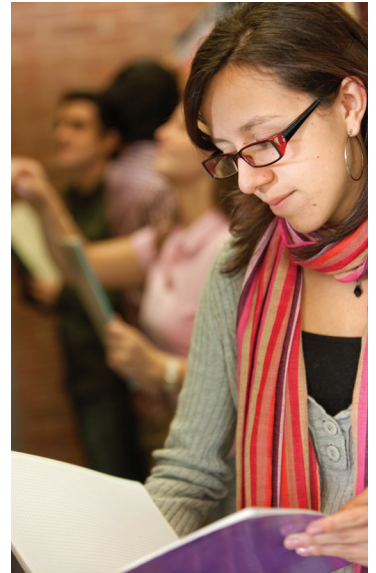
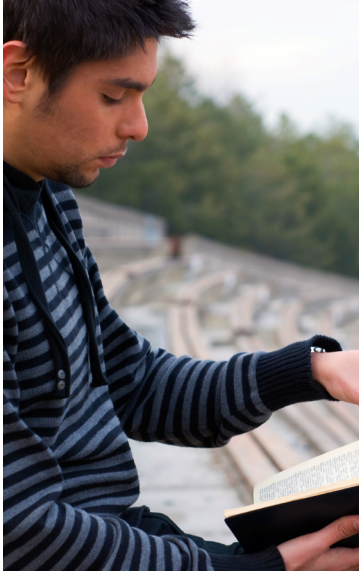


LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE AU CANADA



À LA HAUTEUR

Le défi à démontrer la qualité de
l'enseignement postsecondaire
au Canada

Le 24 novembre 2009

CONSEIL CANADIEN
SUR L'APPRENTISSAGE



CANADIAN COUNCIL
ON LEARNING

Cette publication est uniquement accessible en version électronique sur le site du Conseil canadien sur l'apprentissage.

Pour plus d'information, veuillez communiquer avec :

Communications
Conseil canadien sur l'apprentissage
1410 – 50 rue O'Connor, Ottawa ON K1P 6L2
Tél. : 613.782.2959
Télé. : 613.782.2956
Courriel : info@ccl-cca.ca

© 2009 Conseil canadien sur l'apprentissage

Tous droits réservés. Cette publication peut être reproduite en partie ou dans sa totalité avec la permission écrite du Conseil canadien sur l'apprentissage. Pour obtenir cette permission, veuillez communiquer avec : info@ccl-cca.ca. Ce document ne doit être employé qu'aux fins non-commerciales.

Veuillez citer cette publication selon le format suivant :
« À la hauteur : Le défi à démontrer la qualité de l'enseignement postsecondaire au Canada », *Les défis de l'enseignement postsecondaire au Canada*, Conseil canadien sur l'apprentissage, Ottawa, Canada, 2009.

Date de publication novembre 2009.
Ottawa (Ontario)

ISBN 978-1-926612-29-4

Also available in English under the name "Up to Par: The Challenge of Demonstrating Quality in Canadian Post-secondary Education".

Le Conseil canadien sur l'apprentissage est un organisme indépendant à but non lucratif financé en vertu d'une entente avec Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Il a pour mission de fournir aux Canadiens de l'information fondée sur des éléments objectifs afin qu'ils puissent prendre les meilleures décisions possibles en ce qui concerne l'apprentissage à tous les stades de la vie, depuis la petite enfance jusqu'au troisième âge.

www.ccl-cca.ca

Conseil canadien sur l'apprentissage

Bureau d'Ottawa
1410 – 50 rue O'Connor
Ottawa, ON K1P 6L2
613.782.2959
Télé. : 613.782.2956

Courriel
info@ccl-cca.ca

Bureau de Vancouver
1805 – 701 rue Georgia Ouest
C. P. 10132
Vancouver, BC V7Y 1C6
604.662.3101
Télé. : 604.662.3168



Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction..... | 4 |
| Définir et démontrer la qualité de l'enseignement postsecondaire : Concepts clés..... | 7 |
| Enseignement postsecondaire aujourd'hui..... | 11 |
| Donner son sens à la qualité..... | 18 |
| Assurance de la qualité au Canada..... | 24 |
| Conclusion : Aller de l'avant..... | 28 |
| Notes de fin..... | 31 |
| Bibliographie..... | 36 |

Introduction

Lorsqu'on étudie la situation dans son ensemble, il semble évident que la compréhension des orientations futures et des grandes priorités du secteur de l'enseignement postsecondaire (EP) manque de clarté et de cohésion au Canada. Sans doute par voie de conséquence, le Canada n'est pas encore parvenu à fournir une réponse détaillée à une question pourtant fondamentale : Comment fait-on la démonstration de la qualité de l'EP? Pour répondre à cette question, nombre d'enjeux demandent à être éclaircis. C'est, entre autres, le cas des rôles assumés par les divers établissements et secteurs d'enseignement. Il importe par ailleurs que soit adoptée une vision commune de l'EP, de ce qui peut et de ce qui doit être accompli. Malgré les nombreuses discussions engagées entre les dirigeants des secteurs de l'enseignement au Canada, aucun consensus relativement à un plan d'action n'a été obtenu. À la vérité, il est essentiel d'ouvrir à l'échelle nationale le dialogue sur cette question de première importance.

