEC a pour stratégie de bâtir un système de transfert des crédits pancanadien » (Harvey, 2008, p. 30).
- **La capacité des mécanismes québécois d'assurance qualité à appuyer la transférabilité des crédits entre établissements,** dans la mesure où, comme le souligne Harvey (2008, p. 33), « toute entente sur la transférabilité des crédits doit aussi s'appuyer sur un processus d'assurance de la qualité qui favorise la confiance et l'acceptation mutuelles entre les établissements d'un même pays ou de pays différents ».
- **Les limites des données disponibles sur l'insertion professionnelle des diplômés** des universités québécoises, notamment parce qu'elles ne sont pas présentées par type de formation (axée sur la recherche ou sur les cours pour ce qui est de la maîtrise et du doctorat) et qu'elles ne couvrent pas certaines formations (comme les programmes ne menant pas à un grade et les stages postdoctoraux).

46. Lettre de Michel Pigeon, président de la CREPUQ, adressée à Michel Boivin, sous-ministre au MELS, le 25 janvier 2007.

Positions antérieures du Conseil relatives à l'assurance qualité des programmes et des formations

Dans le cadre de son avis sur les acquis et les défis des universités, le Conseil (CSE, 2008) rapporte les critiques entendues en ce qui a trait à la gestion des programmes d'études, selon lesquelles le processus d'évaluation des projets de programme serait long, conduisant les établissements à pratiquer des stratégies de contournement en offrant de nouveaux cheminements au sein de leurs programmes existants. Le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la CREPUQ de mener conjointement un examen du processus d'évaluation des projets de programme de même que du processus d'évaluation des programmes et, à sa lumière, d'améliorer les mécanismes actuels (p. 17 et 61). Au sujet de la formation délocalisée, le Conseil observe que « la création d'antennes universitaires n'est actuellement soumise à aucune évaluation à l'échelle du réseau universitaire québécois » (CSE, 2008, p. 61).

Dans son avis sur les cycles supérieurs, le Conseil (CSE, 2010) milite en faveur de l'amélioration des processus d'élaboration et d'évaluation des programmes sanctionnés par une attestation, un certificat et un diplôme, dans le contexte où ces programmes ne sont pas toujours soumis aux mécanismes mis en place pour les programmes menant à un grade. Le Conseil souhaite que des balises claires attestent que les microprogrammes, les certificats et les diplômes correspondent à des exigences de cycles supérieurs et que ces programmes soient soumis à des mécanismes d'évaluation internes. En outre, préoccupé par les tensions qui peuvent survenir entre les universités et les demandeurs de formation (les ordres professionnels notamment), le Conseil recommande à la CREPUQ de faire des représentations auprès de ces derniers pour les sensibiliser aux critères de qualité et de pertinence qui doivent présider à l'élaboration de ces programmes.

L'avis sur l'internationalisation des universités est l'occasion pour le Conseil de soulever la question de la qualité de la formation transfrontalière offerte par les établissements canadiens à l'étranger, compte tenu de l'absence d'organisme québécois ou canadien pouvant l'attester. Si le Conseil appuie, sous certaines conditions, le développement de ce type d'activités, il souligne qu'il est important que les établissements qui s'y engagent appliquent la même rigueur pédagogique et scientifique que dans la formation offerte au Québec. En outre, le Conseil manifeste le souhait que les universités et le MELS contribuent aux travaux sur l'assurance qualité menés à l'OCDE et à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (CSE, 2005, p. 77-78).

Dans le même avis, le Conseil (2005) encourage les universités à poursuivre leurs travaux en matière d'homologation des diplômes et des qualifications professionnelles. Il invite en outre la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les universités à alimenter la réflexion sur ces questions à l'échelle locale, nationale et internationale, compte tenu de l'ampleur du chantier qu'elles représentent (p. 75). Tout récemment, dans le cadre de son avis sur les cycles supérieurs, le Conseil (CSE, 2010) rejette l'idée d'un alignement sur un modèle unique de formation (comme celui promu en Europe dans le cadre du processus de Bologne), estimant « que les spécificités des formations québécoises sont non seulement ancrées historiquement et culturellement, mais représentent des réponses adaptées aux besoins individuels et collectifs du Québec » (p. 78). Le Conseil recommande à la ministre et aux universités de faire connaître et reconnaître les formations québécoises, avec leurs spécificités, à l'intérieur et à l'extérieur du Québec. En outre, il propose l'actualisation de certaines pratiques (comme le passage accéléré de la maîtrise au doctorat) qui rapprocheraient le modèle de formation québécois de certaines façons de faire qui prévalent en Amérique du Nord. Par ailleurs, comme dans son avis sur l'internationalisation des universités (CSE, 2005), le Conseil encourage la mobilité internationale entrante et sortante des étudiants aux cycles supérieurs et recommande aux universités de poursuivre leurs efforts destinés à établir des correspondances équitables entre les formations reçues au Québec et ailleurs.

Enfin, faisant valoir, entre autres, le peu de données disponibles sur l'insertion professionnelle des personnes formées en recherche, le Conseil recommande, en 2010, à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de veiller, en collaboration avec les universités, à « la production régulière d'études sur les parcours des personnes formées aux cycles supérieurs, y compris les stagiaires postdoctoraux, en vue de fournir, selon les types de programmes et les secteurs disciplinaires, des indications sur les carrières et sur les attentes et l'appréciation des employeurs au regard des formations acquises » (CSE, 2010, p. 89).

4.2 Le personnel enseignant⁴⁷ et les autres catégories de personnel

Au Québec comme ailleurs, il existe différents encadrements ou mécanismes qui concourent à assurer la qualité du travail réalisé par l'ensemble du personnel des universités. Signalons à cet égard les règles ou politiques institutionnelles, plus ou moins précises et explicites, portant sur l'embauche, l'avancement dans la carrière ainsi que le développement professionnel.

Par exemple, s'agissant de l'avancement dans la carrière professorale, les établissements disposent de règles générales entourant la nomination et la promotion des professeurs. L'évaluation tient compte de la recherche, de l'enseignement et des services à la collectivité. Comme le rapporte Bernatchez (2009), « généralement, les professeurs d'université sont au moins évalués tous les cinq ans. Le contenu du dossier d'évaluation et de promotion est normé à partir de dispositions de la convention collective de travail. Il consiste en un bilan quantitatif et qualitatif des activités de la période comprise entre le moment de la plus récente évaluation et le moment présent, au plus cinq années » (Bernatchez, 2009, paragraphe 31).

Les établissements bénéficient également de différentes formes de soutien pour assurer le développement professionnel de leur personnel. Par exemple, pour ce qui est du personnel enseignant, de plus en plus d'établissements offrent, depuis quelques décennies, des services de formation et de perfectionnement pédagogiques de même que d'accompagnement à l'intention des unités pour l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi d'une politique facultaire ou départementale d'évaluation de l'enseignement. Il existe même quelques établissements au sein desquels les nouveaux professeurs sont tenus de participer à certaines activités de formation.

Signalons que certains établissements ont établi un cadre réglementaire qui précise les conditions auxquelles un professeur peut être habilité à agir à titre de directeur ou de codirecteur de recherche. Par exemple, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), les règles d'habilitation sont précisées dans le Règlement des études de deuxième et troisième cycles.

Enfin, notons qu'il existe des sites de notation des professeurs (comme à l'adresse www.ratemyprofessor.com), bien que ceux-ci semblent peu utilisés au Québec.

4.3 Les activités de recherche-crédation

Les pratiques visant à assurer la qualité de la recherche et de la création relèvent principalement des organismes subventionnaires fédéraux et québécois qui, de fait, assurent la majorité du financement. Ces organismes interviennent en matière d'assurance qualité dans la mesure où ils assument, sur la base notamment de comités de pairs, la sélection et le suivi de projets qui sont soumis par des professeurs ou des groupes de professeurs aux fins de financement. Les critères tiennent à la fois à la qualité scientifique et au dossier des publications. L'évaluation détaillée du projet de recherche est remise au professeur-chercheur.

Par ailleurs, les projets de recherche portant sur des sujets humains ou des animaux doivent être évalués par des comités d'éthique, et ce, dans toutes les universités canadiennes.

Parce que la recherche est effectuée au sein d'unités structurées dans les universités, elle est aussi régie par des statuts généraux internes ou externes. Ces unités sont notamment des groupes de recherche, des laboratoires de recherche, des centres d'exposition et des revues scientifiques ou artistiques (régis à l'interne) ainsi que des centres de recherche interuniversitaires, des chaires, des instituts de recherche ou des consortiums (régis à l'externe). Dans tous ces cas de figure, les unités doivent être accréditées sur la base de l'analyse de comités d'évaluation.

* * *

47. Outre les professeurs et les chargés de cours, des chargés d'enseignement et des chargés de formation pratique de même que des étudiants diplômés participent aux activités d'enseignement dans les universités.

Des objets de préoccupation relatifs aux pratiques associées à l'assurance qualité de la recherche-crédation

- La lourdeur de la préparation des demandes de subvention (CSE, 2003).
- Le poids des critères de nature économique, compte tenu du contexte de valorisation de la recherche orientée, qui peut faire ombre à la recherche libre (CSE, 2008).
- La prise en compte du réinvestissement dans la formation comme critère d'évaluation des projets de recherche (CSE, 2008; FPPU, 2011).
- La capacité des mécanismes en place à rendre explicites les arbitrages qui sont faits lors de la sélection des projets de recherche à financer.

Positions antérieures du Conseil relatives à l'assurance qualité de la recherche-crédation

Dans son rapport 2002-2003 sur la relève du corps professoral, le Conseil plaidait en faveur d'un allègement des procédures de reddition de comptes pour le financement de la recherche universitaire et de la simplification du « côté technique de la préparation des demandes de subvention » pour les professeurs (CSE, 2003, p. 92).

Dans son avis de 2008 sur les acquis et les défis des universités, le Conseil déplorait que, « [d]ans le cadre actuel de l'évaluation des demandes de subvention, l'excellence du dossier de recherche se définit principalement en fonction des subventions de recherche et des publications dans des revues savantes ayant un comité de lecture formé de pairs », suggérant que « la qualité de l'encadrement des étudiants et l'ensemble des travaux intellectuels des professeurs devraient être reconnus au même titre » (CSE, 2008, p. 57). En outre, soulignant « l'importance de la recherche fondamentale comme mode privilégié de production de connaissances nouvelles à l'université » (*Ibid.*), il recommandait au ministre du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation de s'assurer « que le contexte de développement de la recherche de groupe et de la recherche orientée ne porte pas ombre à la recherche individuelle et à la recherche libre » (*Ibid.*, p. 58).

4.4 Les établissements universitaires

Les établissements universitaires québécois sont le lieu de pratiques d'évaluation institutionnelle plus ou moins officielles. Certains, comme l'Université McGill, disposent précisément d'une politique d'évaluation de l'établissement qui encadre l'évaluation des unités d'enseignement et de recherche et celle des programmes.

En outre, les établissements sont pourvus de services vers lesquels peuvent se tourner les personnes qui estiment que leurs droits ont été lésés. Les titres des responsables de ces services varient (protecteur des droits des étudiantes et des étudiants, *ombudsman*, *ombudsperson*, etc.) de même que leurs fonctions spécifiques et les catégories de personnes qui peuvent s'y adresser (par exemple, seulement les étudiants ou l'ensemble de la communauté universitaire). Au sein de ces services est ainsi assurée une veille constante sur d'éventuelles limites ou lacunes de l'organisation de l'établissement. Les responsables rendent compte annuellement de leurs activités et observations dans un rapport, incluant des recommandations s'adressant à une ou plusieurs instances, par exemple le conseil de la vie étudiante, le conseil universitaire ou le conseil d'administration. Signalons aussi que des vérifications internes sont effectuées en ce qui touche l'utilisation des ressources financières.

Par ailleurs, différents mécanismes ou encadrements externes contribuent à assurer ou à évaluer la qualité des établissements universitaires québécois.

- La Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire identifie les établissements qui sont autorisés à offrir des formations universitaires sur le territoire québécois.
- Le modèle de reddition de comptes des universités québécoises auprès de l'État porte sur diverses facettes, essentiellement les états financiers, la rémunération du personnel de direction, la performance de l'établissement (les taux de diplomation par exemple) et ses perspectives de développement. Il s'enracine dans :
 - la transmission des rapports annuels des établissements à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui les dépose à la Commission de la culture et de l'éducation puis à l'Assemblée nationale;
 - l'audition des dirigeants universitaires à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale au moins une fois tous les trois ans.
- Par l'entremise du Vérificateur général, l'État québécois est en mesure d'investiguer sur les états financiers des universités lorsque des cas suscitent des inquiétudes. En effet, « l'Assemblée nationale confie au Vérificateur général du Québec la mission de favoriser, par la vérification, le contrôle parlementaire sur les fonds et autres biens publics. Les travaux associés à cette mission comportent, dans la mesure qu'il juge appropriée, la vérification financière, celle de la conformité des opérations avec les lois, règlements, énoncés de politique et directives, ainsi que la vérification de l'optimisation des ressources » (Vérificateur général, 2012).
- À l'échelle canadienne, l'adhésion des établissements à l'AUCC est, aux yeux du CCA (2009, p. 24), « reconnu[e] comme agrément institutionnel » du fait que « le processus d'examen des candidatures possède les mêmes caractéristiques de certains modèles d'assurance qualité ». Toutefois, l'AUCC n'est pas une agence d'accréditation et son processus d'examen n'est pas reconnu comme un mécanisme d'assurance qualité.
- À l'échelle nationale et internationale, les universités québécoises figurent dans les classements, notamment dans le *Guide to Canadian Universities* de Macleans's.

* * *

Des objets de préoccupation relatifs aux pratiques associées à l'assurance qualité des établissements

Au sein des établissements, on peut s'interroger sur l'articulation des diverses pratiques d'évaluation institutionnelles, en particulier lorsque celles-ci ne sont pas intégrées au sein d'une même politique (CSE, 1999). Du reste, on sait peu de choses de leurs effets sur l'amélioration continue des activités universitaires.

À l'extérieur des établissements, les pratiques associées à l'assurance qualité ont trait essentiellement aux modes de reddition de comptes. À ce sujet, signalons que, dans le cadre des commissions parlementaires de 2004 (sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités) et de 2009 (sur les projets de loi portant sur la gouvernance des universités)⁴⁸, un consensus s'est dégagé sur la nécessité d'une reddition de comptes plus transparente, parce que celle-ci représente la contrepartie de l'autonomie des universités. Toutefois, plusieurs acteurs ont aussi manifesté des préoccupations à l'égard principalement des objets suivants⁴⁹ :

48. La réflexion sur l'avenir des universités tenue en décembre 2009 a repris le questionnement sur les formes que doit prendre la reddition de comptes, dans le contexte où les universités bénéficient de revenus additionnels liés, entre autres, à la hausse des frais de scolarité, sans toutefois que les débats n'aient permis de statuer sur cette question.

49. Cette section s'appuie sur les synthèses présentées dans de récents travaux du Conseil (CSE, 2008 et 2009).

- **La lourdeur du processus de reddition de comptes.** Des acteurs s'interrogent sur les nombreux rapports exigés et les coûts additionnels que leur production nécessite dans le contexte de ressources, humaines et financières, limitées.
- **La pertinence des indicateurs retenus.** Des acteurs craignent que les indicateurs retenus soient non signifiants et partiels. Déplorant qu'on ait recours principalement à des indicateurs quantitatifs, certains proposent l'addition d'indicateurs qualitatifs.
- **L'utilisation des informations recueillies.** Certains acteurs craignent que la reddition de comptes soit davantage bureaucratique ou qu'elle serve à différencier le soutien financier de chaque établissement en fonction d'une évaluation de performance. D'autres plaident en faveur d'une analyse rigoureuse des informations recueillies dans le cadre de ce processus en vue de mieux orienter le développement du système universitaire québécois.
- **L'étendue de la reddition de comptes.** Des acteurs déplorent que les objets sur lesquels porte la reddition de comptes soient limités. Certains souhaitent une plus grande transparence dans le processus de gestion budgétaire. D'autres proposent la mise en place d'un suivi de la reddition de comptes au sein des établissements et du gouvernement.

Enfin, des groupes d'acteurs ont abordé le thème de la reddition de comptes dans le cadre de la consultation menée par le Conseil pour la préparation du présent avis. Outre les objets de préoccupation énoncés plus haut, les positions suivantes ont été relevées :

- la pertinence de faire le suivi des recommandations de la commission parlementaire (FNEEQ, 2011);
- l'importance d'évaluer les établissements en fonction de l'atteinte d'objectifs nationaux (FEUQ, 2011);
- l'opportunité de simplifier la reddition de comptes, compte tenu des ententes de partenariat que le gouvernement entend conclure avec chaque établissement (CREPUQ, 2011).

Positions antérieures du Conseil relatives à l'assurance qualité des établissements

Dans son rapport annuel 1998-1999 sur l'évaluation institutionnelle en éducation, le Conseil retient comme principal enjeu à l'enseignement universitaire « le souci d'une intégration et d'une canalisation de tout ce qui se fait déjà dans les universités en matière d'évaluation, souhaitant qu'il soit possible d'y investir moins de temps et d'énergie, tout en assurant un meilleur suivi des corrections à apporter. Il lui apparaît important que se développe une approche globale de l'évaluation institutionnelle qui en fasse non seulement "un outil de rationalité politique inhérent à toute société démocratique et organisée" [(Milot, 1998)], mais surtout un instrument qui permette d'assurer la réalisation de la mission éducative de l'université et d'en rendre compte de façon plus riche qu'avec les seuls indicateurs retenus dans la Loi [...] » (CSE, 1999, p. 38).

En 2008, le Conseil plaide pour un mode de reddition de comptes qui puisse évoquer la complexité des éléments de la mission universitaire grâce à des indicateurs relatifs à la qualité de la formation et de la recherche (ex. : renouvellement du corps professoral et évaluation des programmes) et à l'articulation de la formation et de la recherche (ex. : intégration de la formation des étudiants aux projets de recherche, critères de sélection et de promotion des professeurs) (CSE, 2008, p. 62).

4.5 Le système universitaire québécois

Créé en 1968 dans l'esprit du rapport Parent, le Conseil des universités avait pour fonction principale de conseiller le ministre de l'Éducation, de sa propre initiative ou de façon obligatoire, sur certains aspects particuliers comme les budgets de fonctionnement des universités et la répartition des ressources.

Les fonctions du défunt Conseil des universités

Le Conseil des universités avait pour fonction principale de donner des avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur les besoins de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire ainsi que de lui faire des recommandations sur les mesures à prendre pour combler ces besoins. Le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science était tenu de soumettre à l'avis du Conseil :

- tout plan qu'il entendait mettre en œuvre pour le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire, à chaque phase majeure de son élaboration;
- les budgets annuels de fonctionnement et d'investissement des établissements d'enseignement supérieur;
- la répartition, entre les établissements d'enseignement supérieur, du montant global des crédits annuels dégagés aux fins d'enseignement supérieur et de recherche universitaire;
- les mesures qu'il entendait adopter pour assurer la coordination entre les établissements d'enseignement supérieur;
- les règles relatives à la standardisation des méthodes comptables des établissements d'enseignement supérieur.

Source : Québec, Loi sur le Conseil des universités.

Depuis l'abolition du Conseil des universités en 1993, une partie de ces responsabilités ont été partagées entre la CREPUQ et le Conseil supérieur de l'éducation.

- La CREPUQ est appelée à exercer un rôle en matière d'évaluation des programmes et, dans une certaine mesure, en matière de coordination entre les établissements universitaires.
- Le CSE, sur la base des travaux de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU), a comme fonction de conseiller l'État en matière d'enseignement et de recherche universitaires.

Quant aux autres responsabilités autrefois dévolues au Conseil des universités, soit celles associées à la planification et au développement, elles ont depuis été rapatriées au MELS. Différentes politiques et règles concourent à ces réalisations, telles que la Politique québécoise à l'égard des universités (2000) et les règles de financement des universités. S'y ajoutent des encadrements d'autres instances gouvernementales dont ceux du ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) (comme la Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation de même que les orientations des fonds de recherche) ou du ministère des Affaires internationales (comme la Politique internationale du Québec).

Enfin, mentionnons que la Commission de la culture et de l'éducation est appelée à exercer un rôle de surveillance de l'ensemble des universités québécoises, en conformité avec la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, par l'examen des rapports transmis annuellement par les universités et par l'audition des dirigeants des universités au moins une fois tous les trois ans.

* * *

Des objets de préoccupation relatifs aux pratiques associées à l'assurance qualité du système universitaire

Divers acteurs universitaires plaident en faveur de l'instauration d'une autre instance intermédiaire entre l'État et les universités qui, à l'instar du défunt Conseil des universités, aurait notamment comme fonction d'assurer la qualité et l'efficacité du système universitaire québécois.

