

Aperçu : Principales conclusions

Rendement positif

Pour comprendre et comparer les déterminants de la qualité dans le secteur de l'enseignement postsecondaire (EP) au Canada, des établissements d'enseignement, des organismes de promotion d'intérêts et des gouvernements examinent plusieurs méthodes et outils d'évaluation. Leur objectif est de maintenir la qualité de l'EP et d'apporter les améliorations nécessaires. Malgré l'absence d'une définition de la qualité dans le secteur de l'EP qui fait consensus, les efforts visant à mesurer le rendement de l'EP au Canada révèlent de réels progrès.

De nouvelles enquêtes et études menées dans les universités, les collèges et les écoles de métiers font ressortir de nombreux éléments liés à la qualité en éducation. Ces éléments permettent également une certaine reddition de comptes aux investisseurs de l'EP, soit les étudiants et les gouvernements. La satisfaction des étudiants, leur participation à l'EP, le perfectionnement des aptitudes cognitives et les pratiques exemplaires au sein du personnel sont autant de nouveaux sujets d'analyse.

Les données présentées dans les autres chapitres du présent rapport font état de retombées des investissements dans l'EP, soit l'expérience professionnelle, l'écart du revenu tout au long de la vie et les avantages sociaux (*voir les chapitres 6 et 7*), qui témoignent de la qualité du secteur de l'EP au Canada.

Tendances troublantes

Des tendances internationales auxquelles le Canada n'échappe pas, tels la prolifération et diversification des fournisseurs de services d'éducation, l'évolution du profil des éducateurs et l'augmentation de la demande pour l'EP, indiquent que la qualité de l'éducation ne peut être tenue pour acquise. Pour

léguer un EP de qualité aux générations futures, il est de plus en plus impératif de mettre en place des procédures d'évaluation, de maintien et d'amélioration de la qualité, au besoin.

La diversification des fournisseurs de services d'éducation et la prolifération des programmes d'études introduisent la complexité dans le secteur de l'EP. L'apparition de nouveaux établissements d'enseignement publics et privés et les changements apportés à la dénomination des titres de compétences (p. ex., les diplômes d'études appliquées) risquent d'entraîner une certaine confusion au sujet des titres que chaque type d'établissement est autorisé à décerner ainsi que des possibilités d'emploi auxquelles ces titres donnent accès. Il n'y a désormais plus de définition unique de ce que sont un *grade*, un *diplôme* et un *certificat*.

Par ailleurs, un travail colossal est nécessaire pour élaborer des indicateurs significatifs aux fins de comparaisons pancanadiennes internationales de la qualité dans le secteur de l'EP. La section sur l'établissement d'une stratégie de données dans le rapport de 2007 sur l'EP du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) traite abondamment de cette question.

Certaines données font ressortir des améliorations nécessaires au maintien de la qualité de l'éducation au Canada. Plus de la moitié des apprentis inscrits qui étaient des persévérants (soit des personnes qui ont été des apprentis inscrits pendant plus d'une fois et demie la durée normale de leur programme) ont affirmé qu'ils avaient de la difficulté à comprendre le volet théorique de leur programme. Les données de l'Association des universités et des collèges du Canada (AUCC) qui dessinent un lien entre l'embauche des professeurs et les interactions entre le personnel et les étudiants, démontrent de quelle façon les questions de chevauchement influent sur la qualité de l'éducation.

ASSURANCE DE LA QUALITÉ DANS LE SECTEUR DE L'EP

Introduction

L'offre d'une éducation de qualité est un objectif prioritaire universellement cité par les établissements postsecondaires ainsi que par les ministères et les agences gouvernementales responsables de l'EP. Les étudiants s'attendent également à recevoir un enseignement de très grande qualité. Les chapitres précédents ont traité de l'importance d'un EP de qualité pour la croissance économique du Canada et la qualité de vie de ses habitants. Par ailleurs, le Canada jouit d'une excellente réputation sur la scène internationale en raison de la qualité des diplômés postsecondaires qu'il forme, dont les compétences et les connaissances sont prisées par les marchés étrangers, les organismes humanitaires internationaux et le secteur mondial de la recherche et du développement.

L'EP est un secteur de l'économie canadienne d'une valeur de 30 milliards de dollars*. Les étudiants, leur famille et tous les ordres de gouvernement investissent dans ce secteur. La reddition de comptes à ces investisseurs est intrinsèquement liée aux questions relatives à la qualité.

En raison des tendances récentes dans le secteur de l'EP et sur le marché du travail, une évaluation de la capacité du Canada à maintenir la qualité de l'EP au cours des prochaines années s'impose. Voici quelques-unes de ces tendances :

- l'augmentation du nombre d'emplois exigeant une formation postsecondaire;
- la croissance rapide des taux de participation à l'EP partout dans le monde, ce qui provoque une forte demande de la part des étudiants nationaux et étrangers;
- l'apparition de nouveaux types de fournisseurs de services d'éducation, dont un nombre grandissant dans le secteur privé;
- l'augmentation en flèche de la mobilité des étudiants et des diplômés entre les provinces, les territoires et les pays, ce qui rend nécessaire la transférabilité des crédits et des titres de compétences.

Étant donné l'ampleur des changements qui s'opèrent, il n'est plus possible de présumer que la qualité de notre secteur de l'EP se maintiendra au fil du temps ou qu'aucune amélioration n'est requise. Dans le cadre du changement décrit ci-dessus, il est impératif de mettre en place des mécanismes qui permettront de préserver la qualité du secteur de l'EP et de cerner les améliorations possibles.

L'EP est un secteur complexe qui remplit un grand nombre de fonctions auprès d'une clientèle diversifiée. Malgré la difficulté d'atteindre un consensus sur la signification de la qualité en EP, le Canada et les pays de l'OCDE appuient l'élaboration de pratiques d'assurance de la qualité. Il est essentiel de préserver la qualité

du secteur de l'EP pour les générations futures, car celle-ci est garante du bien-être économique et social du Canada et de sa position sur la scène internationale.

Les sections du présent chapitre portent sur les éléments suivants :

- définition de l'assurance de la qualité dans le secteur de l'EP;
- approches actuelles en matière d'assurance de la qualité;
- méthodes d'évaluation;
- indicateurs utilisés à l'heure actuelle;
- avancées internationales en matière d'assurance de la qualité;
- le résumé : Possibilités et orientations futures.

Qu'est-ce que l'assurance de la qualité dans le secteur de l'EP?

L'assurance de la qualité est un processus visant à évaluer la qualité d'un cours, d'un programme ou d'un établissement postsecondaire. Ce processus comporte en général deux éléments clés, soit des normes de qualité clairement définies et des procédures d'évaluation fondées sur ces normes. Par exemple, l'agrément consiste en une évaluation, par une tierce partie, d'un établissement ou d'un programme qui mène à une reconnaissance publique et officielle de la capacité du programme ou de l'établissement à satisfaire à certains critères ou normes de base¹. L'assurance de la qualité garantit la responsabilisation et favorise l'amélioration.

Un cadre complet d'assurance de la qualité doit contenir des indicateurs qui permettent d'évaluer les différents aspects de la qualité en éducation et fournissent les données nécessaires à la reddition de comptes. Ces indicateurs peuvent servir à établir de points de repère pour évaluer le rendement actuel, à mettre en évidence les progrès réalisés, à cerner les points faibles et à produire des évaluations comparatives de la qualité au sein d'un établissement et entre les établissements. Ces mesures peuvent aider à faire ressortir les domaines qui présentent un rendement et des résultats élevés et ceux où des améliorations sont nécessaires.

Comme il est mentionné dans d'autres sections du présent rapport, des mesures différentes s'appliquent à différents aspects de la prestation de l'EP. À l'échelle du secteur, par exemple, des mesures comme les taux de participation à l'EP donnent un aperçu des grandes tendances en matière d'investissements publics et privés alloués à l'EP et de l'efficacité de ceux-ci. Les tendances sectorielles exercent quant à elles une influence sur les facteurs déterminants de la qualité à l'échelle des établissements et des programmes, comme l'infrastructure, la recherche, les méthodes d'enseignement ainsi que la satisfaction du personnel et des étudiants. Des mesures comme l'évolution des ratios professeur-étudiants, des ressources bibliothécaires et des taux d'obtention du diplôme sont utiles pour évaluer la qualité à l'échelle des établissements, mais peuvent également avoir une incidence sur la qualité à l'échelle des programmes.

* Voir à ce sujet le chapitre 4, « Abordabilité et viabilité du secteur de l'EP »

Approches actuelles en matière d'assurance de la qualité

Il existe au Canada un certain nombre d'approches en matière d'assurance de la qualité qui portent toutes sur un aspect particulier de l'EP. Certaines sont de portée pancanadienne, tandis que d'autres se confinent à une province ou à un niveau d'EP. Après une analyse approfondie des approches portant sur les grades, Oldford (2006) a conclu que le « Canada ne possède pas d'approche cohérente et complète en matière d'assurance de la qualité » qui :

- englobe tous les types d'établissements offrant des programmes universitaires;
- reçoit la confiance et l'appui des intervenants du secteur de l'EP et du public;
- permet de dégager une définition facilement compréhensible et reconnaissable de la qualité que les étudiants, leurs parents et les établissements peuvent utiliser pour faire des comparaisons².