Le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) a publié trois rapports annuels sur l'état de l'EP au Canada au cours des quatre dernières années. Ces rapports pourraient servir de point de départ au débat, puisqu'ils brossent un portrait du paysage canadien de l'EP et soulignent divers enjeux avec lesquels toutes les régions et tous les établissements d'enseignement doivent composer. Par exemple, le rapport publié en 2006 par le CCA, intitulé *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*, cerne huit buts communs aux stratégies d'EP de toutes les provinces et de tous les territoires. L'un de ces buts vise justement à répondre à la problématique de la qualité de l'EP.

Les défis de l'enseignement postsecondaire au Canada, une nouvelle série de monographies du CCA, se penche avant tout sur d'importantes considérations soulevées dans nos rapports. Dans la toute première monographie que le CCA présente, intitulée *À la hauteur : Le défi à démontrer la qualité de l'enseignement postsecondaire au Canada*, il est question des défis complexes qui accompagnent la définition et la démonstration de la qualité de l'EP. Pour parvenir à comprendre et à démontrer la qualité de l'EP, une des étapes à franchir consiste à clarifier les objectifs et les visées qui motivent les efforts déployés collectivement au pays. Les buts communs relevés par le CCA pointent vers la convergence des ministères responsables de l'enseignement, pour lesquels une stratégie pancanadienne de l'EP pourrait être créée. Cependant, le débat se poursuit sur les meilleurs moyens de structurer les établissements et les systèmes – débat qui aggrave la confusion, laquelle nuit à son tour à la compréhension de la qualité de l'EP.

Sur le plan personnel, les études postsecondaires sont à l'origine de nombreux bienfaits allant de l'amélioration de la santé et de la qualité de vie à l'augmentation des chances de gagner à long terme un revenu plus élevé. En comparaison, les pays affichant des taux élevés de participation à l'EP peuvent se féliciter de l'amélioration de la prospérité économique, de la stabilité d'emploi, de la polyvalence de la main-d'œuvre, du rendement et de la participation civique¹. Les taux d'inscription élevés dans le secteur de l'EP traduisent une

conscience de plus en plus répandue des avantages économiques qui vont de pair avec l'obtention de diplômes d'études postsecondaires. Après une période de déclin dans les années 1990, les effectifs universitaires ont connu une hausse marquée. Entre 2001 et 2007, l'ensemble des effectifs universitaires a augmenté de 19,2 %, passant de 886 700 à plus de 1 million. Pendant la même période, le taux d'inscription aux études postsecondaires a, quant à lui, augmenté de 25,3 % pour dépasser les 150 000². Cette augmentation ne s'est pas limitée qu'aux universités. En fait, la proportion de la population active du Canada dotée de compétences de niveau postsecondaire a crû substantiellement au cours des 15 dernières années : estimée à 42,8 % en 1993, elle atteignait 60,3 % en 2007. Les grades collégiaux et universitaires ont augmenté à un rythme comparable pendant cette période³.

L'essor de la demande de services d'EP a coïncidé avec l'intensification des pressions qui pèsent sur le secteur, à savoir les changements démographiques, l'apparition de nouveaux types d'établissements de même que la mobilité croissante des étudiants et des professeurs à l'échelle mondiale. Récemment, la récession mondiale a mis à rude épreuve les budgets des familles, des établissements et des gouvernements, qui n'ont eu d'autre choix que de prendre des décisions plus difficiles que jamais relativement à l'attribution des ressources. Dans un contexte aussi âpre, la démonstration de la qualité de l'EP au Canada est plus importante que jamais.

Bien que le secteur canadien de l'EP maintienne une réputation de qualité, un cadre documentaire qui lui servirait à comprendre, à évaluer et à démontrer clairement la qualité de l'EP fait toujours défaut. La situation représente un défi à plusieurs égards pour les établissements qui veulent montrer en toute clarté la qualité de leurs services à la population, pour les étudiants qui doivent accéder à l'information dont ils ont besoin pour faire des choix éclairés en matière d'EP et pour les gouvernements qui sont responsables envers le public des systèmes qu'ils administrent. La mise en œuvre d'un cadre pancanadien permettant de comprendre la qualité de l'EP pourrait également se révéler essentielle pour promouvoir et améliorer le secteur canadien de l'EP, tout en veillant à ce que les étudiants soient adéquatement outillés pour prendre les décisions qui leur permettront de combler leurs aspirations d'apprentissage.

Le concept de la qualité est vague et souvent subjectif. Comme l'observent L. Harvey et D. Green (1993), « nous avons tous une compréhension intuitive de ce que signifie la qualité, mais il est souvent difficile de la formuler ». Il y a de nombreuses approches servant à définir la qualité de l'EP; chacune d'entre elles s'inscrit dans un contexte particulier qui se caractérise par ses visées. Pour un établissement, le but visé peut être l'acquisition d'une renommée mondiale dans le domaine de l'enseignement ou de la recherche. Du point de vue d'un gouvernement, la qualité des systèmes d'EP peut résider dans la capacité à former une main-d'œuvre productive et concurrentielle sur les marchés mondiaux. Pour les étudiants, la qualité émane de l'expérience d'apprentissage et de la préparation au marché du travail.