- Lors de la Commission sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU) recommande « la création d'une Commission nationale des Universités, permanente, publique, indépendante et multipartite chargée de promouvoir le développement du réseau universitaire dans sa totalité, de préserver l'intégrité de l'institution et le respect des principes qui la fondent, en particulier la liberté académique et l'autonomie institutionnelle, d'aviser et de conseiller le gouvernement et les composantes de la communauté universitaire sur toute question relative à l'enseignement, à la recherche, à la formation des étudiantes et des étudiants et au financement » (FQPPU, 2004). Dans son mémoire déposé au Conseil pour la préparation du présent avis, la FQPPU (2011) réitère son souhait que soit créée une instance multipartite ayant comme fonctions la régulation et la coordination des universités québécoises.
- Dans son bilan des audiences des dirigeants d'établissements universitaires tenues en 2010, la FEUQ observe « un manque flagrant de transparence nécessaire à une meilleure coordination du système et à une plus grande coopération des composantes entre elles » (p. 4). Elle recommande notamment « la création d'une commission indépendante chargée de la reddition de comptes » qui « permettrait une meilleure coordination d'ensemble et assurerait l'obtention d'informations claires et comparables sur les universités québécoises », « serait indépendante tant des universités que du MELS », « pourrait se pencher sur des questions que [sic] les députés sont actuellement incapables de se pencher » et « permettrait de disposer d'un portrait d'ensemble du réseau universitaire québécois » (FEUQ, 2010, p. 4-5). L'idée est développée dans le document déposé au Conseil dans le cadre de la préparation du présent avis (FEUQ, 2011). La Commission de l'évaluation des universités québécoises, dont la création est recommandée, aurait, en plus des fonctions liées à la coordination et à la reddition de compte, des responsabilités en matière d'évaluation des nouveaux programmes, des nouveaux campus ou des nouveaux établissements (voir l'annexe 2).
- Dans un mémoire déposé à la Commission sur la gouvernance des universités, L'Écuyer et Bernard (2009) défendent l'idée « que soit créé un organisme intermédiaire indépendant, sur le modèle des "Commission on Higher Education" des États américains ou du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Formé de personnes respectées, cet organisme aurait des responsabilités d'analyse et de conseil en matière de planification, de soutien à la coopération, d'assurance de la qualité et d'information du public. [...] [S]on mandat devrait couvrir l'ensemble de l'enseignement supérieur [...] ».
- Lacroix et Maheu (2012) proposent la création d'un conseil québécois de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire, « un organisme spécifique et indépendant de recherche, d'évaluation et d'information » largement inspiré du modèle britannique (voir l'encadré ci-dessous). Cet organisme serait ainsi responsable d'un volet « recherche, avis et veille » relatif à l'évolution du système universitaire, d'un volet « évaluation et assurance qualité » qui comprendrait des fonctions similaires à celles exercées par les instances britanniques, ainsi que d'un volet « banque de données et d'informations spécialisées ».

Aperçu des principales composantes du modèle britannique

- La Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) est un organisme indépendant dont la fonction principale « consiste à préserver des standards de qualité dans l'enseignement reçu par les étudiants » (Lacroix et Maheu, 2012, p. 18). Pour ce faire, la QAA évalue le fonctionnement de chaque établissement grâce à une équipe de 125 employés et le recours à plus de 550 examinateurs. Dans les cas extrêmes, la QAA peut transférer un dossier au Higher Education Funding Council (HEFC) pour qu'il prenne les mesures nécessaires (comme la coupure des subventions publiques).
- Les organismes de financement des études supérieures mènent tous les cinq ans une étude sur la qualité de la recherche dans les établissements d'enseignement universitaire. Sur la base de l'analyse de groupes d'experts et selon des critères prédéterminés, chaque domaine de recherche de chaque établissement est classé sur une échelle comportant cinq paliers. Le *Research Assessment Exercise* conditionne les ressources financières qui seront octroyées.
- La Higher Education Statistics Agency (HESA) est « l'agence officielle responsable de la collecte, de l'analyse et de la divulgation de statistiques et d'informations quantitatives sur l'enseignement supérieur britannique. » Elle mène un recensement des étudiants inscrits dans les établissements publics, recueille des données sur la situation financière des établissements, publie des indicateurs de performance des établissements et conduit le *National Student Survey* (NSS) auprès des diplômés du 1^{er} cycle. L'ensemble de ces données et analyses est offert au grand public sur le portail informatique *Unistats*.

Source : Lacroix et Maheu, 2012, p. 18-22.

Certes, les fonctions de l'organisme souhaité par chacun de ces groupes diffèrent d'une proposition à l'autre. Il en va tout particulièrement du rôle joué en matière d'assurance qualité. De fait, ce rôle est :

- absent dans la conception de la FQPPU;
- sous-jacent aux fonctions liées à la reddition de comptes et à la régulation pour la FEUQ;
- juxtaposé aux fonctions de planification, de coordination et d'information pour L'Écuyer et Bernard (2009);
- juxtaposé aux fonctions de recherche et d'information pour Lacroix et Maheu (2012).

Par ailleurs, il importe de signaler les réserves de certains acteurs (FNEEQ, 2011; FQPPU, 2011) quant à l'instauration d'un éventuel organisme chargé de l'assurance qualité à l'enseignement universitaire. Par exemple, certains font des mises en garde contre des effets de la mise en place de tels organismes dans d'autres régions du monde, dont la charge de travail supplémentaire pour les établissements, la perte d'expertise gouvernementale, la baisse des standards, la commercialisation de l'enseignement universitaire et l'uniformisation des pratiques.

Des propositions en faveur d'un organisme intermédiaire entre l'État et les universités ainsi que des réserves à l'égard d'un organisme chargé de l'assurance qualité se dégagent les objets de préoccupation suivants :

- la place accordée à l'assurance qualité dans la coordination et la reddition de comptes des universités;
- la légitimité du rôle de la CREPUQ en matière d'assurance qualité, son indépendance étant remise en question du fait qu'elle constitue un regroupement des recteurs d'université;
- la capacité de l'État à jouer son rôle en matière de pilotage du système universitaire, compte tenu :
 - de la diffusion de la responsabilité étatique à l'égard des universités, principalement entre le MELS et le MDEIE;
 - du manque d'information à l'échelle du système universitaire, puisque les données sont recueillies à des fins de financement des établissements et non à des fins de pilotage de système;
 - du manque d'expertise pour analyser et utiliser l'ensemble des informations transmises par les établissements;
- l'efficacité du système universitaire québécois, compte tenu de l'absence d'instance responsable de conseiller l'État dans la planification de son développement global.

Positions antérieures du Conseil relatives à l'assurance qualité du système universitaire

Dans son rapport annuel 1998-1999 portant sur l'évaluation institutionnelle, le Conseil (1999, p. 37) souligne la « lacune importante dans l'évaluation du système universitaire qui demande à être comblée pour assurer la cohérence et la pertinence du réseau universitaire », du fait que certains mandats du Conseil des universités, ceux « étant le plus en lien avec l'évolution de la mission de l'université et l'évaluation de sa réalisation », n'ont pas été remis au Conseil supérieur de l'éducation. Parmi ces mandats, citons « l'évaluation de pertinence dans la création de nouveaux programmes, la critique (une forme d'évaluation) du financement de l'État accordé aux universités, la réalisation d'études sectorielles qui constituaient une évaluation systémique de l'État et des besoins d'un secteur disciplinaire de la formation universitaire » (*Ibid.*)

Dans ses récents avis, le Conseil insiste sur le rôle de pilotage que doit exercer l'État à l'égard du système universitaire. Il souligne toutefois certaines difficultés à assurer la cohérence du développement du système universitaire québécois dans son ensemble, dont 1) le morcellement de la responsabilité étatique à l'égard des universités en divers paliers gouvernementaux et en divers organismes au sein d'un même palier ainsi que 2) le manque d'information à l'échelle de l'ensemble des universités.

Dans son avis de 2008, le Conseil rappelle que la responsabilité étatique à l'égard des universités est partagée entre plusieurs ministères et organismes (notamment entre le MELS et le MDEIE), ce qui ajoute à la complexité de la gouvernance du système universitaire et rend d'autant plus difficile l'adoption de politiques cohérentes au regard de la mission unifiée des universités (CSE, 2008, p. 18). Les recommandations qu'il formule à l'endroit du MELS, du MDEIE et des universités ont pour objectif d'assurer une concertation suivie et efficace entre les différents organismes et ministères qui participent à l'enseignement et à la recherche universitaires, notamment en vue d'assurer l'équilibre entre la formation et la recherche, un financement équilibré de la recherche entre les domaines ainsi que l'épanouissement de la recherche individuelle et de la recherche libre (CSE, 2008, p. 57-58).

Le manque d'information à l'échelle du système universitaire québécois concerne, entre autres, les pratiques entourant la formation transfrontalière (CSE, 2005, p. 78), la croissance des antennes universitaires (CSE, 2008, p. 61), l'expansion des programmes sanctionnés par une attestation, un certificat ou un diplôme (CSE, 2010, p. 84 et 86), l'insertion professionnelle des diplômés (CSE, 2010, p. 89) et la participation des chargés de cours et des professionnels de recherche à la formation aux cycles supérieurs (CSE, 2010, p. 92). C'est dans cette perspective que le Conseil propose en 2008 que les informations recueillies en vertu de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire puissent servir au suivi du système universitaire québécois dans son ensemble, et ce, de manière à améliorer la performance et la qualité de ce système (CSE, 2008, p. 62).

En outre, le Conseil a maintes fois fait valoir l'importance de la collaboration entre les universités québécoises, considérant l'étendue du territoire québécois et les limites des ressources financières et professorales disponibles. C'est notamment le cas en 2010 (CSE, 2010, p. 91) lorsqu'il promeut la valorisation des stratégies de collaboration au sein du système universitaire.

4.6 Ce que le Conseil retient

- Si la notion d'assurance qualité à l'enseignement supérieur est relativement peu utilisée au Québec, les pratiques qui y correspondent et celles qui y sont apparentées sont bien présentes et porteuses, dans l'ensemble, d'une culture d'imputabilité et d'amélioration continue.
- Les pratiques québécoises associées à l'assurance qualité poursuivent des objectifs variés, dont le rapprochement avec l'assurance qualité est plus ou moins net. De fait, certaines d'entre elles sont davantage liées, par exemple, à la collecte de données, à la planification, au conseil étatique ou à la reddition de comptes. Dans ces cas, si elles peuvent être utilisées à des fins d'assurance qualité, elles ne constituent pas des mécanismes d'assurance qualité au sens strict.
- Les pratiques associées à l'assurance qualité au sein de l'enseignement universitaire au Québec sont très diversifiées, tant sur le plan de leurs objets, de leurs fondements ou des acteurs impliqués que sur le plan de leurs degrés de formalisme et de rigidité. Bref, à l'image de la courtepointe utilisée par Oldford à l'échelle canadienne, l'assurance qualité à l'enseignement universitaire au Québec apparaît comme un assemblage plus ou moins coordonné de plusieurs pratiques.

« Au Canada, la plus grande partie de l'enseignement postsecondaire est couverte par une même portion de la courtepointe. À certains endroits, il y a deux épaisseurs de couverture; ailleurs, il y a des parties à découvert. De plus, la courtepointe n'est pas cousue avec méthode : il s'agit plutôt d'un amalgame de pièces recyclées, chacune d'une nature et d'une forme différentes, assemblées approximativement pour former un tout composite » (Oldford, 2006, cité et traduit dans CCA, 2009, p. 26).

Autrement dit, les pratiques associées à l'assurance qualité au Québec ne sont pas pleinement intégrées les unes aux autres, de sorte que leur cohérence et leur articulation ne semblent pas optimales. Qui plus est, l'ensemble des pratiques et de leurs résultats peut être difficilement perceptible pour les acteurs universitaires québécois eux-mêmes et, *a fortiori*, pour ceux d'ailleurs et pour la population en général. De fait, les mécanismes les plus visibles au grand public et sur la scène internationale, les classements par exemple, ne sont sans doute pas ceux qui peuvent le mieux témoigner de la qualité de l'enseignement universitaire. De surcroît, bien que les formations offertes dans les universités québécoises aient acquis une réputation de qualité, y compris sur la scène internationale, il peut être risqué à long terme de miser seulement sur cette réputation. Ce risque est d'ailleurs à l'origine de la position du CCA (2009) en faveur d'un système pancanadien d'assurance qualité :

« [...] en raison de la concurrence mondiale croissante dont fait l'objet le capital humain – et compte tenu de sa mobilité croissante –, nous ne pouvons pas nous reposer sur la seule réputation d'excellence et d'accessibilité étendue de l'EP (enseignement postsecondaire) au Canada. Le Canada doit continuer à améliorer l'EP [enseignement postsecondaire] au pays et s'assurer d'être en mesure de démontrer cette amélioration par la diffusion accrue d'information sur la qualité. » (CCA, 2009, p. 27). « Pour assurer la pérennité et l'aplomb du secteur canadien de l'EP, de même que la reconnaissance mondiale des diplômes délivrés au Canada, le CCA tient à ce que soit élaboré un système plus complet d'assurance qualité externe en phase avec les cadres adoptés à l'étranger » (*Ibid.*, p. 29).

- Comparativement aux contextes états-unien et européen, présentés à la section 3, le Québec affiche des particularités au regard des visées associées à l'assurance qualité.
 - Le contexte de « libre concurrence » entre les universités québécoises a certaines similitudes avec celui observable aux États-Unis. De fait, bien que la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire empêche d'autres fournisseurs de formation de s'établir en territoire québécois, l'État met en avant des mécanismes de régulation (comme les règles de financement des universités) qui nourrissent un « quasi-marché » relatif au développement des universités et des programmes. Dans ce contexte, il est donc important que l'assurance qualité au Québec puisse témoigner de la qualité des formations québécoises, y compris pour ce qui est des programmes ne menant pas à un grade et de l'offre de formation délocalisée.
 - En Europe, l'assurance qualité contribue à la réalisation de volontés politiques d'harmonisation des systèmes universitaires, en vue notamment de faciliter la mobilité des étudiants et du personnel. Dans certains cas, comme en Suisse, c'est l'organisme destiné à la coordination et à la planification du développement du système universitaire qui assume des responsabilités relatives à l'assurance qualité. Ce modèle est aussi privilégié dans les provinces maritimes, à des fins de partage et de renforcement. En revanche, au Québec, le modèle d'assurance qualité externe, pour ce qui est des programmes du moins, s'apparente davantage au modèle ontarien, dans la mesure où une instance affiliée au regroupement d'universités (la CREPUQ et le Council of Ontario Universities) est chargée de l'approbation des projets de programme et de la vérification de l'évaluation des programmes. Certains groupes d'acteurs souhaitent toutefois renforcer la coordination et la planification du développement des universités québécoises. Dans certains cas, l'assurance qualité y occupe une place importante, alors qu'elle demeure secondaire dans d'autres scénarios.
- Enfin, le Conseil prend acte des forces certaines des pratiques associées à l'assurance qualité au sein de l'enseignement universitaire au Québec, mais aussi de l'ensemble des objets de préoccupation qu'elles suscitent et des réserves de certains acteurs quant aux éventuels ajustements à mettre en œuvre.

5 Les orientations et les recommandations du Conseil

D'emblée, le Conseil reconnaît que des pratiques d'assurance qualité sont déjà présentes à l'enseignement universitaire au Québec et qu'elles témoignent d'acquis indéniables⁵⁰. Il juge néanmoins opportun de les bonifier pour nourrir la culture de l'amélioration continue dans l'ensemble de la communauté universitaire. Ainsi, dans la présente section, sur la base de la recension des écrits réalisée, des positions des groupes d'acteurs consultés et de ses délibérations démocratiques, le Conseil énonce ses orientations et ses recommandations en ce qui concerne l'assurance qualité à l'enseignement universitaire.

Dans un premier temps (section 5.1), le Conseil présente la conception de l'assurance qualité qu'il souhaite voir promue, de manière notamment à prendre acte des critiques que suscite l'utilisation de la notion de l'assurance qualité à l'enseignement universitaire. Les principes que le Conseil soutient témoignent des enjeux à considérer au moment de convenir des voies d'amélioration des structures, des processus et des critères relatifs à l'assurance qualité. Dans un deuxième temps (section 5.2), le Conseil fournit des pistes pour mettre en œuvre cette conception de l'assurance qualité dans le contexte universitaire québécois. Les recommandations qu'il formule ont pour objectif de consolider et d'optimiser les dispositifs déjà en place. Enfin, dans un troisième temps (section 5.3), le Conseil énonce deux idées-forces pour améliorer la reddition de comptes et la coordination des universités, deux thèmes qui croisent celui de l'assurance qualité.

5.1 Une conception de l'assurance qualité à promouvoir à l'enseignement universitaire

Rappelons que le Conseil privilégie trois visées principales à l'assurance qualité dans le contexte de l'enseignement universitaire québécois : l'amélioration de l'expérience étudiante, l'imputabilité des universités et la visibilité de la qualité des formations. Bien que d'autres facteurs influencent l'atteinte de ces visées, le Conseil croit au rôle certain de l'assurance qualité en la matière. Par ailleurs, prenant acte de certaines résistances et critiques⁵¹ à l'égard de l'assurance qualité à l'enseignement universitaire, le Conseil émet une mise en garde contre ses possibles dérives liées à la marchandisation de l'éducation, telles que l'homogénéisation des formations universitaires.

Ainsi, le Conseil envisage l'assurance qualité comme un levier pour favoriser l'amélioration continue, la visibilité de la qualité des formations et des établissements de même que le respect – voire la valorisation – des spécificités nationales, institutionnelles et disciplinaires. Cette conception rejoint notamment celle que défend Henaff (2006) :

« L'assurance qualité ne doit pas être envisagée comme un instrument de mesure de la qualité, mais comme un outil d'évaluation de l'adhésion des établissements d'enseignement supérieur au principe de la recherche de qualité, et comme un processus par lequel cette qualité peut être améliorée. L'assurance qualité requiert en effet à la fois une évaluation externe et une auto-évaluation, propre à instiller cette culture de l'évaluation et de la régulation si nécessaire à l'amélioration de la qualité.

Bien qu'il soit tentant de chercher à mesurer la qualité, ce qui a le mérite de produire des signaux simples permettant aux acteurs de se positionner sur les marchés, et de favoriser les arbitrages budgétaires, ces signaux sont réducteurs d'une réalité complexe. En raison de sa nature, la qualité apparaît davantage comme un objectif qu'il faut chercher à atteindre que comme un objectif qui peut être atteint concrètement. Si la mesure en effet permet d'évaluer la situation de départ, c'est par la suite dans le processus permanent de recherche de la qualité que réside son potentiel d'amélioration et non pas dans l'aboutissement du processus. » (Henaff, 2006, p. 3)

50. Rappelons que le Conseil a centré sa réflexion sur la qualité des pratiques d'assurance qualité en vigueur au Québec et non sur celle des formations universitaires québécoises.

51. Ces résistances et critiques sont présentées dans la section 2.

Ainsi entendue, l'assurance qualité à l'enseignement universitaire est la recherche de la qualité ou l'adoption et la mise en œuvre d'une logique d'amélioration continue. D'ailleurs, la qualité en son sens absolu n'existe pas aux yeux du Conseil: sa définition varie dans le temps et selon les contextes. Par exemple, une formation de qualité en sciences infirmières ne présente pas les mêmes caractéristiques qu'une autre formation de qualité en mathématique, de même qu'elle se teinte de variations au fil du temps et selon l'établissement dans lequel elle est offerte.

Le Conseil juge pertinent de promouvoir une telle conception de l'assurance qualité à l'enseignement universitaire au Québec et de l'utiliser pour faire valoir une vision de l'éducation comme bien public. Cette conception doit ainsi servir de rempart contre des risques de dérive associés à la marchandisation de l'éducation, comme la perte des spécificités nationales, institutionnelles et disciplinaires.

Plus précisément, la conception de l'assurance qualité que promeut le Conseil s'articule autour des 6 principes suivants, tous aussi importants les uns que les autres :

1. la valorisation des spécificités institutionnelles et disciplinaires;
2. le respect de l'autonomie universitaire et de la liberté académique;
3. la quête de l'amélioration continue de l'expérience étudiante;
4. la nécessité de pouvoir témoigner de la qualité de l'enseignement universitaire, y compris sur la scène internationale;
5. l'efficacité des processus;
6. la crédibilité des instances, des processus et des personnes impliquées.

C'est à l'aune de ces principes que le Conseil formulera, dans la section 5.2, des recommandations visant l'amélioration des dispositifs d'assurance qualité à l'enseignement universitaire au Québec. Pour l'heure, il lui importe de préciser les enjeux, les défis et les orientations sous-jacents à chacun de ces principes.

5.1.1 La valorisation des spécificités institutionnelles et disciplinaires

Comme nous l'avons vu précédemment, l'assurance qualité à l'enseignement universitaire suscite des questionnements, voire des résistances et des critiques, lorsqu'elle implique l'utilisation de standards ou d'indicateurs qui ne permettent pas de prendre en compte les spécificités nationales, institutionnelles et disciplinaires. Pour le Conseil, comme pour plusieurs spécialistes, l'assurance qualité peut – et doit – être conçue dans le respect de ces spécificités. Au moins deux enjeux méritent ici d'être soulevés. Le premier concerne la mise en œuvre de pratiques d'assurance qualité qui soient adaptées, pertinentes et signifiantes pour les acteurs concernés et qui puissent donc véritablement nourrir une logique d'amélioration continue. Le second consiste à pouvoir témoigner de la qualité des formations, y compris sur la scène internationale, tout en maintenant – voire en valorisant – la diversité des composantes du système universitaire québécois et ses spécificités par rapport aux autres systèmes de formation.

5.1.2 Le respect de l'autonomie universitaire et de la liberté académique

Pour le Conseil, la mise en œuvre de mécanismes d'assurance qualité doit s'effectuer dans le respect de l'autonomie universitaire et de la liberté académique, tout en assurant, en contrepartie, l'imputabilité et la responsabilisation des acteurs universitaires (voir l'encadré ci-après).

