



Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
Council of Ministers of Education, Canada

**Les initiatives canadiennes
d'assurance de la qualité vues
dans le contexte international**

**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
Québec (Québec)
les 27 et 28 mai 2008

Par
M. Lee Harvey
Royaume-Uni

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Qualité, normes et normes de qualité	5
Qualité	5
Qualité, synonyme de l'exceptionnel ou de l'excellence	7
Qualité, synonyme de la perfection ou de la cohérence	7
Qualité, synonyme d'aptitude à la fonction	8
Qualité, synonyme de rentabilité	8
Qualité, synonyme de transformation	8
Normes	8
Normes de qualité	13
Fonctions de l'assurance de la qualité	13
Reddition de comptes	13
Contrôle	14
Conformité.....	14
Amélioration.....	15
Approches d'assurance de la qualité	15
Impact de l'assurance de la qualité sur la qualité des diplômes	18
Résultats d'apprentissage	23
Accumulation et transfert des crédits	27
Culture de la qualité	34
Culture de la qualité adaptable	36
Culture de la qualité réactive.....	37
Culture de la qualité régénératrice	37
Culture de la qualité reproductive	37
Références bibliographiques	39

Introduction

Les initiatives canadiennes d'assurance de la qualité varient selon les provinces et les territoires. Il y a certes des tentatives pour harmoniser certains aspects de l'assurance de la qualité, comme les dispositions prises pour le transfert des crédits. Mais, en général, le processus dans la plupart des régions tend à se conformer au modèle international générique qui se résume à l'auto-évaluation, l'examen par les pairs et les rapports. À l'instar de nombreux autres pays, on s'est efforcé d'intégrer des données statistiques et des indicateurs de rendement dans l'équation, mais avec plus ou moins de succès et des résultats plus ou moins utiles.

Néanmoins, ce qui ressort de la situation au Canada vue de l'extérieur, c'est qu'on assiste actuellement à un certain renouveau de la politique de l'enseignement supérieur, un renouveau qui se caractérise principalement, selon Kirby (2007), par l'abandon d'objectifs humanistes pour des objectifs économiques-utilitaires. Il s'agit d'un changement de cap qui est corroboré par diverses études sur le système d'enseignement supérieur qui est en place dans des provinces comme l'Ontario, la Colombie-Britannique et Terre-Neuve-et-Labrador, et qui traitent de la croissance économique, des milieux internationaux concurrentiels et du besoin de produire une main-d'œuvre hautement qualifiée. Ce renouveau ne survient pas seulement parce que la massification et l'utilitarisme économique ont des conséquences inévitables, mais aussi parce qu'il semble qu'on ait voulu prendre du recul et s'interroger sur ce qu'est un enseignement de qualité. L'approche collaborative prudente, fondée sur la recherche, du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur est un bon exemple de cet esprit de renouveau.

Le Conseil se penchera sur les pratiques d'apprentissage efficaces, dont celles qui concernent les études collégiales et universitaires, les apprenties et apprentis et la formation permanente de niveau postsecondaire pour tous les apprenants et apprenantes, quels que soient l'âge et l'étape de la vie. Les activités de recherche ne se limiteront pas aux pratiques d'apprentissage efficaces utilisées en Ontario; le Conseil examinera les pratiques d'autres régions dans le but de déterminer le bien-fondé de les adopter en Ontario. Ensuite, le Conseil songera à la meilleure façon de transmettre aux étudiantes et étudiants actuels et futurs l'information disponible en matière de qualité [...]. La promotion d'un dialogue constructif entre toutes les parties concernées du domaine de l'enseignement supérieur est un élément important du travail du Conseil. C'est pourquoi le Conseil compte organiser une série d'ateliers et de conférences pour accompagner ses activités de recherche. (COQES, 2008)

Dans une certaine mesure, cela reflète l'évolution sur la scène internationale. En effet, à partir de la fin des années 80 et jusqu'au milieu de la décennie actuelle, le monde de l'enseignement supérieur a adopté à vive allure des processus d'assurance de la qualité axés principalement sur la reddition de comptes. Cet élan était sous-tendu par l'idée que la reddition de comptes produirait des améliorations ou, tout au moins, un sentiment de responsabilité au sein du milieu universitaire.

Dernièrement, notamment au sein de l'Esace européen de l'enseignement supérieur (EEES), on a voulu réexaminer cette démarche et prendre le temps de réfléchir à la meilleure manière de se charger de l'assurance de la qualité, d'engager la participation des universitaires, de faire participer les étudiantes et étudiants d'une manière plus pertinente, de susciter des cultures de la qualité et de faire progresser un processus à travers l'Europe qui englobe une variété de systèmes, et ce, dans le but de permettre la mobilité à l'intérieur d'une Europe (plus grande), une mobilité qui vise avant tout des résultats utilitaires, et qui cherche aussi à promouvoir la citoyenneté européenne.

Ce qui est intéressant au Canada, et cela diffère du processus de l'EEES, c'est l'importance que l'on accorde à la « mesure » de la qualité (Finnie et Usher, 2005; Saunders, 2007). Finnie et Usher, dans leur ouvrage *Measuring the Quality of Post-secondary Education*, proposent un modèle déterministe causal qui est probablement impossible à mettre en pratique (en plus d'être suspect sur le plan épistémologique). Quant à Saunders, il adopte une approche normative louable en prônant la valeur ajoutée, mais il ne fournit aucun indice concret sur la façon de résoudre l'ennuyeux problème de la mesure de cette valeur ajoutée.

La mesure de la qualité devrait comprendre une évaluation de la façon dont les ressources universitaires et les pédagogies de substitution sont associées aux résultats d'apprentissage, ainsi qu'un contrôle des « caractéristiques à l'entrée » des étudiantes et étudiants. On pourrait alors mesurer le lien entre les résultats d'apprentissage et les résultats finaux souhaités [...].

Il ne suffit pas de mesurer la qualité d'une université ou d'un collège à partir des notes des étudiantes et étudiants entrants (caractéristiques à l'entrée), de la taille de sa bibliothèque (ressources) ou du taux d'emploi des diplômées et diplômés (résultats), ce qui compte, c'est la « valeur ajoutée ». Autrement dit, c'est de savoir dans quelle mesure l'étudiante ou l'étudiant quitte l'enseignement postsecondaire (EPS) avec des aptitudes et des connaissances plus grandes que celles qu'elle ou il avait à son arrivée et comment ces acquis améliorés contribuent à l'atteinte des objectifs individuels et sociaux. (Saunders 2006, p. 35)

Il y a une différence marquée entre les descriptions que font Finnie et Usher (2005) de la mesure de la qualité et la façon de procéder préconisée dans les *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* [ESG]. (ENQA, 2005)

La caractérisation faite par Finnie et Usher des différentes façons dont on mesure la qualité dans la pratique n'est pas reconnaissable dans un contexte européen. Ainsi, ils semblent confondre les normes minimales avec des vérifications continues de l'amélioration de la qualité quand ils déclarent que :

Le processus de vérification du respect de normes minimales commence généralement par une autovérification. Il peut varier quelque peu d'un endroit à l'autre, mais le principe qui le sous-tend est assez généralisé. Durant

l'autovérification, la section sous examen recueille des renseignements sur la qualité de ses programmes dans différentes sources (commentaires des étudiantes et étudiants, des anciens et des employeurs; dossier des publications de la faculté, etc.). Dans les pays où des organismes nationaux ou régionaux ont établi des normes recommandées, la section ou l'établissement doit utiliser la documentation recueillie afin d'autovérifier sa conformité à ces normes recommandées. (Finnie et Usher, 2005, p. 6)

Cette façon de procéder est peut-être acceptable au Canada, mais dans un contexte européen, elle confond, comme nous l'expliquerons en détail ci-dessous, la fonction, l'approche, la cible, l'accent et la méthode de l'évaluation externe de la qualité. En Europe, on vérifie habituellement les processus d'établissement et ceux-ci ne sont pas évalués de façon explicite en fonction de « normes minimales ». On effectue bien des évaluations de la qualité des programmes (lesquelles sont rarement des processus évaluatifs externes, plutôt qu'internes, hormis certains domaines professionnels), mais c'est au niveau de l'agrément que l'on tend à utiliser l'approche des normes minimales. Ce n'est pas tout à fait exact de suggérer, comme le font Finnie et Usher, qu'en Europe, « l'approche axée sur les normes minimales est le fondement du processus de révision périodique (que l'on appelle souvent « examens cycliques » ou « examens des programmes ») et que dans les pays européens membres de l'OCDE, l'approche fondée sur les normes minimales est toujours liée à une certaine participation ou surveillance gouvernementale ». En effet, la situation en Europe a toujours été hétérogène et le processus de Bologne est une tentative d'harmonisation qui résulte du fait que les gouvernements dans la plupart des pays diminuent le contrôle qu'ils exercent sur l'enseignement supérieur, et ce, même si dans certains pays, comme le Royaume-Uni et l'Irlande où les établissements d'enseignement ont traditionnellement été autonomes, l'intervention gouvernementale est en hausse depuis les années 80.

De façon étonnante, d'un point de vue européen, Finnie et Usher (2005) assimilent l'amélioration continue de la qualité avec des procédures de contrôle de la qualité comme les normes ISO 9000. En Europe, on a fait l'essai de ces normes dans différents domaines au cours des 20 dernières années, mais elles n'ont pas suscité un grand intérêt dans le milieu de l'enseignement supérieur. Dans les établissements qui ont tenté de les mettre en œuvre, leur application n'a jamais été appliquée aux programmes pédagogiques et s'est limitée exclusivement aux fonctions de soutien. On pourrait dire la même chose à propos de la plupart des autres vagues de gestionnaires comme, par exemple, la Gestion de la qualité totale (GQT), le modèle EFQM-Baldrige proposé dans le programme *Investors in People* ou la méthode du « management baladeur ». On a beaucoup fait cas du lien entre, par exemple, ISO 9000 et la GQT, la perception générale étant que, dans le premier cas, il faut se conformer à des pratiques codifiées et, dans le second, s'efforcer de réaliser des améliorations continues. En Europe, c'est l'approche de l'« aptitude à la fonction » qui prédomine (en théorie, tout au moins) en ce qui a trait à l'assurance externe de la qualité. Or, il s'agit d'un processus d'amélioration continue qui n'a aucun lien avec les approches codifiées telles qu'ISO 9000.

Par ailleurs, Finnie et Usher (2005) parlent de l'utilisation d'indicateurs clés du rendement comme moyen de mesurer la qualité. En Europe, les indicateurs du rendement ne sont qu'une parmi plusieurs méthodes que l'on utilise dans le cadre de différentes approches et de diverses fonctions. De même, leur approche des « effets de l'apprentissage », quoiqu'elle privilégie l'expérience d'apprentissage plutôt que les ressources (intrants), met surtout l'accent sur une seule enquête, alors qu'en Europe, on considérerait que celle-ci n'est qu'une méthode parmi d'autres, qui peut ou non être adaptée à une fonction donnée d'assurance de la qualité.

Même si les classements sont en voie de devenir un élément important de l'information publique sur l'enseignement supérieur et que les établissements consacrent de plus en plus d'efforts à y manipuler leur rang, en Europe, on n'estime pas que ce soit un élément utile d'assurance de la qualité. On note aussi un scepticisme méthodologique sur les classements au Canada. Les *European Standards and Guidelines* (ESG) visent d'abord et avant tout à susciter une amélioration de la qualité, une plus grande transparence et, par conséquent, une plus grande responsabilisation, et ce sont les établissements, en premier lieu, qui sont responsables de leur application, bien qu'il soit présumé que l'assurance externe de la qualité a un rôle important à jouer pour encourager le processus, surtout là où les établissements deviennent plus autonomes.

Le « renouveau » en Europe se traduit par un changement de cap où, de plus en plus, on insiste sur la fonction d'amélioration de l'assurance de la qualité plutôt que sur celle du contrôle et de la reddition de comptes. Le contrôle est toujours important dans certains pays, surtout ceux de l'Est, où il est de plus en plus assuré par des organismes privés, et il est nécessaire dans d'autres régions comme le Royaume-Uni où le nombre d'instances ayant le pouvoir d'accorder des diplômes s'accroît. L'obligation de rendre compte ne disparaîtra pas tant et aussi longtemps que les contribuables fourniront la plus grosse part du budget de l'enseignement supérieur. Cela dit, on met davantage l'accent sur la confiance et les encouragements en utilisant le dialogue plutôt que les inspections. On délaisse les systèmes pour prôner une culture de la qualité qui privilégie la créativité et l'innovation. Cela ne signifie pas pour autant que la bureaucratie ait disparue ou que les universitaires ne se méfient plus des agences gouvernementales, mais l'atmosphère change. Outre cette démarche fondée sur le dialogue, on accorde désormais davantage d'importance aux résultats plutôt qu'aux intrants, un changement qui est lié à l'émergence d'une approche centrée sur l'étudiante ou l'étudiant. Le continent européen dans son ensemble est en train de développer une expertise sur les résultats d'apprentissage (même si certains pays ont un grand retard par rapport à d'autres). De plus, dans une certaine mesure, on s'intéresse désormais moins à la qualité et plus aux normes de rendement, quoique celles-ci préoccupent davantage les politiciens, les employeurs et les établissements d'enseignement que les organismes de contrôle de la qualité lesquels, en général, ne sont pas mandatés pour juger des normes.