Les sections suivantes décrivent les pratiques actuelles en matière d'évaluation de la qualité pour les trois niveaux publics d'EP au Canada. Elles font ressortir les différences entre les différentes approches et les difficultés relatives à l'élaboration de cadres d'assurance de la qualité au Canada.

Universités et autres établissements conférant des grades

Même si l'adhésion à l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) n'est pas un processus d'agrément en soi, il est depuis longtemps le mécanisme de fait en matière d'agrément des établissements conférant des grades (universités et collèges universitaires) au Canada. Pour devenir membre de l'AUCC, un établissement doit prouver qu'il satisfait aux normes universitaires et opérationnelles définies dans les critères d'adhésion à l'AUCC³, beaucoup de ces normes ayant trait à des questions relatives à la qualité. Les établissements membres doivent respecter des normes de qualité⁴, dont les suivantes :

- un corps professoral hautement qualifié, titulaire d'un doctorat ou d'un autre diplôme supérieur approprié, et ayant une expérience professionnelle adéquate et pertinente;
- des programmes au premier cycle dispensés par des professeurs de rang supérieur;
- une politique d'assurance de la qualité qui prévoit une évaluation périodique ou continue de tous les programmes universitaires, y compris une contribution des personnes directement engagées dans la prestation du programme ou du service et une contribution d'autres collègues de l'établissement et de spécialistes de l'extérieur;
- l'évaluation périodique du corps professoral, y compris un volet d'évaluation par les étudiants;

- l'accès à une bibliothèque et à d'autres ressources d'apprentissage adaptées à la mission de l'établissement, à ses buts et à ses programmes;
- le suivi périodique des résultats des étudiants et la diffusion de ces résultats à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement dans le respect de processus établis et transparents;
- l'offre de services d'orientation scolaire et d'autres services aux étudiants adaptés aux programmes d'études;
- des ressources financières suffisantes à la concrétisation de son énoncé de mission et à ses buts.

Les établissements ont la responsabilité d'assurer la qualité des cours et des programmes, généralement par un mécanisme d'évaluation externe. L'AUCC n'effectue ni ne surveille ces évaluations, mais a établi des principes directeurs en matière d'évaluation de la qualité des programmes d'études⁵. Selon ces principes, un mécanisme d'évaluation de la qualité présente notamment les caractéristiques suivantes :

- repose sur une autoévaluation et sur un examen par les pairs;
- comprend, comme composante fondamentale, la participation d'experts de la discipline.
- fait appel à la participation d'intervenants internes et externes, y compris des étudiants, des professeurs et du personnel d'administration de l'établissement, et peut comprendre des anciens et des représentants de la communauté;
- lorsqu'il existe déjà des procédures d'accréditation ou d'agrément pour certains programmes professionnels ou autres, l'établissement peut suivre ces procédures et intégrer les normes à ses propres mécanismes d'examen de la qualité pour ces programmes.

Récemment, l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique ont mis sur pied des conseils ou des organismes externes d'assurance de la qualité pour évaluer les demandes des établissements qui souhaitent obtenir l'autorisation de conférer des grades. La création de ces nouveaux programmes d'assurance de la qualité a été motivée en partie par la prolifération d'établissements privés à but lucratif désireux de conférer des grades. Beaucoup ne satisfont pas aux critères d'adhésion à l'AUCC. La Commission de l'enseignement supérieur des provinces de l'Atlantique a élaboré, pour le compte des provinces de l'Atlantique, une politique d'assurance de la qualité qui a des répercussions sur les activités de chacune d'elles.

En avril 2007, les ministres provinciaux et territoriaux responsables de l'EP ont adopté une déclaration sur l'assurance de la qualité⁶ formée de trois éléments :

- le Cadre canadien de reconnaissance des qualifications;
- des procédures et des normes d'évaluation de la qualité et des méthodes des nouveaux programmes menant à un grade;
- des procédures et des normes d'évaluation des nouveaux établissements conférant des grades.

Par ailleurs, l'Ontario a créé le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur dont le principal mandat est de « mener la création d'un cadre de la qualité pour le secteur de l'éducation postsecondaire⁷ ». Le Conseil effectue des recherches et publie des documents qui « oriente[nt] sa recherche continue sur la qualité, la transparence, l'accessibilité et la conception du système d'enseignement supérieur de l'Ontario »⁸.

Collèges et cégeps

Les collèges et les instituts ayant le pouvoir de décerner des certificats et des diplômes, qui sont membres de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), s'efforcent d'offrir une éducation de qualité tout en remplissant leur mission, soit « répondre aux besoins économiques et sociaux des communautés qu'ils desservent⁹ ». Selon le site Web de l'ACCC, les collèges et les instituts remplissent ces objectifs :

- en offrant des programmes de formation technique et professionnelle à l'intention des enseignants et des formateurs;
- en créant des programmes d'études axés sur les besoins de l'industrie;
- en offrant des programmes d'enseignement coopératif;
- en assurant le perfectionnement du personnel de direction des établissements d'enseignement;
- en effectuant une planification intégrée du perfectionnement des ressources humaines à l'échelle régionale et locale.

L'*Inventaire pancanadien des pratiques exemplaires en apprentissage aux collèges*, accessible sur le site de l'ACCC, décrit plus de 70 pratiques exemplaires qui favorisent la réussite scolaire. Grâce à la base de données interrogeable, les étudiants actuels et futurs et les professeurs peuvent extraire de l'information sur « les politiques, les programmes ou les stratégies propres à un établissement qui ont été conçus pour encourager un étudiant de première année à entretenir un contact plus important avec ses pairs et les membres du corps professoral, ainsi qu'à mieux comprendre la portée de son programme ou ses possibilités de carrière¹⁰ ». Les renseignements sont fournis par établissement et peuvent inclure les coordonnées des personnes-ressources pour chaque type d'activité (p. ex., service d'orientation par les pairs)¹¹. Ils sont classés en plusieurs sections :

- liste de vérification des initiatives et des obstacles propres à la première année d'études;
- orientation institutionnelle et contexte politique;
- recherche institutionnelle sur la première année d'études;
- recherche sur les pratiques exemplaires se rapportant aux étudiants;
- recherche sur les pratiques exemplaires se rapportant au corps professoral.

En octobre 2008, l'ACCC a organisé un symposium intitulé *La qualité dans nos établissements*¹² pour aborder des sujets tels :

- la planification stratégique et la qualité;

- la mission professorale de l'enseignement et de l'apprentissage;
- les tendances dans la poursuite des études postsecondaires au Canada;
- l'engagement des établissements envers la participation des étudiants;
- les défis et les stratégies pour l'assurance de la qualité dans l'évaluation et la reconnaissance des acquis.

Programmes des métiers et formation des apprentis

Fruit d'un partenariat entre les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux, les représentants de l'industrie et le Conseil canadien des directeurs de l'apprentissage, le Programme des normes interprovinciales Sceau rouge sert de mécanisme d'assurance de la qualité dans les secteurs de la formation professionnelle et de formation des apprentis de l'EP. Son objectif principal est de « fournir aux travailleurs des métiers dans tous les coins du Canada la possibilité de travailler partout en encourageant la standardisation des différents programmes de formation et certification pour les métiers¹³ ». Les travailleurs des métiers qui portent le Sceau rouge se soumettent à un examen interprovincial normalisé qui leur permet d'exercer leur métier dans l'ensemble des provinces et des territoires où il est désigné Sceau rouge. Les examens sont conçus par des gens de l'industrie et reposent sur des analyses nationales de profession¹⁴ pour en assurer la pertinence par rapport aux normes et aux pratiques. Le Sceau rouge est gage d'un niveau de qualité qui n'est pas nécessairement présent dans les métiers qui ne portent pas cette désignation. Des quelque 300 métiers pratiqués au Canada, seuls 49 portent le Sceau rouge, bien que plusieurs autres soient en train de développer des pratiques Sceau rouge dans leur secteur.

Évaluer la qualité de l'EP : Aperçu des méthodes d'évaluation

Même si les éléments qui composent une éducation de qualité ne sont pas encore entièrement définis, il n'en demeure pas moins important d'évaluer le rendement et les progrès du secteur de l'EP au Canada pour être en mesure de rendre pleinement compte de ses résultats.

Une des stratégies possibles consiste à adapter les mesures et les indicateurs déjà connus. Le taux d'obtention du diplôme compte parmi les mesures fréquemment utilisées. Ross Finnie et Alex Usher (2005) ont cependant fait remarquer que les provinces et les territoires ont recours à des mesures très différentes en fonction du contexte politique local. Des indicateurs liés à l'emploi sont largement utilisés, tout comme des mesures de la satisfaction des diplômés par rapport à l'éducation qu'ils ont reçue. Le rendement financier est omniprésent, ajoutent les chercheurs, et correspond généralement à des frais administratifs peu élevés. La diversité du corps professoral, les taux de défaut de remboursement de prêts étudiants, le rendement des collectes de fonds et la qualité des données sont des éléments moins utilisés¹⁵.