L'autonomie universitaire et la liberté académique

L'autonomie universitaire

Le concept d'autonomie universitaire apparaît dans l'histoire des universités, au moment où celles-ci s'affranchissent du pouvoir des Églises ou des monarchies. Au Québec, dans les universités francophones, ce concept prend tout son sens dans les travaux de la commission Parent. Dans l'esprit des commissaires, l'autonomie doit devenir un trait caractéristique de l'institution universitaire pour s'assurer que l'université ne puisse appartenir à aucun groupe en particulier ou se développer par cooptation de ses membres. L'intention est d'éviter toute inféodation au regard des pouvoirs de l'Église et de l'État (Lucier, 2006). En contrepartie, des devoirs sont associés à l'autonomie universitaire. « Les responsables des établissements universitaires ont le devoir social de prendre les moyens pour faire une lecture des attentes portées à cette autonomie et de réagir en conséquence. Et ils ont la responsabilité de respecter cette délégation de pouvoir octroyée par la société, d'ailleurs inscrite dans les chartes des universités, en favorisant une prise en considération des aspirations et des besoins des diverses composantes de cette société et en rendant compte de l'exercice de cette responsabilité » (CSE, 1995).

La liberté académique

La liberté académique peut se concevoir du point de vue de l'établissement ou de celui des professeurs. À l'échelle de l'établissement, c'est la liberté « d'établir le contenu des programmes d'études, de nommer les professeurs, d'admettre et de refuser les étudiants en tenant compte des normes établies, d'innover et d'expérimenter » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II, n° 366). Pour les professeurs, la liberté académique se situe dans le prolongement de la liberté d'expression de tout individu dans une société démocratique, ce qui confère aux professeurs « le droit de décider de leurs opinions et de l'expression de celles-ci, de choisir l'objet de leur recherche et de leurs méthodes de travail et, dans certains cas, de déterminer le mode de diffusion de leurs résultats » (CSE, 1995, p. 59). La liberté académique appelle des devoirs associés à la réalisation des diverses facettes de la mission universitaire, dont l'obligation de fonder la recherche et l'enseignement sur une quête sincère du savoir (ACPPU, 1977, dans Landry, 2001) et de témoigner de rigueur, de créativité et de générosité sociale.

Source : CSE, 2008, p. 12.

Aux yeux du Conseil, il en est ainsi dans la mesure où ce n'est pas l'État ou un tiers qui édicte les règles du jeu en matière de programmes et de diplômes universitaires (voir l'encadré ci-dessous). D'ailleurs, au Québec, les formations universitaires mènent à des diplômes d'universités et non à des diplômes d'État comme c'est le cas à l'enseignement obligatoire ou à l'enseignement collégial. Il importe donc que les universités demeurent autonomes dans la réalisation de leur mission et, par conséquent, que l'assurance qualité ne soit pas conçue comme une manière détournée de miner cette autonomie.

Le rôle de l'État au regard des programmes et des diplômes à chacun des ordres d'enseignement

Dans le cas de l'enseignement obligatoire, « l'État doit jouer un rôle d'encadrement des activités scolaires par le biais des lois et règlements qu'il édicte, tant sur le plan des contenus des programmes d'études, que sur celui de la sanction des études, du financement et de la planification » (CSE, 2001, p. 58). En revanche, l'enseignement universitaire donne lieu à un encadrement étatique nettement moindre, notamment parce qu'il ne fait pas l'objet d'une fréquentation obligatoire et que les programmes et diplômes qui y sont associés sont sous l'entière responsabilité des établissements. Ainsi, les établissements universitaires bénéficient d'une grande autonomie. L'enseignement collégial est, pour sa part, dans une situation mitoyenne. En effet, entre autres parce qu'ils participent à la première étape de l'enseignement supérieur, les établissements concernés se sont vu confier des responsabilités pédagogiques accrues en 1993. Toutefois, bien que la fréquentation scolaire n'y soit pas obligatoire, les diplômes qu'ils décernent demeurent des diplômes d'État, ce pour quoi le Ministère exerce aussi des responsabilités pédagogiques, notamment pour ce qui est de définir les compétences et les standards des programmes.

Toutefois, les valeurs d'autonomie universitaire et de liberté académique ne soustraient pas les établissements de leur responsabilité de témoigner de la qualité des formations offertes. Au contraire, l'autonomie et la liberté sont assorties de responsabilités et de devoirs. « Les personnes et les organismes assumant un mandat dont la source ultime se trouve dans une délégation de responsabilités et de pouvoirs par la collectivité sont imputables de leurs actions devant cette même collectivité » (CSE, 2001, p. 63). Par ailleurs, dans son rapport annuel sur l'évaluation institutionnelle, le Conseil souligne le caractère indissociable de la responsabilisation et de l'imputabilité :

« L'imputabilité découle tout naturellement de la responsabilisation institutionnelle. [...] **L'imputabilité constitue en quelque sorte l'encadrement moral exigé en démocratie dans l'exercice de ce pouvoir si partiel et fragmentaire soit-il en éducation.** C'est aussi un *devoir moral* en ce qu'elle oblige les acteurs à assumer leurs responsabilités et à reconnaître qu'ils sont pour quelque chose dans la qualité de fonctionnement de leur établissement, qu'ils détiennent une partie du pouvoir nécessaire pour changer des choses, s'ils le veulent réellement » (CSE, 1999, p. 24, par référence à Etzioni, 1975).

Les établissements ont du reste tout avantage à se donner les moyens d'améliorer l'expérience étudiante et de rendre ces moyens visibles.

En outre, le respect de l'autonomie universitaire et de la liberté académique implique que les acteurs universitaires soient parties prenantes des mécanismes d'assurance qualité, ne serait-ce que parce qu'ils sont les plus aptes à juger de la qualité⁵². Au surplus, pour insuffler une véritable culture de l'amélioration continue, les processus d'assurance qualité doivent s'appuyer sur des pratiques d'auto-évaluation et susciter une forte adhésion des acteurs universitaires.

5.1.3 La quête de l'amélioration continue de l'expérience étudiante

La mission de l'université consiste en la formation supérieure de la population québécoise. Cette mission s'articule à travers les trois volets que sont la formation, la recherche (y compris la création) et les services à la collectivité (CSE, 2008). Au cœur de l'exercice de cette mission, et bien que celle-ci implique la réalisation d'activités multiples et variées, se trouvent des étudiants. C'est pourquoi il importe au Conseil que les mécanismes d'assurance qualité soient centrés sur l'amélioration de l'expérience étudiante, laquelle est ici comprise comme incluant les programmes, l'enseignement et l'ensemble de l'environnement éducatif (voir l'encadré ci-après). Mais c'est d'abord et avant tout sur la base de leur effet sur l'amélioration continue de l'expérience étudiante que doivent être évaluées la pertinence et l'efficacité des mécanismes d'assurance qualité.

52. Nous reviendrons plus loin sur la notion d'expertise.

L'expérience étudiante

L'expérience étudiante est entendue ici comme le produit de l'interaction d'un individu donné avec un établissement universitaire donné. Plus précisément, elle relève de la façon dont un établissement réalise la mission universitaire à travers les trois activités fondamentales et interreliées que sont la formation, la recherche (y compris la création) et les services à la collectivité. Cette conception rejoint celle de Dubet (1994) dans la mesure où elle établit que l'expérience étudiante transcende le contexte strictement pédagogique et inclut des composantes de l'environnement universitaire et de la sociabilité entre les acteurs concernés. Les conditions universitaires sur la base desquelles est construite l'expérience étudiante se déclinent ainsi sur la totalité de l'itinéraire des étudiants et touchent donc aussi bien leur accès aux études que leur persévérance, leur réussite et leur préparation à une insertion socioprofessionnelle réussie. Concrètement, la responsabilité de l'établissement universitaire au regard de l'expérience étudiante s'exprime par le truchement non seulement du contenu des programmes et des conditions de mise en œuvre des activités de formation, mais aussi de différentes facettes de l'environnement éducatif, qu'il s'agisse de mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement (par exemple les services d'orientation ou d'aide pédagogique) ou de celles qui touchent les aspects administratifs et la vie communautaire.

Le Conseil reconnaît que la notion d'expérience étudiante puisse être utilisée comme instrument d'une approche marchande et clientéliste de l'enseignement universitaire, notamment dans des stratégies de recrutement d'étudiants à l'échelle nationale et internationale. Bien que critique à l'égard d'un tel usage, le Conseil demeure attaché à la notion d'expérience étudiante dans la mesure où il y reconnaît le sens même des activités universitaires et donc un ancrage pour la promotion et la défense de sa conception de l'éducation comme bien de nature foncièrement publique.

À l'heure actuelle au Québec, on sait peu de choses sur l'efficacité des pratiques associées à l'assurance qualité et sur leur portée réelle, notamment sur leur capacité à insuffler une culture de l'amélioration continue. Cela s'explique en partie par le manque de transparence à l'égard à la fois des processus, des données recueillies et de leur utilisation à des fins d'amélioration de l'expérience étudiante. Il importe donc au Conseil que les mécanismes d'assurance qualité soient transparents.

5.1.4 La nécessité de pouvoir témoigner de la qualité de l'enseignement universitaire, y compris sur la scène internationale

Par référence au contexte européen, Serrano-Velarde (2008, p. 10) rappelle que l'assurance qualité « doit non seulement garantir un degré suffisant de responsabilité et de transparence en matière d'utilisation des fonds publics [...], mais aussi jouer un rôle de médiateur entre des systèmes dotés de fortes spécificités fonctionnelles, en accroissant leur transparence mutuelle afin de faciliter leurs interactions ». La visibilité de la qualité des formations, y compris sur la scène internationale, est aussi perçue par le Conseil comme une des principales visées de l'assurance qualité. Il lui importe donc que les mécanismes d'assurance qualité soient à la fois significatifs pour le système québécois et visibles au-delà de ses frontières.

Or, actuellement, la courtepointe des pratiques d'assurance qualité est difficilement visible pour les acteurs universitaires québécois et, *a fortiori*, pour ceux d'autres régions du monde. Il va sans dire que des mécanismes visibles d'assurance qualité nourrissent la confiance du public à l'égard des universités et l'attractivité de ces dernières sur la scène internationale. En outre, la qualité des formations et des établissements universitaires ne repose pas, pour l'heure, sur des référentiels communs qui soient formels et explicites (voir l'encadré ci-contre). Certes, les projets de programme sont évalués en fonction de critères de pertinence et d'opportunité alors que les

La notion de référentiel

Au sens commun, la notion de référentiel désigne un ensemble servant de référence. Dans le domaine de l'assurance qualité, les référentiels communs peuvent prendre la forme de principes génériques qui guident la mise en œuvre de pratiques (comme ceux de l'ENQA (2006) ou de descriptions des niveaux de formation (comme celles du CMEC qui est présentée en annexe à titre d'exemple).

établissements rendent publics des indicateurs de performance lors du processus de reddition de comptes prévu par la loi. Il reste que l'élaboration de balises explicites qui soient communément acceptées pourrait faciliter l'identification des forces et des faiblesses du système universitaire québécois et, par conséquent, contribuer à l'amélioration continue des programmes et des établissements de même qu'à la promotion des créneaux d'excellence des universités. Actuellement, les pratiques les plus visibles au grand public, soit les classements des universités, ne sont pas celles qui témoignent le mieux de la qualité des formations. Pour le Conseil, il est opportun de se doter au Québec de référentiels communs, en particulier au regard des niveaux de formation, et ce, dans l'esprit de la conception de l'assurance qualité soutenue précédemment, c'est-à-dire, notamment, en valorisant les spécificités institutionnelles et disciplinaires. D'ailleurs, l'élaboration et l'utilisation de tels référentiels incarnent l'adhésion des acteurs universitaires à une conception de la qualité des formations québécoises et, plus largement, à une culture de l'amélioration continue.

5.1.5 L'efficacité des processus

L'efficacité des processus d'assurance qualité se caractérise par la cohérence et l'articulation optimale de ceux-ci. Il s'agit là d'un défi de taille en raison des intérêts variés – voire divergents – des parties prenantes en matière d'assurance qualité (établissements universitaires, gouvernement, ordres professionnels, employeurs, étudiants, etc.).

Il importe en outre au Conseil que les processus d'assurance qualité génèrent un maximum de bénéfices (au regard de l'amélioration continue de l'expérience étudiante, de l'imputabilité et de la visibilité) au moindre coût (en temps et en ressources). Il ne faudrait pas, par exemple, que les efforts qu'ils nécessitent soient tels qu'ils nuisent à la capacité des universités à répondre rapidement et pertinemment aux besoins de formation.

5.1.6 La crédibilité des instances, des processus et des personnes impliquées

Afin qu'elles soient significatives et porteuses pour un système national de formation universitaire, les pratiques d'assurance qualité doivent susciter l'adhésion des acteurs universitaires et la confiance de l'ensemble de la société. Cet enjeu de la crédibilité se pose sur le plan des instances chargées de l'assurance qualité, des processus et des personnes impliquées, bien que les uns et les autres soient étroitement liés. Les lignes qui suivent fournissent des pistes de réflexion à cet égard, sur la base de quelques définitions de sens commun (voir l'encadré ci-contre).

Dans plusieurs systèmes de formation, l'instance chargée de l'assurance qualité externe est indépendante à la fois de l'État et des universités. Par exemple, ce critère doit être respecté par les agences européennes pour figurer dans le Registre européen des agences d'assurance qualité. Il figure également dans les références de l'ENQA au regard de la qualité des instances responsables de l'assurance qualité externe : « Les agences doivent être indépendantes à double titre, de façon à exercer leur responsabilité propre en toute autonomie, et pour que les conclusions et recommandations avancées dans leurs rapports ne puissent être influencées par des tierces parties, tels les établissements d'enseignement supérieur, les ministères ou autres acteurs intéressés » (ENQA, 2006, p. 8). En ce sens, l'indépendance couvre ici non seulement le principe d'extériorité par rapport aux universités et à l'État, mais aussi – et surtout semble-t-il – les principes d'autonomie dans l'exercice du mandat et d'impartialité des jugements. Cette conception rejoint d'ailleurs celle promue par la CEEC (voir l'encadré ci-après).

Quelques définitions de sens commun

Crédible : digne de confiance.

Indépendant : libre de toute dépendance.

Externe : qui est situé en dehors.

Impartial : sans parti pris.

Autonome : qui s'administre lui-même, se détermine selon des règles librement choisies.

Expert : qui a, par l'expérience ou la pratique, acquis une grande habileté dans un domaine.

Autorité : qui a le droit de commander.

Source : Le petit Robert.

L'indépendance telle qu'elle est promue par la CEEC

Dans son plan stratégique 2007-2011, il est rappelé que la loi constitutive de la CEEC « lui accorde une grande autonomie de fonctionnement quant au choix des évaluations qu'elle effectue, aux méthodes qu'elle adopte et à la périodicité des évaluations » et que c'est en ce sens qu'elle « est indépendante quant à ses orientations et à ses opérations ». Il est aussi mentionné que le concept d'indépendance tient également au fait de « maintenir avec les établissements d'enseignement la distance nécessaire à la conduite des évaluations impartiales et crédibles » et de « préserver sa neutralité dans ses relations avec ses autres interlocuteurs » (CEEC, 2007, p. 7).

Le mode de fonctionnement et la composition des instances responsables de l'assurance qualité participent aussi à leur crédibilité. Généralement, les processus d'assurance qualité comportent une auto-évaluation à laquelle prennent part des acteurs universitaires occupant des fonctions variées, y compris des étudiants. L'autoévaluation est suivie d'une visite puis d'un rapport d'évaluation par des pairs externes (souvent nommés « experts »). Enfin, lorsque les rapports d'évaluation sont soumis à une instance externe, celle-ci est souvent composée de représentants de différents milieux (souvent nommés « membres »), y compris – lorsque cela est opportun – de membres extérieurs au système national de formation. Le mode de nomination de ces membres varie sensiblement d'une instance à l'autre, en particulier selon que la nomination relève des universités ou du gouvernement, voire des deux⁵³. Signalons ici qu'il importe au Conseil que les processus d'assurance qualité se fondent sur l'autoévaluation pour être pleinement significatifs et alimenter la culture de l'amélioration continue. En outre, pour enrichir les processus et en favoriser la crédibilité et la visibilité, le Conseil est soucieux que les instances chargées de l'assurance qualité, à l'interne comme à l'externe, soient multipartites et comptent, lorsque cela est opportun, des représentants de l'extérieur du Québec.

Par ailleurs, on remarque sur la scène internationale une tendance à la professionnalisation des pratiques d'assurance qualité en enseignement supérieur (voir l'encadré ci-contre). Celle-ci se reflète notamment dans la formation des acteurs universitaires qui font les évaluations (appelés « pairs » ou « experts ») et dans le recours à des professionnels de l'évaluation en appui à ces experts (voir le tableau suivant). Dans cette perspective, pour que le processus d'assurance qualité soit crédible, il ne suffit pas de recourir à des experts de la discipline sur laquelle porte l'évaluation (par exemple, un professeur de génie pour évaluer un programme de génie), mais il importe aussi de mettre à profit certaines compétences en matière d'évaluation. Par exemple, dans sa procédure d'évaluation des nouveaux programmes, le CMEC propose que les projets de programme fassent « l'objet d'un examen par un jury de spécialistes indépendants ayant l'expérience du champ d'études en question ainsi que de la conception et de l'évaluation des programmes » (CMEC, 2007, p. 9).

Des illustrations de la professionnalisation des pratiques d'assurance qualité

Lors de la dernière Conférence de l'INQAAHE, Vroreijerstijn (rapporté par Jaroszewski, 2011) insiste sur la professionnalisation des comités d'experts, laquelle repose entre autres sur leur formation. Par ailleurs, l'Institut international de planification de l'éducation (UNESCO, 2011) mentionne qu'un personnel compétent est requis pour concevoir des guides et autres documents de même que pour l'organisation d'ateliers de méthodologie à l'intention des établissements. Dans les Provinces maritimes, le personnel en appui aux comités et aux groupes de travail de la CESPMP dispose d'une expertise dans les domaines de la collecte et de la gestion de données, de l'analyse de données, de l'assurance qualité, des finances, de la gestion de projets et de l'organisation d'événements.

53. Des exemples de compositions et de processus de nomination sont d'ailleurs fournis dans les sections antérieures.

Tableau 4
Caractéristiques associées aux membres, aux experts et aux professionnels
des instances d'assurance qualité

	Membres (constituant l'équivalent du conseil d'administration de l'instance d'assurance qualité)	Experts (formant un comité mandaté pour une évaluation donnée)	Professionnels (formant la permanence de l'instance d'assurance qualité)
Rôle et responsabilités	Convenir du mode de fonctionnement Déterminer les critères d'évaluation Sélectionner les experts Approuver les rapports des experts Dans certains cas, accréditer l'établissement ou le programme	Analyser la documentation Visiter l'établissement Rédiger un rapport	Former les experts Soutenir les experts dans la réalisation de leur mandat Soutenir les membres dans l'exercice de leur rôle
Critères de crédibilité	Principalement des acteurs universitaires respectés aux statuts variés	Des acteurs universitaires respectés et reconnus pour leur expertise	Des professionnels ayant une expertise en évaluation

Cette préoccupation en matière de professionnalisation est sensible pour certains acteurs consultés par le Conseil. Par exemple, des personnes font valoir l'intérêt et la pertinence du recours à des professionnels en évaluation pour appuyer le travail des acteurs universitaires, notamment dans le cadre des évaluations de programmes menées au sein des établissements. Le Conseil estime opportun de consolider l'expertise en matière d'assurance qualité à l'enseignement universitaire au Québec, par exemple en veillant au soutien et à la formation des acteurs impliqués dans les processus internes et externes et en y associant des professionnels.

Enfin se pose la question du pouvoir dévolu aux instances responsables de l'assurance qualité sur la mise en œuvre des recommandations formulées pour les établissements. Nous avons vu qu'aux États-Unis, l'accréditation est une condition nécessaire pour que les étudiants aient accès à de l'aide financière gouvernementale, alors que les universités européennes sont soumises à un fort contrôle étatique, notamment par la voie de l'assurance qualité. En Ontario, le Quality Council peut intervenir si l'établissement ne donne pas suite aux recommandations de l'audit dans un délai raisonnable. L'enjeu ici consiste à doter les instances d'une autorité – du moins morale – auprès des acteurs universitaires, du gouvernement et de la société en général. À cet égard, le Conseil estime que la crédibilité et la transparence sont des moyens d'y parvenir, dans la mesure où elles favorisent l'adhésion et la responsabilisation des acteurs universitaires.

5.2 Des recommandations pour mettre en œuvre cette conception de l'assurance qualité

Pour mettre en œuvre sa conception de l'assurance qualité à l'enseignement universitaire, le Conseil formule des recommandations, étant entendu que celles-ci :

- ne couvrent pas l'ensemble des composantes de l'enseignement universitaire. Le Conseil a centré son attention sur les aspects qui sont ressortis avec le plus d'acuité de l'ensemble des travaux menés dans le cadre de l'élaboration de cet avis, d'où, entre autres, l'absence de recommandations portant directement sur l'assurance qualité en matière de recherche⁵⁴;
- demeurent suffisamment générales de manière à respecter le niveau d'analyse propre à la mission du Conseil de même que l'autonomie universitaire et la liberté académique.