Le changement de cap est également évident au Canada. En effet, en février 2007, les ministres responsables de l'enseignement postsecondaire ont appuyé la *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada* afin :

- d’assurer au public, aux étudiantes et étudiants, aux employeurs et aux établissements d’enseignement postsecondaire du Canada et de l’étranger que les nouveaux programmes et les nouveaux établissements d’enseignement supérieur répondent à des normes adéquates et que le rendement par rapport à ces normes sera évalué avec des moyens appropriés;
- de donner un contexte à la comparaison entre diverses instances du niveau et des normes des grades pour favoriser l’amélioration continue, l’éducation et la formation d’une main-d’oeuvre compétitive à l’échelle internationale et la reconnaissance à l’échelle internationale de la qualité des diplômes décernés au Canada;
- d’améliorer l’accès des étudiantes et étudiants à d’autres études postsecondaires en créant un cadre de normalisation des grades permettant l’élaboration de politiques sur le transfert des crédits et la reconnaissance des diplômes et, pour être juste à l’égard des étudiantes et étudiants qui choisissent un fournisseur non traditionnel, d’axer les discussions relatives au transfert des crédits et à la reconnaissance des diplômes sur les normes d’enseignement auxquelles les programmes suivis ont satisfait. (CMEC, 2007b)

Avant d’explorer certains de ces différents aspects, faisons une parenthèse pour examiner la nature de la qualité, ainsi que son lien avec les normes, les méthodes, l’accent et la fonction de l’assurance de la qualité. Cette section du rapport puise dans d’autres travaux publiés, dont un article intitulé *Understanding Quality* qui figure dans le *Bologna Handbook* (Harvey, 2006a).

Qualité, normes et normes de qualité

Il est important de faire une distinction entre « qualité » et « normes », puis entre ces notions et celles de « normes de qualité ».

Qualité

On note une certaine réticence à définir le concept de la qualité dans le domaine de l’enseignement supérieur. Néanmoins, sans chercher à imposer une définition unique, il est important de clarifier certaines des définitions courantes (implicites) – (Tableau 1).

Tableau 1 – Définitions de la qualité et des normes

QUALITÉ	DÉFINITION
Exceptionnelle	Ce concept traditionnel est lié à l’idée d’« excellence ». Il s’opérationnalise habituellement sous forme de normes exceptionnellement élevées de rendement scolaire. La qualité est atteinte quand on excède les normes.

Perfection ou cohérence	Cette définition met l'accent sur le processus. On établit des spécifications qu'il faut atteindre. En ce sens, la qualité se définit comme étant l'absence de tout défaut et la capacité de réussir du premier coup.
Aptitude à la fonction	Dans cette définition, la qualité d'un produit ou d'un service est jugée en fonction de sa capacité à remplir la fonction à laquelle on la destine. Cette fonction peut être définie par l'utilisatrice ou utilisateur afin de répondre à des besoins (comme c'est le cas en éducation) ou définie par l'établissement afin de refléter sa mission (ou les objectifs des cours). Remarque : Même si certaines personnes estiment que l'« aptitude de la fonction » (<i>fitness of purpose</i>) est une définition de la qualité, il s'agit d'une spécification des paramètres d'aptitude et non d'une définition en soi du concept de la qualité.
Rentabilité (<i>Value for money</i>)	Il s'agit d'un concept où la qualité s'évalue en fonction du rendement du capital investi ou des dépenses encourues. En éducation, la démarche fondée sur la rentabilité est étroitement liée à la notion de responsabilité. En effet, il est attendu que les services publics, y compris l'éducation, doivent rendre des comptes aux fournisseurs de fonds. De même, les étudiantes et étudiants ont de plus en plus tendance à voir leur propre investissement dans des études supérieures en termes de rentabilité.
Transformation	Selon cette optique, la qualité est un processus de changement qui, en enseignement supérieur, ajoute de la valeur aux étudiantes et étudiants au fil de leur expérience d'apprentissage. L'enseignement n'y est pas conçu comme un service à la clientèle, mais plutôt comme un processus continu de transformation. Il en découle deux notions de qualité transformatrice en éducation : l'amélioration du consommateur et son autonomisation.
NORMES	DÉFINITION
Normes d'études	Il s'agit de l'aptitude démontrée d'atteindre un seuil déterminé d'instruction. Sur le plan pédagogique, c'est la capacité des étudiantes et étudiants de réaliser des tâches reconnues comme appropriées pour un niveau donné d'instruction. Habituellement, c'est l'aptitude mesurée d'une personne à atteindre les objectifs fixés (tacites) d'un cours, rendue opérationnelle par l'entremise de son rendement dans l'exécution de travaux évalués. En recherche, c'est la capacité de réaliser efficacement des travaux d'érudition ou de produire de nouvelles connaissances, laquelle est mesurée au moyen du processus de reconnaissance par les pairs.
Normes de compétence	C'est la démonstration qu'un niveau spécifié d'habileté dans une série de compétences a été atteint. Celles-ci peuvent inclure des aptitudes générales transférables dont ont besoin les employeurs; les aptitudes universitaires (« de niveau supérieur ») implicites ou explicites qui sont nécessaires à l'obtention d'un grade ou à la poursuite d'études postuniversitaires; et des habiletés particulières requises pour l'initiation dans une profession.

Normes de service	A-t-on élaboré des mesures pour évaluer des aspects précis du service offert en fonction des points de repères spécifiés? Dans ce cas, les éléments évalués peuvent inclure des activités du fournisseur de service, ainsi que les installations dans lesquelles le service est offert. Les points de repères spécifiés dans des « contrats », comme la charte de l'étudiante ou étudiant, ont tendance à quantifier et à se limiter à des points mesurables. Les enquêtes <i>post-hoc</i> sur l'opinion des clients (mesures de leur satisfaction) servent d'indicateurs de la prestation du service. En ce sens, les normes de service en enseignement supérieur s'apparentent aux normes de consommation.
Normes organisationnelles	Elles servent à la reconnaissance officielle des systèmes utilisés pour assurer une gestion efficace des processus organisationnels et une diffusion sans ambiguïté des pratiques organisationnelles.

Source : Harvey, 1995 (renseignements adaptés); et la version dans Harvey, 2007a. © Lee Harvey, 2007.

Qualité, synonyme de l'exceptionnel ou de l'excellence

Selon cette première définition, la qualité dénote quelque chose qui est spécial ou exceptionnel. Cette définition englobe trois notions. Il y a d'abord une notion traditionnelle qui sous-entend l'exclusivité. Dans ce cas, la qualité est apodictique (c'est-à-dire qu'elle exprime une certitude absolue) et ne peut être jugée par rapport à aucun critère. Cette notion traditionnelle ne fournit aucun moyen définissable de déterminer la qualité et elle se reflète dans les tableaux de classement (*league tables*) fondés sur la réputation (comme les tableaux de classement internationaux du *Supplément sur l'enseignement supérieur* du *Times*, par exemple). La deuxième notion prône l'excellence et l'élaboration de moyens d'assurer une prestation excellente, parfois par la détermination de points de repères pour réaliser les objectifs souhaités. La troisième notion est liée à la vérification des normes. Ces vérifications ne sont pas fondées sur des normes difficiles à atteindre, mais plutôt sur des critères réalisables, incorporés dans des points de repères « seuil » ou minimaux.

Qualité, synonyme de la perfection ou de la cohérence

Dans la qualité, synonyme de la perfection ou de la cohérence, ce qui est important ce sont les normes sur les processus et sur la fiabilité, plutôt que la mesure des normes des résultats. La qualité est définie comme étant la conformité à une spécification (aucun défaut grâce à la mise en œuvre de mécanismes comme ISO 9000). Cette définition fondée sur la perfection ou sur la cohérence transforme la qualité en un concept relatif. Il n'y a pas d'absolus en fonction desquels on peut mesurer les résultats, ni de repère universel; la qualité est mesurée grâce à l'uniformité de clauses bien précises; la culture de la qualité sous-jacente reflète la notion de la responsabilité déléguée. Pour susciter une culture de la qualité, il faut une infrastructure de gestion aidante ainsi qu'une délégation confiante du processus d'enseignement universitaire et des services de soutien au personnel qui interagit directement avec les étudiantes et étudiants, ou qui effectue de la recherche de première ligne.

Qualité, synonyme d'aptitude à la fonction

On définit également la qualité comme étant l'aptitude à la fonction d'un produit ou d'un service, c'est-à-dire de son degré d'adaptation à la fonction indiquée. Cela soulève les questions suivantes : « Qui décide de la fonction? » et « Comment évalue-t-on l'aptitude? » Pour certaines personnes, les objectifs sont fixés de l'extérieur et l'aptitude à la fonction est synonyme de conformité. D'autres, pour qui la question de la fonction est plus controversée, proposent la notion de l'« aptitude *de* la fonction » pour évaluer si les intentions en matière de qualité d'un organisme sont adéquates. Dans ce cas, la notion n'est pas utilisée comme définition de la qualité puisqu'elle ne fait que spécifier la fonction sans évoquer le concept de qualité.

De façon générale, il s'agit d'une aptitude à une fonction déterminée par le client ou par la mission (c'est cette deuxième possibilité qui prédomine en enseignement supérieur). Les stratégies d'assurance de la qualité fondées sur l'aptitude à la fonction ont pour but d'évaluer l'accomplissement de la mission de l'établissement. Cela dit, tous les systèmes d'assurance de la qualité sont néanmoins subordonnés à des exigences génériques. Autrement dit, l'établissement ou le programme n'est pas seulement évalué en fonction de sa capacité à remplir sa mission, mais aussi en fonction de sa conformité avec d'autres attentes (seuil) nationales, gouvernementales, disciplinaires, professionnelles ou autres.

Qualité, synonyme de rentabilité

Cette définition fondée sur la rentabilité évalue la qualité de la prestation, des processus ou des résultats par rapport à leurs coûts monétaires (visibles et cachés). Elle assimile la qualité au rendement obtenu des investissements ou à une mesure d'efficience.

Qualité, synonyme de transformation

Cette définition s'appuie sur une « notion classique » de la qualité qui reflète un « changement qualitatif » d'un état à un autre (Harvey et Green, 1993). Ainsi, dans un milieu éducatif, pour parler d'une telle transformation, on ferait référence au processus d'amélioration et d'autonomisation des étudiantes et étudiants. Sur un premier plan, la définition met l'accent sur la valeur qui est ajoutée grâce à l'expérience éducative, mais à un niveau plus profond, elle présente la transformation comme un processus d'autonomisation qui permet aux participantes et participants d'influencer leur propre transformation. En dernier lieu, elle suppose le développement d'une réflexion critique. Pour cela, il faut adopter une stratégie à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement qui exige des étudiantes et étudiants autre chose que la capacité « d'assimiler des connaissances et de les analyser. Il faut les encourager à questionner les idées préconçues, les leurs ainsi que celles de leurs pairs et de leurs professeurs ». (Harvey, 2006a, p. 24)

Normes

On distingue quatre types de normes en enseignement supérieur, à savoir les normes d'études, les normes de compétence, les normes de service et les normes

organisationnelles (Tableau 1). Ces types sont associés à différentes conceptions de la qualité et chacun privilégie des approches particulières (Tableau 2).

Tableau 2 – Lien entre la qualité et les normes en enseignement supérieur et mécanismes d'assurance (les éléments entre parenthèses sont des mécanismes indirects)

Qualité associée aux normes	Normes d'études	Normes de compétence	Normes de service	Normes organisationnelles
Exceptionnelle	Grande importance accordée à l'évaluation sommative des connaissances et, implicitement, de certaines aptitudes de « niveau plus élevé ». Norme d'excellence implicite. Évaluation comparative de la production au niveau de la recherche. Élitisme : elles présupposent qu'il faut maintenir des poches de qualité et de normes élevées dans un système d'éducation de masse.	Il s'agit de normes liées à la compétence professionnelle; elles mettent surtout l'accent sur la différenciation traditionnelle entre le savoir et les aptitudes (professionnelles).	Présomptions axées sur les intrants des installations et des services associés aux ressources. Bonnes installations, personnel très qualifié, etc. Normes de service « garanties ». Réticence à soumettre la compétence (pédagogique) professionnelle à un examen.	Hierarchie claire des rôles qui reflète le statut et l'expérience universitaires. Elles mettent souvent l'accent sur les « valeurs traditionnelles ». Grande importance accordée à l'autonomie et à la liberté universitaires. Aversion à la transparence.
	Leur application est assurée par : la surveillance des normes; l'évaluation de la recherche; l'évaluation de l'enseignante ou enseignant; (l'agrément).	Leur application est assurée par : la surveillance des normes; l'agrément professionnel.	Leur application est assurée par : l'agrément; (les indicateurs de rendement).	Leur application est assurée par : l'agrément de l'établissement; (les vérifications des processus afférents à la qualité).

Perfection ou cohérence	Elles visent l'atteinte systématique (année après année) d'un seuil de formation cible.	On s'attend à un niveau minimal prescrit de compétence professionnelle. L'évaluation en vue d'un personnel « sans défaut » est problématique.	Ces normes ont trait à la notation fiable et cohérente des étudiantes et étudiants, et aux processus administratifs (exactitude et fiabilité de la tenue des dossiers, des horaires, de l'organisation des travaux de cours).	Travail bien fait du premier coup. Procédures documentaires, règlements et bonnes pratiques. Obtention de la certification ISO 9000.
	Leur application est assurée par : (la surveillance des normes).	Leur application est assurée par : la surveillance des normes; (l'agrément).	Leur application est assurée par : les commentaires des participants/ utilisateurs; (la vérification); (l'évaluation).	Leur application est assurée par : la certification externe d'une gestion de qualité; (l'agrément).
Aptitude à la fonction	En théorie, les normes devraient porter sur des objectifs définis qui sont liés à la fonction du cours (ou de l'établissement). L'évaluation sommative devrait se fonder sur des critères. Bien que les fonctions comportent souvent un élément de comparaison (dans l'énoncé de mission, p. ex.), elles sont jugées selon des critères normatifs.	Spécification explicite des aptitudes et des habiletés reliées aux objectifs. Des preuves sont nécessaires pour déterminer au moins les normes professionnelles. La compétence professionnelle est surtout évaluée en fonction des minima exigés par la profession pour le droit de pratiquer. Cela s'apparente aux stratégies d'excellence servant à vérifier les normes minimales.	La fonction visée comportant la fourniture d'un service, le processus est évalué en fonction des normes (minimales) régissant cette fonction, soit habituellement la compétence pédagogique, le lien entre l'enseignement et la recherche, le soutien (universitaire et autre) offert aux étudiantes et étudiants, et les installations. La fonction est souvent jugée, par les étudiantes et étudiants, en fonction de leurs attentes.	Les normes permettent de s'assurer que les mécanismes appropriés sont en place pour qu'on puisse évaluer l'adaptation des pratiques et des procédures aux fonctions centrées sur la mission qui ont été énoncées.