Des notions imprécises ou incompatibles de la nature de la qualité de l'EP perturbent les efforts investis pour l'évaluer et la promouvoir. Parmi les nombreuses définitions avancées à ce jour, la plus communément admise est celle de l'adéquation à la mission, qui évalue dans quelle mesure un programme, un établissement ou un système atteint les objectifs qu'il s'est fixés ou remplit sa mission⁴. L'adoption de cette approche à l'échelle pancanadienne exigerait la clarification de la mission de l'EP et l'élaboration d'un accord sur la procédure à suivre pour évaluer et assurer avec précision l'adéquation à cette mission⁵.

D'après R. Finnie et A. Usher (2005), « certes, le pays a grandement besoin de plus de certitude concernant la définition de la qualité, mais il n'en demeure pas moins que le travail visant à élaborer les buts ultimes de l'enseignement postsecondaire, à partir desquels sont conçues les mesures de qualité, est du ressort des gouvernements, des établissements et des parties intéressées⁶ ». Cela dit, déterminer ces buts représente un défi en soi. Les gouvernements, les étudiants, les employeurs et les éducateurs ont tous leur propre point de vue sur la mission de l'EP. Or ces points de vue ne concordent pas toujours.

Le CCA reconnaît que tous les enjeux qui entourent l'EP sont des plus complexes. Par exemple, des tensions peuvent se faire entre la tradition de l'autonomie des établissements et le besoin de transparence et de reddition de comptes. L'élaboration d'une entente sur la définition et l'évaluation de la qualité dans le secteur canadien de l'EP pose problème notamment à cause d'enjeux régionaux. Il y a 13 régions d'enseignement au Canada (provinces et territoires). D'une région à l'autre, les types d'établissements varient, tout comme leurs mandats et leurs missions. Dans ce contexte, il pourrait ne pas convenir, voire ne pas être possible, d'adopter une approche unique, sans compter qu'il pourrait être particulièrement difficile de trouver des indicateurs comparables d'un établissement à l'autre.

La présente monographie étudie ces questions en profondeur, en commençant par l'examen des approches et des concepts clés de la définition et de l'évaluation de la qualité. Elle établit ensuite un cadre contextuel en passant en revue les diverses tendances et pressions qui influent sur la qualité de l'EP, comme la diversification des systèmes, la hausse des coûts et l'accroissement de la demande de services d'EP chez des étudiants dont la mobilité s'intensifie à l'échelle mondiale. La troisième section montre comment certaines approches en matière d'évaluation et d'assurance de la qualité ont été mises en œuvre dans différents contextes. Puis, les méthodes d'assurance de la qualité en place au Canada font actuellement l'objet d'un examen. Enfin, le dossier se conclut par un aperçu de ce que l'avenir réserve à l'EP et par un survol des options susceptibles de démontrer et d'améliorer la qualité des systèmes d'EP canadiens.

Définir et démontrer la qualité de l'enseignement postsecondaire : Concepts clés

Le Canada doit mettre au point un cadre qui lui permettra de comprendre la qualité du secteur de l'enseignement postsecondaire. Des définitions trop vagues de la qualité empêchent de documenter cette dernière. De plus, la complexité de l'EP au Canada et sa structure plurigouvernementale compliquent souvent toute tentative de fournir une information simple, claire et complète sur un sujet donné, sans compter que la qualité est une notion qui se prête à diverses interprétations. L'établissement d'un cadre favorisant la compréhension de la qualité nécessite une définition opérationnelle de la qualité de l'EP accompagnée de pratiques et de procédures appropriées permettant de la démontrer.

Approches définitionnelles de la qualité : Les trois théories d'E. G. Bogue

Parmi les nombreuses approches permettant de définir la qualité de l'EP, trois théories formulées en 1998 par E. G. Bogue⁷ se démarquent : *l'approvisionnement limité*, *la qualité dans la mission* et *la valeur ajoutée*.

La théorie de *l'approvisionnement limité* consiste en la conceptualisation de la qualité comme forme d'excellence. Elle suppose que l'enseignement supérieur est un « marché de position » dans lequel les établissements se font concurrence pour obtenir une position. Dans ce marché, les universités rivalisent entre elles pour attirer les étudiants ayant les notes les plus élevées, tandis que les étudiants rivalisent entre eux pour être acceptés dans les établissements reconnus. « Le prestige maintient les notes élevées des étudiants, la concurrence les fait grimper et la rareté perpétue le prestige des universités élitaires selon un modèle circulaire qui assure la reproduction de la hiérarchie⁸ ». [traduction libre] Dans ces universités, « le prestige lié à la recherche et celui conféré par les diplômes agissent comme des vases communicants⁹ ». [traduction libre] Le prestige de recherche attire les meilleurs professeurs dans les universités élitaires, ce qui séduit les meilleurs étudiants. Le lien entre la recherche, la réputation d'un établissement et le prestige joue un rôle prééminent dans le classement des établissements. Cette forme d'évaluation de la qualité, qui compte au nombre des méthodes permettant de démontrer la qualité, sera abordée ultérieurement.