5.2.1 Les exigences associées aux niveaux de formation

Au Québec, les exigences associées à chaque niveau de formation sont, en grande partie, implicites. Bien que les règlements pédagogiques des universités fournissent quelques indications à cet égard, celles-ci sont relativement minimales et leurs interprétations peuvent varier selon l'unité, la discipline, voire le professeur⁵⁵. Les projets de programme sont évalués selon des critères de pertinence (par la CEP) et d'opportunité (par le CPU), et non sur l'adéquation entre la nature des exigences et le niveau de formation. Autrement dit, les exigences associées à chaque niveau de formation demeurent souvent implicites et méconnues de la population, en particulier des étudiants. Or, une explicitation pourrait contribuer à convenir de profils de diplômés et à favoriser la reconnaissance internationale des formations québécoises. Par exemple, dans sa déclaration sur l'assurance qualité, le CMEC recommande que « les objectifs d'apprentissage et les normes liées aux programmes [soient] suffisamment clairs et détaillés pour faciliter la reconnaissance du diplôme par les autres établissements d'enseignement postsecondaire, les employeurs et les organismes professionnels » (CMEC, 2007, p. 10). Selon la recommandation de la CREPUQ, le MELs a signé cette déclaration sans toutefois qu'on en perçoive des résonances concrètes chez les acteurs des universités québécoises. Pourtant, d'autres systèmes de formation se sont dotés d'instruments pour mieux définir leurs niveaux de formation, notamment en ce qui a trait aux compétences acquises par les diplômés, et en favoriser ainsi la reconnaissance internationale. C'est le cas notamment en Ontario et dans les Provinces maritimes, dans la foulée de l'initiative du CMEC⁵⁶, mais aussi en Europe (voir l'encadré ci-après). D'ailleurs, se centrer davantage sur « ce qui est appris » plutôt que sur « ce qui est enseigné » est une source de souplesse qui permet de respecter les spécificités nationales (Augusti, 2011, rapporté par Jaroszewski, 2011, p. 3), tout comme les spécificités institutionnelles et disciplinaires. Pour Lewis (2011, p. 398), les aptitudes ou compétences formulées dans les cadres nationaux « représentent un premier pas nécessaire à la compréhension des qualifications pour les parties prenantes extérieures, et notamment les pays étrangers ». Conscient du « risque que la publication de ces compétences cibles ait pour effet de favoriser une certaine rigidité, donc de décourager l'innovation et le développement » (*Ibid.*), il précise qu'elle ne doit pas exiger « un strict respect des lignes directrices », mais leur prise en compte : « [c]ela signifie, dans la pratique, que les établissements disposent d'une certaine marge de manœuvre par rapport à ces Critères » (*Ibid.*, p. 399).

54. Le Conseil tient toutefois à rappeler ici sa préoccupation à l'égard de la qualité de la recherche, laquelle s'est traduite, dans son avis de 2008 sur les acquis et les défis des universités québécoises, par la formulation de recommandations sur l'accroissement du financement de la recherche et sa répartition équitable entre les domaines (CSE, 2008, p. 58). Ces recommandations ont d'ailleurs été rappelées dans son avis de 2010 sur les cycles supérieurs (CSE, 2010, p. 90-91).

55. Par exemple, dans son récent avis sur les cycles supérieurs, le Conseil (CSE, 2010) souligne à quel point les exigences associées à la maîtrise varient selon le programme et le professeur.

56. Rappelons que le Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade est joint en annexe.

Des exemples d'instruments de définition des exigences associées aux niveaux de formation

Les Graduate University Degree Level Expectations de l'Ontario

En 2005, l'OCGS a adopté les *Graduate University Degree Level Expectations* et le COU les *University Undergraduate Degree Level Expectations*, lesquelles ont été intégrées au *Review and Audit Guidelines* du Undergraduate Program Review Audit Committee (UPRAC) en 2008 et au *Quality Assurance Framework* du *Quality Council* en 2010. Les *Degree Level Expectations* déclinent les différentes compétences attendues chez les étudiants qui obtiennent un baccalauréat ou un diplôme d'études supérieures. Ces compétences, définies en termes généraux, doivent servir de base à la définition des compétences attendues à l'intérieur de chacun des établissements. Ceux-ci doivent en tenir compte dans l'évaluation de leurs programmes.

Le Cadre sur le niveau de diplomation des Maritimes

En 2006, la CESPM adoptait le Cadre sur le niveau de diplomation des Maritimes. Ce cadre « est utilisé comme document de référence pour promouvoir une compréhension, une terminologie et des connaissances communes en ce qui concerne les caractéristiques et les structures fondamentales des programmes menant à un grade au sein du réseau des universités des Maritimes, de même que pour déterminer si un projet de programme menant à un grade semble se conformer aux normes de qualité reconnues et partagées dans la région et ailleurs » (CESPM, 2011, p. 19). Le document prend la forme d'un tableau incluant, notamment, ce que le diplômé devrait pouvoir démontrer eu égard, par exemple, à la profondeur et à l'étendue des connaissances propres au champ d'études, à la capacité d'analyse et au niveau de compétences en matière de communication.

Le cadre global de qualifications en Europe

Pour la poursuite des objectifs du processus de Bologne, a été mis en place en Europe un cadre global de qualifications, c'est-à-dire un instrument de comparaison des certifications acquises dans les différents programmes d'enseignement supérieur européens. Ce cadre complète le cadre européen des certifications, qui couvre les certifications acquises dans l'ensemble des systèmes d'éducation et de formation (c'est-à-dire, en plus de l'enseignement supérieur, l'enseignement général et l'éducation des adultes, de même que l'enseignement et la formation professionnels). Concrètement, il s'agit de descriptions systématiques des diplômes, particulièrement de ce qu'ils signifient au regard de l'acquisition de connaissances, de compétences et d'aptitudes. En fonction de ce cadre global, chaque État doit par ailleurs se doter d'un cadre national de certifications. Les cadres globaux ou nationaux de qualifications visent en somme à assurer la comparabilité des formations d'un établissement à l'autre ou d'un pays à l'autre. Ils servent de repères aux établissements et doivent aider les étudiants à « circuler » à l'intérieur et à l'extérieur d'une organisation d'enseignement supérieur donnée (Commission européenne, 2007).

RECOMMANDATION 1

DES RÉFÉRENTIELS COMMUNS RELATIFS AUX NIVEAUX DE FORMATION

Considérant :

- le fait que plusieurs systèmes de formation ont défini les exigences associées à leurs niveaux de formation (Lewis, 2011);
- le fait que la CREPUQ et le MELS ont manifesté leur accord avec la Déclaration de l'assurance qualité du CMEC (2007), qui comprend une description des grades à l'échelle du Canada;
- le fait que l'Ontario et les provinces maritimes se sont dotés de descriptions des niveaux de formations propres à leurs systèmes de formation;
- l'importance de promouvoir les spécificités des formations universitaires québécoises, tout en favorisant l'établissement de correspondances adéquates entre les formations d'ici et d'ailleurs (CSE, 2010);

- les retombées pressenties de l'adhésion des acteurs universitaires à une vision consensuelle et explicite des niveaux de formation;
- la croissance du nombre de programmes ne menant pas à un grade, en particulier au 2^e cycle (CSE, 2010), leur variabilité sur le plan de la nature et des exigences, et les possibilités d'octroi de grade par cumul de diplômes;
- l'invitation du CMEC (2007, p. 3), adressée à chaque province et territoire, à se pencher sur la définition des programmes ne menant pas à grade;
- la richesse des spécificités institutionnelles et disciplinaires,

le Conseil recommande à l'ensemble des universités québécoises de se doter de référentiels communs relatifs à chaque niveau de formation et incluant, en plus des grades, les attestations, les certificats et les diplômes.

En outre, il recommande à chaque unité d'enseignement des universités québécoises de :

- **prendre en compte ces référentiels communs lors de l'élaboration des projets de programme;**
- **s'approprier ces référentiels communs pour convenir de profils de sortie propres à leurs programmes.**

5.2.2 Les pratiques internes d'évaluation des programmes et de la formation⁵⁷

Comme nous l'avons vu précédemment, les pratiques internes des établissements qui se rapportent à l'évaluation des programmes couvrent essentiellement l'évaluation des enseignements, l'évaluation continue des programmes et l'évaluation périodique de ceux-ci. Sur ces objets, le Conseil retient les constats suivants.

Bien que l'évaluation des enseignements soit généralisée dans les établissements universitaires québécois, sa mise en œuvre peut varier. Dans certains cas, elle s'articule selon des procédures et des critères d'évaluation communs à l'ensemble de l'établissement. Dans d'autres, des procédures et critères particuliers sont déployés au sein d'une unité d'enseignement, de manière à mieux prendre en compte les besoins et les enjeux prioritaires propres à un programme à un moment donné⁵⁸. Par exemple, les différents modes de livraison des formations et leur déploiement dans des lieux variés pourraient nécessiter des évaluations particulières.

Par ailleurs, on constate que les modes d'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs ne font pas toujours l'objet d'une évaluation officielle comme c'est le cas des enseignements. Dans son récent avis sur les cycles supérieurs, le Conseil (CSE, 2010) faisait état des efforts déployés au sein des universités québécoises pour favoriser la qualité de l'encadrement, dont l'explicitation des rôles et des responsabilités (y compris les ententes cosignées), le recours à des pratiques novatrices (par exemple, des comités de suivi ou des équipes d'encadrement) en complément du modèle traditionnel fondé sur la relation duale entre un professeur et un étudiant ainsi que l'intégration des étudiants à des équipes de recherche. Ces pratiques novatrices, aussi bien que les modes d'encadrement traditionnels, demeurent à la marge des évaluations des enseignements si bien qu'il existe trop peu de pistes pouvant guider les acteurs universitaires vers l'amélioration de leurs modes d'encadrement des étudiants des cycles supérieurs.

57. Est ici privilégié le terme « formation » par rapport au terme « enseignement » de manière à faire écho à la fois aux activités d'enseignement et aux apprentissages réalisés par les étudiants (CSE, 1998, p. 13).

58. Conférence et mémoire de la FPPU adressés au Conseil.

En outre, toutes les catégories de personnel concernées ne sont pas forcément impliquées dans l'évaluation de programmes. Rappelons, par exemple, que certains acteurs entendus insistent sur l'importance de la participation des chargés de cours. Par ailleurs, certains professionnels ont une expertise leur permettant d'appuyer le travail des unités d'enseignement, en ce qui touche, par exemple, la collecte et l'analyse de données.

Enfin, les résultats de l'évaluation continue des programmes, y compris les suites de l'évaluation des enseignements, sont rarement diffusés auprès des acteurs concernés, notamment auprès des étudiants.

RECOMMANDATION 2 **L'OPTIMISATION DES PRATIQUES INTERNES D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES ET DE LA FORMATION**

Considérant :

- la variabilité des pratiques en matière d'évaluation des enseignements et du degré de réinvestissement de celles-ci dans l'amélioration continue de l'expérience étudiante;
- le fait que l'évaluation continue des programmes devrait tenir compte, le cas échéant, des différents modes de livraison de la formation et de la variété des sites de formation;
- le fait que les modes d'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs ne font pas toujours l'objet d'une évaluation, comme c'est le cas des enseignements;
- l'importance d'une diffusion des améliorations mises en œuvre à la suite de l'évaluation continue des programmes, en particulier de l'évaluation des enseignements, pour assurer la crédibilité des processus;
- le fait que certains acteurs concernés (par exemple, des chargés de cours, des professionnels et des étudiants) sont parfois exclus du processus d'évaluation continue des programmes,

le Conseil encourage les unités d'enseignement des universités québécoises, si ce n'est déjà fait, à :

- **adapter les processus et critères d'évaluation continue des programmes de manière qu'ils permettent de prendre en compte les besoins et enjeux propres à chaque programme à un moment donné;**
- **veiller à ce que l'évaluation continue des programmes donne lieu, le cas échéant, à une évaluation particulière selon le mode de livraison et le site de formation;**
- **mettre en place un processus d'évaluation des modes d'encadrement offerts aux étudiants aux cycles supérieurs;**
- **veiller à ce que participent à l'évaluation continue des programmes des représentants des différents groupes d'acteurs concernés;**
- **recourir, au besoin, à des professionnels en matière d'évaluation de programmes en appui au processus d'évaluation continue des programmes;**
- **diffuser, notamment auprès des étudiants, les suites données aux évaluations.**

5.2.3 Les pratiques externes d'évaluation des programmes

Actuellement, les établissements sont pleinement responsables de l'évaluation continue des programmes. Le Conseil est heureux qu'il en soit ainsi, dans le respect de l'autonomie universitaire et de la liberté académique. Il est également conscient des acquis des acteurs universitaires sur le plan de la culture de l'évaluation, des acquis liés notamment aux travaux menés au sein de la CREPUQ. Le Conseil se questionne néanmoins sur l'articulation entre les pratiques d'évaluation de programmes, par exemple entre l'évaluation continue et l'évaluation périodique des programmes de même qu'entre l'évaluation des projets de programme, l'accréditation et l'évaluation périodique des programmes. Or, rappelons-le, il importe au Conseil que le modèle québécois d'assurance qualité soit efficient.

Par ailleurs, le Conseil constate l'absence d'un audit qualité des programmes dans le contexte de l'enseignement universitaire québécois. La CVEP vérifie la conformité des pratiques d'évaluation périodique des programmes avec la politique institutionnelle et la conformité de celle-ci avec la Politique-cadre de la CREPUQ. De fait, elle n'évalue pas la valeur, la rigueur, l'efficacité et l'impact des pratiques internes d'évaluation périodique des programmes. En cela, le modèle québécois d'évaluation des programmes existants s'éloigne du modèle qui vient d'être mis en place en Ontario (voir l'encadré ci-dessous).

L'audit qualité des programmes en Ontario

En Ontario, l'audit a comme fonction de s'assurer de manière périodique (cycle de huit ans) que les établissements respectent les procédures d'évaluation de programmes existants définies dans leur politique institutionnelle d'assurance qualité (IQAP). Cette politique, définie par chaque université et ratifiée par le Quality Council, doit prendre en compte la mission de l'université, les *Graduate University Degree Level Expectations* de cette dernière, et les critères définis dans le *Quality Assurance Framework* du Quality Council. De par ses critères d'évaluation, l'audit a une portée plus large que seulement l'évaluation des programmes : il traite aussi, par exemple, de l'efficacité des méthodes d'enseignement et d'évaluation des étudiants, des indicateurs de qualité relatifs à la faculté, aux étudiants et aux diplômés et des initiatives mises en œuvre pour améliorer la qualité des programmes et de l'enseignement. Pour chaque audit, un Quality Council Audit Panel est formé (jusqu'à trois auditeurs sélectionnés par le directeur général du Quality Council, à partir d'une liste recommandée par l'OCAV). Chaque panel :

- choisit les programmes à évaluer (et fait approuver ce choix par le directeur général);
- réalise une analyse documentaire;
- visite l'université pour obtenir des éléments d'information complémentaires;
- rédige un rapport sur la conformité de l'établissement avec son IQAP et pouvant contenir des suggestions ou des recommandations et faire état de préoccupations :
 - Les suggestions concernent les avenues potentielles pour que l'établissement améliore son processus d'évaluation. L'établissement n'est toutefois pas contraint de les appliquer.
 - Les recommandations concernent les manquements à l'IQAP. L'établissement doit les mettre en œuvre.
 - Les préoccupations concernent des faiblesses structurelles identifiées dans le processus d'évaluation de l'établissement. Un mécanisme de suivi est adopté par le Quality Council afin d'évaluer ces faiblesses plus systématiquement.

L'établissement doit informer le panel des mesures mises en œuvre afin de répondre à ses recommandations dans l'année qui suit la rédaction du rapport d'audit final. Si le panel n'est pas satisfait de cette réponse, il peut recommander au Quality Council des mesures à prendre.

Source : Ontario Universities Council on Quality Assurance, 2010.

On remarque aussi que l'autonomie de la CVEP est réduite du fait que son mandat, ses procédures et ses critères d'évaluation sont édictés par la CREPUQ. Enfin, parce que la CVEP ne fait pas le suivi de ses recommandations, les changements apportés au sein des établissements à la suite du processus d'évaluation ne sont pas connus, y compris des étudiants.

Par ailleurs, bien que les membres de la CVEP soient nommés par la CREPUQ, leurs jugements ne sont pas soumis à celle-ci et des balises existent pour prévenir d'éventuels conflits d'intérêts. Il reste que d'autres modes de composition et processus de nomination sont possibles au sein des instances d'assurance qualité, comme en témoignent les cas de l'Ontario et des provinces maritimes (abordés à la section 3).

RECOMMANDATION 3

LA CONSOLIDATION DES PRATIQUES EXTERNES D'ÉVALUATION DE PROGRAMMES AU SEIN D'UNE INSTANCE INDÉPENDANTE

Considérant :

- les acquis du milieu universitaire québécois en matière d'évaluation de programmes, sur la base notamment des travaux menés au sein de la CREPUQ;
- les limites du mandat de la CVEP;
- le peu d'informations sur les suites données aux évaluations de programmes;
- l'importance d'articuler de façon optimale les pratiques, internes et externes, d'assurance qualité;
- l'importance de rendre visibles les mécanismes d'assurance qualité, tant au Québec qu'à l'extérieur de ses frontières;
- le fait qu'il est essentiel que les acteurs universitaires soient parties prenantes de la mise en œuvre de tout processus d'assurance qualité et qu'ils y adhèrent pleinement;
- le fait que la crédibilité de tout processus d'assurance qualité repose sur sa rigueur et sa transparence, sur l'autonomie et l'expertise de l'instance responsable ainsi que sur l'impartialité et la diversité de ses membres;
- le fait que, pour être pleinement significative, l'évaluation d'un programme doit prendre en compte les trois volets de la mission universitaire (formation, recherche-crédation et services à la collectivité) et l'environnement éducatif dans lequel il est offert;
- le fait qu'une évolution des mécanismes d'assurance qualité doit aller de pair avec celle du système universitaire et de son contexte,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en collaboration avec les acteurs universitaires, de mettre en place une instance d'assurance qualité indépendante et pleinement autonome ayant les responsabilités suivantes :

- **évaluer les projets de programme;**
- **évaluer l'efficacité et l'efficience des pratiques internes d'évaluation de programmes;**
- **faire le suivi de ses recommandations et en rendre publics les résultats;**
- **rendre visibles ses processus et ses modes de fonctionnement privilégiés;**
- **mener une veille en matière d'assurance qualité à l'enseignement universitaire et de proposer au besoin l'actualisation des pratiques québécoises.**

En outre, le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi qu'aux universités de convenir, sur la base d'une large consultation, des modes de nomination et de fonctionnement de cette instance d'assurance qualité, étant entendu que celle-ci doit :

- être composée de membres dont la fonction et le domaine sont variés et qui exercent leur mandat en toute impartialité;
- recourir à des experts reconnus au Québec ou – lorsque cela est pertinent – à l'extérieur du Québec;
- disposer des ressources financières et humaines nécessaires à la réalisation de ses travaux, notamment d'un personnel qualifié en matière d'évaluation;
- prendre en considération l'expertise développée par les acteurs universitaires, notamment au sein de la CEP et de la CVEP;
- être efficiente, notamment en prenant en compte les activités menées par les organismes d'accréditation dans le cas des programmes menant à l'exercice d'une profession réglementée;
- porter un regard ample sur les programmes, c'est-à-dire en incluant, par exemple, la manière dont s'y articulent les trois volets de la mission universitaire (formation, recherche-crédation et services à la collectivité) et la manière dont s'y incarne la mission particulière de l'établissement.

5.2.4 Deux composantes particulières

À la lumière du portrait des pratiques québécoises, deux composantes particulières ont retenu l'attention du Conseil, l'offre de formation délocalisée et les programmes ne menant pas à un grade⁵⁹, puisqu'aucune d'elles ne fait l'objet de mécanismes formels d'assurance qualité. À cause de la spécificité de ces objets et des enjeux qui leur sont propres, ils sont abordés ici distinctement.

5.2.4.1 L'offre de formation délocalisée⁶⁰

Il est convenu que la qualité de la formation est influencée par l'environnement dans lequel elle est offerte⁶¹. C'est pourquoi les projets de programme sont évalués en fonction des ressources (humaines et matérielles) disponibles et de leur opportunité socioéconomique ou socioculturelle. D'ailleurs, lorsqu'un établissement prévoit offrir un programme existant au sein d'un autre établissement, il doit soumettre son projet à la procédure d'évaluation modulée au sein de la CEP (voir l'encadré ci-après). Or, lorsqu'un établissement prévoit offrir un de ses programmes (qui a par ailleurs été évalué au moment de son élaboration) dans un autre site de formation, ce projet n'est pas soumis à cette procédure ni à un quelconque processus d'évaluation extérieur à l'établissement concerné.

59. Rappelons que, dans cet avis, le Conseil porte son attention sur les formations donnant droit à des crédits.

60. Bien que l'expression « programme délocalisé » soit couramment utilisée, il est à noter que c'est l'offre de formation, plus que le programme lui-même, qui est délocalisée.

61. D'ailleurs, des spécialistes, comme Perrenoud (1984), distinguent les programmes formels et les programmes enseignés.

La procédure d'évaluation modulée de la CEP (CREPUQ) en ce qui a trait aux des projets de programme

« La procédure d'évaluation modulée prévoit que le processus est allégé au regard des exigences de la procédure d'évaluation complète et, par conséquent, l'avis de qualité de la Commission s'appuie sur un nombre limité d'éléments d'évaluation pertinents. [Cette procédure] ne prévoit pas la visite d'experts » (p. 12).