	Leur application est assurée par : l'évaluation; (l'agrément).	Leur application est assurée par : la surveillance des normes; (l'évaluation de la personne dans le cadre de l'agrément).	Leur application est assurée par : les chartes clients ou les sondages; (les vérifications de responsabilité); (l'évaluation); (l'agrément).	Leur application est assurée par : la vérification de la responsabilité de l'établissement.
Rentabilité	Maintien ou amélioration du rendement universitaire (qualité des diplômées et diplômés et de la recherche) obtenu à partir d'une même unité de ressource (ou d'une unité moindre). Autrement dit, il faut assurer une plus grande efficacité. Il y a un risque cependant que les gains en efficacité nuiront à l'amélioration de la qualité. On s'efforce d'offrir aux étudiantes et étudiants une expérience universitaire (qualification, formation et développement personnel) qui justifie leur investissement.	Maintien et amélioration du nombre de diplômés et généralement « employables » que l'on produit à partir de la même unité de ressource. De même, on veille à assurer un approvisionnement continu ou grandissant de recrues aux ordres professionnels. Il faut fournir aux étudiantes et étudiants une expérience éducationnelle qui accroît leur compétence, en vue de leur avancement professionnel, et ainsi assure le rendement de l'investissement.	Il faut effectuer des analyses de la satisfaction de la clientèle (étudiantes et étudiants, employeurs et organismes de financement) afin d'évaluer le processus et les résultats. On considère que les étudiantes et étudiants et les autres intervenants sont des « clients payants ». Les chartes clients précisent le niveau minimum de service (et d'installations) auquel les étudiantes et étudiants (ainsi que les parents et les employeurs) peuvent s'attendre.	L'application des normes dépend beaucoup sur des révisions périodiques ou <i>ad hoc</i> de l'efficacité et de l'efficacité des structures organisationnelles, lesquelles révisions sont complétées par des données de gestion (surtout des statistiques de rendement).
	Leur application est assurée par : les indicateurs de rendement; les commentaires	Leur application est assurée par : les indicateurs de rendement; les commentaires	Leur application est assurée par : les sondages de la clientèle et les chartes clients;	Leur application est assurée par : la vérification de la responsabilité de l'établissement;

	des diplômées et diplômés; (l'agrément).	des diplômées et diplômés; (l'agrément).	(les indicateurs de rendement).	(les indicateurs de rendement).
Transformation	Évaluation de l'acquisition par l'étudiante ou étudiant de connaissances et d'aptitudes (analyse, critique, synthèse, innovation) transformatrices en fonction d'objectifs explicites. L'accent est mis sur la valeur ajoutée plutôt que sur les normes d'excellence. Comme la transformation engage une autonomisation, on effectue une évaluation sommative et de la formation. Les normes de recherche sont évaluées en fonction de leur <i>impact</i> , compte tenu des objectifs fixés.	Il faut fournir aux étudiantes et étudiants des aptitudes accrues qui leur permettent de poursuivre leur apprentissage et d'affronter efficacement les complexités du monde « extérieur ». Évaluation des étudiantes et étudiants en fonction de leur acquisition d'aptitudes transformatrices (analyse, critique, synthèse, innovation) et de l'impact transformateur de celles-ci sur leur parcours postuniversitaire.	L'accent est mis sur la spécification et sur l'évaluation des normes de service et des installations qui permettent aux étudiantes et étudiants d'apprendre et d'acquérir des aptitudes transformatrices.	Grande importance accordée à une structure organisationnelle susceptible d'encourager le dialogue, le travail d'équipe et, en dernier lieu, d'autonomiser l'apprenante ou apprenant. Délégation de la responsabilité sur la qualité et les normes. Grande importance donnée à l'innovation, à la réceptivité et à la « confiance ».
	Leur application est assurée par : les indicateurs du rendement à la valeur ajoutée; (l'examen externe); (l'agrément).	Leur application est assurée par : la valeur ajoutée; l'agrément professionnel.	Leur application est assurée par : les commentaires des participantes et participants; (l'agrément); (l'évaluation).	Leur application est assurée par : la vérification de l'amélioration.

Source : Harvey (1995) — (renseignements adaptés); et la version dans Harvey (2006a, 2007a).
 © Lee Harvey, 2007.

Normes de qualité

La « qualité » et les « normes » sont deux choses différentes. Dans le premier cas, on fait référence à une notion essentiellement associée au processus et dans le second, à l'importance (notation) des résultats. Les soi-disant « normes de qualité » suscitent de la confusion, car elles sont les normes attendues en fonction desquelles on mesure les normes de rendement et la qualité du processus [comme dans les ESG (ENQA 2005)]. Une bonne analogie serait le résultat d'une partie de golf. La manière dont un joueur aborde le parcours correspondrait à la qualité de son jeu, le nombre de coups qu'il effectue, à la norme, et la normale pour le parcours (le nombre de coups qu'il faut à un bon joueur pour le compléter), à la norme de qualité.

Fonctions de l'assurance de la qualité¹

Les quatre fonctions [ou motifs (Harvey et Newton, 2005; Harvey 2006a)] de l'assurance de la qualité sont la reddition de comptes, le contrôle, la conformité et l'amélioration.

Reddition de comptes

Dans un premier temps, la *reddition de comptes* permet de veiller à ce que les établissements assument la responsabilité du service qu'ils offrent et des fonds publics qu'ils dépensent. Cette fonction est la principale raison pour laquelle on effectue des évaluations de la qualité et elle est étroitement liée, dans certaines sphères, aux notions de qualité fondées sur la rentabilité.

Deuxièmement, la reddition de comptes sert à rassurer les étudiantes et étudiants que le programme d'études qu'ils désirent suivre est bien organisé et administré, et que l'expérience éducationnelle promise est bien celle qui est livrée. Quand on insiste sur la prestation du service, la notion de reddition de comptes s'inscrit dans une définition de la qualité synonyme d'aptitude à la fonction; et quand on la lie aux ressources (intrants), à une définition synonyme d'excellence. Enfin, quand c'est le processus d'apprentissage qui est important, elle s'accorde davantage avec une définition de la qualité synonyme de transformation.

Troisièmement, la reddition de comptes, grâce à ses procédures d'évaluation de la qualité, permet de produire des renseignements publics dont les fournisseurs de fonds peuvent se servir pour guider leurs décisions sur l'allocation du financement et que les étudiantes et étudiants potentiels, ainsi que les recruteuses et recruteurs de diplômées et diplômés, peuvent utiliser pour éclairer leur choix. Ce souci à l'égard de la reddition de comptes se rattache à une définition de la qualité synonyme d'*excellence* quand le choix résulte d'une analyse hiérarchique, à une définition synonyme d'*aptitude à la fonction* quand elle s'appuie sur l'adéquation à une fin particulière et à une définition synonyme de *transformation* quand elle porte sur la pertinence de la prestation et de l'environnement d'apprentissage.

¹ Ce paragraphe et la prochaine section sont puisés abondamment de travaux antérieurs, y compris Harvey (2006, 2007).

Contrôle

Le *contrôle* permet d'assurer l'intégrité du secteur de l'enseignement supérieur, et ce, principalement en faisant en sorte que ce soit très difficile pour les fournisseurs impécunieux ou malhonnêtes de poursuivre leurs activités et en liant l'accès au secteur à la satisfaction de critères de compétence.

Dans plusieurs pays, surtout ceux dont le secteur privé est très développé, les gouvernements s'efforcent de contrôler la croissance effrénée d'un marché de l'enseignement supérieur de plus en plus ouvert. À cette fin, ils peuvent certes recourir à des contrôles financiers ou à des décrets ministériels, mais, de plus en plus, ils s'appuient sur la surveillance de la qualité et sur l'agrément pour restreindre l'expansion du marché.

À cela s'ajoute, la perception qu'il faut protéger le statut, la position et la légitimité de l'enseignement supérieur. On se sert donc de révisions externes pour veiller à ce que les pratiques et les principes de l'enseignement supérieur ne soient ni érodés, ni outrepassés, ce qui aurait pour conséquence d'amoindrir la qualité intrinsèque des études et de la recherche au niveau universitaire.

Le contrôle de l'évaluation de la qualité vise à résoudre le problème de la comparabilité des normes, autrement dit, du degré de réussite universitaire ou professionnelle des étudiantes et étudiants aux niveaux national et international. À cette fin, on a tenté de diverses façons d'établir des normes universitaires repères : examens imposés et notés par des instances externes, spécification du contenu des plans de cours, descripteurs (seuil) des résultats et examinateurs externes chargés d'assurer la comparabilité interétablissement des allocations. À noter que le recours à des examinateurs externes est bien établi dans certains pays comme moyen d'effectuer des comparaisons entre les programmes à l'intérieur de disciplines.

Conformité

La fonction de *conformité* consiste à s'assurer que les établissements adoptent des procédures, des pratiques et des politiques que les fournisseurs de fonds et les gouvernements considèrent souhaitables pour le bon fonctionnement du secteur et pour assurer sa qualité. Les attentes gouvernementales en matière de conformité vont au-delà de la responsabilité comptable et comprennent l'atteinte des objectifs de leurs politiques. Pour répondre aux attentes de la collectivité au chapitre de l'amélioration de la qualité des services et de l'efficacité des politiques, les gouvernements exigent de plus en plus que les activités financées avec des fonds publics produisent un rendement et des résultats convenus (PA Consulting, 2000).

D'autres intervenants, notamment les ordres professionnels et les organismes de réglementation, ont aussi des exigences sur le plan de la conformité et peuvent effectuer des contrôles de la qualité afin de veiller à ce que leurs préférences ou leurs politiques soient reconnues et appliquées. À son niveau le plus simple, le contrôle de la qualité a

encouragé, voire imposé la conformité dans la production d'information, et ce, qu'il s'agisse de données statistiques, de prospectus ou de documents de cours.

Enfin, il faut aussi mentionner à ce propos les pressions qui sont exercées pour assurer la comparabilité des procédures et de la prestation de services au sein d'un même établissement, entre divers établissements et avec les établissements d'autres pays.

Amélioration

La fonction de l'*amélioration* vise davantage à encourager l'adaptation et le changement qu'à contraindre. Même si la plupart des systèmes d'examen externe sont censés promouvoir l'amélioration, il s'agit dans la plupart des cas d'un objectif secondaire, surtout dans la phase initiale. C'est quand ces systèmes passent à la deuxième et à la troisième phase qu'ils y accordent plus d'attention. La Suède et la Finlande font exception, car dans ces pays, on insiste sur l'amélioration dès le début.

Or, il faut se demander quel est l'objectif des processus externes d'assurance de la qualité. Est-ce l'amélioration de la qualité des programmes d'études, de la recherche ou des normes? Ont-ils pour but de susciter une amélioration immédiate de l'expérience de l'étudiante ou de l'étudiant ou plutôt de changer pour le mieux la façon dont l'établissement surveille ses activités? Ou enfin cherche-t-on à améliorer la transparence par la fourniture d'une documentation sur les programmes et de renseignements sur les résultats?

La fonction améliorative des procédures d'assurance de la qualité vise habituellement à encourager les établissements à réfléchir sur leurs pratiques afin qu'ils adoptent une démarche d'amélioration continue du processus d'apprentissage et de l'ensemble des résultats.

Approches d'assurance de la qualité

Même si les méthodes utilisées se recoupent beaucoup, on distingue quatre grands types de processus d'assurance de la qualité, à savoir : l'agrément, la vérification, l'évaluation et l'examen des normes. L'*agrément* est un processus qui consiste à certifier qu'un programme ou un établissement répond aux attentes minimales ou les dépasse. La *vérification* consiste à réviser les procédures en place, mais sans qu'on pose un jugement sur les seuils fixés. L'*évaluation* porte sur le niveau des intrants, des processus et des résultats. Quant à l'*examen des normes*, il s'agit d'un processus de révision des normes de rendement et des moyens utilisés à l'interne pour les évaluer. Il comprend des examens externes du niveau atteint ou de la compétence professionnelle, des indicateurs du rendement et des évaluations d'étudiantes et étudiants sur la prestation de services (Harvey, 2004–8).

À noter qu'il faut faire une distinction entre les processus d'assurance de la qualité et le concept de la qualité. La nuance est semblable à celle qu'il y a entre les épreuves pour mesurer le *quotient intellectuel* et l'*intelligence*. Ainsi, la qualité en enseignement supérieur est une notion qui reflète la nature de l'apprentissage, tandis que l'assurance de

la qualité consiste à convaincre autrui de l'adéquation des processus utilisés dans cet apprentissage. Cela dit, le mot « qualité », dans les milieux de l'enseignement supérieur, est souvent utilisé pour désigner, de façon abrégée, les processus d'assurance de la qualité.