La deuxième approche de M. Bogue, celle de *la qualité dans la mission*, reconnaît « un potentiel de qualité supérieure dans diverses missions universitaires et insiste pour que la qualité soit abordée en lien avec ces missions¹⁰ ». [traduction libre] L'enseignement postsecondaire est assuré par un ensemble d'établissements qui entreprennent différentes activités : ils enseignent, notamment, de multiples programmes à des étudiants divers dans bon nombre d'endroits. Cette approche cadre avec l'approche de l'adéquation à la mission mentionnée dans l'introduction. Elle ne cherche pas à classer les établissements, mais plutôt à déterminer si ceux-ci atteignent les objectifs qu'ils se fixent. La qualité dans la mission sert principalement dans les processus d'*assurance de la qualité*, qui permettent également de démontrer la qualité. Ces processus comprennent généralement une validation de la qualité de l'établissement ou du programme établie en fonction de la mission de l'établissement ou des buts du programme, qui sont évalués d'après un ensemble prédéterminé de normes de base.

L'approche de la *valeur ajoutée* s'appuie sur l'idée que « la qualité se retrouve non pas dans les ressources et la réputation, mais bien dans les résultats ». [traduction libre] Elle met l'accent sur l'apprentissage et les résultats obtenus par les étudiants – à savoir, la valeur ajoutée résultant du processus d'éducation. La définition de la valeur ajoutée peut être appliquée aux processus d'évaluation de la qualité et d'assurance de la qualité servant à démontrer la qualité de l'éducation. Quantifier la valeur ajoutée (en matière d'apprentissage) de telle manière qu'elle soit communément acceptée et bien comprise par les établissements peut servir à créer des indicateurs qui, eux, peuvent servir à mesurer la qualité des programmes d'enseignement. Quand il existe des normes encadrant les objectifs d'apprentissage prédéterminés qu'un diplômé, un programme ou un cours devrait atteindre, les établissements peuvent évaluer si ces normes sont respectées.

Démontrer la qualité : Fins et pratiques

Démontrer la qualité de l'EP vise l'amélioration ou la reddition de comptes. En ce qui a trait à l'amélioration, l'assurance de la qualité cherche à appréhender le rendement actuel dans une optique d'optimisation à long terme. L'assurance de la qualité destinée à l'amélioration est généralement entreprise à l'interne par l'établissement. L'assurance et l'évaluation de la qualité à des fins de reddition de comptes, en contrepartie, s'intéressent à « ce qui est fait relativement aux buts prédéterminés ou aux attentes qu'il serait légitime d'avoir » et « est habituellement liée à de l'information publique¹¹ ». [traduction libre] D'après l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), il est essentiel de trouver l'équilibre entre les divers intérêts au chapitre de l'amélioration et de la reddition de comptes des systèmes visant à démontrer la qualité¹².

L'assurance et l'évaluation de la qualité peuvent fournir de l'information précieuse sur la qualité de l'EP. Cependant, il arrive que l'on confonde ces deux modes de démonstration de la qualité. L'assurance de la qualité exige l'établissement de normes en fonction desquelles la qualité peut ensuite être appréciée. Quant à l'évaluation de la qualité, elle exige au préalable de sélectionner des mesures ou des indicateurs de rendement. En général, les indicateurs appartiennent à au moins une des trois catégories suivantes¹³ :

Apports—Cette catégorie renvoie aux ressources financières, humaines et matérielles qui soutiennent et forment l'expérience d'enseignement. Les indicateurs se rapportant aux apports peuvent inclure le taux d'encadrement (rapport professeurs-étudiants), le nombre de subventions de recherche accordées et le nombre de ressources en bibliothèque. Les étudiants entrent également dans cette catégorie en raison de l'influence des pairs et du revenu que représentent leurs frais de scolarité. De fait, « tant les étudiants pris individuellement que l'effectif étudiant dans son ensemble représentent une portion importante de la qualité des services que fournissent les établissements d'enseignement¹⁴ ».

Produits—Les produits se rapportent aux produits de l'EP. Il peut s'agir des diplômés eux-mêmes, de même que leurs qualifications et leurs compétences, de publications ou encore de brevets. La satisfaction et l'engagement des étudiants peuvent aussi compter au nombre des mesures qui permettent d'estimer les produits.

Résultats—Les résultats sont le but ultime auquel les établissements et les systèmes d'enseignement peuvent contribuer : taux de participation à l'échelle du système, taux d'obtention de diplôme, résultats sur le marché du travail, revenu et satisfaction professionnelle des diplômés.