D'une durée maximale de cinq mois (p. 14), cette procédure s'applique dans les cas suivants :

- A) « [l]orsqu'un établissement (dit d'accueil) se propose d'offrir, de façon autonome et sans le modifier substantiellement, un programme de grade d'un autre établissement (dit d'attache) qui l'offre déjà par extension [...] »;
- B) « [l]orsqu'un établissement se propose d'offrir un nouveau programme fondé sur des activités existantes représentant une proportion d'environ deux tiers des crédits du programme, mais agencées de manière à répondre à des besoins nouveaux »;
- C) « [l]orsque des établissements proposent qu'un programme de grade existant devienne un programme conjoint ou un programme géré selon une autre forme de collaboration; ou encore lorsqu'un établissement se joint à d'autres établissements qui offrent déjà un tel programme » (p. 22-24).

Source : CREPUQ, 2011.

Comme le faisait remarquer le Conseil dans son avis de 2008, le nombre de sites de formation est en croissance. Plusieurs facteurs sont ici en cause, tels que la volonté des universités de favoriser l'accessibilité des études universitaires de même que le développement économique des régions et l'occupation du territoire, mais aussi les modes de financement du système universitaire et l'intensification de la dynamique de concurrence entre les établissements qui en résulte. Par ailleurs, le Conseil a déjà constaté que « la création d'antennes universitaires n'est actuellement soumise à aucune évaluation à l'échelle du réseau universitaire québécois » (CSE, 2008, p. 61) et a recommandé d'examiner le développement de ces antennes.

RECOMMANDATION 4A

UN MÉCANISME D'ASSURANCE QUALITÉ PROPRE À L'OFFRE DE FORMATION DÉLOCALISÉE

Considérant :

- le fait que la délocalisation de l'offre de formation permet de favoriser l'accessibilité des études universitaires sur l'ensemble du territoire québécois (CSE, 2008);
- l'importance d'assurer le développement optimal de l'offre de formation sur l'ensemble du territoire québécois;
- le fait que la qualité de la formation est influencée par l'environnement dans lequel elle est offerte;
- le fait que l'offre de formation délocalisée ne fait pas l'objet d'une évaluation extérieure à l'établissement;
- l'importance de mettre en place des mécanismes d'assurance qualité qui, avec efficacité, favorisent l'amélioration continue de l'expérience étudiante et la visibilité de la qualité des formations;
- le fait qu'une procédure d'évaluation modulée s'applique actuellement dans le cas d'un établissement qui prévoit offrir un programme existant au sein d'un autre établissement;
- la recommandation 2, visant la prise en compte des sites de formation dans l'évaluation continue des programmes;
- la recommandation 3, visant la création d'une instance indépendante d'assurance qualité,

le Conseil recommande à cette instance indépendante d'assurance qualité de convenir avec les acteurs universitaires d'un mécanisme d'assurance qualité propre à l'offre de formation délocalisée.

5.2.4.2 Les programmes ne menant pas à un grade

Comme nous l'avons vu précédemment, les projets de programme ne menant pas à un grade ne font pas l'objet d'une évaluation de pertinence et d'opportunité de la CEP et du CPU. Il en est ainsi parce qu'ils sont généralement composés de cours empruntés aux programmes de grade déjà existants. Aucune donnée ne nous permet toutefois d'établir la proportion de ces programmes qui sont essentiellement composés de cours empruntés à des programmes de grade. De plus, les programmes ne menant pas à un grade ne font pas l'objet d'une évaluation périodique qui soit vérifiée par la CVEP⁶².

Dans son récent avis sur les cycles supérieurs, le Conseil relève d'ailleurs le fait que ces programmes ne sont pas toujours soumis à un processus officiel d'élaboration et qu'ils ne sont pas nécessairement soumis aux mécanismes d'évaluation périodique, d'où sa recommandation aux universités « de mettre en place, si ce n'est déjà fait, des mécanismes d'évaluation interne des programmes menant à une attestation, un certificat ou un diplôme de cycles supérieurs » (CSE, 2010, p. 84-85). Par exemple, des mécanismes d'assurance qualité sont prévus en Ontario pour les programmes ne menant pas à un grade, du moins pour ceux de cycles supérieurs (voir l'encadré ci-dessous).

L'évaluation des programmes ne menant pas à un grade en Ontario

Les programmes de 1^{er} cycle ne menant pas à un grade ne font pas l'objet d'une évaluation particulière au sein du Quality Council. Il en va autrement de ceux de cycles supérieurs. D'une part, les projets de programme de cycles supérieurs ne menant pas à un grade sont soumis à un protocole d'approbation rapide au sein du Quality Council, c'est-à-dire que le processus ne nécessite pas d'évaluation externe et comprend des procédures d'évaluation allégées. D'autre part, ces programmes sont soumis à une évaluation périodique, sauf ceux dits de type 3 qui sont développés « as a distinct and original entity » et « designed to meet the needs of a particular clientele or market » (Ontario Universities Council on Quality Assurance, 2011, p. 4-5).

RECOMMANDATION 4B

UN MÉCANISME D'ASSURANCE QUALITÉ PROPRE AUX PROGRAMMES NE MENANT PAS À UN GRADE

Considérant :

- l'importance pour les universités de pouvoir répondre rapidement et pertinemment aux besoins de formation par des programmes ne menant pas à un grade;
- la croissance du nombre de programmes ne menant pas à un grade, en particulier au 2^e cycle, et leur variabilité sur le plan de la nature et des exigences;
- l'importance de pouvoir témoigner de la qualité des programmes ne menant pas à un grade, en particulier lorsque le cumul de diplômes permet l'octroi d'un grade;
- le fait que les programmes ne menant pas à un grade ne font pas l'objet d'une évaluation extérieure à l'établissement;
- l'importance de mettre en place des mécanismes d'assurance qualité qui, avec efficacité, favorisent l'amélioration continue de l'expérience étudiante et la visibilité de la qualité des formations;
- l'existence de procédures d'évaluation modulées;
- la recommandation 1, visant la description des niveaux de formation, y compris des programmes ne menant pas à un grade;
- la recommandation 3, visant la création d'une instance indépendante d'assurance qualité,

62. Cependant, la CVEP indique aux établissements qu'ils peuvent, selon leur volonté, mener à l'interne une évaluation périodique des programmes ne menant pas à un grade.

le Conseil recommande aux universités de se doter, si ce n'est déjà fait, de procédures d'évaluation des projets de programme ne menant pas à un grade de même que de procédures d'évaluation périodique des programmes ne menant pas à un grade et de rendre celles-ci publiques.

Le Conseil recommande également à l'instance indépendante d'assurance qualité de convenir avec les acteurs universitaires d'un mécanisme d'assurance qualité propre aux programmes ne menant pas à un grade.

5.2.5 L'ensemble des pratiques internes d'assurance qualité

Actuellement, les mécanismes d'assurance qualité au sein du système universitaire québécois portent surtout sur les programmes⁶³. Ailleurs, comme dans les provinces maritimes, en Suisse et au Chili, l'assurance qualité est aussi axée sur les établissements, ce qui permet de prendre en compte des dimensions plus vastes, comme la mission de l'établissement, la gouvernance, la gestion, le personnel enseignant ou les services aux étudiants (Martin et Stella, 2007, p. 63). Les exemples présentés dans l'encadré suivant fournissent des repères concernant ces mécanismes axés sur les établissements.

Des exemples de mécanismes d'assurance qualité axés sur les établissements

Dans les provinces maritimes

La vérification des politiques et des pratiques d'assurance qualité des universités publiques, sous la responsabilité de la CESPМ, vise à « confirmer que les modalités des établissements pour évaluer la qualité des programmes existants et d'autres fonctions, s'il y a lieu, sont efficaces en tant que mécanismes de contrôle et d'amélioration de la qualité » (CESPM, 2005, p. 51). L'approche se veut formative : « les politiques et les pratiques des établissements sont évaluées en vue d'aider et de conseiller les établissements » (*Ibid.*, p. 51). S'étalant sur une période de dix à douze mois, la démarche inclut principalement :

- la préparation par l'établissement d'un rapport qui « doit comprendre un énoncé clair quant à la performance des processus d'assurance et d'amélioration de la qualité et à la pertinence de ces processus pour la tâche à accomplir » (*Ibid.*, p. 54). Ce rapport doit inclure, notamment, la politique de l'établissement en matière d'assurance qualité, la liste de toutes les évaluations de programmes ou d'unités d'enseignement effectuées pendant les sept dernières années et le calendrier des évaluations à venir;
- l'analyse des documents effectuée par le comité d'évaluation et le personnel de la CESPМ;
- la visite de l'établissement par le comité d'évaluation;
- le rapport du comité d'évaluation faisant état du résultat de son étude et de ses recommandations;
- la réponse officielle de l'établissement qui est annexée à la version finale du rapport;
- la soumission du rapport à la CESPМ, son approbation et sa distribution publique sur demande;
- la préparation par l'établissement d'un plan d'action en réponse au rapport et la transmission de ce plan d'action à la CESPМ au plus tard un an après la publication du rapport de vérification, avec une possibilité de réagir pour le comité et la Commission.

En Suisse

L'OAQ de la Suisse met en œuvre deux mécanismes d'assurance qualité axés sur les établissements : un audit qualité, obligatoire tous les quatre ans pour que soit accordé le droit aux subventions fédérales, et une accréditation menée sur une base volontaire. L'audit se concentre sur les mesures que l'établissement utilise pour assurer la qualité de ses activités d'enseignement et de recherche : il porte sur la stratégie d'assurance qualité, sa portée, les processus et responsabilités, les évaluations, le perfectionnement du personnel, l'utilisation de l'information dans les prises de décision et la communication. Pour sa part, l'accréditation consiste en un examen critique des prestations de l'établissement en matière d'enseignement et de recherche, dans le but d'amorcer un processus d'amélioration de la qualité (L'Écuyer, 2008, p. 21 et suiv.).

63. La recherche menée au sein des universités québécoises est aussi particulièrement visée par des mécanismes d'évaluation, comme nous l'avons vu à la section 4. C'est d'ailleurs pourquoi cette composante ne fait pas l'objet de recommandation du Conseil (voir l'introduction de la section 5.2).

Au Chili

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) du Chili est responsable de l'accréditation des établissements, laquelle repose sur les mécanismes internes d'assurance qualité. Deux principaux domaines sont évalués : l'enseignement de 1^{er} cycle et la gestion institutionnelle, bien que l'établissement puisse examiner d'autres domaines de son fonctionnement comme les études aux cycles supérieurs, la recherche, la formation continue et les services à la collectivité, s'ils font partie de sa mission. Parmi les critères d'évaluation de la gestion institutionnelle, se trouvent la clarté des buts et des objectifs de l'établissement, la transparence de ces buts, la fonctionnalité de la structure organisationnelle, la présence de politiques et de pratiques en matière de gestion des ressources (financières, humaines et matérielles) de même que la présence de mécanismes permettant de connaître les conditions internes et externes qui affectent le développement de l'établissement et de s'ajuster en conséquence. Parmi les critères d'évaluation de l'enseignement de 1^{er} cycle, notons, entre autres : la clarté des buts concernant le choix de programmes, la population visée et les caractéristiques générales de l'enseignement; la présence de mécanismes assurant la qualité de l'enseignement, de l'encadrement et du corps professoral; la présence de politiques et de mécanismes efficaces d'organisation de l'enseignement (ouverture de campus, assignation des ressources, etc.) de même que l'utilisation des résultats pour améliorer la qualité de l'enseignement (L'Écuyer, 2008, p. 12 et suiv.).

En revanche, comme en Ontario⁶⁴, les dimensions couvertes par les mécanismes axés sur les établissements sont plutôt abordées par le truchement des mécanismes axés sur les programmes. Les uns et les autres sont d'ailleurs étroitement liés, dans la mesure où « (u)ne AQE institutionnelle ne peut ignorer les programmes » et où « une AQE programmatique doit prendre en compte l'environnement institutionnel plus large » : « les deux sont complémentaires et entrent en interaction mutuelle » (Martin et Stella, 2007, p. 64).

Il importe au Conseil que l'assurance qualité, telle qu'elle est définie à la section 5.1, ne soit pas confinée au domaine des programmes, mais déployée dans l'ensemble des activités que mènent les universités dans l'accomplissement de leur mission. Sans porter atteinte à l'autonomie universitaire, ce déploiement doit favoriser l'articulation et la cohérence des diverses pratiques d'assurance qualité, qu'elles aient trait aux programmes, à l'enseignement, aux unités d'enseignement, aux unités de recherche, aux services aux étudiants, aux services aux entreprises, etc.

RECOMMANDATION 5

L'ARTICULATION ET L'OPTIMISATION DES PRATIQUES INTERNES D'ASSURANCE QUALITÉ

Considérant :

- le fait que l'assurance qualité, telle qu'elle est conçue par le Conseil, doit pouvoir se déployer au sein des trois volets de la mission universitaire;
- le fait que les acteurs universitaires doivent être parties prenantes des pratiques d'assurance qualité pour qu'elles soient de véritables instruments d'amélioration continue;
- l'importance de la cohérence institutionnelle au regard de la mise en œuvre d'une conception de l'assurance qualité;
- la recommandation 3, qui souligne le fait que l'évaluation des programmes doit porter un regard ample sur l'environnement éducatif dans lequel ils sont offerts;
- l'importance de rendre visibles les pratiques d'assurance qualité,

64. Le modèle ontarien est présenté dans l'encadré de la section 5.2.3.

le Conseil recommande aux universités :

- **de se doter, si ce n'est déjà fait, d'une politique institutionnelle en matière d'assurance qualité qui couvre l'ensemble de leurs processus d'évaluation des enseignements, de l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs, des programmes, des unités d'enseignement, des unités de recherche, etc.;**
- **d'évaluer l'efficacité de ces processus pour l'amélioration continue de l'expérience étudiante et de rendre publics leurs résultats.**

5.3 Deux idées-forces pour améliorer la reddition de comptes et la coordination

Actuellement, ce sont les procédures de reddition de comptes prévues par la loi qui tiennent lieu d'évaluation des établissements. Or, bien que ces derniers fournissent des indicateurs de performance, ceux-ci ne sont pas examinés dans une perspective d'évaluation et d'amélioration continue.

En outre, l'assurance qualité peut être un moyen, parmi d'autres, utilisé par l'État pour veiller à la coordination, au pilotage ou à la gouvernance des universités. Dans les provinces maritimes, au Colorado et en Suisse par exemple, il existe une instance intermédiaire entre l'État et les universités qui a pour principale fonction la coordination des établissements et qui assume, entre autres, des responsabilités en matière d'assurance qualité externe.

Bien que le Conseil soit d'avis que des améliorations sont souhaitables en matière de reddition de comptes et de coordination des universités québécoises, comme en témoignent – toujours à propos – certaines recommandations antérieures (voir l'encadré ci-dessous), il reste que l'examen de ces objets exige forcément un regard plus large que celui qui cible les mécanismes d'assurance qualité.

Un rappel des recommandations antérieures du Conseil en ce qui a trait à la reddition de comptes et à la coordination

Considérant le rôle de pilotage de l'État à l'égard des universités et l'importance d'un mécanisme public de reddition de comptes transparent et utile aux fins de l'évaluation de chaque établissement et de l'ensemble du système universitaire québécois, **le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

- **d'enrichir le processus de reddition de comptes de chacun des établissements universitaires devant l'Assemblée nationale, en vue d'y inclure des indicateurs qui témoignent de la réalisation de la mission universitaire, notamment en ce qui touche :**
 - **la qualité de la formation et de la recherche** (par exemple, l'état de la situation quant au renouvellement du corps professoral et l'évaluation des programmes d'études);
 - **l'articulation de la formation et de la recherche dans la formation des étudiants et dans la carrière professorale** (par exemple, l'intégration de la formation des étudiants aux projets de recherche des professeurs ainsi que les critères de sélection et de promotion des professeurs);
- **à partir des informations recueillies en vertu de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, de procéder à un suivi du système universitaire québécois dans son ensemble, c'est-à-dire :**
 - **de développer des méthodes d'analyse et de synthèse des informations recueillies, en vue de dégager les lignes de force et les lacunes du système universitaire québécois;**
 - **de rendre public le résultat de cette analyse et de formuler les orientations nécessaires pour améliorer la performance et la qualité de l'ensemble de ce système.**

Source : CSE, 2008, p. 62.

Cela étant, il importe au Conseil de signaler deux idées-forces pour améliorer la reddition de comptes et la coordination :

- L'État dispose déjà d'outils pour exercer son rôle en matière de coordination des universités, tels que les modes de reddition de comptes des universités prévus par la loi et le recours possible au Vérificateur général pour examiner la gestion financière des établissements. Le Conseil invite la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport à optimiser l'utilisation de ces outils, par exemple en allouant les ressources nécessaires pour évaluer plus finement les informations transmises dans le cadre de la reddition de comptes, et à les utiliser à des fins de planification et de développement du système universitaire québécois.
- Les ententes de partenariat qui ont été annoncées dans le budget 2011-2012 représentent une occasion pour le gouvernement québécois d'énoncer ses objectifs nationaux en matière d'enseignement universitaire et de fixer, en collaboration avec chaque établissement universitaire, des objectifs spécifiques. Cette démarche pourrait sans doute optimiser la coordination du système universitaire québécois, dans la mesure où des apprentissages sont tirés de l'expérience des contrats de performance du début des années 2000.

Conclusion

Le Conseil répond par l'affirmative à la question que lui a adressée la ministre. Il lui apparaît en effet opportun de réviser les mécanismes d'assurance qualité à l'enseignement universitaire au Québec. Aux yeux du Conseil, cette position se justifie non seulement par les tendances internationales en la matière, mais surtout par l'importance que revêtent l'amélioration continue de l'expérience étudiante, l'imputabilité et la visibilité de la qualité des formations, y compris sur la scène internationale. Ce sont ces visées que doit poursuivre l'assurance qualité à l'enseignement universitaire au Québec et c'est sur leur base que doivent donc être examinées les pratiques concernées.

Du même coup, le Conseil émet des réserves quant aux risques possibles de dérives associés à l'assurance qualité, tels que la perte des spécificités nationales, institutionnelles et disciplinaires. C'est pourquoi il insiste sur la promotion d'une conception de l'assurance qualité qui protège de ces dérives. Les recommandations qu'il formule ont pour objectif de mettre en œuvre cette conception, en s'appuyant sur les acquis du système universitaire québécois. Elles consistent en :

- l'élaboration de référentiels communs relatifs aux niveaux de formation;
- l'optimisation des pratiques internes d'évaluation des programmes et des formations;
- la consolidation des pratiques externes d'évaluation de programmes au sein d'une instance indépendante;
- la mise en place de mécanismes d'assurance qualité propres à l'offre de formation délocalisée et aux programmes ne menant pas à un grade;
- l'articulation et l'optimisation des pratiques internes d'assurance qualité.

On remarquera que le Conseil s'est limité à des recommandations générales, évitant toute recommandation pointue ou technique (de l'ordre, par exemple, des processus ou des critères d'évaluation), en particulier parce qu'il estime essentiel de laisser le soin aux acteurs universitaires de convenir entre eux des modalités précises de fonctionnement. Il en va de la pertinence, de la légitimité et de l'efficacité des mécanismes d'assurance qualité.

Enfin, le Conseil est conscient que le thème de l'assurance qualité croise ceux de la coordination et de la reddition de comptes des universités. Certes, les activités menées en matière d'assurance qualité peuvent contribuer à la coordination et à la reddition de comptes, mais elles ne peuvent y suffire ou en être tributaires. Jugeant souhaitables des améliorations concernant la coordination et la reddition de comptes, le Conseil insiste sur deux idées-forces, à savoir :

- l'optimisation de l'utilisation des outils dont dispose déjà l'État;
- l'utilisation des éventuelles ententes de partenariat aux fins d'énonciation, en collaboration avec les acteurs universitaires, d'objectifs nationaux en matière d'enseignement universitaire et d'objectifs spécifiques pour chaque établissement.

Tout compte fait, l'ensemble des orientations et des recommandations proposées dans cet avis a pour objectif de nourrir la culture de l'amélioration continue au sein de la communauté universitaire québécoise. Le Conseil convie la ministre à inscrire ses actions dans cette perspective.

ANNEXE 1

Lettre de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
au président du Conseil supérieur de l'éducation



Québec, le 20 octobre 2011

Monsieur Claude Lessard
Président
Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Monsieur le Président,

Le contexte actuel de la mondialisation de l'économie du savoir entraîne une compétition grandissante entre les États pour former et attirer une main-d'œuvre qualifiée. En tant que principaux lieux de formation de ces professionnels, les établissements d'enseignement supérieur constituent des acteurs de premier plan dans la chaîne du processus d'innovation. Comme leur performance est critique pour l'avenir des sociétés qu'ils desservent, les citoyens peuvent compter sur des mécanismes assurant la qualité des institutions et de la formation qu'elles offrent. Ces mécanismes garantissent la valeur et la comparabilité des diplômes ainsi que la compétitivité et la crédibilité des établissements, afin qu'ils puissent demeurer attractifs tout en s'acquittant correctement de leur mission.

Récemment, certaines juridictions ont procédé à une révision de leur système d'assurance-qualité afin d'en rehausser la rigueur. Dans ce contexte, les provinces des Maritimes, de l'Ontario et de la Colombie-Britannique se sont dotées d'organismes de vérification indépendants. Certains États américains, tels le New Jersey et le Colorado, possèdent également des *Commissions on Higher Education*; en Europe, le processus de Bologne est instauré grâce à des agences d'assurance-qualité nationales.