Bref, comme il a été mentionné ci-dessus, la fonction et l'approche sont deux des cinq éléments nécessaires à l'élaboration d'une méthodologie de l'assurance de la qualité, les autres étant la cible, l'accent et la méthode. La cible de l'assurance de la qualité peut être le fournisseur, le programme, l'apprenante ou apprenant ou le rendement; tandis que l'accent peut porter sur la gouvernance, le programme d'études et le contenu, l'expérience d'apprentissage, le mode de prestation, la viabilité financière ou les processus organisationnels. Parmi les méthodes, on compte l'auto-évaluation, l'inspection, l'analyse documentaire, les indicateurs de rendement et l'examen par les pairs (Figure 1). En somme, il existe une myriade de voies qui traversent la Figure 1.

En mettant donc l'accent sur la fonction et sur l'approche, et en liant ces facteurs aux différentes notions sur la qualité et les normes, on obtient un cadre imbriqué. Les quatre fonctions de l'assurance de la qualité et les quatre approches à celle-ci s'entrecroisent (Figure 2) produisant 16 possibilités différentes (nous ne pouvons pas toutes les examiner ici, car ce serait trop long). Ces possibilités, à leur tour, créent d'autres options dans les cellules du tableau sur la qualité et les normes. Des 320 entrecroisements possibles (Figure 3), il est probable qu'il est impossible de mettre en pratique plusieurs d'entre eux. Néanmoins, la figure montre à quel point le processus d'assurance de la qualité peut être complexe, et ce, même en excluant les divers objets, accents et méthodes d'un mode évaluatif particulier ou autre.

Figure 1 : Facettes de l'assurance de la qualité externe



Adaptée de Harvey, 2004

Figure 2 : Approches et fonctions de l'assurance de la qualité

© Lee Harvey, 2007

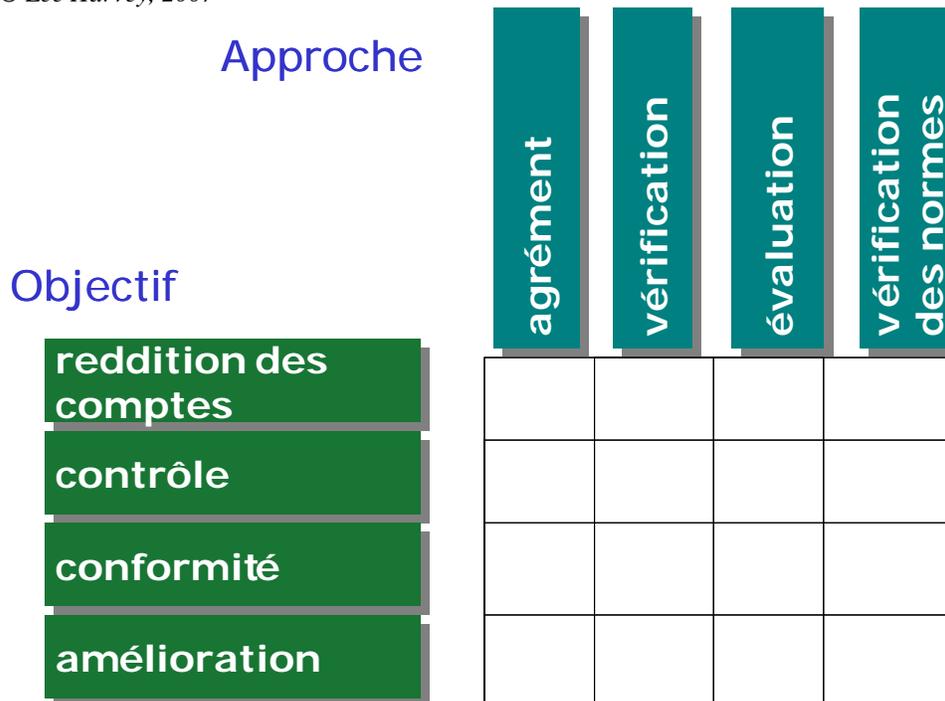
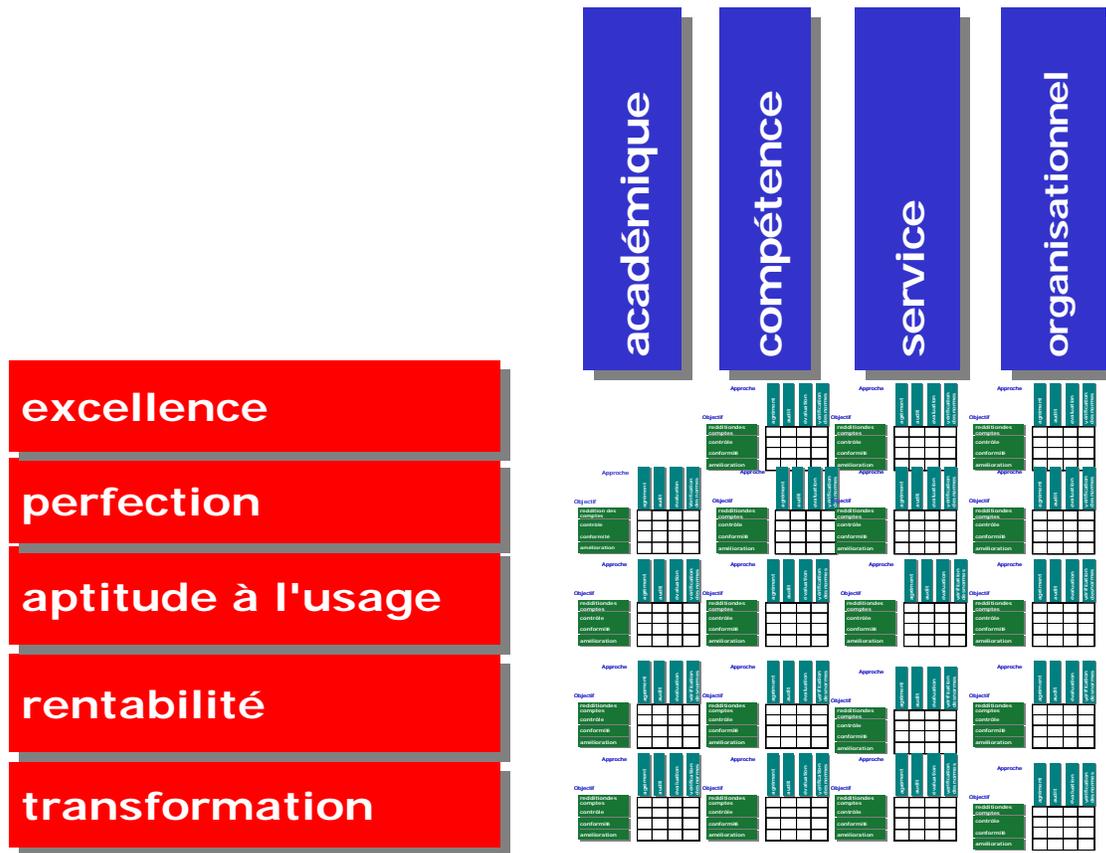


Figure 3 : Qualité, normes, fonctions et approches

© Lee Harvey, 2007



Impact de l'assurance de la qualité sur la qualité des diplômes

Après près de 20 ans, l'assurance de la qualité a-t-elle eu un effet sur la qualité des diplômes? Il va sans dire que 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. Aux États-Unis, l'agrément régional existe depuis le début du siècle dernier. De même, au Royaume-Uni, certaines disciplines comme la médecine exigent l'agrément professionnel (des programmes) depuis longtemps et, dans ces cas, l'agrément est enchâssé dans une loi de nature réglementaire. De plus, le système de l'examineur externe est en place depuis que le réseau universitaire du Royaume-Uni a pris de l'expansion il y a plus de 100 ans avec la création des universités civiques. D'autres pays ont aussi adopté ce système, et ce, bien avant l'essor de la « révolution de la qualité » à la fin des années 80.

Même s'il est difficile de démêler les structures préexistantes des mécanismes et des processus plus récents, il n'en demeure pas moins important de savoir quel a été l'impact des mesures prises en matière d'assurance de la qualité au cours des 20 dernières années. L'impact en soi n'est pas un concept facile à cerner. Si, par ce terme, on entend un

simple lien de cause à effet, il est alors difficile d'arguer qu'un changement perçu, quel qu'il soit, dans la qualité des diplômes est attribuable à l'assurance de la qualité. Les processus d'assurance de la qualité ont des effets directs, comme l'élaboration de la documentation de cours, des rapports de vérification et d'autres documents de ce genre. Or, 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. Il faut donc utiliser un modèle moins direct de l'impact que l'on nomme parfois l'approche de la « couche perméable ». Dans ce modèle, les activités d'organismes d'assurance de la qualité et les développements au sein des établissements – reflétant l'un et l'autre l'influence du marché ou du contexte gouvernemental – se combinent pour modifier les activités, les perspectives et les attitudes, ce qui produit des façons de mettre en œuvre les politiques (internationales, nationales, d'établissement ou de département) qui n'étaient pas souhaitées ou prévues par les auteurs de ces politiques. Lors d'un congrès récent, des représentantes et représentants d'organismes d'assurance de la qualité étaient d'accord pour dire qu'il n'y avait pas de modèle causal simple de l'impact.

Au mieux, il y a des couches perméables aux travers desquelles filtrent les actions des organismes externes, du personnel des établissements et d'autres processus internes et externes avant de se traduire en des pratiques particulières, en des changements au programme d'enseignement et en des améliorations à l'apprentissage. Même si des processus externes pouvaient être en cause, il y a bien peu de chance qu'on puisse démontrer un lien direct. De plus, la mise en œuvre de recommandations, par exemple, n'est pas un simple processus de haut en bas, mais plutôt un processus itératif de haut en bas associé à une mise en œuvre de bas en haut. Par ailleurs, les recommandations découlant des évaluations de la qualité sont rarement rédigées dans une forme ou d'une façon suffisamment détaillée pour que l'on puisse spécifier des innovations convenables susceptibles d'avoir un impact direct sur l'apprentissage, sur l'enseignement ou même sur la recherche. (Harvey, 2007b, pp. 82–3)

L'examen de l'impact sur la « qualité des diplômes » soulève aussi le problème de savoir si, par grade, l'on fait référence à une notion d'excellence abstraite de ce que devrait être un diplôme idéal type ou à l'expérience d'apprentissage de l'étudiante ou de l'étudiant. Certaines personnes prétendent que, malgré l'assurance de la qualité, le diplôme universitaire n'a plus la valeur qu'il avait jadis. En effet, quand seule une infime proportion de personnes privilégiées fréquentaient l'université, le diplôme était l'apanage d'une élite; il avait donc une valeur et une signification très différente d'aujourd'hui. Qu'il ait été meilleur à ce moment-là (autrement qu'en terme de sa valeur marchande) en raison de sa nature exclusive est sans importance, puisque ce qui est sous-entendu, c'est que, quand le diplôme était de nature exclusive, il était de « plus grande » qualité parce que les étudiantes et étudiants devaient travailler plus fort pour l'obtenir. C'est là une notion très controversée. Cela dit, il est vrai que les affirmations voulant que le « décervelage » lié au « gonflement des notes » ait eu pour résultat l'attribution d'une proportion plus élevée de diplômes à mention très honorable ou à forte mention honorable au Royaume-Uni, aux États-Unis et ailleurs soulèvent des questions sur la comparabilité des normes (plutôt que sur la qualité des grades).

Un dilemme semblable se pose par rapport à l'expérience d'apprentissage des étudiantes et étudiants. Au cours des 20 dernières années et plus, la qualité de cette expérience s'est possiblement affaiblie, car la massification de l'enseignement s'est traduite par une réduction du contact avec le personnel universitaire, des rapports plus fragmentés avec les pairs en raison de la semestrialisation et de la modularisation des programmes, du choix des cafétérias et du besoin pour les étudiantes et étudiants de consacrer de plus en plus de temps à gagner de l'argent. En outre, il semble que les ressources de soutien aux étudiantes et étudiants soient plus sollicitées. En revanche, les techniques d'enseignement et d'apprentissage se sont beaucoup améliorées (quoiqu'il serait difficile de déterminer dans quelle mesure l'assurance de la qualité y est pour quelque chose) et, grâce à la technologie moderne, l'information est maintenant facilement accessible et les contacts n'ont plus besoin d'avoir lieu en personne. Il y a aussi beaucoup moins d'ambiguïté aujourd'hui, par rapport à il y a 20 ans, sur ce qui est attendu des étudiantes et étudiants, et sur ce que ces derniers sont en droit de s'attendre de l'établissement. En outre, comme le système d'enseignement s'est diversifié et est moins hermétique, il peut (potentiellement) offrir de plus grandes occasions de développement intersectoriel des idées.

Cela dit, et malgré deux décennies d'assurance de la qualité, il existe peu d'études exhaustives sur l'impact de l'assurance de la qualité en enseignement supérieur. Il est d'ailleurs difficile de dire, hormis les facteurs de coût, pourquoi on trouve si peu d'information sur la question, autres que des renseignements de nature anecdotique. Cela peut possiblement s'expliquer par le fait que les travaux effectués sur l'impact s'inscrivent dans des démarches positivistes (insistant sur la relation de cause à effet), lesquelles n'ont pas été très efficaces pour dépister des causes. À cet égard, il se peut qu'une approche phénoménologique ou dialectique, comme celle utilisée dans les études cruciales sur l'engagement universitaire vis-à-vis des questions d'assurance de la qualité (Newton, 2000), ait plus de chance de réussir. L'espace manque ici pour faire une analyse détaillée des études effectuées. Néanmoins, nous ferons mention de deux analyses récentes, dont l'une provient des organismes d'assurance de la qualité et l'autre d'un examen réalisé dernièrement par Bjorn Stensaker au Forum sur la qualité de l'Association des universités européennes.