En règle générale, les mesures de rendement appartiennent à trois catégories : les intrants, les extrants et les résultats. Le CCA a réalisé en 2006 une analyse des recherches disponibles, soit près de 1 900 études, qui a permis de connaître les indicateurs les plus fréquemment utilisés qui pourraient servir à évaluer la qualité de l'éducation. Des mesures comme le niveau de compétences des professeurs, les salaires, la charge d'enseignement et les frais de scolarité ont été classées dans la catégorie des intrants. Les taux d'obtention d'un grade ou d'un certificat, la satisfaction des étudiants et le nombre de publications par professeurs figurent parmi les extrants, tandis que les taux d'emploi, le niveau de revenu et les taux d'admission aux cycles supérieurs sont autant d'exemples de résultats¹⁶.

Plusieurs autres mesures, établies ou en cours d'élaboration, peuvent servir à évaluer divers aspects de la qualité en éducation. Beaucoup d'établissements postsecondaires mènent des enquêtes sur la satisfaction des étudiants dans le cadre de leurs processus d'évaluation et de planification. Ces enquêtes se penchent sur des questions comme la satisfaction des étudiants à l'égard de leur expérience d'apprentissage, l'acquisition de compétences et de connaissances pendant les études et la relation entre la préparation scolaire des étudiants et leur situation d'emploi. Par ailleurs, bien des provinces procèdent à des enquêtes auprès des étudiants dans le cadre de leur processus de reddition de comptes. Dans son rapport de 2006 sur l'enseignement postsecondaire au Canada, le CCA fournit des exemples d'enquêtes menées auprès des étudiants en Ontario, en Alberta et en Colombie-Britannique pour illustrer les progrès réalisés dans l'établissement de points de repère et l'évaluation des facteurs déterminants de la qualité de l'EP. Des exemples récents et un aperçu du travail effectué par les autres provinces se trouvent sur les sites Web des différents gouvernements provinciaux.

À beaucoup d'endroits au Canada comme à l'étranger, de nouveaux outils de recherche et d'enquête sont mis à l'essai pour tenter de recueillir des données sur les perceptions qu'ont les étudiants de leur expérience d'apprentissage et sur leur participation à celle-ci. Par exemple, l'Enquête nationale américaine sur la participation des étudiants (NSSE), un outil d'évaluation de la qualité conçu pour les États-Unis, demande aux étudiants de se prononcer sur leur expérience au sein de leur établissement. L'enquête couvre des sujets comme la fréquence et la durée des devoirs, la fréquence des échanges avec les professeurs et d'autres conseillers, ainsi que le nombre de livres lus dans le cadre des cours et pour le plaisir. La NSSE est utilisée depuis une décennie par plusieurs centaines d'établissements américains et dans un nombre croissant d'universités canadiennes.

Toutes les universités publiques de l'Ontario participent à la NSSE depuis 2005. Certaines réponses à l'Enquête, comme l'évaluation globale que font les étudiants de leur expérience d'apprentissage, deviennent des indicateurs clés publiés dans l'outil *Common University Data Ontario*. Plusieurs établissements situés dans d'autres provinces ont également recours à la NSSE pour évaluer la qualité de l'EP offert à leurs étudiants.

Les connaissances et les qualifications sont généralement évaluées au moyen de procédures bien établies, soit les examens de fin de semestre et de fin d'études. Aux États-Unis, le *Council for Aid to Education* a toutefois élaboré un outil appelé *Collegiate Learning Assessment* (CLA) pour évaluer les éléments cognitifs de l'EP ainsi que les connaissances et les aptitudes générales de l'étudiant. Cet outil a été conçu pour évaluer des aptitudes cognitives comme la pensée critique, le raisonnement analytique, la résolution de problèmes et la communication écrite plutôt que des connaissances se rapportant à des sujets précis, lesquelles sont évaluées par les examens de fin de semestre. Le CLA évalue également les connaissances et les compétences traditionnelles des étudiants, comme la grammaire¹⁷. Bien que ce soit les étudiants qui remplissent le test, des données d'ensemble sont communiquées à chaque établissement pour permettre l'établissement de comparaisons entre les aptitudes cognitives des étudiants débutants et finissants. Des comparaisons sont également possibles entre les établissements. À l'échelle d'un établissement, la mesure fournie correspond à la valeur ajoutée de l'EP aux aptitudes cognitives.

Des centaines d'établissements américains utilisent le CLA à titre expérimental. Le Canada a quant à lui l'occasion de faire un essai pilote de cet outil d'évaluation afin d'améliorer notre compréhension des avantages cognitifs généraux qui peuvent naître de l'EP.

Également utilisée aux États-Unis, la *Community College Survey on Student Engagement* (CCSSE) a pour objectif d'évaluer la réussite dans les programmes d'études d'une durée de deux ans offerts par les collèges communautaires. À l'instar de la NSSE, qui évalue les programmes de trois et de quatre ans, cette enquête interroge les étudiants sur des comportements et des pratiques des établissements qui ont une incidence positive sur l'apprentissage. La CCSSE fournit des points de repère aux collèges communautaires et leur sert d'outil de diagnostic et de suivi. Au Canada, l'ACCC mène auprès des étudiants et des établissements des enquêtes qui fournissent des mesures de la qualité de l'éducation offerte par les collèges canadiens.

La qualité de la formation est l'un des éléments particuliers de l'Enquête nationale auprès des apprentis de 2007, un projet concerté de Statistique Canada, de Ressources humaines et Développement des compétences Canada et du Conseil canadien des directeurs de l'apprentissage. L'enquête a poursuivi trois grands objectifs :

1. mieux comprendre les motifs pour lesquels une grande majorité des apprentis inscrits ne terminent pas leur programme;
2. mieux comprendre l'effet de l'achèvement du programme d'apprentissage sur les perspectives d'emploi des compagnons;
3. identifier les raisons pour lesquelles certains apprentis ont besoin de plus de temps pour terminer leur programme¹⁸.

Les apprentis sondés répondent à des questions au sujet de la qualité de l'éducation et de la formation qu'ils ont reçues tout au long de leur programme. Il s'agit entre autres de questions relatives au degré de supervision dont ils ont bénéficié en milieu de travail, à la clarté et à la rigueur des explications fournies par le superviseur et en classe, au degré de difficulté des tâches à accomplir en milieu de travail et en classe, à la modernité de l'équipement et de la technologie utilisés pour la formation ainsi qu'à la clarté des documents écrits.

Cette analyse traite de certaines méthodes et sources de renseignements en matière d'évaluation de la qualité au Canada et à l'étranger. Elle couvre différentes sources de données et facettes de la qualité. Les données proviennent des dossiers administratifs des établissements, des ministères provinciaux de l'Éducation et des ministères fédéraux ainsi que d'enquêtes menées auprès d'apprenants et d'établissements, et portent sur des aspects de la qualité relatifs aux apprenants, aux établissements et aux gouvernements. Elles font donc ressortir la grande variété d'éléments liés à la qualité de l'EP et permettent une meilleure compréhension des facteurs qui favorisent la qualité en éducation.

Indicateurs utilisés à l'heure actuelle

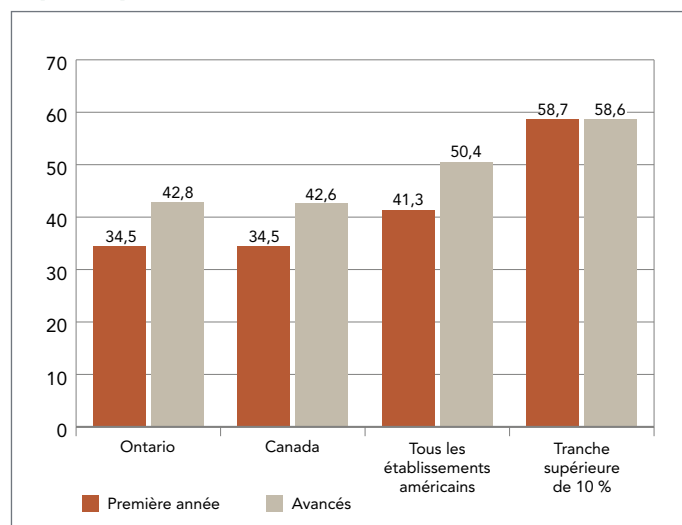
Les autres chapitres du présent rapport traitent d'indicateurs qui fournissent de plus amples renseignements sur les éléments de comparaison qui se rapportent à la qualité de l'éducation au Canada. Ces indicateurs, qui peuvent faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation au fil du temps, sont notamment :

- les dépenses publiques et privées consacrées à l'EP (chapitre 4, « Abordabilité et viabilité du secteur de l'EP »);
- le profil d'âge des professeurs (chapitre 4, « Abordabilité et viabilité du secteur de l'EP »);
- la recherche et développement en enseignement supérieur (chapitre 5, « Innovation, création du savoir et transfert des connaissances »)
- l'abandon des études postsecondaires (chapitre 1, « De l'accès à la réussite »);
- les niveaux de scolarité au Canada (chapitre 7, « Main-d'œuvre compétente et polyvalente »);
- la situation des diplômés postsecondaires sur le marché du travail (chapitre 7, « Main-d'œuvre compétente et polyvalente »)

Les trois volumes du rapport *Tendances dans le milieu universitaire*, publié par l'AUCC, tracent un portrait complet des finances et du corps professoral dans les établissements conférant des grades au Canada¹⁹. Le volume 2, consacré au corps professoral, présente des résultats de la NSSE pour les États-Unis et le Canada :

La première catégorie, l'apprentissage actif et collaboratif, évalue la participation en classe, les exposés, la collaboration entre étudiants dans le cadre de projets, l'aide offerte entre étudiants et la participation à des projets communautaires. Dans cette catégorie, les universités américaines obtiennent une moyenne de 41,3 chez les étudiants de première année et de 50,4 chez les étudiants avancés, ce qui dépasse largement les moyennes canadiennes, soit 34,5 et 42,6 respectivement²⁰.