Peu importe comment la qualité est définie ou démontrée, elle se manifeste dans les établissements par des activités, les relations entre professeurs et étudiants, les capacités de recherche, les bibliothèques, les laboratoires et d'autres installations, ainsi que dans les divers processus en place. Bien que la qualité se manifeste de différentes manières d'un établissement à l'autre, c'est à ceux-ci qu'il incombe en tout temps de fournir et de garantir un enseignement de qualité. Au moyen de divers leviers, comme le financement, la réglementation, la reddition de comptes et les cadres d'assurance de la qualité, les gouvernements peuvent influencer sur la qualité de l'EP, mais en définitive, c'est aux établissements qu'il incombe d'en assurer la prestation. L'assurance de la qualité à l'interne est généralement axée sur l'amélioration; elle se rapporte aux efforts déployés à l'interne par les établissements pour surveiller et améliorer la qualité des cours, des programmes et des services offerts.

Toutefois, si les processus internes en place dans les établissements favorisent la qualité et l'amélioration de l'enseignement et des services, ils ne suffisent pas à documenter la qualité ni à assurer la reddition de comptes s'ils ne sont pas transparents ou examinés par des organismes externes. Comme l'observe D. Woodhouse (1998), les gouvernements ou les autorités compétentes « peuvent juger nécessaire, désirable ou utile de confier à un organisme externe la responsabilité de superviser la qualité ou le processus d'assurance de la qualité des établissements d'enseignement ». [traduction libre] Une telle instance pourrait, par exemple, « être un organisme gouvernemental, un organisme d'État, un organisme créé par une loi ou des établissements agissant collectivement. L'organisme lui-même, ou un organisme distinct, peut être fondé de pouvoir¹⁵ ». [traduction libre]

Certains gouvernements provinciaux ont choisi d'ouvrir leurs systèmes d'EP pour permettre à de nouveaux types d'établissements de conférer des diplômes. Ces gouvernements se sont par ailleurs dotés de processus externes d'assurance de la qualité pour veiller à ce que les nouveaux programmes répondent aux normes en vigueur. L'assurance de la qualité peut aussi revêtir une grande importance dans le contexte de la mobilité des étudiants et des diplômés, car la valeur des diplômes doit être reconnue pour être transférable. Si les normes soumises à l'évaluation sont respectées, « le processus peut alors, dans certaines régions, donner lieu à l'agrément de l'établissement¹⁶ ». [traduction libre] Il s'agit en quelque sorte du sceau d'approbation qu'une tierce partie autorisée décerne aux établissements qui favorisent la reconnaissance de leurs programmes et de leurs diplômes. Comme le souligne J. D. Dennison (2005), la reconnaissance des diplômes constitue normalement un mécanisme d'agrément institutionnel ou une autre forme externe d'assurance de la qualité généralement reconnue¹⁷.

Les gouvernements peuvent également vouloir mettre en œuvre des mesures d'évaluation de la qualité de leurs systèmes d'EP pour aider l'administration de ces systèmes et contribuer à l'élaboration de politiques. Dans de tels cas, les

gouvernements cherchent habituellement à veiller à ce que les efforts déployés collectivement par les établissements permettent d'atteindre les objectifs communs à l'ensemble du système. Cela dit, ils peuvent également chercher à comprendre le rendement des établissements auxquels ils fournissent du financement. Il importe de souligner que, dans la plupart des cas, l'évaluation de la qualité repose sur la collecte et l'analyse de données issues des établissements d'enseignement. L'efficacité d'une évaluation de la qualité repose sur des données solides, comparatives et fiables que les établissements sont disposés à fournir.

La clarification des objectifs et des visées qui motivent les efforts déployés collectivement au Canada dans le milieu de l'EP est un premier pas essentiel afin de comprendre la qualité de l'EP au pays. Une fois ce but atteint, il sera possible de déterminer les approches définitionnelles et méthodologiques adéquates qui permettront de démontrer la qualité des diverses facettes du secteur de l'EP au Canada.

Dans *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*, un rapport publié en 2006, le CCA a ciblé huit objectifs de l'EP communs aux provinces et aux territoires. Formulés à partir des plans stratégiques mis en place par les ministères provinciaux et territoriaux responsables de l'éducation et de la formation, ils constituent de solides piliers sur lesquels construire une vision globale de l'EP au Canada. Cependant, ils doivent être abordés à la lumière des efforts investis par les établissements pour remplir leur mission et des objectifs gouvernementaux touchant l'ensemble des systèmes.

Les huit objectifs en matière d'enseignement postsecondaire au Canada sont les suivants :

1. main-d'œuvre compétente et polyvalente capable de répondre aux besoins du Canada en matière de ressources humaines;
2. innovation, création du savoir et transmission des connaissances;
3. citoyens actifs et en santé;
4. enseignement postsecondaire de qualité;
5. accès pour les Canadiens;
6. participation et réussite des groupes sous-représentés;
7. apprentissage tout au long de la vie;
8. abordabilité et viabilité de l'enseignement postsecondaire et de la formation¹⁸.