Lors d'un congrès récent organisé sous les auspices du réseau international des agences d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (*International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*), les personnes déléguées des organismes participants étaient d'avis que, 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, 2006b). Elles ont notamment signalé à ce propos que l'assurance de la qualité externe oblige les établissements à être responsables des étudiantes et étudiants qui s'inscrivent à leurs programmes (cela reflète aussi leur préoccupation croissante à l'égard de la perte d'effectif étudiant). De plus, on a effectué des ajustements démontrables au programme d'études et il y a eu une hausse du nombre d'évaluation de cours et de procédures d'appel et de plainte. Enfin, les personnes déléguées ont souligné que les

normes se sont améliorées et qu'il y a de nombreux exemples de meilleures méthodes d'enseignement.

Malgré le peu de travaux concrets sur l'impact de l'assurance de la qualité externe sur l'apprentissage ou sur la recherche,

on s'est généralement accordé pour dire que de possibles effets (positifs) à court terme sur l'apprentissage pouvaient résulter des processus d'auto-évaluation, lesquels produisent des changements dans la pratique. En outre, on a noté que les étudiantes et étudiants, dans les évaluations qu'ils réalisent dans le cadre des processus externes, n'hésitent pas à souligner les problèmes afférents à l'interface enseignement-apprentissage. Cependant, quoiqu'on puisse essayer de corriger les lacunes décelées par les auto-évaluations, il se peut que cet impact soit de courte durée et disparaisse dans l'intervalle entre les évaluations. (Harvey, 2007b, p. 84)

L'assurance de la qualité « rend légitime la discussion sur l'enseignement » et il n'est plus acceptable de considérer l'enseignement comme une chasse gardée. Cela dit, « l'innovation en enseignement et en apprentissage survient indépendamment des initiatives d'assurance de la qualité dans de nombreux endroits ». Harvey, 2007b, p. 84)

Stensaker (2007) a adopté une approche différente en suggérant que les procédures externes d'assurance de la qualité ont un impact sur l'environnement de l'enseignement supérieur. Il a également noté que :

Dans la pratique, il est quasiment impossible de trouver des effets purs et unidimensionnels des processus de la qualité. C'est sans doute là la principale leçon qui ressort de deux décennies d'études sur ces processus. Comme on le constate ci-dessous, les effets de la qualité peuvent être interprétés très différemment selon le point de départ. (Stensaker, 2007, p. 60)

Stensaker distingue quatre domaines d'impact : le pouvoir, le professionnalisme, les relations publiques et la perméabilité. À propos du premier domaine, il dit :

La tendance est assez claire. Les processus de la qualité favorisent le développement d'un leadership d'établissement plus fort en enseignement supérieur (Askling, 1997). Cela se voit dans la centralisation croissante de l'information que produisent les systèmes d'assurance de la qualité et dans la hiérarchisation des responsabilités beaucoup plus claire que la plupart des établissements élaborent dans ce domaine. Si c'est là un effet que certains souhaitent, il est également vu par d'autres comme un développement problématique, car il enlève à l'enseignant universitaire des responsabilités qu'il avait auparavant (Henkel 2000). Par contre, nous pouvons également trouver des indices que les processus de la qualité suscitent des discussions et des débats sur l'identité institutionnelle des universités et des collèges, les obligeant à se réinventer comme organismes et à repenser leur mission et leur profil (Stensaker, 2006). Or, même si le processus enlève du pouvoir à l'enseignant universitaire, il

laisse aussi entrevoir un rôle plus juste pour les étudiantes et étudiants, et les autres intervenants, un rôle qui suscite (Harvey et Knight, 1996) et déclenche des effets dans le secteur qui ne sont pas encore gérés. (Stensaker, 2007, p. 60)

Le travail d'assurance de la qualité, affirme Stensaker, est devenu plus professionnel « avec des routines écrites, des scénarios et des manuels de règlements qui indiquent quand il faut faire chaque chose et qui en sont les responsables ». Pour certains, il s'agit d'un travail administratif accru, tandis que pour d'autres, cela permet de rendre explicites des « connaissances tacites ». Mais, ce que ces perceptions divergentes ne prennent pas en compte, c'est que les processus d'assurance de la qualité « peuvent aussi stimuler de nouvelles formes de collaboration » entre les professeurs, les étudiantes et étudiants, et les administratrices et administrateurs universitaires.

Dans un monde de marchés émergents où l'on se préoccupe de plus en plus de la mondialisation et de la concurrence, les « processus d'assurance de la qualité sont devenus des outils de marketing et de valorisation de la marque ». Faisant preuve d'optimisme à ce propos, Stensaker (2007, p. 61) est d'avis :

Qu'à un moment où le secteur subit de la pression, il s'agit « de quelque chose qui peut réellement améliorer la compréhension que le monde extérieur a de l'enseignement supérieur, surtout si l'on priorise et on met en valeur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, et pas seulement la recherche et l'innovation qui sont les aspects qui prédominent dans l'image que les gens de l'extérieur ont des établissements (Dill et Soo, 2004). De cette façon, les processus afférents à la qualité permettraient de défendre le secteur contre les nombreux classements et indicateurs de rendement mal élaborés, injustes ou tendancieux qui pullulent actuellement dans le monde.

En parlant de ce qu'il appelle la perméabilité, Stensaker affirme que l'assurance de la qualité a suscité une augmentation de l'information et que :

Nous en savons probablement beaucoup plus maintenant qu'auparavant sur l'enseignement supérieur [...] et] cela s'est traduit par des processus décisionnels mieux informés dans lesquels les données et les renseignements sur le rendement, sur la pertinence et sur la qualité sont utilisés d'une manière beaucoup plus systématique (Brennan et Shah, 2000) [...]. En d'autres mots, les processus de la qualité sont de plus en plus entrelacés avec d'autres processus organisationnels et sont en voie d'ouvrir la « boîte noire » de l'enseignement supérieur. (Stensaker, 2007, p. 61)

L'assurance de la qualité a donc eu un impact. Il n'est pas clair cependant si elle a amélioré l'expérience d'apprentissage des étudiantes et étudiants, car il est difficile de démêler les effets des systèmes d'assurance de la qualité des autres changements importants survenus depuis 20 ans. En effet, d'aucuns estiment que l'assurance de la qualité est la conséquence inévitable de ces changements plutôt que le processus qui les a provoqués. D'autres disent que, sans l'assurance de la qualité, c'est l'ensemble de

l'édifice de l'enseignement supérieur qui risque de s'écrouler sous la pression des forces du marché. Un troisième groupe opine cyniquement que l'essor d'un gestionnarisme débridé a entraîné une détérioration générale de l'enseignement supérieur et que, dans ce contexte, l'assurance de la qualité n'est qu'une piètre comédie pour faire croire que tout va pour le mieux.

La suite de ce rapport portera sur deux questions reliées à l'assurance de la qualité : les défis que pose la mesure des résultats; et le transfert des crédits. Puis, pour conclure, nous examinerons la question de la culture de la qualité, en faisant référence au soi-disant « essai d'assurance de la qualité du Royaume-Uni ». (Finnie et Usher, 2005)

Résultats d'apprentissage

Les acteurs du processus de Bologne s'intéressent aux résultats d'apprentissage depuis une décennie. Certains pays, comme la Grande-Bretagne, ont adopté une approche axée sur les résultats d'apprentissage il y a déjà plusieurs années, tandis que d'autres étudient toujours la question. Les résultats d'apprentissage sont la manifestation d'un changement de cap – certains disent même qu'ils en sont une composante intrinsèque – où l'on délaisse les approches didactiques magistrales pour adopter des stratégies d'apprentissage plus centrées sur l'étudiante ou l'étudiant. À ce propos, on affirme dans le rapport *Trends V* :

Même si les nouvelles structures de grades sont toujours perçues comme le principal objectif de Bologne, on se rend de plus en plus compte que la contribution la plus importante du processus sera d'avoir produit un changement du paradigme éducationnel partout sur le continent. Les établissements abandonnent lentement le système des cours magistraux pour adopter un modèle d'enseignement supérieur plus centré sur les étudiantes et étudiants. C'est ainsi que les réformes sont en voie de jeter les bases d'un système mieux adapté pour répondre à une variété croissante de besoins des étudiantes et étudiants. Les établissements et leur personnel commencent seulement à se rendre compte du plein potentiel des réformes à cet égard.

Même si, à moyen terme, la capacité de comprendre l'utilité d'une approche fondée sur les résultats d'apprentissage et de l'intégrer dans son enseignement reste un défi, une fois cet objectif atteint, l'approche permettra aux étudiantes et étudiants de devenir des sujets engagés dans leur propre apprentissage et aussi de contribuer à la résolution de plusieurs problèmes reliés à leur passage d'un cycle à l'autre, d'un établissement à un autre, d'un secteur à un autre, et d'un pays à un autre, ainsi qu'à leur arrivée sur le marché de l'emploi. (Crosier *et autres*, 2007, p. 8)

Néanmoins, Crosier *et autres* (2007, p. 47) disent être quelque peu frustrés par la lenteur du changement et se plaignent que « l'on n'exploite pas toujours le plein potentiel des outils conçus pour faciliter le processus de Bologne [...] » et qu'il est donc « important pour le personnel universitaire et les étudiantes et étudiants de penser en fonction des résultats d'apprentissage afin de veiller à ce que les programmes d'études soient

réexaminés de façon suffisamment approfondie en ce sens ». De plus, ils disent :

Même si les progrès réalisés dans la mise en œuvre des nouvelles structures de Bologne en matière de grades sont manifestes, de façon surprenante, on a peu parlé de l'apprentissage centré sur l'étudiante ou étudiant comme principe directeur de la réforme des programmes d'études lors des visites.

Paradoxalement, cela ne signifie pas nécessairement qu'il n'y a pas eu de progrès en matière d'apprentissage centré sur l'étudiante ou étudiant, mais plutôt que le changement de mentalité peut suivre au lieu de précéder une réforme des structures.

En effet, on constate de nombreux cas où le fait de réformer les structures des grades et les programmes d'études a obligé les établissements à réfléchir sur les besoins des étudiantes et étudiants. Par conséquent, même ceux qui, de leur propre aveu, avaient amorcé « avec réticence » des réformes, en voient maintenant les avantages, notamment en ce qu'elles leur donnent une plus grande souplesse et leur permettent d'offrir une plus grande variété de cours. (Crosier *et autres*, 2007, p. 21)

Crosier *et autres* soulèvent également le problème de la conceptualisation et de la terminologie, une question sûrement pertinente au Canada qui mérite qu'on s'y attarde au fur et à mesure que des processus se développent partout au pays.

Il faut souligner que la mention d'une grande partie de la terminologie du processus de Bologne, qu'il s'agisse des cadres de reconnaissance des qualifications et des résultats d'apprentissage ou, à un moindre égard, des suppléments aux diplômes et du Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), n'a souvent suscité que peu de réactions. Dans plusieurs cas, une exploration plus approfondie a néanmoins révélé qu'une partie considérable de la réforme était en voie de se réaliser, mais qu'on utilisait une terminologie différente, locale, pour la désigner. Par ailleurs, il se peut aussi que le contraire se produise, c'est-à-dire que la « terminologie de Bologne » soit appliquée localement d'une façon qui ne soit pas immédiatement comprise à l'extérieur du système local. La mise en œuvre de ce qui semble être un seul et même processus européen se trouve donc modifiée par la variété des contextes nationaux dans lesquels les réformes ont lieu. Une autre cause du problème est sans nul doute le fait que le « vocabulaire de Bologne » qui se répand partout en Europe a été élaboré au sein d'un cercle trop restreint de « spécialistes européens » et que l'on n'a pas accordé assez d'attention à la diffusion des idées. Puisque l'une des fonctions d'une terminologie commune est d'accroître la compréhension et la transparence, cela risque d'avoir de sérieuses conséquences, dont on a peut-être sous-estimé l'importance, au niveau des rapports entre les établissements et les systèmes. (Crosier *et autres*, 2007, p. 22)

Le processus de Bologne a engendré une quantité innombrable de rapports, de colloques et de congrès qui ont porté sur les résultats d'apprentissage. Le colloque le plus récent

sur la question, l'*Edinburgh Bologna Seminar on Learning Outcomes*, a eu lieu en février 2008. Les conclusions du rapport de cette rencontre commencent par la déclaration suivante :

Les personnes qui ont participé au colloque approuvent la proposition qui dit que « les résultats d'apprentissage sont les composantes de base des réformes éducationnelles que propose le processus de Bologne » et que cette approche méthodologique est au cœur du changement de paradigme vers un apprentissage centré sur l'étudiante ou étudiant, plutôt que sur l'enseignant. (Roberts, 2008, p. 1)

Une des principales conclusions de ce rapport soulignait aussi le danger qu'il y aurait de mettre en œuvre une approche centrée sur les résultats d'apprentissage de façon superficielle, afin de se conformer à des exigences extérieures, car les résultats d'apprentissage doivent procéder d'un changement d'approche et non d'un exercice cosmétique. Un tel changement est une tâche complexe qui comporte de multiples facettes. Il faut donner à l'approche centrée sur les résultats d'apprentissage le temps de se développer pour qu'elle puisse produire une meilleure expérience d'apprentissage pour les étudiantes et étudiants européens. Il faut aussi qu'elle respecte et reflète les « priorités locales, les besoins différents et les traditions nationales des pays qui souscrivent au processus de Bologne » et qu'elle accorde une priorité élevée à la prestation d'une formation sur la « rédaction et sur la mise en œuvre des résultats d'apprentissage » (Roberts, 2008, p. 2).