Figure 8.1
Les universités canadiennes traînent derrière leurs homologues américains en matière d'apprentissage pratique et coopératif, Ontario, Canada et États-Unis, données tirées de l'Enquête nationale américaine sur la participation des étudiants (NSSE) de 2005

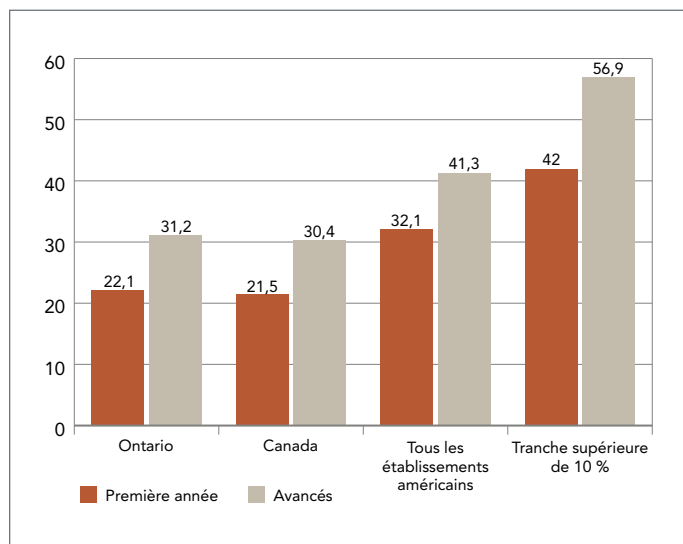


Source : Association des universités et collèges du Canada, *Tendances dans le milieu universitaire - Volume 2 : le corps professoral*, Ottawa, 2008, p. 28.

Remarque : Les notes inscrites dans ces diagrammes sont les moyennes des notes repères pour tous les établissements d'un groupe. La note repère d'un établissement représente la moyenne des notes repères de chaque étudiant, individuellement. Pour que la note repère d'un établissement s'élève à 100, il faudrait que la note de chaque étudiant se situe dans la plus haute catégorie pour chacun des éléments évalués aux fins de la note repère.

Dans la catégorie de l'interaction étudiants-professeur, l'écart entre les États-Unis et le Canada est encore plus marqué tant parmi les étudiants de première année que les étudiants avancés. L'investissement consacré au corps professoral influe considérablement sur les résultats obtenus à ce chapitre. Ce repère évalue entre autres la mesure dans laquelle les étudiants discutent de leurs évaluations avec leurs professeurs, reçoivent des commentaires rapidement, abordent leurs plans de carrière avec des membres du corps professoral, échangent des idées avec ces derniers hors de la salle de classe et collaborent avec eux à des activités non liées à un cours comme siéger à des comités à vocation sociale ou participer à des projets de recherche²¹.

Figure 8.2
Les universités canadiennes traînent derrière leurs homologues américains sur le plan de l'interaction étudiants-professeur, Ontario, Canada et États-Unis, données tirées de l'Enquête nationale américaine sur la participation des étudiants (NSSE) de 2005

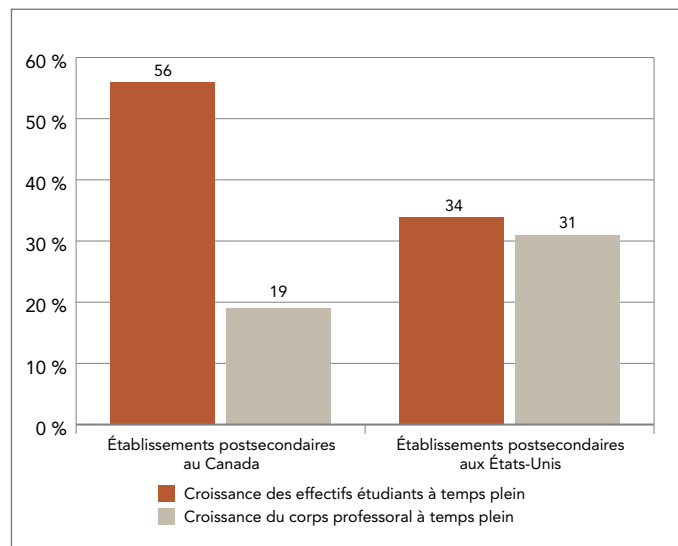


Source : Association des universités et collèges du Canada, *Tendances dans le milieu universitaire - Volume 2 : le corps professoral*, Ottawa, 2008, p. 29.

Remarque : Les notes inscrites dans ces diagrammes sont les moyennes des notes repères pour tous les établissements d'un groupe. La note repère d'un établissement représente la moyenne des notes repères de chaque étudiant, individuellement. Pour que la note repère d'un établissement s'élève à 100, il faudrait que la note de chaque étudiant se situe dans la plus haute catégorie pour chacun des éléments évalués aux fins de la note repère.

Le rapport de l'AUCS indique que de 1987 à 2006, aux États-Unis, les effectifs étudiants à temps plein ont augmenté d'environ 34 %, une hausse presque égale par celle du corps professoral à temps plein, qui était de 31 %. Au Canada, les effectifs ont connu une augmentation presque trois fois plus rapide que celle des professeurs au cours de cette période, soit 56 % contre 19 %. « Ces tendances très différentes, conclut l'AUCS, expliquent en partie les écarts entre les niveaux de participation enregistrés dans les établissements canadiens par rapport à leurs homologues aux États-Unis²². »

Figure 8.3
Croissance du corps professoral et des effectifs à temps plein dans les établissements postsecondaires, Canada et États-Unis, 1987 à 2006



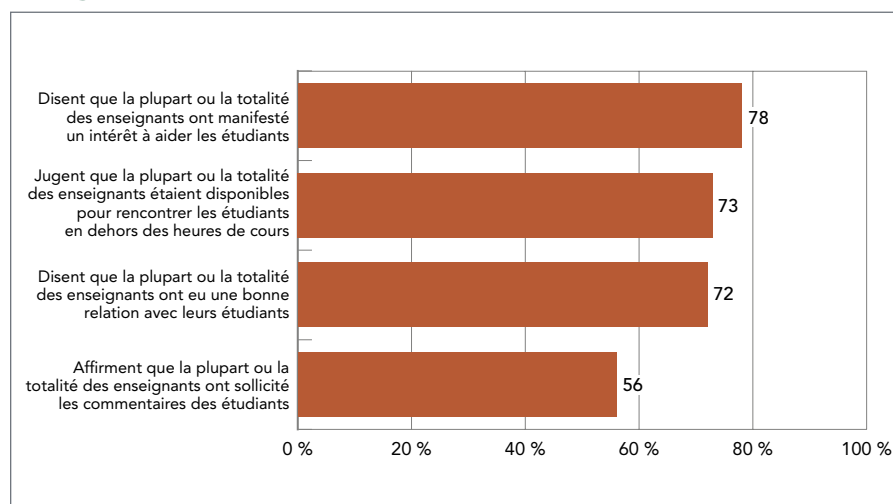
Sources : Association des universités et collèges du Canada, *Tendances dans le milieu universitaire - Volume 2 : le corps professoral*, Ottawa, 2008, p. 28, d'après les données de Statistique Canada et du National Center for Education Statistics.

En 2005, l'ACCC a mené l'Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année avec l'appui financier de Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Les étudiants de plus de 90 collèges participants ont ainsi été sondés au début et à la fin de leur première année d'études dans le but de connaître leurs perceptions de la qualité et tracer le profil de la population étudiante des collèges en général. La figure 8.4 présente quelques résultats de l'Étude.

Tout comme la NSSE, l'Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année s'est fortement intéressée à la nature de l'interaction étudiants-professeur. En 2005, 78 % des étudiants du niveau collégial interrogés étaient d'avis que tous les professeurs paraissaient désireux d'aider les étudiants, tandis que 73 % d'entre eux ont déclaré que les professeurs étaient prêts à les rencontrer hors de la classe†. Un peu plus de sept étudiants sur 10 estimaient que les professeurs avaient de bons rapports avec leurs étudiants.