...2

Québec
1035, rue De La Chevrotière, 16^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 644-0664
Télécopieur : 418 646-7551
Courriel : line.beauchamp@mels.gouv.qc.ca

Montréal
600, rue Fullum, 9^e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Téléphone : 514 873-4792
Télécopieur : 514 873-1082

En 1994, le Québec abolissait le Conseil des universités et se dotait d'un mécanisme d'évaluation de la qualité de la formation dont la responsabilité se partageait entre deux partenaires : le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. Considérant le contexte actuel, teinté par une compétitivité et une mondialisation des échanges, nous souhaiterions que le Conseil examine les structures et les critères d'évaluation des systèmes d'assurance-qualité qui existent dans le monde et les compare à ceux du Québec. L'avis du Conseil, attendu en janvier 2012, devrait s'appuyer sur l'analyse de ces mécanismes tant au regard de leur transparence, de leur rigueur que de leur reconnaissance sur la scène internationale.

Étant donné les délais impartis, le Conseil pourra travailler avec les études existantes, incluant celles qu'il a déjà effectuées, de même qu'avec les experts disponibles pour préparer un projet d'avis à soumettre à la séance prévue les 15 et 16 décembre 2011.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments les meilleurs.



LINE BEAUCHAMP

ANNEXE 2

La consultation des principaux groupes d'acteurs
du milieu universitaire québécois

1 Précisions méthodologiques

Pour mener à bien ses travaux, le comité *ad hoc* sur l'assurance qualité mis sur pied par le Conseil a jugé essentiel de consulter les principaux groupes d'acteurs du milieu universitaire québécois, soit :

- la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ);
- la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU);
- la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ);
- la Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche (FPPU);
- la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ);
- le Fonds de Recherche du Québec (FRQ).

Cette consultation avait pour objectif d'entendre les préoccupations et les points de vue de ces groupes au regard des structures, des procédures et des critères d'évaluation en matière d'assurance qualité à l'enseignement universitaire.

Une invitation a donc été adressée aux présidents et aux présidentes de chacune des organisations. Un document déclencheur était joint à l'envoi pour préciser le sujet de l'avis en cours de préparation, les travaux amorcés ainsi que les objectifs et les modalités de la consultation.

Bien que tous les groupes aient accepté l'invitation, le FRQ a dû se désister pour une raison de non-disponibilité. Ainsi, des représentants de 5 groupes, au nombre de 2 à 6 selon le cas, sont venus rencontrer les membres du comité *ad hoc* sur l'assurance qualité, dans le cadre de leur réunion des 1^{er} et 2 décembre 2011. Chaque groupe disposait d'une trentaine de minutes pour sa présentation, laquelle était suivie d'une période d'échanges et de questions d'une durée de 30 à 60 minutes. Tous les groupes ont également déposé au Conseil un document (mémoire, avis ou autre).

2 Aperçu des points de vue recueillis

La section qui suit présente un aperçu des points de vue recueillis auprès de chacun des groupes.

2.1 La Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ)⁶⁵

Depuis 2008, la CREPUQ mène une réflexion sur l'assurance qualité. Sa lecture de la situation québécoise en la matière est positive à maints égards, notamment pour ce qui est des mécanismes d'assurance qualité ayant pour objets les enseignements et la recherche ainsi que pour ce qui est des données recueillies au fil des nombreuses évaluations internes et externes de l'ensemble du système. En revanche, la CREPUQ est d'avis que la reddition de comptes des établissements universitaires mériterait d'être simplifiée, ce à quoi pourraient servir les ententes de partenariat et le cadre financier de l'énoncé budgétaire de 2011 du gouvernement. De fait, la CREPUQ souligne la pertinence pour les universités d'un « allègement du fardeau de la reddition de comptes qui leur est actuellement imposée » (CREPUQ, 2011, p. 39). Il s'agirait alors non pas « de superposer des couches supplémentaires de données ou de rajouter de nouveaux intervenants, mais plutôt de faire parler la masse d'informations disponibles et de bonifier les processus et les pratiques déjà en place » (*Ibid.*, p. 39).

65. La CREPUQ a soumis un mémoire au Conseil : *Assurance qualité : l'expérience du système universitaire québécois et ses perspectives d'avenir*, 29 novembre 2011, 61 p.

Pour la CREPUQ, une telle amélioration des mécanismes de reddition de comptes devrait s'accompagner d'une révision du modèle d'évaluation des projets de programme et des programmes existants, et ce, « en harmonie avec les tendances internationales, mais en respectant nos particularités et notre culture de l'évaluation » (CREPUQ, 2011, p. 43). Cette révision devrait être orientée par les valeurs suivantes : la transparence et la reconnaissance; l'efficacité et la souplesse; le leadership; la rigueur.

La proposition de la CREPUQ visant à réviser le modèle actuel d'assurance qualité consiste à mettre en place un conseil universitaire de l'assurance qualité (CUAQ). Plus précisément, le mandat du nouveau conseil serait, entre autres, « d'examiner la qualité et la pertinence des nouveaux programmes menant à un grade », « de vérifier et d'approuver les politiques et les processus de vérification de la qualité et de la pertinence des programmes mis en place », « d'évaluer les moyens mis en place [...] afin de s'assurer de la qualité de la formation offerte » et « de s'assurer, en collaboration avec les universités, que les indicateurs de qualité sont appropriés ». Le CUAQ se prononcerait aussi sur la contribution possible des agréments externes, réaliserait des audits qualité des établissements, diffuserait ses travaux en faisant valoir les efforts des établissements et établirait des liens avec des agences internationales. Ultérieurement, il pourrait aussi avoir la responsabilité d'examiner différentes pistes d'amélioration ou d'ajustement des pratiques. Il disposerait d'une commission d'évaluation des programmes qui remplirait les fonctions actuelles de la Commission d'évaluation des projets de programmes (CEP), du Comité des programmes universitaires (CPU), de la Commission de vérification de l'évaluation des programmes (CVEP) et du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Bien qu'indépendant dans ses pratiques, le nouveau conseil serait relié administrativement à la CREPUQ, dont le conseil d'administration assurerait la nomination des membres. Ces derniers seraient majoritairement issus du milieu universitaire, mais compteraient aussi au moins un représentant du MELS, un de l'Office des professions du Québec et un étudiant.

2.2 La Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU)⁶⁶

La FQPPU se montre satisfaite des mécanismes actuels d'évaluation des établissements, des programmes et des enseignants-chercheurs. Il n'y aurait donc pas lieu de les revoir pour se plier à la tendance internationale conduisant à implanter une agence externe d'assurance qualité de l'enseignement universitaire. De fait, plus que la satisfaction au regard des pratiques québécoises, ce sont les visées mêmes de cette tendance qui justifient qu'on s'en préserve. À cet égard, la FQPPU évoque la promotion d'une conception utilitaire de l'enseignement supérieur, la menace à sa mission humaniste et à son rôle fondamental de service public, sa standardisation selon le modèle pragmatique-économique étatsunien et donc la « dissolution de la particularité culturelle et scientifique qui nous distingue du reste du monde », la négation du rôle que doit jouer l'État dans la mise en œuvre de politiques devant soutenir le financement public des établissements universitaires, etc.

Dans cette optique, la FQPPU insiste sur la nécessité de mener toute réflexion sur les mécanismes d'assurance qualité en s'appuyant sur l'idée que : 1) le patrimoine et les productions intellectuelles et scientifiques ne sont pas des « biens et services » marchands; 2) ce sont les acteurs universitaires eux-mêmes qui peuvent le mieux apprécier la qualité de l'enseignement supérieur; 3) ce qui est notamment en jeu, c'est le respect et la promotion de la particularité culturelle et scientifique du Québec.

La FQPPU déplore ainsi que le mouvement d'internationalisation soit aujourd'hui imprégné d'une logique de commercialisation qui, précisément, nourrit le discours de l'assurance qualité et sa dissémination dans les milieux universitaires de nombreux États. Elle déplore par ailleurs que, dans ce contexte, l'université mondialisée soit « mobilisée principalement comme instrument de croissance économique, ce qui signifie, entre autres, la marginalisation de la recherche fondamentale au profit de la recherche commerciale »

66. La FQPPU a soumis un mémoire au Conseil : *Assurance qualité : adapter l'université à un concept transformateur?*, 1^{er} décembre 2011, 20 p.

(FQPPU, 2011, p. 11). Somme toute, pour la FQPPU, la « problématique de l'assurance qualité est symptomatique d'une logique plus substantielle de libéralisation et de marchandisation de l'enseignement supérieur à l'échelle globale » (*Ibid.* p. 12). Dans cette optique, la FQPPU relève notamment le risque que l'assurance qualité participe « [d']une transformation de la relation pédagogique en rapport clientéliste marchand, et des systèmes nationaux d'éducation en marché commercial », ce qui se serait incidemment produit dans le cadre du processus de Bologne (*Ibid.*, p. 16). Il importe en somme de défendre l'enseignement universitaire comme bien public et de s'assurer qu'il demeure de la responsabilité des États, lesquels sont responsables des politiques en la matière et doivent préserver ce champ d'activité d'une concurrence indue de marchés ou fournisseurs privés.

Enfin, la FQPPU exprime son souhait que soit créée une instance multipartite de régulation interne et de coordination des universités québécoises qui, à l'instar du défunt Conseil des universités, établirait une autorité commune et partagée au sein du système.

2.3 La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ)⁶⁷

La FNEEQ considère que la reddition de comptes est d'une grande importance, mais que les moyens de la réaliser le sont tout autant. Dans cette optique, elle se montre méfiante à l'égard des tendances mondiales en matière d'assurance qualité, notamment parce qu'elle y voit la mise en œuvre de mesures de rendement incompatibles avec le monde de l'éducation. De fait, la FNEEQ associe les mécanismes d'assurance qualité des États-Unis et du Royaume-Uni à d'importantes dérives : 1) la surcharge de travail à laquelle doivent faire face les établissements pour répondre aux demandes; 2) la perte d'expertise gouvernementale; 3) le caractère limitatif des critères de qualité, du fait qu'ils peuvent difficilement prendre en compte l'accessibilité des études, les conditions de travail, les salaires, etc.; 4) la baisse des standards dans un contexte où, par exemple, on s'intéresse au nombre de diplômes davantage qu'à la qualité de la formation; 5) la promotion d'une culture de commercialisation de l'enseignement supérieur, notamment le développement d'une industrie de l'« accountability »; 5) l'uniformisation des pratiques générée par l'utilisation de listes de critères.

La FNEEQ estime que le Québec dispose de mécanismes d'assurance qualité suffisants et satisfaisants. En effet, selon elle, le modèle en place est efficient, car il est adapté aux établissements et mis en œuvre par la communauté universitaire, ce qui assure sa transparence. De plus, ce modèle ne s'inscrit pas dans une logique de conformité avec des normes, mais plutôt dans celle d'une amélioration continue des pratiques. Il faut donc, selon la FNEEQ, bonifier le modèle actuel, par exemple en veillant à la participation plus systématique des chargés de cours au sein des comités d'évaluation.

Par ailleurs, la FNEEQ souligne que l'évaluation des établissements, par l'application de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, est transparente, mais pourrait être améliorée, notamment par une meilleure utilisation des données recueillies et par un suivi plus rigoureux.

Enfin, la FNEEQ suggère que, pour tenir compte des transformations que connaît le monde actuel, l'enseignement universitaire devrait faire l'objet d'États généraux, la grande attention consentie à l'évaluation pouvant faire oublier les questions du financement, de la recherche libre, de l'autonomie universitaire, de la mission d'enseignement des universités, etc.

67. La FNEEQ a transmis un document au Conseil : *Avis de la FNEEQ sur l'assurance qualité*, décembre 2011, 19 p.

2.4 La Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche (FPPU)⁶⁸

La FPPU reconnaît d'emblée que de nombreuses mesures existent au Québec en matière d'assurance qualité de l'enseignement universitaire. Sans nier leur valeur, elle relève certaines faiblesses, par exemple le fait que certaines voies de contournement soient empruntées pour éviter la lourdeur et les exigences des processus d'approbation des projets de programme, les défis d'évaluation que posent certaines nouvelles caractéristiques de programmes (comme la délocalisation, la bidiplomation, les programmes de baccalauréat-maîtrise, les programmes à distance ou en ligne) ou le fait que les étudiants soient peu convaincus de la valeur de l'évaluation des enseignements.

La FPPU fait spécialement valoir la pertinence de la mise en place d'un modèle d'évaluation continue des programmes qui mise sur des enjeux prioritaires et qui permette, par exemple : 1) que des données soient déjà disponibles au moment de l'évaluation périodique, 2) que les personnes engagées soient sensibilisées au potentiel d'amélioration de l'évaluation, etc. Elle souhaite par ailleurs que tous les programmes soient évalués, qu'ils mènent ou non à un grade.

De plus, la FPPU insiste sur l'opportunité de mieux encadrer les évaluations des enseignements qui sont conduits en ligne. Elle souhaite aussi que soit développée l'évaluation de l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs et que « l'appréciation du critère concernant la formation des étudiants soit resserrée par les différents organismes subventionnaires en y ajoutant des indicateurs comme la durée des études, le nombre d'étudiants diplômés, etc. » (FPPU, 2011, p. 9). Dans le cas des évaluations des enseignements et de l'encadrement, elle souhaite que les étudiants et l'ensemble du personnel enseignant soient tenus informés des améliorations mises en œuvre à la suite des évaluations.

En outre, la FPPU estime utile de veiller à une meilleure diffusion des résultats de la recherche, y compris auprès du public. Elle considère également comme important que, vu le grand nombre d'antennes universitaires, un organisme externe prenne en charge l'évaluation de l'offre de formation délocalisée.

Elle souligne enfin que l'engagement des personnes responsables des pratiques d'assurance qualité peut être significativement enrichi lorsqu'elles peuvent compter sur des professionnels qui représentent des ressources compétentes et expérimentées en matière d'évaluation.

2.5 La Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ)⁶⁹

La FEUQ dresse un portrait des mécanismes d'assurance qualité en place au Québec et y décèle certaines faiblesses. Sur le plan de l'évaluation des projets de programme et de la vérification de l'évaluation des programmes existants, elle relève notamment que la CREPUQ est juge et partie et que les rapports sont peu ou non accessibles. Elle note par ailleurs que les audiences des dirigeants des universités en commission parlementaire n'ont lieu que tous les trois ans, que les données demandées ne sont pas toujours complètes et que les députés ne sont pas toujours bien outillés pour jouer leur rôle.

Dans un autre ordre d'idées, la FEUQ se montre particulièrement préoccupée au sujet de la coordination des universités, notamment au regard des difficultés découlant de la délocalisation des formations, de la diversification et de la multiplication des programmes ainsi que de l'utilisation des ressources financières par les universités. Pour assurer la coordination du système universitaire québécois, elle propose la création d'une commission de l'évaluation des universités québécoises. Celle-ci aurait les mandats et pouvoirs

68. La FPPU a transmis un document au Conseil : *Avis de la Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche. Assurance qualité au Québec dans la formation universitaire*, 2011, 10 p.

69. En plus d'un document PowerPoint, la FEUQ a soumis au Conseil le document suivant : *Commission d'évaluation des universités québécoises*, présenté dans le cadre de la 152^{ème} séance du conseil d'administration, les 5 et 6 novembre 2011.

suivants : « étudier les besoins de l'enseignement universitaire en tenant compte des besoins culturels, scientifiques, sociaux et économiques du Québec », « proposer des objectifs pour que soit assuré le développement de l'enseignement universitaire », « donner [...] des avis sur le développement des institutions universitaires et sur la création de nouveaux établissements ou de nouveaux campus », « étudier les budgets annuels de fonctionnement et d'investissements des établissements », « recommander le montant des crédits à dégager dans le cadre du plan quinquennal d'investissements universitaires ainsi que leur répartition », « suggérer au ministre [...] les normes qui pourraient être adoptées relativement à la standardisation des méthodes comptables et des méthodes de collectes de données liées aux activités des établissements », « recommander des mesures propres à assurer la coordination et la collaboration entre les établissements d'enseignement universitaire et entre l'enseignement universitaire et les autres niveaux d'enseignement », « maintenir des liens avec les organismes responsables de la recherche et faire des recommandations au ministre [MDEIE] », « collaborer à la préparation des lois et des règlements relatifs à l'enseignement supérieur et à la recherche universitaire » et « évaluer la mise en œuvre [...] de tout programme d'études ou de recherche » (FEUQ, 2011, p. 23). Cette commission compterait des représentants de toutes les catégories d'acteurs qui composent la communauté universitaire ainsi que des représentants du gouvernement, dont un vérificateur en chef, ainsi que quelques autres membres de l'extérieur de la communauté universitaire. Enfin, la FEUQ propose que le Vérificateur général puisse, s'il le juge opportun, enquêter sur les universités et que la nouvelle commission puisse, au besoin, porter à son attention des situations irrégulières.

ANNEXE 3

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC)

La CEEC : un exemple québécois d'organisme public d'assurance qualité en enseignement supérieur

Un brin d'histoire

Vingt-cinq ans après sa mise en place, l'enseignement collégial a fait l'objet d'une imposante réflexion lors d'une commission parlementaire tenue en 1992 et dont est issu un ensemble de mesures visant à guider son développement. Ce projet de renouveau repose notamment sur un accroissement des responsabilités académiques des collèges⁷⁰ et, en corollaire, sur la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial⁷¹.

Plus précisément, au moment de ce renouveau de l'enseignement collégial, le partage des responsabilités pédagogiques entre le Ministère et les établissements a été revu. Dès lors, de façon générale, ces derniers se sont vu confier des responsabilités plus grandes dans la mise en œuvre locale des programmes d'études. Quant au Ministère, il a la charge de la définition des compétences et des standards de formation pour l'ensemble des programmes. Il s'agissait alors d'accroître l'autonomie des établissements, une situation plus en phase avec l'enseignement supérieur, tout en respectant le fait que les diplômés de l'enseignement collégial sont des diplômés d'État, ce qui exige donc que ce dernier exerce un certain pouvoir en matière de formation. L'enseignement collégial se distingue ainsi de l'enseignement obligatoire, mais aussi de l'enseignement universitaire, pour lequel les programmes et diplômés sont essentiellement du ressort des établissements.

Déoulant de ces responsabilités accrues pour les établissements, le renouveau impliquait « d'instaurer un dispositif d'évaluation plus rigoureux et plus crédible, notamment en créant un organisme externe d'évaluation » (MESS, 1993, p. 7), l'évaluation étant d'ailleurs parmi les thèmes les plus fréquemment abordés dans les mémoires sur l'avenir de l'enseignement collégial (*Ibid.*). Du reste, on constatait alors qu'« en l'absence de pratiques communes d'évaluation, des perplexités et des doutes ont fait leur chemin dans l'opinion publique, qui a manifesté beaucoup d'intérêt pour toutes sortes d'évaluations et de classements, ceux-ci fussent-ils appuyés sur des méthodologies douteuses » (*Ibid.*, p. 5). C'est dans un tel contexte qu'a été instituée la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

Le mandat de la CEEC

« En vertu de la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (L.R.Q., chapitre C-32.2), la Commission a le mandat d'évaluer :

1. Pour chaque établissement auquel s'applique le Règlement sur le régime des études collégiales :
 - les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, y compris les procédures de sanction des études, et leur application;
 - les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes d'études et leur application;
 - la mise en œuvre des programmes d'études établis par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport;
 - les programmes d'études établis par l'établissement, soit les objectifs de ces programmes, leurs standards et leur mise en œuvre.
2. Pour les cégeps et les collèges privés subventionnés :
 - la réalisation des activités reliées à leur mission éducative tant au regard de la planification administrative et pédagogique qu'au regard de l'enseignement et des divers services de soutien; dans le cas des cégeps, cette évaluation englobe celle de leur plan stratégique.

70. Il était question d'un « engagement académique accru des collèges dans l'administration responsable des programmes d'études, à un degré qui, sans se comparer à ce qui se pratique à l'université, est plus compatible avec un statut d'ordre d'enseignement supérieur » (MESS, 1993, p. 25).

71. La mise en place de cette instance d'assurance qualité a été accompagnée de l'abolition du Conseil des collèges puisqu'il s'agissait, malgré la reconnaissance de la valeur du travail accompli par ce dernier, de se doter d'un instrument d'évaluation plus puissant et rigoureux.

La Commission peut faire des recommandations au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question relative aux programmes d'études et aux politiques d'évaluation, y compris sur toute politique gouvernementale ou ministérielle ayant un impact sur la gestion des programmes d'études et de l'évaluation. Elle a également le pouvoir de recommander au ministre d'habiliter un collège à décerner le diplôme d'études collégiales (DEC). Il revient au ministre de déterminer s'il veut habiliter des collèges à décerner le DEC et aux établissements de présenter leur demande au ministre. » (CEEC, 2010, p. 14)

Les valeurs et les principes de la CEEC

La CEEC promeut une approche fondée sur les valeurs de l'impartialité, de la rigueur, du respect et de la collaboration. Cette approche se fonde encore aujourd'hui (CEEC, 2009) sur certains grands principes mis en avant dans le cadre des travaux présidant à la création de cette commission (MESS, 1993, p. 25 et suiv.) :

- « [...] la clé de la qualité et de la réussite est dans le dynamisme des établissements eux-mêmes et, particulièrement en enseignement supérieur, c'est en regard des programmes d'études que s'exercent ce dynamisme et les responsabilités les plus déterminantes »;
- « C'est d'abord aux collèges qu'il appartient d'évaluer les apprentissages réalisés et l'atteinte des objectifs de formation visés »;
- « Il est essentiel que les collèges assument avec maturité les responsabilités académiques accrues. [...] En revanche, comme en un mouvement normal d'équilibre, cette autonomie accrue doit être accompagnée de mécanismes plus serrés d'évaluation *a posteriori* ».