En particulier, il est important de mettre en place des processus partout en Europe qui encouragent tant le personnel que les étudiantes et étudiants à collaborer à la mise en œuvre systématique des résultats d'apprentissage, et ce, au palier du module, du programme et de l'établissement. Il est également important qu'il y ait un alignement constructif des résultats d'apprentissage visés avec les mécanismes d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Les participantes et participants au colloque ont enfin recommandé, dans le but de faciliter la reconnaissance et la mobilité, que l'on fixe des résultats d'apprentissage « seuil », plutôt que des « moyennes » ou des résultats « modaux ». De plus, ils ont suggéré d'établir un programme spécial « pour promouvoir la mobilité transnationale du personnel enseignant et des étudiantes et étudiants, et ce, afin de diffuser les bonnes pratiques en matière d'élaboration et de mise en œuvre de résultats d'apprentissage », ce qui permettrait de réitérer l'importance de l'un des objectifs initiaux du processus de Bologne.

Les participantes et participants au colloque ont aussi déploré le problème que pose la terminologie, en soulignant le « manque de clarté des principaux termes associés aux résultats d'apprentissage – comme « compétences », « charge de travail » et « effort d'apprentissage théorique », par exemple – et le peu d'accord sur leur signification, ce qui risque de nuire à l'efficacité de la mise en œuvre ». Il faut donc, à leur avis, élaborer une terminologie sur laquelle on s'entend et qui s'appuie sur une « compréhension commune – à laquelle souscrivent le personnel universitaire, les étudiantes et étudiants, et les autres intervenants – du sens des principaux concepts ». (Roberts, 2008, p. 2)

Tant le rapport *Trends V* que celui du colloque d'Édimbourg soulignent à quel point il est difficile de convaincre les personnes sceptiques du mérite de l'approche fondée sur les résultats d'apprentissage.

Il est très important que les établissements travaillent en étroite collaboration avec les employeurs et les associations qui les représentent afin de répandre l'information sur les nouvelles structures de grades et sur les résultats d'apprentissage afférents qui sont attendus pour les différentes disciplines universitaires. Sinon, les nouveaux grades, surtout au premier cycle, risquent de provoquer des idées fausses ou de la méfiance sur le marché de l'emploi. (Crosier *et autres*, 2007, p. 78)

Les participantes et participants au colloque recommandent donc la réalisation d'une étude longitudinale pour « recueillir des renseignements auprès des diplômées et diplômés et des employeurs sur leur impact et efficacité ». (Roberts, 2008, p. 2)

Il est clair qu'au Canada, c'est dans la voie des « résultats d'apprentissage » que l'on veut s'engager comme l'atteste les « procédures et normes d'évaluation de la qualité des nouveaux programmes menant à des grades » qui figurent dans la *Déclaration ministérielle* (CMEC 2007c). Celles-ci ne sont pas s'en rappeler certaines parties des *Normes et directives européennes* (ESG), même si elles ne sont pertinentes que pour les nouveaux établissements et programmes, qu'elles insistent davantage sur les normes de réussite plutôt que sur les processus d'assurance de la qualité et qu'elles sont moins claires que les ESG sur qui doit effectuer les évaluations. Saunders (2006, p. 35), dans son plaidoyer en faveur de la valeur ajoutée, note que :

L'on peut assimiler la qualité dans l'enseignement postsecondaire à l'amélioration des résultats d'apprentissage et, en dernier lieu, à des résultats définitifs (revenu, santé, satisfaction à l'égard de la vie ou engagement civique) associés aux études supérieures.

Pour élaborer une approche fondée sur les résultats d'apprentissage, il faut mettre l'accent sur trois choses. Il faut privilégier :

- l'apprentissage plutôt que le temps consacré à l'apprentissage;
- l'apprentissage plutôt que l'enseignement; et
- la diversité de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes (caractéristiques) qui constitue l'apprentissage.

Dans cette approche différente, l'accent devrait porter sur l'expérience d'apprentissage plutôt que sur des efforts probablement futiles de mesurer et de comparer les normes des résultats. Cela sous-entend qu'il est redondant de se demander « Comment mesurer ce qui a été appris », car il n'est pas pertinent de mesurer les résultats d'apprentissage comme s'il s'agissait d'une sorte d'entité « quantitative », comme si le résultat de l'apprentissage était une chose (de taille variable). Il faut, au contraire, évaluer

l'apprentissage comme un processus de compréhension. En somme, c'est là la différence entre l'apprentissage mesuré par ce que nous savons et l'apprentissage évalué en fonction de la manière d'acquiescer ce savoir. Même si la première approche a une importance superficielle, dans la « vraie vie » c'est la manière d'apprendre et de continuer d'apprendre qui est importante.

Accumulation et transfert des crédits

L'accumulation et le transfert des crédits soulèvent diverses questions reliées à la qualité. Il y a cinq ans, Knight (2003, p. 15), relevait un lien entre la reconnaissance des qualifications et l'assurance de la qualité.

Le principal défi est probablement celui de l'établissement de liens plus étroits entre les cadres et les processus d'assurance de la qualité ou d'agrément des programmes, la reconnaissance des établissements et la reconnaissance des qualifications professionnelles et universitaires. Pour le relever, il faudra modifier fondamentalement les approches à l'égard de chacun de ces processus et établir une collaboration plus étroite au sein d'un groupe disparate d'acteurs et d'intervenants. L'importance croissante de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et de ses implications, de la mobilité universitaire (y compris des personnes, des programmes, des fournisseurs et des projets), de la mobilité accrue de la main-d'œuvre, des méthodes innovatrices d'enseignement et d'apprentissage, de la diversification accrue des diplômes et de la certification ont fait de l'internationalisation de l'assurance de la qualité ainsi que de la convergence de l'assurance de la qualité et de la reconnaissance des qualifications deux des grandes questions de l'heure en éducation.

L'accumulation de crédits au sein d'un même établissement est un processus relativement simple puisque la plupart des universités ont en place des procédures pour la reconnaissance interne des crédits de personnes qui changent de programme. Cependant, une fois que l'étudiante ou étudiant quitte l'établissement, le transfert des crédits et leur accumulation en vue de l'obtention d'un diplôme devient beaucoup plus problématique. Ce n'est déjà pas facile d'accumuler et de transférer ses crédits dans un même pays, même là où il existe des normes et systèmes nationaux ou régionaux pour faciliter la chose, mais cela devient particulièrement ardu et compliqué quand le transfert de crédits doit s'opérer outre-frontière.

Au Canada, on note un désir de faciliter le transfert des crédits qui est motivé, comme nous l'avons déjà mentionné, par des objectifs économiques-utilitaires, dont celui d'aider la mobilité de la main-d'œuvre.

Les ententes de transfert de crédits entre établissements d'enseignement postsecondaire ont pour objectif principal de faciliter l'accès à l'éducation postsecondaire en favorisant la mobilité étudiante entre les établissements et les ordres d'enseignement.

[...] De plus, une reconnaissance adéquate des acquis scolaires permet à la population étudiante, aux établissements et aux gouvernements d'économiser temps et argent. Pour avoir un système d'enseignement postsecondaire qui fait de l'apprentissage à vie une réalité, il faut que les apprenantes et apprenants puissent facilement se faire admettre dans le système, s'y déplacer et en sortir à tout âge ou à tout moment de leur carrière. (CMEC, 2007a, Préambule, p. 27)

Il semble néanmoins que le processus visant à faciliter le transfert des crédits au Canada soit toujours à l'état embryonnaire, celui-ci dépendant d'ententes bilatérales entre établissements et, dans certains cas, entre provinces, au moins sous forme d'accords-cadres.

En Europe, même si la mobilité est un élément clé du processus de Bologne, le transfert des crédits tarde à devenir un service intégré et transparent. À divers égards, le transfert des crédits est désengagé des processus d'assurance de la qualité. En réalité, la reconnaissance mutuelle de la qualité soutient celle des crédits. Elle en est même une condition nécessaire, mais il semble que ne soit pas suffisant pour activer le processus.

En Europe, la déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998 soulignait le fait que la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) était l'un des principaux moyens de promouvoir la mobilité et l'employabilité des citoyennes et citoyens, et le développement de l'ensemble du continent. La déclaration de Bologne (Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, 1999) a réitéré cette priorité en recommandant notamment « la mise en place d'un système de crédits – tel celui du système ECTS – comme moyen de promouvoir la mobilité la plus étendue possible des étudiantes et étudiants. » En effet, la Déclaration disait qu'il faut :

[...] promouvoir la mobilité en éliminant les obstacles à la libre circulation, et ce, en portant une attention particulière :

- dans le cas des étudiantes et étudiants, à l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés; et
- dans le cas des enseignantes et enseignants, des chercheuses et chercheurs et du personnel administratif, à la reconnaissance et à la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans porter préjudice à leurs droits statutaires [...].

La Déclaration insistait aussi sur le besoin d'une :

promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche.

Le récent communiqué de Londres réaffirmait que la promotion de la mobilité était l'un des principaux objectifs de la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur :

La mobilité du personnel, des étudiantes et étudiants, et des diplômées et diplômés est l'un des éléments centraux du processus de Bologne. Elle doit créer des occasions de croissance personnelle, promouvoir la collaboration entre les établissements et les personnes, améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche, et apporter de la substance à la dimension européenne.
(*London Communiqué, 2007*)

Néanmoins, les ministres, conscients des obstacles qui subsistent, ont réaffirmé leur désir de réaliser des progrès décisifs afin de les surmonter. Ces obstacles sont :

- les visas, les permis de séjour et les autorisations d'emploi;
- les stimulants financiers (y compris les prêts et les subventions d'études transférables);
- les ententes relatives aux pensions;
- les programmes conjoints et les programmes d'études flexibles;
- la reconnaissance des qualifications.

Les trois premiers obstacles ont trait à la logistique de la mobilité et sont sans rapport avec les questions de la qualité. La question des programmes conjoints est nouvelle et compliquée, et nous ne nous y attarderons pas dans le présent rapport sauf pour faire mention des cotutelles de thèse de doctorat, un programme mis en œuvre en 1996, entre la France et le Québec, qui assure la reconnaissance de la formation doctorale reçue dans une université étrangère et en vertu duquel les doctorantes et doctorants peuvent effectuer trois sessions dans une université étrangère et obtenir un Ph.D. conjoint. (CMEC, 2007a)

La reconnaissance des qualifications a des implications sur le plan de la qualité. Il s'agit d'une question à multiples facettes dont nous décrivons les grandes lignes ci-dessous. Elle englobe la reconnaissance de l'ensemble des qualifications requises pour l'entrée sur le marché de l'emploi, la reconnaissance des cours nécessaires pour être admis au prochain cycle des études supérieures (pour passer, par exemple, du baccalauréat à la maîtrise, ou de la maîtrise au doctorat) et la reconnaissance du travail déjà fait en vue de l'obtention d'un diplôme quand on quitte son établissement pour en fréquenter un autre.

La question de la mise en œuvre de ce dernier type de transfert des crédits a été esquivée dans la déclaration ministérielle. Elle soulève néanmoins deux problèmes : d'abord celui de l'équivalence du contenu des programmes, et aussi celui de l'accumulation totale des crédits.

Au Royaume-Uni, il y avait en place un système de crédits (CATS) avant le processus de Bologne. En outre, on avait consacré beaucoup d'efforts à la création d'un système de transfert des crédits. Dans la pratique cependant, les étudiantes et étudiants ne se sont pas prévalus de la souplesse offerte par le système et ne se sont pas déplacés entre les

universités du pays autant qu'on l'avait prévu. Cela peut sans doute s'expliquer par le fait que le système n'a jamais vraiment fonctionné sans anicroche. Même en reconnaissant la valeur en crédits du travail que l'étudiante ou étudiant avait effectué ailleurs, les établissements continuaient de soutenir que, comme le contenu des cours n'était pas équivalent, ces crédits n'étaient pas transférables. De plus, ils n'acceptaient pas les crédits quand leur total dépassait 50 p. 100 de ceux requis pour le programme, affirmant que sinon ils accorderaient une qualification qui n'avait pas été fondamentalement acquise chez eux. Or, dans certains cas, la proportion des crédits acceptés était bien inférieure à 50 p. 100.

Quand le processus de Bologne a pris son envol et que la mobilité s'est accrue partout en Europe (mais, encore là, moins que prévu), le système ECTS a aussi été perçu comme étant défaillant, les problèmes de fonctionnement au sein des pays étant désormais reproduits sur le plan international. La principale pierre d'achoppement, comme l'indique l'extrait ci-dessous tiré du site Web officiel du processus de Bologne, était la délégation du processus décisionnel au niveau local (les établissements).

Le but de la reconnaissance est de faire en sorte qu'il soit possible pour les apprenantes et apprenants d'utiliser dans un système d'éducation ou dans un pays la qualification acquise dans un autre, sans que celle-ci perde sa valeur réelle.

Le principal texte légal qui doit faire progresser la juste reconnaissance des qualifications est la *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la Région européenne* du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO (*convention sur la reconnaissance de Lisbonne*).

Comme tout document légal, il faut la mettre en vigueur. Or, la reconnaissance des qualifications relève de la compétence de chaque pays. Cela signifie que les établissements d'enseignement supérieur, dans la plupart des cas, sont responsables de la reconnaissance des qualifications aux fins de la poursuite des études tandis que les ordres professionnels et les employeurs le sont aux fins de l'entrée sur le marché de l'emploi.

Les outils qui facilitent la reconnaissance des qualifications sont le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) et le supplément au diplôme (SD). [Processus de Bologne, 2008a]

Au Canada, la situation évolue de la même façon. Depuis 2002, le CMEC a pour stratégie de bâtir un système de transfert des crédits pancanadien en mettant d'abord l'accent sur le développement et l'amélioration des systèmes de transfert provinciaux et territoriaux (CMEC, 2007a). Cependant, les trois premiers principes de la déclaration ministérielle conjointe (CMEC, 2007a, Annexe) renforcent le droit de regard des établissements :

1. Les ministres reconnaissent que toute entente de transfert de crédits doit respecter l'intégrité pédagogique des programmes et le droit des

établissements postsecondaires à définir eux-mêmes l'organisation et la prestation des programmes, à déterminer les préalables et à établir les critères d'admission et de sanction des études. Les ministres reconnaissent en outre que l'intégrité et l'autonomie de gestion des établissements et des programmes doivent être protégées et préservées.