Enseignement postsecondaire aujourd'hui

La nécessité d'une meilleure compréhension de la qualité de l'EP au Canada est reconnue à vaste échelle. À ce titre, il est essentiel de connaître les principales pressions qui agissent sur l'EP au pays, à savoir les besoins du marché du travail, la diversification croissante du secteur de l'EP au Canada, la mobilité des étudiants, la capacité, l'abordabilité et l'obligation de rendre des comptes au public, l'accès élargi et la diversité accrue. La section qui suit présente brièvement chacune de ces pressions.

Besoins du marché du travail

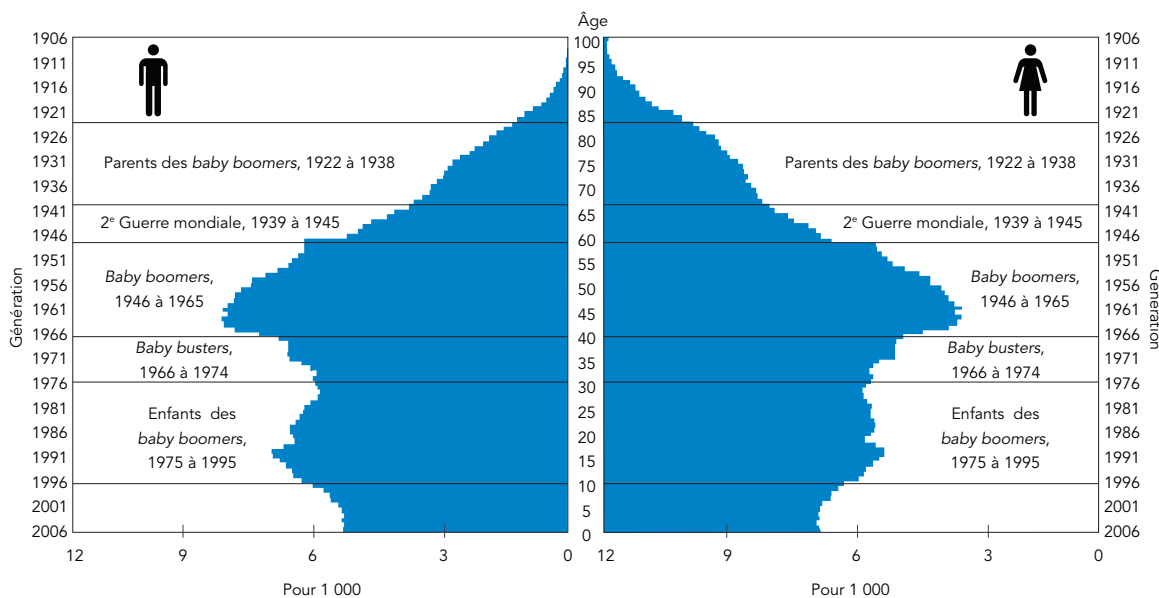
L'existence de points de vue divergents sur la mission de l'EP peut ajouter à la complexité des efforts à déployer pour comprendre et évaluer la qualité. Néanmoins, un des buts fondamentaux et reconnus à vaste échelle de l'EP – dans l'optique de l'adéquation à la mission – est de soutenir la production d'une main-d'œuvre compétente et polyvalente capable de répondre aux besoins du marché du travail.

Au cours des dernières décennies, le marché du travail canadien s'est transformé, en phase avec un marché mondial de plus en plus axé vers une économie du savoir qui « fait du capital humain et social la principale ressource du développement économique générationnel, de la production et de la capacité d'innovation¹⁹ ». [traduction libre] Aujourd'hui, un nombre croissant d'emplois exigent une formation de niveau postsecondaire alors que, dans certains cas, une formation de niveau secondaire aurait suffi pour un poste de premier échelon il y a 10 ans à peine.

Sur le plan personnel, les études postsecondaires sont maintenant considérées comme l'un des moyens les plus sûrs d'atteindre la réussite économique et professionnelle, croyance qui contribue à éperonner la demande de services d'EP. Une plus grande diversité d'étudiants cherche donc à entreprendre des études postsecondaires, ce qui donne lieu à un phénomène appelé la « massification », soit la transformation d'un système d'enseignement supérieur exclusif et élitaire en un système plus égalitaire desservant une tranche substantiellement plus importante de la population.

La massification a provoqué l'augmentation du nombre d'étudiants qui travaillent à obtenir des diplômes postsecondaires et, ultérieurement, en possèdent. Toutefois, comme le montre la figure 1, le vieillissement de la population active provoquera une forte érosion de la main-d'œuvre, surtout compte tenu du fait que la cohorte de jeunes réduit en volume depuis des années. Malgré les pertes d'emploi causées par la récente récession, certains continuent de craindre qu'un accroissement rapide du taux de participation aux études postsecondaires ne suffise pas à former suffisamment de travailleurs qualifiés pour répondre aux besoins du marché du travail de demain. Pour rester concurrentielle, la main-d'œuvre canadienne pourrait avoir besoin d'un plus grand nombre de diplômés postsecondaires, plus qualifiés et productifs que leurs prédécesseurs.

Figure 1 :
La pyramide des âges de la population canadienne en 2006.