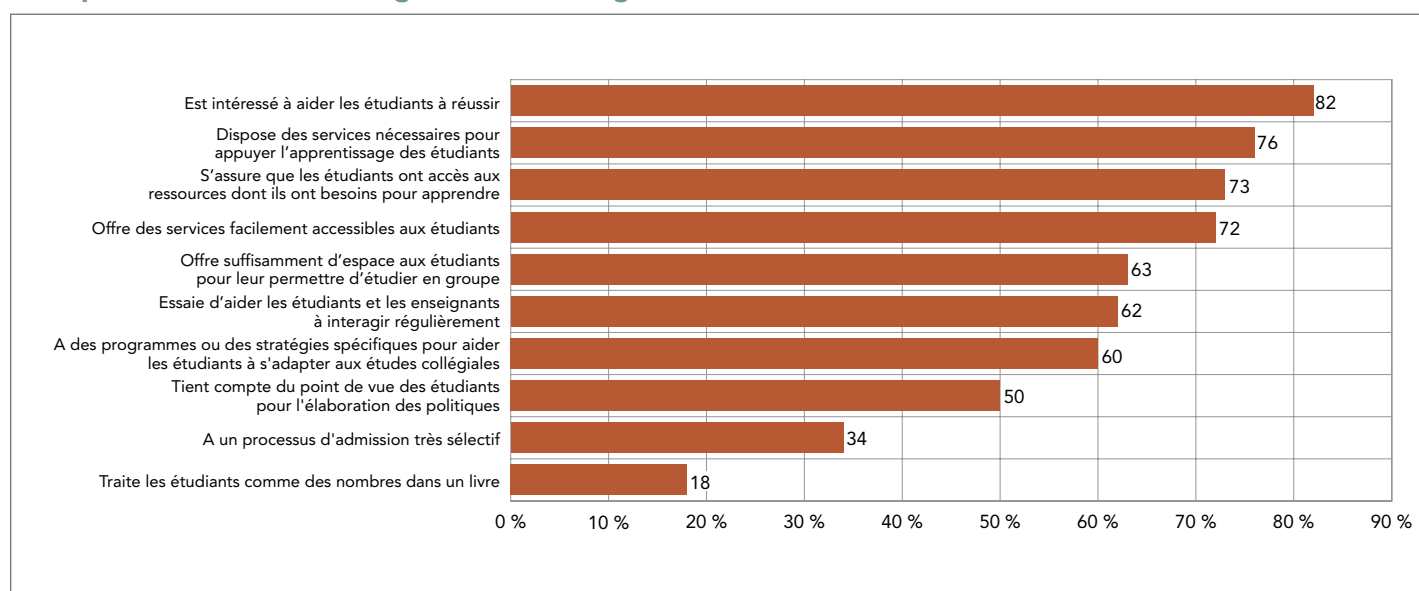
† Malgré la taille importante de l'échantillon, les deux tiers des répondants provenaient de l'Ontario. Un nombre important d'établissements et de répondants étaient situés dans les provinces de l'Atlantique, au Manitoba et en Saskatchewan, tandis que le Québec, l'Alberta et la Colombie-Britannique étaient sous-représentés. Pour cette raison, les conclusions de l'Étude ne doivent pas être considérées comme représentatives de l'ensemble des étudiants de première année du pays. Source : Association des collèges communautaires du Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année - Rapport 1 : Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale - Août 2007*, Gatineau, août 2007.

Figure 8.4
Perceptions des étudiants quant à leurs rapports avec le personnel enseignant, Canada, 2005



Plus de huit étudiants sur 10 estiment que leur collège ou leur institut souhaite les aider à réussir, ce qui se reflète dans les types de services offerts aux étudiants. Un peu plus du trois quarts (76 %) des répondants ont indiqué que leur collège ou leur institut disposait des services et des ressources nécessaires pour appuyer l'apprentissage, et 60 % d'entre eux ont affirmé que leur établissement avait des programmes particuliers pour aider les étudiants à s'adapter au milieu collégial. Par contre, seule la moitié des étudiants ont dit croire que leur collège tient compte des besoins des étudiants lorsqu'il élabore des politiques.

Figure 8.5
Perceptions des étudiants à l'égard de leur collège ou institut, 2005



Source : Association des collèges communautaires du Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année – Rapport 1 : Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale*, Gatineau, août 2007, figure 10, p. 58.

ASSURANCE DE LA QUALITÉ DANS LE SECTEUR DE L'EP

Par ailleurs, le rapport de 2008 de l'ACCC intitulé *L'Apport économique des collèges et des instituts du Canada* révèle que « par rapport aux jeunes ayant un diplôme d'études secondaires (DES), les étudiants qui obtiennent un diplôme d'un collège ou d'un institut du Canada ont un revenu annuel supérieur de quelque 9 300 \$, soit environ 345 800 \$ leur vie professionnelle durant²³ ». Selon le rapport, le Canada doit environ 8 % de son PIB (environ 132,2 milliards de dollars) à l'activité passée et actuelle des collèges et des instituts du pays. Les mesures de ce type peuvent se révéler très utiles pour démontrer la qualité ou rendre compte des résultats d'un secteur de l'EP.

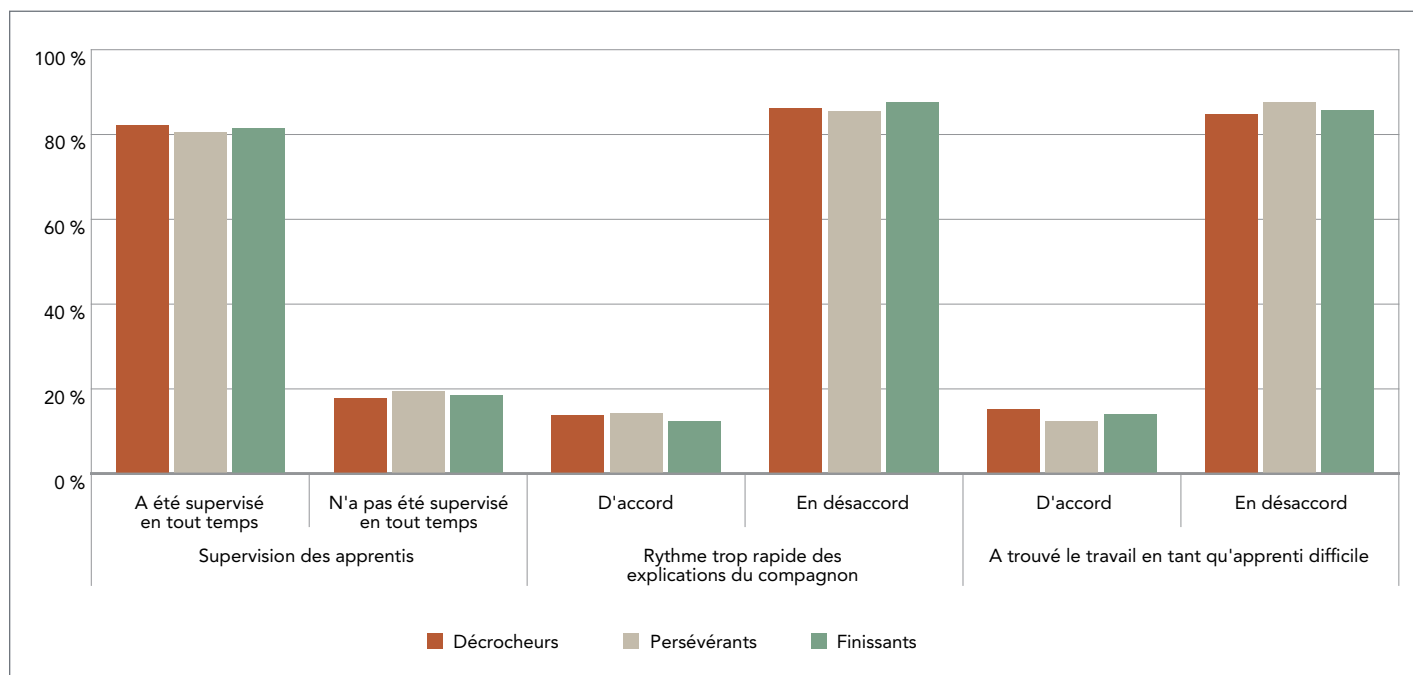
En septembre 2008, l'Enquête nationale auprès des apprentis a publié des données initiales couvrant trois catégories d'apprenants :

- persévérants : personnes qui étaient encore en formation et qui avaient été des apprentis inscrits pendant plus d'une fois et demie la durée prescrite requise pour terminer leur programme d'apprentissage;

- finissants : personnes qui avaient terminé leur formation théorique et effectué toutes les heures de travail supervisées, sans nécessairement avoir obtenu un certificat de compagnon ou une certification de compétence;
- décrocheurs : personnes qui étaient inscrites au début de l'enquête (2002), mais qui n'étaient plus des apprentis à la fin de la période couverte par l'enquête (2004) et qui avaient abandonné leur programme d'apprentissage²⁴.

Certaines conclusions de l'enquête ont trait à la qualité de l'apprentissage dans les programmes de formation des apprentis au Canada. Plus de 80 % de tous les apprentis ont été supervisés par un compagnon tout au long de leur formation en milieu de travail et ont indiqué que celui-ci a pris le temps de leur expliquer clairement les tâches à accomplir. Ainsi, plus de 80 % des apprentis dans chaque catégorie ont déclaré que leur formation en milieu de travail n'était pas trop difficile.