Ainsi, la CEEC inscrit l'ensemble de ses activités « dans une perspective de soutien aux collèges, de collaboration et de respect de leur culture, tout en préservant l'autonomie nécessaire à l'accomplissement de son propre mandat. Afin de réaliser des évaluations efficaces et utiles, la Commission a choisi d'associer étroitement les collèges et leur personnel à l'identification des problèmes et à la recherche des solutions. D'entrée de jeu, elle a opté pour une stratégie visant essentiellement à rendre les collèges de plus en plus autonomes en vue d'assurer pleinement la réalisation de leur mission » (CEEC, 2010, p. 13).

Les membres, les experts et le personnel de la CEEC

La Commission compte quatre commissaires, dont un président, nommés par le gouvernement⁷², qui sont « clairement mandatés pour évaluer, c'est-à-dire porter un jugement formel de qualité sur la manière dont les collèges remplissent leurs responsabilités académiques » (CEEC, 2007, p. 27). Pour former ses comités de visite, elle fait appel à des experts⁷³ qui bénéficient d'une formation au regard de la démarche d'évaluation à laquelle ils participeront. Enfin, elle compte sur une direction administrative et une équipe d'employés comprenant notamment des analystes.

Un aperçu des façons de faire de la CEEC

Les politiques institutionnelles, les plans stratégiques et les plans de réussite font l'objet d'une évaluation fondée sur les documents adoptés par le collège. Pour les autres objets d'évaluation, par exemple un programme ou l'application d'une politique, la démarche comporte en gros les étapes suivantes.

- 1) L'établissement effectue une autoévaluation.
- 2) Un comité d'experts, présidé par un commissaire, prend connaissance de ce rapport et visite l'établissement pour compléter et valider les informations qu'il contient.

72. En 1993, le nombre de commissaires était de trois et, au sujet de leur nomination, le document ministériel souligne que « le statut de la nouvelle commission rompt avec la structure familière d'un groupe de type représentatif » (MESS, 1993, p. 27).

73. Les experts sont souvent issus des collèges, mais ils peuvent aussi venir des milieux universitaire et socio-économique.

- 3) Un agent de recherche agit à titre de secrétaire du comité de visite et assure la rédaction d'une version préliminaire du rapport d'évaluation qui est ensuite adoptée par la Commission puis transmise à l'établissement. Ce dernier est invité à réagir.
- 4) Après avoir analysé les réactions de l'établissement et fait des ajustements, le cas échéant, la Commission adopte la version définitive du rapport, laquelle est transmise à l'établissement de même qu'à la ministre et publiée sur le site Internet de la Commission.
- 5) Si le rapport contient des recommandations, l'établissement doit y donner suite dans un délai à convenir selon le type d'évaluation et l'ampleur des recommandations.

Le présent et l'avenir...

Dans le contexte de l'élaboration de son plan stratégique 2007-2011, la CEEC a voulu faire le point sur l'impact de ses activités depuis sa création. À cette fin, elle a mené un grand nombre de consultations et d'analyses qui l'ont amenée à identifier quatre enjeux : l'efficacité du système d'assurance qualité des collèges dans le contexte de l'internationalisation de la formation et de la mobilité; le développement continu de la qualité de l'enseignement collégial; la crédibilité et la reconnaissance de la qualité de l'enseignement collégial et de sa pertinence; la qualité des évaluations menées dans les collèges (CEEC, 2007).

Des consultations menées dans les collèges, il est ressorti, entre autres, que ceux-ci reconnaissent « les effets positifs de la Commission sur le développement d'une culture de l'évaluation et d'une expertise certaine en cette matière dans les établissements » (CEEC, 2007, p. 12). En revanche, les collèges estimaient important que la Commission puisse davantage influencer les acteurs stratégiques.

Enfin, sur la base d'échanges informels tenus à l'automne 2011 entre le Conseil et la CEEC, on sait que celle-ci réfléchit actuellement aux évaluations qu'elle mènera au cours des prochaines années. Cette réflexion s'appuie principalement sur l'évolution de l'expertise d'évaluation dans les collèges, la possibilité de porter un regard systémique sur les composantes de leur système d'assurance qualité et sur les tendances observées dans les agences d'assurance qualité en enseignement supérieur ailleurs dans le monde.

ANNEXE 4

La description des grades du CMEC

A. Descriptions des catégories de grades

Les catégories de grades suivantes sont définies de manière à englober les traits généraux les plus fondamentaux des trois principaux grades conférés au Canada. Elles englobent un vaste éventail de disciplines, de types de programme et de durées. Les descripteurs de la colonne de gauche sont semblables à ceux du processus de Bologne, déjà utilisés par beaucoup d'autres instances, notamment les 25 pays de l'Union européenne (UE), les 20 pays officiellement

associés au projet de l'UE qui vise l'élaboration de normes et procédures communes d'assurance de la qualité et de nombreux organismes d'assurance de la qualité membres du Réseau international des organismes de promotion de la qualité en enseignement supérieur. Le but de ce cadre est de diffuser une description convenue des objectifs d'apprentissage généraux associés à chaque grade. La version canadienne vise à fournir un cadre général, laissant à chaque province et à chaque territoire la possibilité d'élaborer un cadre plus détaillé des qualifications correspondant aux diplômes et grades conférés sur son territoire. Chacun devra aussi se pencher sur les autres diplômes : diplômes associés, grades spéciaux en études appliquées, certificats et diplômes liés aux 1^{er}, 2^e et 3^e cycles.

DESCRIPTION	BACCALAURÉAT	MAÎTRISE	DOCTORAT
Conception et objectifs du programme	<p>Le baccalauréat est conçu pour transmettre à l'étudiant ou l'étudiante les perspectives conceptuelles et les méthodes de base de la discipline principale ou des disciplines qui constituent le programme d'études, de lui transmettre une part de connaissance spécialisée et de développer sa capacité de travailler en autonomie dans la ou les disciplines et dans son champ d'exercices.</p> <p>Le baccalauréat est conçu pour que les diplômés acquièrent les connaissances et les compétences qui leur permettront de développer leur capacité de se livrer à un travail intellectuel autonome. La préparation, sous supervision, d'un ou plusieurs essais, d'un projet de recherche, d'un mémoire, d'une démonstration ou de tout autre travail axé sur la recherche ou sur la performance, permet de vérifier la connaissance des méthodes et la capacité d'accomplir un travail intellectuel ou créatif dans les règles de l'éthique et, le cas échéant, d'assumer des responsabilités professionnelles dans le champ de pratique choisi.</p> <p>Certains programmes de baccalauréat visent à exposer le candidat ou la candidate à plusieurs disciplines et d'autres à approfondir une ou plusieurs disciplines (souvent en vue d'études supérieures). D'autres encore sont un mélange de théorie et de pratique préparant à un emploi ou une profession. Malgré cette diversité, chaque programme doit produire un ensemble substantiel et commun de compétences et, comme il est expliqué ci-dessous, justifier le titre de baccalauréat. Les programmes de baccalauréat comprennent :</p> <p>Les programmes de doctorat prennent appui sur les connaissances et les compétences dans une discipline ou un champ d'études acquis en général au 2^e cycle. Les études de doctorat se situent à la fine pointe d'une discipline académique ou professionnelle.</p>	<p>Les programmes de maîtrise axés sur la recherche prennent appui sur les connaissances et les compétences acquises au moyen d'études pertinentes au 1^{er} cycle. Ils exigent plus de connaissances spécialisées et d'autonomie intellectuelle que le baccalauréat. L'apprentissage se situe en grande partie à la fine pointe des progrès les plus récents dans la discipline. Les étudiants et étudiantes doivent faire preuve d'une certaine originalité dans l'application de connaissances et comprendre comment la recherche contribue à repousser les limites du savoir. Ils doivent traiter des questions complexes de façon à la fois systématique et créatrice, et faire preuve d'originalité dans l'analyse et la résolution de problèmes. Les programmes de maîtrise axés sur la recherche sont habituellement offerts aux diplômés de programmes de 1^{er} cycle ou de programmes professionnels dans des domaines liés à la discipline, ou aux étudiants et étudiantes ayant suivi une formation propédeutique les préparant à des études de 2^e cycle dans la discipline. L'objectif principal est de développer les compétences en analyse, en recherche, en interprétation et en communication ainsi que la connaissance des méthodes qui sont nécessaires aux études de doctorat ou à l'occupation d'un poste de leadership dans la société. Certains de ces programmes reposent sur la production d'un mémoire sous la supervision d'un professeur. L'étudiant ou l'étudiante doit y démontrer des habiletés avancées de recherche. D'autres sont basés sur la scolarité; ils exigent que les étudiants et étudiantes démontrent, dans le cadre des cours, des habiletés en analyse, en recherche, en interprétation et en démonstration et une bonne connaissance des méthodes [p. ex. : M.A. (sciences humaines et sociales) et M. Sc.]. Les étudiants et étudiantes font une gamme de cours et d'exercices qui les préparent à une profession ou à la pratique ou permettent à ceux et celles qui sont déjà engagés dans la profession ou sur le marché du travail d'approfondir leur base de connaissances et leurs compétences en tant que professionnels et praticiens [p. ex. : M. Serv. Soc. (Travail social)]</p>	<p>Les titulaires d'un doctorat doivent avoir démontré un degré élevé d'autonomie intellectuelle, une capacité de conceptualiser, d'élaborer et de mettre en œuvre des projets qui donnent lieu à de nouvelles connaissances ou à des interprétations nouvelles. Ils doivent aussi avoir fait preuve de créativité et pouvoir interpréter des connaissances à la fine pointe de la discipline, par l'intermédiaire de recherches nouvelles ou d'activités créatrices.</p> <p>La préparation d'un doctorat exige des étudiants et étudiantes qu'ils suivent des cours pour approfondir et étendre leurs habiletés conceptuelles, cours dont le nombre et la durée varient selon les programmes. S'y ajoutent parfois des examens écrits et oraux portant sur les connaissances et les compétences acquises dans certains aspects du champ d'études avant que soit accordée l'autorisation de rédiger une thèse.</p> <p>Les programmes de doctorat axés sur la recherche misent sur le développement des connaissances et des compétences d'ordre conceptuel et méthodologique nécessaires pour mener une recherche débouchant sur des <u>résultats originaux</u>. Certains <u>champs d'études</u> comprennent aussi un stage ou une démonstration, sans que diminue toutefois l'importance de la thèse comme indicateur premier de la compétence requise pour l'obtention du doctorat. Ces programmes débouchent sur un Ph.D. [p. ex. : Ph.D. (Psychologie), Ph.D. (Éducation), Ph.D. (Musique)].</p>

DESCRIPTION	BACCALAURÉAT	MAÎTRISE	DOCTORAT
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les programmes conçus comme un enseignement général, qui serait une fin en soi.</i> Ils préparent à travailler dans divers domaines ou à suivre un programme professionnel de maîtrise [p. ex. : B. Hum (Sc. humaines); B.A. général et B.Sc. général]. • <i>Les programmes conçus pour une étude approfondie de certaines disciplines.</i> Ils préparent généralement les diplômés à l'étude d'une ou de plusieurs disciplines et à l'occupation d'un emploi dans une gamme de domaines. • <i>Les programmes d'études appliquées</i> allient théorie et pratique, le contenu étant choisi pour assurer la maîtrise d'un champ de pratique plutôt que l'approfondissement de la connaissance d'une ou de plusieurs disciplines en elles-mêmes ou en préparation à des études approfondies en la matière. Ils préparent aussi à la poursuite des études, selon le domaine, ainsi que leur durée et leur portée. Les diplômés auront besoin ou non d'études préparatoires à certains programmes supérieurs. Des associations professionnelles ou des organismes accréditifs établissent des normes d'entrée aux programmes, mais celles-ci ne sont normalement pas d'application obligatoire dans les établissements qui offrent le programme. • <i>Les programmes professionnels</i> préparent les diplômés à satisfaire aux critères d'entrée ou à l'exercice d'une profession. Certains sont un premier programme d'études et d'autres un second (ces derniers exigeant un premier programme préalable, voire un grade). Ils exigent normalement des périodes d'expérience concrète (apprentissage, stage, séances pratiques, etc.). La capacité des diplômés d'exercer un travail professionnel en autonomie est démontrée par des exercices théoriques et pratiques, sous supervision, suivis de tests d'admission à la profession. Considérés comme étant du niveau du baccalauréat, certains programmes professionnels débouchent toutefois sur des grades relevant d'une nomenclature différente [p. ex. : D.D.S. (Chirurgie buccale et maxillofaciale); M.D. (Médecine); LL.B ou J.D. (Diplôme de 1^{er} cycle en droit)]. 		<p>Les programmes de doctorat axés sur l'orientation professionnelle sont d'ordre plutôt appliqué; ils sont liés à une activité professionnelle ou créatrice et, s'ils comportent un stage ou une démonstration, ils peuvent aussi exiger la rédaction d'une dissertation. Les programmes de doctorat professionnel comportent en général plus de cours que les programmes de doctorat plus axés sur la théorie ou sur la discipline. Ils mènent à l'attribution d'un grade précisant le champ d'études ou la discipline [p. ex. : Ed.D. (Éducation), Mus. Doc. (Musique), Psy.D. (Psychologie)].</p>

DESCRIPTION	BACCALAURÉAT	MAÎTRISE	DOCTORAT
Préparation à un emploi ou à des études supérieures	En plus de favoriser l'épanouissement personnel et intellectuel, le baccalauréat prépare les étudiants et étudiantes, à bien des égards, aux études de 2 ^e cycle dans le champ d'études, à certains programmes professionnels de 1 ^{er} cycle ou à l'insertion professionnelle dans un ou plusieurs champs de pratique.	Les diplômés ont toutes les qualités requises pour poursuivre l'étude de la discipline ou exercer leur profession dans des situations qui nécessitent un jugement solide, le sens des responsabilités ainsi que de l'initiative, et ce, dans des environnements professionnels complexes et imprévisibles.	Les titulaires du doctorat possèdent toutes les qualités requises pour formuler des avis éclairés, dans un cadre professionnel, sur des questions complexes liées à leur champ de spécialisation. Ils sont aussi capables d'analyser et de résoudre des problèmes de façon innovatrice.
Durée du programme	Étant donné surtout les différences entre les programmes d'études préuniversitaires des provinces et territoires, les cours s'étendent généralement sur six à huit semestres ou plus (pour un total habituel de 90 à 120 crédits ou l'équivalent) auxquels s'ajoute parfois une expérience professionnelle obligatoire (p. ex. : stages et contrats de travail sous supervision).	La durée d'une maîtrise va généralement de deux à six semestres, selon le champ d'études et le rythme auquel l'étudiant ou l'étudiante répond aux exigences.	Le doctorat dure généralement de trois à six ans, selon le champ d'études et le rythme auquel l'étudiant ou l'étudiante répond aux exigences.
Critères d'admission	Il faut généralement pour le moins un diplôme d'études secondaires ou collégiales ou des cours préparatoires à l'université ou les deux, une moyenne minimale en plus d'autres exigences propres au programme. L'étudiant ou l'étudiante qui ne répond pas à tous ces critères peut être admis à temps partiel ou de manière provisoire à la condition d'obtenir des résultats acceptables. Les seconds programmes exigent normalement au moins deux ou trois années complètes d'études menant à un grade ou, dans certains cas, un premier diplôme de 1 ^{er} cycle.	Habituellement, diplôme de premier cycle dans une spécialité appropriée ou diplôme de premier cycle et études propédeutiques dans une discipline connexe.	Habituellement, maîtrise dans une spécialité appropriée ou maîtrise et études propédeutiques dans une discipline connexe.

B. Normes sur le niveau de grade

Ces normes encadrent les attentes associées à chaque grade. Elles stipulent les habiletés d'apprentissage transférables et le degré de maîtrise d'un corpus de connaissances spécialisées, ceux-ci devant être démontrés selon six dimensions : 1) étendue des connaissances; 2) connaissance des méthodes; 3) application des connaissances; 4) habileté à communiquer; 5) sensibilité aux limites de ses connaissances; et 6) compétence et autonomie professionnelles. La distinction entre diplômes tient à la capacité des diplômés de chaque échelon d'agir avec compétence, créativité et indépendance, ainsi que par ce qui leur manque pour être à la fine pointe de la discipline ou de la profession. Les normes sur le niveau de grade ont entre autres buts : a) de faciliter l'évaluation des diplômes dans une intention générale de transfert des crédits et de reconnaissance des diplômés; b) de fournir aux concepteurs des cours et des programmes des normes claires quant aux résultats attendus; c) d'encadrer de manière générale l'assurance de la qualité. Les normes sont cumulatives; chaque niveau de grade suppose l'accomplissement du niveau précédent.

	BACCALAURÉAT	MAÎTRISE	DOCTORAT
ATTENTES	<i>Ce diplôme est décerné aux étudiants et étudiantes ayant démontré</i>	<i>Ce diplôme est décerné aux étudiants et étudiantes ayant démontré</i>	<i>Ce diplôme est décerné aux étudiants et étudiantes ayant démontré</i>
1. Étendue des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> a) la connaissance et la compréhension critique d'un champ d'études, fondées sur les études secondaires et englobant les hypothèses et méthodes principales ainsi que l'application de la discipline ou d'un champ de pratique; b) une compréhension fondamentale de l'éventail des champs de pratique de la discipline ou des liens entre la discipline et les champs de pratique de disciplines connexes; c) la capacité de réunir, examiner, évaluer et interpréter l'information, y compris une information nouvelle liée à la discipline, ainsi que de comparer la valeur de différentes hypothèses ou d'options novatrices relatives à un ou plusieurs des principaux champs de pratique d'une discipline; d) la capacité de se livrer de manière autonome, mais sous supervision à la recherche ou à la pratique; e) une aptitude à la pensée critique et à l'analyse dans le contexte et à l'extérieur de la discipline étudiée; f) la capacité d'appliquer les acquis d'un ou plusieurs domaines extérieurs à la discipline étudiée. 	<p>Une compréhension systématique de la connaissance et une conscience critique des problèmes actuels ou des nouvelles idées, dont une bonne partie est à la pointe de la discipline ou est basée sur des développements à la pointe de la discipline académique, du champ d'études ou du champ d'exercice professionnel.</p>	<p>Une compréhension approfondie d'un ensemble considérable de connaissances à la pointe de la discipline académique ou du champ de la pratique professionnelle.</p>

ATTENTES	BACCALAURÉAT	MAÎTRISE	DOCTORAT
	<i>Ce diplôme est décerné aux étudiants et étudiantes ayant démontré</i>	<i>Ce diplôme est décerné aux étudiants et étudiantes ayant démontré</i>	<i>Ce diplôme est décerné aux étudiants et étudiantes ayant démontré</i>
2. Connaissance des méthodes et de la recherche	<p>a) La compréhension des méthodes d'investigation ou de création ou des deux dans le principal champ d'études de manière à pouvoir : i) évaluer le bien-fondé de différents moyens de résoudre les problèmes à l'aide d'idées et de techniques éprouvées; ii) formuler et défendre des arguments ou résoudre des problèmes à l'aide de ces méthodes; et iii) décrire et commenter certains aspects de la recherche courante ou d'études avancées équivalentes dans la discipline étudiée et comprendre leur pertinence par rapport à l'évolution de cette discipline.</p> <p>b) La capacité d'examiner et de présenter une information qualitative et quantitative et d'en faire l'évaluation critique pour : i) élaborer une argumentation; ii) formuler un jugement logique, conforme avec les théories, concepts et méthodes principaux du ou des sujets à l'étude; iii) appliquer les concepts, principes et techniques d'analyse sous-jacents, dans le contexte de la discipline ou autrement; et iv) au besoin, appliquer ces connaissances au processus créatif.</p>	<p>La compréhension des concepts et la capacité d'employer des méthodes afin de:</p> <p>a) Développer une compréhension fonctionnelle de l'utilisation de techniques de recherche et d'investigation établies pour créer et interpréter des connaissances dans une discipline.</p> <p>b) Développer la capacité de faire une évaluation critique de la recherche et des études courantes dans la discipline ou le domaine de compétence professionnelle et, grâce à cette capacité, de faire la preuve d'au moins un des acquis suivants : i) élaboration et défense d'un argument par écrit; ou ii) application originale des connaissances acquises.</p>	<p>La compréhension des concepts et la capacité d'employer des méthodes afin :</p> <p>a) De conceptualiser, concevoir et mettre en œuvre des méthodes de recherche pour produire de nouvelles connaissances, de nouvelles applications ou de compréhension à la fine pointe de la discipline et d'adapter le projet ou la méthode de recherche en cas de problème imprévu.</p> <p>b) De formuler un jugement réfléchi sur des questions complexes dans un domaine spécialisé, suivant de nouvelles méthodes au besoin.</p> <p>c) De faire de la recherche ou des études poussées sur un sujet inédit, d'une qualité pouvant satisfaire ses pairs et susceptible de publication.</p>
3. Application des connaissances	<p>a) La capacité d'employer une gamme de techniques éprouvées pour : i) proposer une argumentation des hypothèses, des concepts abstraits et de l'information ou en faire une évaluation critique; ii) proposer des solutions; iii) cerner les questions appropriées afin de résoudre un problème; iv) résoudre un problème ou créer une œuvre nouvelle.</p> <p>b) La capacité de faire une application critique d'études approfondies et de sources primaires.</p>	<p>La capacité : i) de traiter de questions complexes et de poser un jugement complexe à partir de principes et de techniques éprouvés; et ii) d'appliquer un ensemble de connaissances à la recherche et à l'analyse critique d'une question nouvelle ou d'un problème particulier dans un contexte nouveau.</p>	<p>La capacité : i) de faire de la recherche pure ou appliquée à un niveau avancé; et ii) de contribuer à l'essor des compétences universitaires ou professionnelles, des techniques, des outils, des pratiques, des idées, des théories, des méthodes et de la documentation.</p>
4. Habileté à communiquer	<p>La capacité de communiquer de l'information, des arguments et des analyses, de manière précise et fiable, de vive voix ou par écrit, à différents publics, spécialistes ou non, grâce à une argumentation structurée et cohérente et, au besoin, fondée sur les concepts et les techniques clés de la discipline.</p>	<p>La capacité de communiquer des idées, des points et des conclusions clairement et efficacement à des publics composés de spécialistes et de profanes.</p>	<p>La capacité de communiquer clairement et efficacement des idées complexes ou susceptibles d'interprétations diverses.</p>