Source : Statistique Canada, Recensement de la population 2006, Figure 7. Différentes générations au sein de la pyramide des âges de la population canadienne en 2006, www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-551/figures/c7-fra.cfm (consulté le 18 août 2009).

Dans de telles circonstances, il n'est pas surprenant que les gouvernements fixent des buts aux systèmes pour stimuler la poursuite d'études postsecondaires et augmenter les taux d'obtention de diplôme. Un système d'EP de qualité, dans cette optique, serait un système capable d'attirer et de retenir de grandes quantités d'étudiants provenant de milieux très diversifiés. Un tel système devrait également permettre de produire les résultats, les compétences et les qualifications que recherchent les employeurs canadiens. Toutefois, l'atteinte de cet objectif exige un système plus souple et polyvalent que celui qui était en place avant la massification.

Diversification croissante du secteur de l'EP au Canada

Jusqu'à assez récemment, le secteur canadien de l'EP fonctionnait dans ce qu'il convient d'appeler un système binaire, système répandu au Canada. Dans ce système, la prestation de l'EP était en grande partie assumée par deux secteurs institutionnels en fonction d'une division du travail communément admise. Les collèges publics offraient des programmes de formation professionnelle et technique menant à des certificats ou à des diplômes, tandis que les universités publiques offraient des programmes d'enseignement supérieur dans des disciplines et des professions universitaires. Selon ce modèle, les universités étaient le haut lieu des études supérieures et de la recherche savante alors que les collèges se concentraient sur l'enseignement.

Les systèmes en place dans chaque province représentaient une variation de ce système. Au Québec, par exemple, les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) ont continué à offrir des programmes qui préparent à des études universitaires et des programmes de formation professionnelle. En Colombie-Britannique et en Alberta, les étudiants pouvaient appliquer des cours de niveau collégial à des programmes universitaires. Cela dit, à quelques nuances près, les établissements et les diplômes qu'ils délivraient étaient faciles à comprendre dans le contexte du système binaire. Certains établissements ont certes pu jouir d'un prestige plus grand que d'autres, mais les titres de compétences similaires étaient généralement considérés comme comparables à ceux obtenus ailleurs au pays, dans des établissements similaires. Toutefois, au début des années 1990, de nouveaux types d'établissements, y compris des collèges publics et des établissements privés et à but lucratif, ont été autorisés à conférer des grades. Ces transformations ont commencé à ébranler la prédominance du système binaire.

Dans le milieu de l'EP, il est de plus en plus fréquent au pays que des établissements offrant des programmes de formation professionnelle et technique complets cherchent à devenir des établissements conférant des grades universitaires. Certains de ces établissements sont devenus de petites universités de premier cycle. Cette évolution est à l'origine d'innovations qui ne cadrent pas dans le système binaire. C'est le cas « de plusieurs types de programmes de premier cycle non traditionnels donnés entièrement en dehors de l'université et de la création de nouveaux types d'universités qui offrent des programmes en tous genres, des stages professionnels aux programmes de maîtrise²⁰ ». [traduction libre] La complexité croissante et la diversification des options d'EP offertes au Canada qui en résultent ont semé la confusion dans les établissements d'enseignement et sur le marché du travail qui cherchent à évaluer certains titres de compétences. Cette complexité se répercute sur la compréhension et la démonstration de la qualité.

Mobilité des étudiants

La massification au niveau postsecondaire dépasse les frontières du Canada et de l'Amérique du Nord. À l'échelle mondiale, l'augmentation de la demande d'EP, la mondialisation et l'innovation technologique ont stimulé la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre. De plus en plus d'apprenants cherchent maintenant à décrocher des diplômes postsecondaires à l'étranger. En 2009, l'OCDE a indiqué que trois millions d'étudiants étaient inscrits à un programme d'EP en dehors de leur pays de citoyenneté en 2007, soit une hausse de 58 % par rapport à 2000²¹.

Le Canada a intensifié le recrutement d'étudiants munis d'un visa, et c'est au cours de la dernière décennie que les hausses les plus importantes se sont produites. De 2000 à 2006, ces hausses étaient d'une ampleur telle que la part de marché du Canada à l'échelle mondiale est passée de 2 à 4,4 %²². Cette augmentation a eu, par ricochet, des retombées financières majeures pour les établissements et pour l'économie tant provinciale que nationale. Z. Qiang (2003) souligne que « le recrutement d'étudiants étrangers en est venu à occuper une

place importante dans le revenu des établissements d'enseignement et possède une valeur économique pancanadienne²³ ». [traduction libre] D'après diverses estimations, la contribution annuelle des étudiants étrangers à l'économie canadienne se situerait entre trois et cinq milliards de dollars.