Figure 8.6
Qualité de la formation en cours d'emploi reçue, selon le statut d'apprenti, Canada, 2007



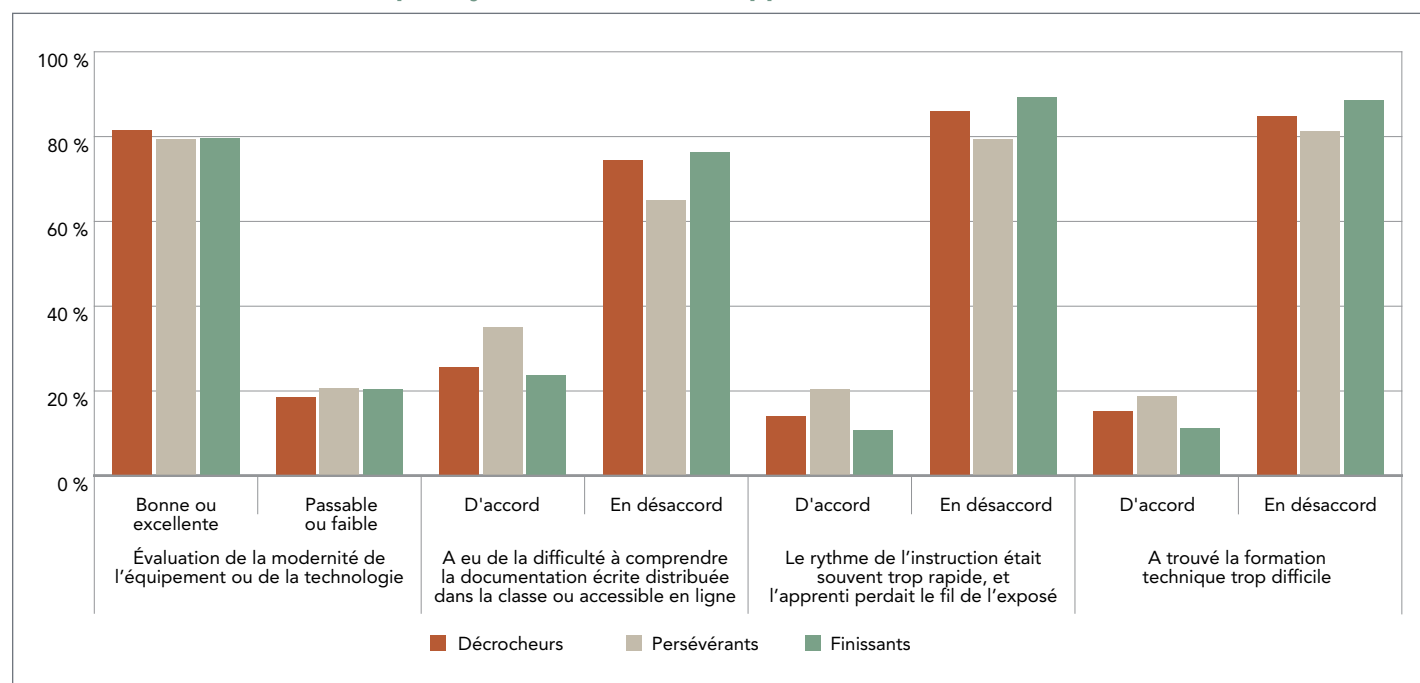
Source : Marinka Ménard et coll., *Enquête nationale auprès des apprentis : Vue d'ensemble des Territoires, 2007*, Division de la Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Ottawa, Statistique Canada, septembre 2008, no 81-598-X au catalogue - no 009.

Remarque : L'Enquête nationale auprès des apprentis a été menée en 2007. La situation d'apprenti des répondants aura évolué durant la période entre 2002, le début de l'enquête, et 2006, sa dernière période de référence. La situation d'apprenti qui apparaît au présent tableau se réfère à la situation de l'apprenti au moment de l'enquête.

Bien que tous les types d'apprentis aient qualifié de modernes la technologie et l'équipement utilisés, d'importants écarts sont observables au sein des trois groupes en ce qui a trait à la formation théorique. Les persévérants étaient plus nombreux (35 %) que les finissants et les décrocheurs (23,7 % et 25,5 %) à avoir de la difficulté à comprendre la documentation écrite distribuée dans la classe ou accessible en ligne. Ils étaient également plus nombreux à considérer que le rythme de l'instruction était trop

rapide, soit 20,5 % comparativement à 10,8 % des finissants et à 14 % des décrocheurs. Par ailleurs, près d'un persévérant sur cinq (18,7 %) a trouvé la formation technique trop difficile, contre 11,3 % des finissants et 15,1 % des décrocheurs. Fait à noter, les réponses des décrocheurs se rapprochaient davantage de celles des finissants que de celles des persévérants.

Figure 8.7
Qualité de la formation technique reçue, selon le statut d'apprenti, Canada, 2007

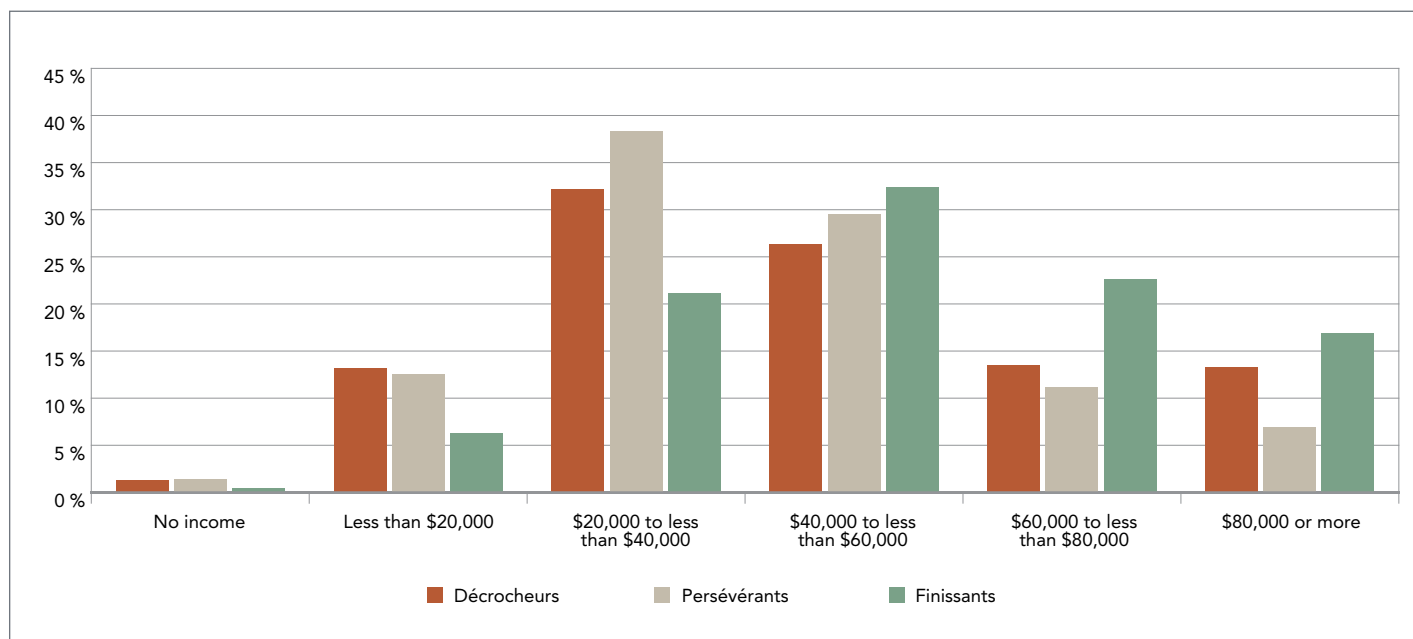


Source : Marinka Ménard et al., *Enquête nationale auprès des apprentis : Vue d'ensemble des Territoires, 2007*, Division de la Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Ottawa, Statistique Canada, septembre 2008, no 81-598-X au catalogue - no 009.

Remarque : L'Enquête nationale auprès des apprentis a été menée en 2007. La situation d'apprenti des répondants aura évolué durant la période entre 2002, le début de l'enquête, et 2006, sa dernière période de référence. La situation d'apprenti qui apparaît au présent tableau se réfère à la situation de l'apprenti au moment de l'enquête.

Comme il a été expliqué précédemment, le revenu moyen des diplômés peut être considéré comme une méthode d'évaluation de la qualité. Il représente le rendement sur l'investissement en temps et en argent de l'apprenant dans sa formation postsecondaire. Les résultats de l'Enquête nationale auprès des apprentis en disent long sur la valeur d'une formation d'apprentis. Bien que les données sur le revenu des finissants ne soient pas réparties en fonction de l'obtention du certificat de compagnon, 39,5 % des finissants touchaient un salaire supérieur à 60 000 \$ ou plus quatre ans après la fin de leurs études. Chez les décrocheurs, ce pourcentage s'élevait à 26,8 %. Par ailleurs, 46,7 % des décrocheurs gagnaient moins de 40 000 \$ annuellement, comparativement à 28 % des finissants.