2. Les établissements d'enseignement postsecondaire de chaque province et territoire doivent s'engager à collaborer, selon le cas, avec d'autres établissements postsecondaires, des agences de transfert et des gouvernements afin d'améliorer et d'entretenir les mécanismes de transfert de crédits. Dans toute négociation quant aux équivalences de crédits, les établissements doivent reconnaître que l'essentiel des acquis scolaires peut s'équivaloir sur le plan du contenu ou de la rigueur même si les méthodes d'apprentissage diffèrent.
3. Les étudiantes et étudiants qui demandent un transfert de crédits doivent être avertis que, en plus du rendement scolaire, les exigences de programmes et autres facteurs peuvent aussi être considérés comme critères d'admission. Autrement dit, si la possession des préalables rend le demandeur ou la demandeuse admissible, elle ne garantit pas pour autant son admission à un programme en particulier.

Comme pour le processus de Bologne, l'antidote proposé au manque de garantie en matière de transférabilité est d'offrir davantage d'information aux étudiantes et étudiants. Voici ce que disent les principes 4 et 5 à ce propos :

4. Pour que les ententes de transfert facilitent au mieux la mobilité étudiante, il faut que les étudiantes et étudiants, avant de poursuivre leurs études dans un nouvel établissement, soient conscients des possibilités et des limites actuelles des mécanismes de transfert. Les établissements doivent systématiquement leur fournir des renseignements fiables et à jour sur les politiques et procédures à suivre pour obtenir un transfert de crédits.
5. La population étudiante et les établissements doivent avoir l'assurance que les décisions rendues suite à une demande de transfert sont l'aboutissement d'une procédure cohérente. Les établissements postsecondaires doivent élaborer et entretenir des politiques et procédures clairement définies en cette matière. L'étudiante ou étudiant qui se voit refuser un transfert doit pouvoir en connaître les motifs, et les établissements doivent disposer de procédures d'appel clairement établies.

Le Consortium pancanadien sur les admissions et les transferts (CPCAT) s'efforce de faciliter une telle diffusion de l'information. Quant à l'Alberta, elle offre un outil Web, l'*Online Alberta Transfer Guide*, qui fournit des renseignements à jour sur les admissions et sur le transfert des crédits.

En principe, tout cela paraît bien beau, mais il est peu probable que cela puisse fonctionner dans la pratique. En effet, les futurs étudiants et étudiantes sont déjà inondés d'information et il n'est pas réaliste de présumer qu'ils puissent avoir la prévoyance, le temps et la capacité d'explorer les différentes options de transférabilité lors du choix de leur programme d'études. De plus, les ententes sur la transférabilité des crédits sont surtout bilatérales et se limitent à des programmes particuliers. Or, il y en a un nombre incalculable et leurs dispositions changent continuellement. À titre d'exemple, au Québec, pour une seule université, on ne compte pas moins de 94 ententes DEC-Bac [Diplôme d'études collégiales et programme de baccalauréat]. (CMEC, 2007a)

Sur la question de transférabilité des crédits dans l'EEES, le rapport *Trends V* dit :

Le recours au ECTS, comme système de transfert et d'accumulation de crédits, continue de s'accroître partout en Europe où près de 75 p. 100 des établissements disent l'utiliser comme mécanisme de transfert (une hausse par rapport à 68 p. 100 en 2003) et plus de 66 p. 100, comme système d'accumulation (une hausse par rapport à 50 p. 100 en 2003). Même si la grande majorité des établissements se servent désormais de l'ECTS, il reste beaucoup à faire pour veiller à ce qu'ils l'utilisent correctement. Or, les emplois incorrects ou superficiels du système ECTS sont encore très fréquents. De tels emplois nuisent à la restructuration des programmes d'études et au développement de parcours d'apprentissage souples pour les étudiantes et étudiants, et rendent la mobilité et la reconnaissance plus difficile. Il incombe aux établissements de veiller à ce que le développement du système se fasse d'une façon qui leur permette de répondre efficacement aux défis d'un espace réellement européen de l'enseignement supérieur. (Crosier *et autres*, 2007, p. 8)

Certains pays, comme le Royaume-Uni, l'Espagne, Chypre et la Lettonie utilisent leur propre système d'accumulation de crédits. Par ailleurs, en Grèce et en Russie, la majorité des établissements disent ne pas avoir un tel système. Crosier *et autres*, (2007, p. 36) s'inquiètent du fait qu'il puisse y avoir de telles incohérences dans un aspect clé du processus de réforme. C'est pourquoi ils estiment que « la portée et la qualité du recours au système ECTS sont devenues une question d'importance capitale pour les établissements d'enseignement supérieur européens, et leurs étudiantes et étudiants ».

Le point important à souligner ici, c'est que, même si le transfert des crédits est l'une des 10 lignes d'action² du processus de Bologne, la mise en œuvre du système ECTS n'est

² Selon le site Web officiel 2007-2009 – *From London to Benelux and beyond*, les 10 lignes d'action sont : les cadres de reconnaissance des qualifications et le système à trois cycles; les grades conjoints; la mobilité; la reconnaissance; l'assurance de la qualité; la dimension sociale; l'employabilité; l'apprentissage continu; l'EEES dans un contexte mondial; la nécessité de faire le point (voir http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/ActionLines/QF_three_cycle_system.htm).

Les lignes d'action sont présentées un peu différemment dans Unité Europe :

Lignes d'action inscrites dans la déclaration de Bologne de 1999 :

1. Adoption d'un système de diplômes lisibles et comparables. 2. Adoption d'un système essentiellement basé sur deux cycles. 3. Établissement d'un système de crédits. 4. Promotion de la mobilité. 5. Promotion de la coopération européenne pour l'assurance qualité. 6. Promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur.

Lignes d'action ajoutées après le sommet ministériel de Prague de 2001 :

7. Formation continue tout au long de la vie. 8. Inclusion des établissements d'enseignement supérieur et des étudiants. 9. Promotion de l'attrait de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Ligne d'action ajoutée après le sommet ministériel de Berlin de 2003 :

pas perçue comme une question distincte à résoudre, mais plutôt comme un élément, au même titre que le supplément au diplôme et le cadre de reconnaissance des qualifications, d'une approche intégrée visant la réforme des programmes d'études et la reconnaissance des résultats d'apprentissage. Ce serait trop long de faire ici un examen détaillé de ces éléments, mais ce qu'il faut retenir, c'est que le transfert des crédits est lié aux résultats d'apprentissage, ainsi qu'à la spécification de ces résultats et à la place qu'ils tiennent dans le cadre de reconnaissance des qualifications.

La Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada (CMEC, 2007c) appuie l'idée d'un cadre canadien de reconnaissance des qualifications. Celui-ci s'appuierait sur des descripteurs génériques, semblables aux descripteurs de Dublin utilisés par le processus de Bologne et par plusieurs organismes membres du Réseau international des agences d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur. Il s'agit d'une approche très sensée dans le contexte international. Il vaut la peine de noter qu'on a aussi, comme en Europe, lié le cadre de reconnaissance des qualifications aux résultats d'apprentissage – même si ce n'est que dans le but d'offrir un « cadre très général pour chaque grade –, laissant à chaque province et territoire le soin d'élaborer des cadres plus détaillés pour les grades offerts dans leurs établissements ». (CMEC 2007c, p. 2)

Dans l'ensemble, l'accumulation et le transfert des crédits est un élément important si la mobilité est l'un des objectifs du système d'enseignement supérieur. En effet, il est clair que, plus les établissements adoptent une attitude qui dit que « si ça vient d'ailleurs, ça n'est pas aussi bon » et exige que tous les transferts se fassent entre programmes à contenu équivalent, plus le processus sera compliqué. Le fait de mettre l'accent sur les résultats d'apprentissage facilite la démarche, de même que l'adoption d'un système universel (équivalent au système ECTS) qui évalue la contribution des cours à l'obtention de la qualification. En principe, la mise en œuvre d'un cadre de reconnaissance des qualifications facilite le processus encore plus, bien que de tels cadres sont difficiles à créer dans un contexte plurinational et risquent d'être trop déterministes. Enfin, 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.

Une leçon que le Canada peut tirer du contexte européen, c'est le besoin de faire preuve de patience et de persévérance. Il faut beaucoup de temps pour effectuer un changement de culture. Comme le soulignait Stephen Adam dans son introduction au colloque sur la reconnaissance qui a eu lieu à Riga dans le cadre du processus de Bologne (Crosier *et autres*, 2007, p. 60) :

Quand on associera tous les progrès réalisés sur le plan des cadres de reconnaissance des qualifications, des cycles, des résultats d'apprentissage, de l'assurance de la qualité, de la reconnaissance et de l'éducation tout au long de la vie, cela donnera naissance à quelque chose qui est nouveau et puissant.

10. Études de doctorat et synergie entre l'Espace européen de l'enseignement supérieur et l'Espace européen de la recherche. (Voir http://www.europeunit.ac.uk/bologna_process/10_bologna_process_action_lines.cfm)

L'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) offrira d'énormes possibilités aux pays et aux établissements, à condition qu'ils adoptent pleinement les changements inhérents à la nouvelle architecture de l'enseignement supérieur [...]. Néanmoins, il ne faut pas oublier que, pour la plupart des pays, la difficile tâche d'élaborer et de mettre en œuvre des cadres de reconnaissance des qualifications et des résultats d'apprentissage ne fait que commencer.

Culture de la qualité

Quand l'on adopte une démarche d'assurance de la qualité, il faut toujours se poser les questions suivantes. Quelle est sa fonction? Quelles approches permettront de remplir cette fonction et est-ce que les méthodes utilisées sont efficaces? De quoi le processus doit-il assurer la qualité et sur quoi doit-il mettre l'accent? Il est également important de distinguer les concepts de qualité, de l'assurance de la qualité et des normes. De plus, il ne faut pas confondre les normes de qualité (normes opérationnelles) avec les normes des résultats (indicateurs de réussite).

Si ce que l'on veut, c'est améliorer la prestation et les résultats, alors il faut aussi concevoir l'amélioration de la qualité comme un projet holistique. Le fait de morceler les éléments de l'assurance de la qualité ou de l'aborder à l'aide de méthodes prédéterminées sans avoir acquis une idée claire de sa fonction, comme ce fut le cas au cours des premières années de développement en Europe, nuit plutôt qu'il n'aide à l'amélioration.

L'approche du Royaume-Uni en matière d'assurance de la qualité est probablement aujourd'hui la plus sophistiquée et la mieux intégrée des systèmes nationaux. Il a fallu des années, souvent tumultueuses, pour que son système puisse s'implanter et être pleinement intégré. La caractérisation que font Finnie et Usher (2005, p. 24) de l'« essai d'assurance de la qualité du Royaume-Uni » passe à côté de la question pour ce qui a trait à l'approche intégrée et insiste trop sur d'anciennes questions conflictuelles. Que l'assurance externe (ou même interne) de la qualité ne soit pas acceptée par tous les universitaires, personne ne le nie. Mais, l'hostilité à son égard décrite par Finnie et Usher a disparu.

L'approche utilisée au Royaume-Uni vise à intégrer l'assurance de la qualité à l'infrastructure universitaire élargie qui résulte des recommandations sur la qualité et les normes formulées dans les Rapports du *National Committee of Inquiry into Higher Education* et de son comité écossais (Rapports Dearing et Garrick) en 1997. Cette infrastructure comprend : un code de bonne pratique en 10 parties sur l'assurance de la qualité des études et des normes universitaires; un cadre de reconnaissance des qualifications universitaires en Angleterre, au pays de Galles, en Irlande du Nord et en Écosse; des déclarations sur les points repères des matières; des spécifications de programme et des fichiers d'étape. L'espace manque pour effectuer ici une analyse de tous ces éléments (voir QAA, 2008), néanmoins ce qu'il faut retenir c'est la manière dont tout s'imbrique ensemble pour lier les processus d'évaluation à la conception de programmes, aux régimes d'évaluation, aux cadres d'attribution du diplôme et à l'articulation de la réussite des étudiantes et étudiants.

Cette démarche au niveau de l'infrastructure est, au fond, une tentative d'implanter une culture de la qualité conçue pour encourager l'adoption d'une approche centrée sur les étudiantes et étudiants, et sur l'amélioration continue. Elle a aussi pour but de fournir un contexte dans lequel les processus internes et externes sont en relation symbiotique. En ce sens, elle a été relativement efficace puisque bon nombre de ses composantes sont maintenant prises pour acquis, et ce, même s'il s'agissait au départ de mesures adoptées pour se conformer à des exigences présumées.

« Culture de la qualité » est le nouveau « terme à la mode » en Europe. L'Association européenne des universités (EUA, 2004) a parrainé, de 2002 à 2006, un projet dérivé du processus de Bologne qui visait à faire prendre conscience du besoin de développer une culture interne de la qualité et à promouvoir l'adoption de mesures de gestion *internes* de la qualité afin d'améliorer les niveaux de qualité et d'aider les universités à tirer le plus d'avantages possible des processus externes d'assurance de la qualité.

Un des objectifs clés de l'approche intégrée est de veiller à ce qu'il y ait en place des processus internes sous contrôle local, lequel contrôle serait investi d'une responsabilité déléguée et aurait l'obligation de rendre des comptes sur le fait que les processus internes sont pleinement intégrés aux processus externes et que le tout forme une infrastructure. Cette approche est clairement énoncée au Royaume-Uni et elle est en voie de se matérialiser dans le cadre du processus de Bologne, au fur et à mesure que ses lignes d'action se chevauchent et se recoupent.