ATTENTES	BACCALAURÉAT	MAÎTRISE	DOCTORAT
	<i>Ce diplôme est décerné aux étudiants et étudiantes ayant démontré</i>	<i>Ce diplôme est décerné aux étudiants et étudiantes ayant démontré</i>	<i>Ce diplôme est décerné aux étudiants et étudiantes ayant démontré</i>
5. Sensibilité aux limites de ses connaissances	Une compréhension des limites de ses propres connaissances et habiletés et un sens de l'incertitude, de l'ambiguïté et des limites de ses connaissances et des répercussions possibles sur l'analyse et l'interprétation.	Une sensibilité à la complexité des connaissances et de la contribution possible d'autres interprétations, méthodes et disciplines.	Une sensibilité aux limites de son travail et de sa discipline propres, à la complexité des connaissances et à la contribution potentielle d'autres interprétations, méthodes et disciplines.
6. Compétence et autonomie professionnelles	Les qualités et les compétences transférables nécessaires à la poursuite des études, à l'occupation d'un emploi, à la participation à la communauté et à d'autres activités exigeant : i) le sens de l'initiative, de la responsabilité personnelle et l'obligation de rendre compte, dans des contextes personnels et collectifs; ii) la capacité de collaborer efficacement avec autrui; et iii) un comportement propice à l'intégrité de l'enseignement universitaire.	<p>a) Les qualités et les compétences transférables et nécessaires à l'occupation d'un emploi exigeant : i) le sens de l'initiative, de la responsabilité personnelle et de l'obligation de rendre compte; ii) la prise de décisions dans des situations complexes, comme l'emploi.</p> <p>b) L'indépendance intellectuelle nécessaire au perfectionnement professionnel continu.</p> <p>c) La capacité de comprendre les conséquences globales de l'application des connaissances dans un contexte particulier.</p>	<p>a) Les qualités et compétences transférables nécessaires à l'occupation d'un emploi exigeant un sens de la responsabilité personnelle et de l'initiative et une grande autonomie dans des situations complexes.</p> <p>b) L'indépendance intellectuelle nécessaire pour participer à la vie universitaire et professionnelle et actualiser ses connaissances.</p> <p>c) La capacité d'évaluer les conséquences globales de l'application des connaissances dans un contexte particulier.</p>

Bibliographie

Altbach, Philip G. (2004). « Doctoral Education: Present Realities and Future Trends ». *College and University Journal*, vol. 80, n° 2, Fall, p. 3-10.

Association des universités et collèges du Canada (2008). *Les répercussions du Processus de Bologne pour les universités canadiennes*, Document d'information, Ottawa, L'Association, Division des relations internationales, 21 p., réf. du 15 janvier 2012, http://www.aucc.ca/_pdf/francais/statements/2008/bologna_process_background_06_20_f.pdf.

Association des universités et collèges du Canada (2012). *Principes d'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur au Canada*, réf. du 1^{er} février 2012, <http://www.aucc.ca/fr/universites-canadiennes/assurance-de-la-qualite/principes/>.

Bernatchez, Jean (2009). « Principes, modalités et enjeux de l'évaluation des activités des professeurs d'université au Québec », *Questions Vives. Évaluer les enseignants et les formateurs. Comment ? Pourquoi ? Pourquoi ?*, vol. 6, n°12, p. 13-27.

Bruno, Isabelle, Pierre Clément et Christian Laval (2010). *La grande mutation : néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Éditions Syllepse, 135 p.

Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (2012). *À propos du centre*, réf. du 1^{er} février 2012, <http://www.cicic.ca/437/a-propos-du-centre.canada>.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2007). *Plan stratégique 2007-2011*, Québec, La Commission, 21 p.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2009). *La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : sa mission et ses orientations*, Document d'orientation, Québec, La Commission, 29 p.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2010). *Rapport annuel de gestion 2009-2010*, Québec, La Commission, 77 p.

Commission de l'éducation (2004). *Consultation générale sur les enjeux entourant la qualité, l'accessibilité et le financement des universités au Québec*, Rapport final, Québec, Assemblée nationale, 48 p.

Commission de l'enseignement supérieur des provinces des maritimes (2005). *Politique en matière d'assurance de la qualité*, Fredericton, N.-B., La Commission, 69 p.

Commission de l'enseignement supérieur des provinces des maritimes (2011). *Politique en matière de l'assurance de la qualité : évaluation des programmes universitaires avant leur mise en œuvre*, Version provisoire, Fredericton, N.-B., La Commission, 67 p., réf. du 16 février 2012, http://www.cespm.ca/resources/QA_Policy_Fr_11.pdf.

Commission de l'enseignement supérieur des provinces des maritimes (2012). *Comité de l'Association des universités de l'Atlantique (AUA) et de la Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes (CESPM) responsable de la vérification en matière d'assurance de la qualité*, réf. du 1^{er} février 2012, <http://www.cespm.ca/about/qamonitoring.aspx>.

Commission des communautés européennes (2009). *Rapport sur la situation de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur*, Rapport de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, Bruxelles, La Commission, 12 p.

Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture (2007). *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe, 2006/2007 : évolutions nationales dans le cadre du processus de Bologne*, Bruxelles, Eurydice, Unité européenne, 348 p.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2004). *Guide d'application de la Politique de la CREPUQ relative à l'évaluation périodique des programmes*, Montréal, La Conférence, 39 p.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2008). *Rapport de la Commission de vérification de l'évaluation des programmes : deuxième cycle de vérification de l'évaluation périodique des programmes (2001-2008)*, Montréal, La Conférence, 35 p.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2011). *Assurance qualité : l'expérience du système universitaire québécois et ses perspectives d'avenir*, Montréal, La Conférence, 61 p.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2012). *Rapport du Comité de suivi sur les programmes (2001-2006)*, réf. du 1^{er} février 2012, <http://www.crepuq.qc.ca/spip.php?rubrique187&lang=fr>.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *À la hauteur : le défi à démontrer la qualité de l'enseignement postsecondaire au Canada*, Les défis de l'enseignement postsecondaire au Canada, Ottawa, Le Conseil, 39 p.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2010). *Explorer l'enseignement postsecondaire au Canada : le défi d'un milieu en mutation*, Les défis de l'enseignement postsecondaire au Canada, Ottawa, Le Conseil, 66 p.

Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (2007). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes menant à des grades au Canada*, Toronto, Le Conseil, 13 p.

Conseil des universités (1993). *Vingt-quatrième rapport annuel 1992-1993 et Rétrospective des activités du Conseil 1969-1993*, Québec, Le Conseil, 84 p.

Conseil des universités de l'Ontario (2012). *Learn more about the quality council secretariat*, réf. du 1^{er} février 2012, <http://www.cou.on.ca/related-sites/the-ontario-universities-council-on-quality-assura/about-us/secretariat.aspx>.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*, Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 137 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2002-2003, Sainte-Foy, Le Conseil, 115 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2005). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*, Sainte-Foy, Le Conseil, 104 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Les acquis et les défis des universités québécoises*, Québec, Le Conseil, 94 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2009). *Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation*, Document préparé à la suite du dépôt des projets de loi sur la gouvernance des cégeps et des universités, Québec, Le Conseil, 26 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs*, Québec, Le Conseil, 128 p.

Council for Higher Education Accreditation (2012). *Informing the Public about Accreditation*, réf. du 1^{er} février 2012, http://www.chea.org/public_info/index.asp.

Curvale, Bruno (2008). *Le Processus de Bologne et le cadre des démarches qualité dans l'EEES*, Évaluation dans l'enseignement supérieur, réf. du 15 janvier 2012, http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/08-09/qualite/curvale/medias/curvale_b_qualite.pdf.

Dalsheimer-Van Der Tol, Nadine (2010). « Le processus de Bologne et l'assurance qualité », *Les dossiers Insertion, Éducation et Société. Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité*, n° 198, déc., p. 9-30.

Enders, Jürgen , Harry de Boer, Jon File, Ben Jongbloed et Don Westerheijden (2011). « Reform of Higher Education in Europe », dans J. Enders, H.F. de Boer et D.F. Westerheijden (dir.), *Reform of Higher Education in Europe*, Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers, p. 1-10.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2006). *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Helsinki, The Association, 42 p.

Faber, Marike, et Don Westerheijden (2011). « European degree structure and national reform », dans J. Enders, H.F. de Boer et D.F. Westerheijden (dir.), *Reform of Higher Education in Europe*, Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers, p. 11-28.

Fave-Bonnet, Marie-Françoise (2007). *Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la « traduction » française de « quality assurance »*, réf. du 10 décembre 2011, http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/conferenceinternationaleparis2007/Actes/FAVE-BONNET_RESUP2007.pdf.

Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche (2011). *Assurance qualité au Québec dans la formation universitaire*, Avis au Conseil supérieur de l'éducation, Trois-Rivières (Québec), La Fédération, 12 p.

Fédération étudiante universitaire du Québec (2010). *Bilan des audiences de la loi 95 et recommandations de la FEUQ*, Bulletin des universités, Montréal, La Fédération, 5 p.

Fédération étudiante universitaire du Québec (2011). *Commission d'évaluation des universités québécoises*, 2^e éd., Présenté dans le cadre de la 152^e séance du conseil d'administration (CAO-115211), les 5 et 6 novembre 2011 à Chicoutimi, Montréal, La Fédération, 41 p.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (2011). *Avis de la FNEEQ sur l'assurance qualité*, Document déposé au Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, La Fédération, 19 p.

Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2004). *La société québécoise et l'Université : miser sur notre avenir*, Mémoire présenté à la Commission de l'éducation sur les enjeux entourant la qualité, l'accessibilité et le financement des universités au Québec, Montréal, La Fédération, réf. du 15 décembre 2011, <http://www.fqppu.org/bibliotheque/archives1/memoires/societe-quebecoise-universite.html>.

Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2011). *Assurance qualité : adapter l'université à un concept transformateur?*, Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre d'une consultation sur l'assurance qualité, Montréal, La Fédération, 20 p.

Finnie, Ross et Alex Usher (2005). *Measuring the Quality of Post-secondary Education : Concepts, Current Practices and a Strategic Plan*, Ottawa, Canadian Policy Research Networks, 61 p.

Harvey, L., et D. Green (1993). « Defining quality », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, n° 1, p. 9-34.

Harvey, Lee (2008). *Les initiatives canadiennes d'assurance de la qualité vues dans le contexte international*, Préparé pour le Colloque sur l'assurance de la qualité du CMEC tenu à Québec les 27 et 28 mai 2008, Toronto, Conseil des ministres de l'éducation (Canada), 42 p.

Henaff, Nolwen (2006). *Enseignement supérieur : la qualité de l'éducation et son évaluation*, Extrait de la présentation faite lors de la 7^e Conférence régionale des recteurs des universités membres de l'Agence universitaire de la francophonie en Asie-Pacifique, tenue à Ho Chi Minh, au Vietnam, en 2006, réf. du 5 décembre 2011, http://www.vn.refer.org/confrasi/conf7/docs/nolwen_henaff_fr.pdf.

Industrie Canada (2012). *Accord sur le commerce intérieur : chapitre 1 – principes directeurs*, réf. du 1^{er} février 2012, <http://www.ic.gc.ca/eic/site/ait-aci.nsf/fra/il00002.html>.

Jaroszewski, Eva (2011). *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education – INQAAHE*, Conférence 2011 «Assurance qualité : fondements pour le futur» du 4 au 7 avril 2011 : compte rendu, 12 p., réf. du 5 décembre 2011, <http://www.aeqes.be/documents/INQAAHE%20Conference%202011%20Madrid%20%20Compte-rendu.pdf>.

Knight, Jane (2003). *Report on Quality Assurance and Recognition of Qualifications in Post-Secondary Education in Canada*, Trondheim, Organisation de coopération et de développement économiques, 16 p.

L'Écuyer, Jacques (2008). *Analyse de modèles d'agences d'accréditation et d'évaluation*, Rapport présenté à la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial, 42 p.

L'Écuyer, Jacques (2011). *Rapport sur les tendances actuelles en matière d'assurance qualité*, Rapport présenté à la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial, 33 p.

L'Écuyer, Jacques, et Paul Bernard (2009). *Mémoire présenté à la Commission parlementaire sur le projet de loi 38 portant sur la gouvernance des universités*, 22 p.

Lacroix, Robert, et Louis Maheu (2012). *Les universités québécoises et l'assurance qualité*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations, 28 p.

Lewis, Richard (2011). « L'avenir de l'assurance qualité au sein du système mondial d'enseignement supérieur », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Volume 2 : mondialisation*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, p. 380-415.

Lucier, Pierre (2006). *L'université québécoise : figures, mission, environnements*, Québec, Presses de l'Université Laval, 179 p.

Martin, Michaela, et Antony Stella (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 123 p.

Ministère de l'Éducation (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités : pour mieux assurer notre avenir collectif*, Québec, Le Ministère, 37 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Procédure liée à l'examen d'opportunité des projets de programmes conduisant à un grade présentés au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport aux fins de financement et critères d'opportunité utilisés par le Comité des programmes universitaires*, Québec, Le Ministère, 9 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Plan stratégique 2009-2013 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Le Ministère, 28 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *L'avenir des universités et leur contribution au développement du Québec*, Rencontres des partenaires en éducation, Document d'appui à la réflexion, Québec, Le Ministère, 70 p., réf. du 25 novembre 2011, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/recontres_partenaies_avenir_universites.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Les enquêtes Relance menées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, réf. du 1^{er} février 2012, <http://www.mels.gouv.qc.ca/relance/relance.htm>.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle : l'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesure de renouveau*, Québec, Le Ministère, 39 p.

Ministère des Finances (2011). *Un plan de financement des universités équitable et équilibré : pour donner au Québec les moyens de ses ambitions*, Québec, Le Ministère, 58 p.

Murray, Harry G. (1997). « Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching? », *International Journal for Academic Development*, vol. 2, n^o 1, p. 8-23.

Nicholson, Karen (2011). *Quality Assurance in Higher Education : A Review of the Literature*, Hamilton (Ont.), McMaster University, 15 p.

Ontario Universities Council on Quality Assurance (2011). *Quality Assurance Framework*, Toronto, The Council, 37 p.

Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles suisses (2011). *Mandat et tâches*, réf. du 1^{er} février 2012, http://www.oaq.ch/pub/fr/02_01_00_auftrag.php.

Organisation de coopération et de développement économiques (2011). *Assessment of Learning in Higher Education : A Comparative Review of Selected Practices*, OECD Education Working Paper, no. 15, Paris, OCDE, 49 p., réf. du 12 novembre 2011, http://www.oecd.org/document/51/0,3343,en_2649_35961291_40119475_1_1_1_1,00.html.

Organisation de coopération et de développement économiques (2012). *Une évaluation internationale des performances des étudiants et des universités : AHELO*, réf. du 1^{er} février 2012, www.oecd.org/edu/ahelo-fr.

Perrenoud, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Librairie Droz, 346 p.

Québec (1993). *Loi sur le Conseil des universités : LRQ, chapitre C-58*, Abrogée en 1993, Québec, Éditeur officiel du Québec, réf. du 12 août 2011, <http://www.canlii.org/fr/qc/legis/lois/lrq-c-c-58/derniere/lrq-c-c-58.html>.

Saarinen, Taina, et Timo Ala-Vähälä (2007). « L'accréditation, le processus de Bologne et les réactions nationales : l'accréditation comme concept et comme action », *L'internationalisation de l'enseignement supérieur - L'enseignement supérieur en Europe*, vol. 32, n° 4, p. 333-346.

Salmi, Jamil, et Alenoush Saroyan (2007). « Les palmarès d'universités comme moyens d'action : usages et abus », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 19, n° 2, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, p. 33-74.

Serrano-Velarde, Kathia (2008) « L'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur : la création d'un marché allemand de l'assurance qualité », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur : revue du programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, p. 9-29.

Stewart, Debra W. (2003). *Current Issues in Doctoral Education in the U.S. : Challenge, Change and Response*, Conférence prononcée au Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) Meeting on Graduate Research Training, Wuerzburg, Allemagne, 1er juillet 2003.

Tavenas, François (2004). *Assurance qualité : référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation*, Bruxelles, Association Européenne de l'Université, 52 p.

Tremblay, K., et Viktoria Kis (2008). « Assuring and Improving Quality », *Tertiary Education for the Knowledge Society - Volume 1 : Special features : Governance, Funding, Quality*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, p. 259-322.

U.S. Department of Education (2006). *A test of leadership : Charting the Future of U.S. Higher Education*, A Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings, Jessup, Md., The Department, 55 p., réf. du 1^{er} février 2012,
<http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf>.

UNESCO, Intitut international de planification de l'éducation (2011). *Faire des choix fondamentaux pour l'assurance qualité externe*, Paris, UNESCO, 39 p.

Van Loon, Richard (2007). *The Ontario Graduate Program : Appraisal Review*, Submitted by Richard Van Loom for Discussion at the Executive Heads Round Table, December 13th 2007, Toronto, Council of Ontario Universities, 58 p.

Vérificateur général du Québec (2009). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2008-2009*, Tome I, réf. du 1^{er} février 2012,
http://www.vgq.gouv.qc.ca/fr/fr_publications/fr_rapport-annuel/fr_2008-2009-T1/fr_index.aspx.

Vérificateur général (2012). *Mission*, réf. du 1^{er} février 2012,
http://www.vgq.gouv.qc.ca/fr/fr_organisation/fr_mission.aspx.

Vinokur, Annie (2005). « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série, n° 1, p. 83-108.

Walker, George (2008). « Doctoral Education in the United States of America », *Higher Education in Europe*, vol. 33, n° 1, Apr., p. 35-43.

MEMBRES DU COMITÉ *AD HOC* SUR L'ASSURANCE QUALITÉ

Président

Claude Lessard
Président
Conseil supérieur de l'éducation

Membres

Bernard Colin
Professeur
Département de mathématiques
Université de Sherbrooke

Sylvain Dubé
Étudiant chercheur au doctorat en mesure et évaluation
Université de Montréal

Ollivier Dyens
Vice-recteur adjoint aux études
Université Concordia

Louise Millette
Directrice
Département des génies civil, géologique et des mines
École polytechnique de Montréal

Martin Ringuette
Directeur adjoint de la vie étudiante, des études et de la recherche
Université du Québec

Coordination

Mélanie Julien
Coordonnatrice de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires
Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENT

Claude LESSARD

MEMBRES

Diane ARSENAULT

Directrice générale (à la retraite)
Commission scolaire des Îles

Hélène BOUCHER

Directrice par intérim
Services éducatifs – Adultes et formation continue
Commission scolaire des Navigateurs

Marc CHARLAND

Parent
Coordonnateur scientifique
Centre de recherche du Centre hospitalier
universitaire de Québec (CRCHUQ)

Pierre DORAY

Professeur
Centre interuniversitaire de recherche sur la
science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Sylvain DUBÉ

Étudiant-chercheur au doctorat en mesure et évaluation
Université de Montréal

Olivier DYENS

Vice-recteur adjoint aux études
Université Concordia

Danielle GAGNON

Enseignante au secondaire
École Pointe-Lévy
Commission scolaire des Navigateurs

Keith W. HENDERSON

Consultant

Claire LAPOINTE

Professeure
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE

Directrice adjointe des études
Cégep du Vieux Montréal

Édouard MALENFANT

Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Janet MARK

Coordonnatrice du service Premières Nations
Campus de Val-d'Or
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Linda MÉCHALY

Directrice
École primaire Sainte-Catherine-Labouré
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Louise MILLETTE

Directrice
Département des génies civil, géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Christian MUCKLE

Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

Louise PARADIS

Cadre
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

J. Kenneth ROBERTSON

Directeur général
Champlain Regional College

Édouard STACO

Parent
Directeur des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Joanne TEASDALE

Enseignante
Responsable pédagogique du projet ratio au primaire
École Saint-André-Apôtre
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI

Cadre
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Alain VÉZINA

Directeur général adjoint
Commission scolaire des Affluents

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE

Louise PAGÉ

Sous-ministre
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

Lucie BOUCHARD

* Au moment de l'adoption de l'avis.