Figure 8.8
Répartition du revenu d'emploi total des 12 derniers mois, selon le statut d'apprenti, Canada, 2007



Source : Marinka Ménard et al., *Enquête nationale auprès des apprentis : Vue d'ensemble des Territoires, 2007*, Division de la Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Ottawa, Statistique Canada, septembre 2008, no 81-598-X au catalogue - no 009.

Même s'ils ne sont pas exhaustifs, les indicateurs présentés ci-dessus illustrent les progrès réalisés par le Canada en matière d'établissement de points de repère sur la qualité de l'EP et font ressortir les difficultés liées à l'élaboration d'un cadre d'évaluation complet.

Avancées internationales en matière d'assurance de la qualité

Comme l'indique le rapport *Review of Tertiary Education* publié par l'OCDE en 2008, les systèmes d'EP de nombreux pays sont touchés par des tendances qui soulèvent des questions de responsabilisation et de maintien de la qualité. Comme le Canada, ces pays vivent l'expansion de leur système d'enseignement tertiaire ainsi que la diversification des fournisseurs de services d'éducation et des programmes d'études, et doivent répondre aux besoins d'une population étudiante de plus en plus hétérogène.

Parallèlement, les systèmes et les établissements d'enseignement du monde entier font face à de nombreuses exigences parfois concurrentes : « qualité de l'enseignement et de l'apprentissage définie selon de nouvelles lignes, notamment plus grande utilité au regard des besoins de l'apprenant et du marché de l'emploi; recherche et développement alimentant le développement du commerce et des communautés; contribution à l'internationalisation et compétitivité internationale ²⁵ ».

On assiste également à une intensification des efforts à l'échelle mondiale pour veiller à ce que les systèmes d'éducation nationaux démontrent une qualité et une amélioration continue, rendent compte de leurs résultats et s'adaptent rapidement. Le rapport de 2007 du CCA sur le secteur de l'EP au Canada passe en revue diverses méthodes d'assurance de la qualité utilisées en Australie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni, aux États-Unis et au sein de l'Union européenne.

Selon l'OCDE, une première étape clé de l'assurance de la qualité consiste à « élaborer une vision stratégique cohérente [...] afin d'orienter l'évolution future de l'action publique à moyen et long terme en harmonie avec les objectifs économiques et sociaux nationaux²⁶ ». Cette vision stratégique peut servir de cadre d'évaluation de la qualité suivant un double objectif d'amélioration et de responsabilisation. Selon l'OCDE, « une combinaison possible consisterait à recourir à des audits externes et à des mécanismes internes d'assurance qualité pour ce qui est de l'amélioration et à des indicateurs de performance [...] pour ce qui est de la responsabilisation ²⁷ ».

Même si l'assurance de la qualité a pour principaux objectifs l'amélioration et la responsabilisation, elle peut également favoriser la mobilité des étudiants et des diplômés, en particulier entre les provinces ou les pays qui ont des pratiques en matière d'assurance de la qualité et des titres de compétences similaires.

Processus de Bologne

Le lien entre qualité et mobilité est particulièrement évident dans des initiatives comme le processus de Bologne, fruit d'une collaboration entre 46 pays européens qui se sont donné pour objectif de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) d'ici 2010. Le processus de Bologne est une initiative à participation volontaire qui regroupe les 27 pays membres de l'Union européenne et d'autres pays comme la Norvège, la Suisse, la Russie et l'Ukraine.

Il consiste en des projets et des programmes que les pays participants ont tous convenu d'implanter sur leur territoire, dont les suivants :

Système européen de transfert de crédits : Un système commun a été établi pour faciliter la reconnaissance des périodes d'études à l'étranger afin de favoriser la mobilité étudiante entre les pays membres de l'EEES. Ce système repose sur une méthode commune et systématique de description des programmes d'études qui consiste à lier des crédits à leurs divers éléments²⁸.

Supplément au diplôme : Les pays membres de l'EEES reconnaissent que « les informations fournies par les seuls diplômes originaux sont insuffisantes [et qu'il] est par conséquent très difficile d'évaluer le niveau et la fonction d'une qualification en l'absence d'informations précises et appropriées²⁹ ». Pour aider les établissements d'enseignement et les employeurs, l'EEES a élaboré un document modèle qui sert à fournir des renseignements supplémentaires au sujet d'un relevé de notes ou d'un titre de compétences.

Cadre européen des certifications : Tandis que le supplément au diplôme vise à améliorer la transparence des titres de compétences, le cadre européen des certifications favorise leur reconnaissance en décrivant les connaissances et les compétences que devraient posséder les apprenants à des niveaux donnés. Le cadre définit huit niveaux de compétences, dont l'éducation générale et des adultes, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur, qui servent de normes communes pour la correspondance des titres de compétences entre les pays européens³⁰.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) : Cette association a été créée en 1999 pour favoriser l'application de méthodes d'assurance de la qualité et promouvoir la coopération européenne. En 2005, l'ENQA a publié un document intitulé *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, qui contient des normes et des lignes directrices liées à l'assurance de la qualité au sein des établissements postsecondaires, à l'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur ainsi qu'aux organismes externes d'assurance de la qualité³¹.

European Quality Assurance Register (EQAR) : Ce cadre de référence a mené à la création au sein de l'EEES d'une agence coopérative qui reçoit depuis août 2008 les demandes d'organismes d'assurance de la qualité dont les activités respectent en grande partie l'ESG³². D'après son site Web, l'EQAR a pour mission de :

- favoriser la mobilité étudiante en jetant les bases d'une confiance accrue entre les établissements d'enseignement supérieur;
- diminuer le nombre d'« usines à certification » afin d'augmenter la crédibilité des titres de compétences;
- permettre aux gouvernements d'autoriser les établissements d'enseignement supérieur à choisir n'importe quel organisme membre de l'EQAR, si cette pratique est compatible avec les ententes nationales;
- permettre aux établissements d'enseignement supérieur de choisir entre différents organismes, si cette pratique est compatible avec les ententes nationales;
- servir d'instrument d'amélioration de la qualité des organismes et favoriser la confiance mutuelle entre ceux-ci³³.

L'EQAR entend publier une liste des organismes d'assurance de la qualité qui satisfont à ses critères de sélection.

Résumé : Possibilités et orientations futures

Malgré l'absence d'une définition de la qualité dans le secteur de l'EP qui fait consensus, les efforts visant à mesurer le rendement de l'EP au Canada révèlent de réels progrès.

Le secteur canadien de l'EP n'échappe pas aux tendances internationales de diversification des dispensateurs et des certificats, d'évolution du profil des éducateurs et d'augmentation de la demande pour l'EP. Ces tendances sont le signe que la qualité en éducation ne doit pas être tenue pour acquise, au Canada comme à l'étranger. Il devient donc de plus en plus impératif de mettre en place des procédures d'évaluation, de maintien et d'amélioration de la qualité, au besoin.

Un travail considérable s'impose pour élaborer des indicateurs significatifs qui permettront d'établir des comparaisons pancanadiennes et internationales de la qualité dans le secteur de l'EP. Il est possible de tirer parti de mécanismes existants pour évaluer la qualité et en suivre l'évolution. Même si ces mécanismes présentent certaines limites, la plupart ciblant des aspects précis de l'expérience d'apprentissage, ils peuvent être utilisés en combinaison pour permettre une meilleure compréhension des facteurs multiples et interreliés qui déterminent la qualité de l'EP. Si le Canada parvient à trouver des façons valables d'évaluer la qualité de l'apprentissage dans toutes les sphères de l'EP, le secteur canadien de l'EP en sortira gagnant dans le sens large qui s'applique à une société moderne.

Orientations futures : Un portrait international

Le Canada a beaucoup à offrir et à gagner en participant à des forums internationaux, comme la conférence de l'OCDE sur la qualité de l'enseignement supérieur tenue en septembre 2008. Le volumineux rapport *Tertiary Education for the Knowledge Society* (2008) de l'OCDE comprend de nombreuses stratégies et recommandations se rapportant au maintien et à l'amélioration de l'assurance de la qualité. Les paragraphes suivants présentent des stratégies tirées du rapport qui s'appliquent à la situation canadienne.

Atteindre un consensus sur des attentes et des objectifs clairs

Il ne peut y avoir de consensus sans entente sur un cadre complet de concepts et d'indicateurs de qualité. Ce cadre de travail pourrait également préciser des éléments, comme des exigences relatives aux données et des mécanismes d'assurance de la qualité des établissements, qui renforceraient la cohésion du système tout en respectant les exigences et les missions propres à chacun des établissements d'enseignement tertiaire (l'équivalent des établissements postsecondaires au Canada).

Élaborer un cadre d'assurance de la qualité conforme aux objectifs de l'enseignement tertiaire

Un système d'assurance de la qualité bien coordonné fera en sorte que :

- tous les étudiants reçoivent un enseignement de qualité;
- l'ensemble du système contribue au développement socio-économique du pays;
- les activités des établissements d'enseignement tertiaire favorisent l'égalité de l'accès et les résultats;
- l'assurance de la qualité contribue à l'amélioration de la coordination interne des établissements d'enseignement tertiaire et à l'intégration de l'ensemble du système d'enseignement tertiaire.