Sans nécessairement vouloir imposer une conception unique de la culture de la qualité, l'Association européenne des universités affirme néanmoins qu'une telle culture s'appuie sur deux éléments distincts. Il faut, premièrement, qu'il y ait un ensemble de valeurs, d'opinions et d'attentes communes, de même qu'un engagement à l'égard de la qualité; et, deuxièmement, il faut aussi un mécanisme de gestion et d'organisation comportant des processus bien définis qui accroissent la qualité et qui permettent de coordonner les tâches, les normes et les responsabilités. (EUA 2006, p. 10)

Cependant, on nage un peu dans l'ambiguïté ici puisque, d'une part, la culture de la qualité est une chose impossible à définir, chaque établissement d'enseignement supérieur étant unique (la « culture » étant alors un attribut qui décrit ce qu'il est) et, d'autre part, c'est aussi quelque chose que l'on catégorise comme faisant partie des efforts de gestion ou d'organisation visant à stimuler des valeurs et des opinions communes. L'on pourrait aussi affirmer que la culture de la qualité est un concept très politisé et que, dans un contexte qui évolue, c'est un outil qui sert à encourager la conformité. La culture de la qualité est donc un concept complexe qui ne réduit pas à l'élaboration d'un ensemble de procédures ou à la création d'un module de la qualité institutionnelle. On peut même suggérer une longue liste de caractéristiques qui peuvent lui être attribuées comme, par exemple :

- l'engagement et la prise de responsabilité à l'égard des études;
- la reconnaissance du besoin d'un système de la qualité (mais qui ne serait pas dirigé par l'administration);

- l'insistance sur le changement des comportements plutôt que sur les mécanismes d'un système d'examen et de rapports;
- une mission claire;
- une focalisation sur les étudiantes et étudiants : l'accent étant mis sur leur expérience d'apprentissage et sur leur participation aux processus d'évaluation, à titre de fournisseurs crédibles d'information, et aux équipes d'évaluation, en tant que pairs;
- la promotion du partenariat et de la collaboration;
- l'insistance sur l'engagement communautaire et le travail d'équipe plutôt que sur le rendement individuel;
- un style de leadership qui inspire plutôt qu'il n'impose;
- l'acceptation de l'évaluation externe critique;
- la mise en œuvre d'un processus d'autoréflexion intégré et permanent;
- la création d'un environnement qui encourage les efforts d'amélioration, même quand cela pose des risques.

Cette liste normative cependant ne permet pas de saisir la variété des cultures de la qualité qui existent dans la pratique. Harvey et Stensaker (2008) ont élaboré une caractérisation des cultures de la qualité fondée sur deux dimensions bifides qui sont, d'une part, le degré de contrôle du groupe qui existe dans un milieu universitaire et, d'autre part, l'intensité avec laquelle les règles externes s'appliquent à ce milieu. La grille 2 x 2 qui en résulte (Figure 4) suggère qu'il peut y avoir quatre types-idéaux de culture de la qualité, celle-ci pouvant être : adaptable, réactive, régénératrice et reproductive.

Figure 4 : Types-idéaux d'une culture de la qualité

Degré de contrôle de groupe Intensité des règles externes	Fort	Faible
Fort	Adaptable	Réactif
Faible	Régénérateur	Reproductif

Source : Harvey et Stensaker, 2008.

Culture de la qualité adaptable

Dans une culture de type adaptable, l'établissement s'ajuste en fonction des demandes externes et n'hésite pas à profiter des occasions qui se présentent pour examiner ses pratiques et élaborer des plans progressistes. Il met l'accent sur l'amélioration et tend à maximiser les avantages qui découlent des politiques et des exigences. Dans une approche d'assurance de la qualité adaptable, les personnes cherchent à apprendre d'autrui. Elles voient dans la culture de la qualité une façon de résoudre la question de l'évaluation. Cependant, en raison de sa nature opportuniste, le type adaptable ne suscite ni acceptation de la culture de la qualité comme mode de vie, ni sentiment d'appartenance ou de contrôle réel.

Culture de la qualité réactive

Sous-tendu par des récompenses ou des sanctions, le type réactif est centré sur la tâche. Dans une telle culture, l'établissement hésite à adopter la plupart des formes d'évaluation de la qualité parce qu'il a des réticences à l'égard des résultats possibles. Il doute que ces évaluations se traduiront par une amélioration. Dans une telle culture, les personnes sont plutôt conciliantes, mais aussi souvent hésitantes. À leurs yeux, la qualité est une « bête qu'il faut nourrir » (Newton, 2000). Elles tendent à apporter des solutions incomplètes aux problèmes de qualité et n'ont pas le sentiment que les processus de la qualité leur appartiennent.

Culture de la qualité régénératrice

Dans le type régénérateur, l'établissement est centré sur ses activités internes et montre une grande confiance dans son personnel et ses procédures. Il profite des possibilités externes, mais seulement dans la mesure où cela renforce ses programmes et ses plans internes. Par conséquent, il ne s'adapte pas toujours aux demandes et aux événements externes. La culture de style régénérateur tend à être implantée dans le département et à y être généralisée. Ses objectifs sont clairs, dynamiques et orientés vers l'amélioration. Elle encourage l'expérimentation et la prise de risques. Dans ce type de culture, les personnes cherchent activement les occasions d'apprentissage et les possibilités d'établir des points de repères. Cette culture de la qualité ne se distingue pas de la pratique professionnelle quotidienne et, dans la mesure où elle entraîne une régénération, on ne la remet pas en question. Cela dit, il y subsiste une possibilité latente de contestation.

Culture de la qualité reproductive

Le type reproductif vise le maintien du *statu quo* et cherche à minimiser l'impact des facteurs externes. Il met l'accent sur les sous-groupes et sur l'expertise des personnes. C'est une culture qui reflète l'expertise et les aspirations des personnes qui la vivent. Elle ne se distingue pas de la pratique professionnelle quotidienne. Mais, c'est aussi une culture qui n'est pas transparente et dont les règles sont encodées dans une variété de pratiques ésotériques ou que l'on prend pour acquis. Toute tentative de développer une approche plus ouverte et autocritique risque de susciter une culture de résistance implacable.

Même si les quatre cultures de la qualité décrites ci-dessus sont des types-idéaux, on rencontre leurs caractéristiques dans une variété de milieux d'enseignement supérieur. Il s'agit d'un point important puisque des études ont démontré que les systèmes d'assurance de la qualité sont souvent élaborés sans que l'on tienne compte des structures et des liens professionnels et sociaux. C'est pourquoi Harvey et Stensaker (2008) affirment qu'il faudrait faire une place plus importante à la pratique et aux connaissances « localisées » dans l'élaboration des programmes d'assurance de la qualité des établissements et voir dans la culture de la qualité un moyen de *repérer* les défis plutôt qu'une réponse à ceux-ci.

La culture de la qualité n'est pas une panacée, ce n'est pas quelque chose que l'on peut séparer d'une réalité vécue plus grande. C'est un concept idéologique, un fait qu'on ne peut pas masquer par un ensemble de prescriptions ou des recettes de mise en œuvre. Une culture de la qualité appartient aux personnes qui la vivent et la perception qu'elles en ont déterminera dans quelle mesure elles y adhéreront ou y résisteront. Si elles y voient une vogue gestionnariste, un moyen de réduire la liberté universitaire ou quelque chose qui leur enlève du pouvoir, il y a fort à parier qu'elles seront plus portées à y résister plutôt qu'à y adhérer.

Références bibliographiques

- ASKLING, B. « Quality monitoring as an institutional enterprise », *Quality in Higher Education*, vol. 3, n° 1, 1997, p. 17–26.
- BOLOGNA PROCESS. *Recognition of Qualifications*, [En ligne] 2008a. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/recognition.htm> (1^{er} mai 2008).
- BRENNAN, J. et T. SHAH. *Managing Quality in Higher Education. An international perspective on institutional assessment and change*, Buckingham, OECD/SRHE/Open University Press, 2000.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) [CMEC] (2007a). *Rapport du groupe de travail de CMEC sur la transférabilité des crédits, Annexe 1, Déclaration ministérielle sur la transférabilité des crédits, Préambule*, Canada, 2007.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) [CMEC] (2007b). *Rapport du Sous-comité de l'assurance de la qualité : Mise à jour 2007 des instances du CMEC sur leurs activités relatives à l'assurance de la qualité*, Canada, 2007.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) [CMEC] (2007c). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*, Canada, 2007.
- CONSEIL ONTARIEN DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (HEQCO). [En ligne] <http://www.heqco.ca/index.php?lang=FR&>, 2008.
- CROSIER, D., L. PURSER et H. SMIDT. *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report*, The European universities' report to the Conference of Ministers of Education meeting in London on May 17/18, 2007, 2007.
- DILL, D., et M. SOO. « Transparency and Quality in Higher Education Markets », Teixeira, P. *et autres*, éd. *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 61-85.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>, 2005. Anciennement connu sous le nom d'European Network for Quality Assurance in Higher Education, ce qui explique le sigle.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA). *Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach*, Brussels, 2006.

- FINNIE, R. et A. USHER. *Measuring the Quality of Post-secondary Education: Concepts, current practices and a strategic plan*, Rapport de recherche W25, Ottawa, Canadian Policy Research Networks Inc. (CPRN/RCRPP), 2005.
- HARVEY, L. et D. GREEN. « Defining quality », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, » vol. 18, n° 1, 1993, p. 9–34.
- HARVEY, L. et P. NIGHT. *Transforming Higher Education*. Ballmoor, SHRE/Open University Press, 1996.
- HARVEY, L. et J. NEWTON. « Transforming quality evaluation: moving on », rapport présenté lors du *colloque Dynamics and effects of quality assurance in higher education – various perspectives of quality and performance at various levels*, Douro, octobre 2005.
- HARVEY, L. et B. STENSAKER. « Quality culture: understandings, boundaries and linkages », rapport paru initialement dans *European Journal of Education* le 24 novembre 2007 et qui doit être publié en 2008. Une version antérieure présentée au Forum de l'EAIR, Innsbruck, août 2007.
- HARVEY, L. « Editorial: The quality agenda », *Quality in Higher Education*, vol. 1, n° 1, 1995, p. 5–12.
- HARVEY, L. « The power of accreditation: views of academics », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 26, n° 2, 2004, p. 207–23.
- HARVEY, L. *Analytic Quality Glossary*, Quality Research International, [en ligne]. [http://www. qualityresearchinternational. com/glossary/](http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/), 2004–2008.
- HARVEY, L. (2006a). « Understanding quality », Section B 4. 1-1 'Introducing Bologna objectives and tools' in *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, Berlin, EUA and Raabe Academic Publishers, 2006.
- HARVEY, L. (2006b). « Impact of Quality Assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies » *Quality in Higher Education*, vol. 12, n° 3, p. 287.
- HARVEY, L. (2007a). « Epistemology of quality », *Perspectives in Education*, vol. 25, no 3, p. 1–13, septembre, [en ligne]. [http://search. sabinet. co. za/images/ejour/persed/persed_v25_n3_a3. pdf](http://search.sabinet.co.za/images/ejour/persed/persed_v25_n3_a3.pdf), (28 avril 2008).
- HARVEY, L. (2007b). « Quality culture, quality assurance and impact Overview of discussions » dans Bollaert, L. et autres, éd., *Embedding Quality Culture in Higher Education: A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*, p. 81–84, Brussels, *European University Association*, 2007, [en ligne]. [www. eua](http://www.eua).

be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf, (1^{er} mai 2008).

HENKEL, M. « Academic identities and policy change in higher education », *Higher Education Policy Series* 46. London, Jessica Kingsley, 2000.

JOINT DECLARATION OF THE EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (JDEME). *The Bologna Declaration of June 19, 1999*, [en ligne]. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf, 1999, (15 avril 2008).

KIRBY, D. « Reviewing Canadian Post-Secondary Education: Post-Secondary Education Policy in Post-Industrial Canada », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, vol. 65, 3 novembre 2007.

KNIGHT, J. *Report on Quality Assurance and Recognition Of Qualifications in Post-secondary Education in Canada*, OECD/Norway Forum on Trade in Educational Services Managing the internationalisation of post-secondary education, 3-4 novembre 2003, Trondheim, Norvège, 2003.

MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION IN THE COUNTRIES PARTICIPATING IN THE BOLOGNA PROCESS. London Communiqué, mai 2007.

NEWTON, J. « Feeding the beast or improving quality?: academics perceptions of quality assurance and quality monitoring », *Quality in Higher Education*, vol. 6 n° 2, 2000, p. 153–62.

PA CONSULTING. *Better Accountability for Higher Education*, Higher Education Funding Council for England, report 00/36, London, 2000.

QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION (QAA). *About the Academic Infrastructure*, [en ligne]. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/default.asp>, 2008, (2 mai 2008).

ROBERTS, G. *Bologna Seminar: Learning Outcomes Based Higher Education — The Scottish Experience* (Edinburgh, February 21-22, 2008): Conclusions and recommendations, [en ligne]. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Edinburgh2008.htm>, 2008, (1^{er} mai 2008).

SAUNDERS, R. *Promouvoir la qualité dans les établissements postsecondaires au Canada*, Canadian Policy Research Networks, septembre 2006, Ottawa, 2006.

STENSAKER, B. « Governmental policy, organisational ideals, and institutional adaptation in Norwegian higher education », *Studies in Higher Education*, vol. 31, 2006, p. 43–56.

STENSAKER, B. « Impact of quality processes » in Bollaert, L. *et autres*, éd.,
*Embedding Quality Culture in Higher Education: A Selection of Papers from the 1st
European Forum for Quality Assurance*, Brussels, 2007, p. 59–62, European
University Association, [en ligne]. [www. eua.
be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication. pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf),
(1^{er} mai2008).