S'assurer que l'assurance de la qualité sert à des fins d'amélioration et de reddition de comptes

Même s'il est important que les systèmes d'assurance de la qualité fournissent de l'information aux différents intervenants, ils doivent également servir de mécanismes pour améliorer la qualité, et non forcer le respect d'exigences bureaucratiques. Pour être efficace et assurer un soutien aux universitaires, un système d'assurance de la qualité doit trouver un équilibre entre l'amélioration et la reddition de comptes.

Combiner les mécanismes d'assurance de la qualité internes et externes

Une combinaison des mécanismes d'assurance de la qualité internes et externes pourrait prendre en compte les différentes raisons d'être de l'assurance de la qualité.

Accroître l'accent sur les résultats des étudiants

L'assurance de la qualité doit désormais mettre l'accent sur les résultats des étudiants, comme la réussite en apprentissage et sur le marché du travail, et non plus sur des facteurs comme les ressources physiques et le personnel enseignant. Ce changement d'orientation peut être atteint en clarifiant les objectifs en matière de résultats dans les cadres de compétences nationaux, et en les incorporant à l'évaluation et à la conception des programmes d'enseignement tertiaire.

Faire participer les intervenants, comme les étudiants, les diplômés et les employeurs, aux procédures d'évaluation

Pour être légitime, un système d'assurance de la qualité doit prendre en compte les points de vue d'une variété d'intervenants, y compris ceux des étudiants, des diplômés et des employeurs.

Élaborer des mécanismes pour soutenir le travail des universitaires

Les universitaires accordent une grande importance à leurs relations avec leurs étudiants et leurs collègues, au sentiment d'être appréciés et soutenus par les dirigeants de leur établissement, aux bonnes conditions de travail et aux occasions de perfectionnement. Comme les universitaires doivent répondre à des attentes et à des demandes nouvelles, des mécanismes pour soutenir et reconnaître leur travail doivent être établis à l'échelle des établissements.

Accroître la comparabilité du cadre d'assurance de la qualité à l'échelle internationale

Alors que l'enseignement et la recherche se jouent désormais à l'échelle mondiale, les systèmes d'assurance de la qualité pourraient améliorer la compréhension mutuelle des partenaires internationaux de leurs systèmes d'EP.



- ¹ Vlăsceanu, L., L. Grünberg et D. Pârlea. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions* [en ligne], UNESCO-CEPES, Bucarest, 2004. [Accessible au www.cepes.ro/publications/Default.htm].
- ² Oldford, Stephanie. *Exploring Options for Institutional Accreditation in Canadian Post-secondary Education*, Université de Victoria, Victoria, Colombie-Britannique, août 2006.
- ³ Association des universités et collèges du Canada (AUCC). *À propos de l’AUCC – Les membres* [en ligne]. [Accessible au www.aucc.ca/about_us/membership/criteria_f.html] (consulté le 5 juillet 2008).
- ⁴ AUCC. *À propos de l’AUCC – Les membres* [en ligne]. [Accessible au www.aucc.ca/about_us/membership/criteria_f.html] (consulté le 18 septembre 2008).
- ⁵ AUCC. *Principes* [en ligne]. [Accessible au www.aucc.ca/qa/principes/index_f.html].
- ⁶ Conseil des ministres de l’Éducation (Canada). *Déclaration ministérielle sur l’assurance de la qualité des programmes d’enseignement menant à des grades au Canada* [en ligne], Toronto, 2007. [Accessible au www.cmec.ca/postsec/qa/QA-Statement-2007.fr.pdf], (consulté le 18 septembre 2008).
- ⁷ Conseil ontarien de la qualité de l’enseignement supérieur [en ligne]. [Accessible au www.heqco.ca].
- ⁸ Conseil ontarien de la qualité de l’enseignement supérieur. *Le Conseil ontarien de la qualité de l’enseignement supérieur publie trois nouveaux documents de recherche* [en ligne], Toronto, 25 juillet 2008. [Accessible au www.heqco.ca/inside.php?ID=136&].
- ⁹ Association des collèges communautaires du Canada (ACCC). *Collèges et instituts – Caractéristiques* [en ligne]. [Accessible au www.accc.ca/francais/colleges/caracteristiques.htm], (consulté le 29 juin 2008).
- ¹⁰ ACCC. *Inventaire pancanadien des pratiques exemplaires en apprentissage aux collèges* [en ligne]. [Accessible au www.accc.ca/francais/publications/pea/index.htm], (consulté le 25 septembre 2008).
- ¹¹ ACCC. *Collèges et instituts – Caractéristiques*.
- ¹² ACCC. Colloque « La qualité dans nos établissements » d’automne 2008 [en ligne], Hôtel Crowne-Plaza, Ottawa, du 19 au 21 octobre 2008. [Information accessible au www.accc.ca/ftp/events/200810fallsymposia.pdf].
- ¹³ Le programme des normes interprovinciales Sceau rouge [en ligne]. [Accessible au www.red-seal.ca/Site/about/index_f.htm], (consulté le 2 juillet 2008).
- ¹⁴ Le programme des normes interprovinciales Sceau rouge.
- ¹⁵ Finnie, Ross, et Alex Usher. *Measuring the Quality of Post-secondary Education: Concepts, Practices and a Strategic Plan* [en ligne], rapport de recherche W-28, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, avril 2005. [Accessible au www.cprn.org/documents/35998_en.pdf].
- ¹⁶ Conseil canadien sur l’apprentissage (CCA). *Quels critères pourraient être utilisés pour mesurer efficacement la recherche et l’innovation dans les domaines touchant l’éducation postsecondaire?*, Ottawa, 2006. Disponible en ligne à www.ccl-cca.ca
- ¹⁷ Council for Aid to Education. *Collegiate Learning Assessment (CLA): An Opportunity to Participate* [en ligne]. [Accessible au www.cae.org/content/pro_collegiate.htm], (consulté le 2 juillet 2008).
- ¹⁸ Ménard, Marinka et coll. *Enquête nationale auprès des apprentis : Vue d’ensemble du Canada, 2007*, Statistique Canada, Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l’éducation, document de recherche, no 81-598-X au catalogue—No 001, Ottawa.
- ¹⁹ AUCC. *Tendances dans le milieu universitaire – Volume 3 : Finances*, Ottawa, 2008; *Tendances dans le milieu universitaire – Volume 2 : Corps professoral*, Ottawa, 2008.
- ²⁰ AUCC. *Tendances dans le milieu universitaire – Volume 2 : Corps professoral*, p. 27.
- ²¹ AUCC. *Tendances dans le milieu universitaire – Volume 2 : Corps professoral*, p. 27.
- ²² AUCC. *Tendances dans le milieu universitaire – Volume 2 : Corps professoral*, p. 26.
- ²³ Robison, M. Henry, et Kjell A. Christophersen. *The Economic Contribution of Canada’s Colleges and Institutes: An Analysis of Investment Effectiveness and Economic Growth* [en ligne], Economic Modelling Specialists inc., Moscow, Idaho, mai 2008. [Accessible au www.accc.ca/ftp/pubs/studies/2008.econ.contrib/Canada_AGG_LR_2008_Final.pdf].
- ²⁴ Ménard, Marinka, et coll. *Enquête nationale auprès des apprentis : Vue d’ensemble du Canada, 2007*, Statistique Canada, Culture, tourisme et Centre de la statistique de l’éducation, document de recherche, no 81-598-X au catalogue—No 001, Ottawa.

- ²⁵ Santiago, Paulo, et coll. *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance : Examen thématique de l'OCDE sur l'enseignement supérieur : Rapport de synthèse* [en ligne], OCDE, Paris, avril 2008. [Accessible en anglais au www.oecd.org/dataoecd/20/4/40345176.pdf].
- ²⁶ Santiago, Paulo, et coll. *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance : Examen thématique de l'OCDE sur l'enseignement supérieur : Rapport de synthèse*, p. 6.
- ²⁷ Santiago, Paulo, et coll. *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance : Examen thématique de l'OCDE sur l'enseignement supérieur : Rapport de synthèse*, p. 9.
- ²⁸ Commission européenne. *Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS)* [en ligne]. [Accessible au http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_fr.htm].
- ²⁹ Commission européenne. *Éducation et formation – Supplément au diplôme* [en ligne]. [Accessible au http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_fr.html].
- ³⁰ Commission européenne. *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)* [en ligne], Luxembourg, 2008. [Accessible au http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_fr.pdf].
- ³¹ European Association for Quality Assurance in Higher Education. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* [en ligne], 2e édition, Helsinki, 2007, p. 13. [Accessible au www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf].
- ³² European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) [en ligne]. [Accessible au www.eqar.eu/application/criteria.html].
- ³³ EQAR. *About EQAR* [en ligne]. [Accessible au www.eqar.eu/about/introduction.html].
- ³⁴ Organisation de coopération et de développement économiques. Conférence « Enseignement supérieur : qualité, pertinence et impact », du 8 au 10 septembre 2008, Paris.
- ³⁵ Santiago, Paulo, et coll. *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance : Examen thématique de l'OCDE sur l'enseignement supérieur : Rapport de synthèse*.