La mobilité croissante des étudiants et l'intensification de la demande internationale dont fait l'objet l'EP ont créé des défis supplémentaires en matière d'assurance et d'évaluation de la qualité. D'une région du monde à l'autre, les systèmes d'EP sont dotés de structures différentes, de normes variables et de titres changeants. Le réseau de règlements nationaux et régionaux qui régit l'économie mondiale du savoir est incohérent et parfois tout simplement inefficace. De telles circonstances permettent l'existence d'établissements non conformes aux normes et de fabriques à diplômes, installations frauduleuses où, en réalité, on vend des diplômes moyennant peu d'efforts d'apprentissage, voire pas du tout*. Les diplômes octroyés à l'étranger ne valent donc en définitive pas grand-chose sur le marché du travail mondial s'ils ne sont pas compris, si leur valeur n'est pas reconnue et s'ils ne sont pas transférables. Or les étudiants n'ont pas toujours le cadre de référence nécessaire pour évaluer la qualité des établissements d'enseignement étrangers.

L'accroissement de la mobilité des étudiants a contribué à intensifier l'attention qui est accordée aux questions d'assurance de la qualité de l'EP dans le monde. Ainsi, les approches harmonisées de l'assurance de la qualité qui ont vu le jour dans les pays d'Europe sont une forme de réaction à la mobilité croissante des étudiants. Elles s'inscrivent dans le cadre d'une initiative connue sous le nom de processus de Bologne, dont il sera question plus loin.

À mesure que l'internationalisation (augmentation de la mobilité des étudiants et portée internationale étendue) de l'EP s'intensifie au pays, il importe que le Canada élabore une approche de l'assurance de la qualité comparable à celle qui a cours dans les pays avec lesquels il rivalise en tant que destination d'études postsecondaires de premier choix. L'adoption d'une approche de l'assurance de la qualité favorisera le recrutement d'étudiants étrangers et améliorera la mobilité des diplômés canadiens.

Capacité

Les coûts, l'accès et la qualité – qui constituent, dans le milieu de l'EP, le « triangle de fer » – représentent une triple contrainte. Comme le soulignent J. Immerwahr, J. Johnson et P. Gasbarra (2008), « si l'on veut améliorer la qualité de l'EP, il est essentiel d'injecter de l'argent dans le système, sans quoi, l'accès aux études postsecondaires finira par se resserrer. En contrepartie, la réduction des coûts de l'EP conduit inmanquablement à une réduction de la qualité ou de l'accès²⁴ ». En conséquence, couper dans les ressources des établissements tout en cherchant à élargir l'accès ne peut que se solder par une baisse de la qualité†.

* John Bear et Allan Ezell, experts des fabriques à diplômes, estiment que le marché mondial des faux diplômes génère un milliard de dollars annuellement. Pour de plus amples renseignements à ce sujet, visitez le site de l'Oregon Office of Degree Authorization à www.osac.state.or.us/oda/diploma_mill.html (consulté le 5 octobre 2009).

† Toutefois, dans le secteur de l'EP, certains sont d'avis que l'effet du triangle de fer peut être atténué par l'augmentation de l'accessibilité et de l'efficacité de la prestation des services d'enseignement. L'apprentissage virtuel et d'autres solutions technologiques peuvent y contribuer.

Les pressions économiques actuelles rendent encore plus pressante l'amélioration de la compréhension de la qualité de l'EP. Les établissements sont aux prises avec des défis financiers sans précédent et, dans une large mesure, imprévus. A. Usher (2009) observe que « le financement de l'EP vient de trois sources, à savoir, en ordre d'importance, les gouvernements (ou les contribuables), par le truchement de subventions prévues par la loi; les étudiants, par les frais de scolarité; et diverses activités auxiliaires produisant des revenus²⁵ ». [traduction libre] Or il se trouve que les gouvernements – source importante de financement de la recherche, des dépenses de capital et des activités de nombre d'établissements d'EP – sont aux prises avec la chute des revenus fiscaux et la hausse des déficits. Ainsi, ils doivent composer eux aussi avec des défis budgétaires.

Dans les régions où les augmentations des frais de scolarité sont réglementées ou interdites, les établissements ne sont pas à même de répondre à la diminution des revenus par l'augmentation des frais de scolarité. Qui plus est, malgré le nombre toujours élevé d'apprenants qui souhaitent entreprendre des études postsecondaires, on s'attend à ce que le taux d'inscription décline dans certaines régions. Par exemple, dans les provinces de l'Atlantique, les établissements d'EP se préparent déjà à ce qui devrait être une diminution majeure et prolongée du nombre de diplômés du secondaire au cours de la prochaine décennie. En conséquence, les efforts de recrutement en dehors de la région s'intensifient*. Par ailleurs, tandis que la concurrence entre établissements pour attirer les étudiants canadiens s'accroît, le recrutement d'étudiants étrangers gagne lui aussi en importance.

Les établissements qui cherchent à convaincre les étudiants à s'inscrire à leurs programmes recourent souvent à des stratégies de marketing pour se montrer sous leur meilleur jour. Certains essaient d'exploiter des créneaux au moyen de programmes novateurs et de campagnes de valorisation de l'image de marque qui pourraient accentuer la disparité des systèmes d'EP canadiens. Ces virages identitaires opérés par les établissements peuvent provoquer la confusion chez les apprenants canadiens et compliquer le défi que représentent déjà la documentation et la démonstration de la qualité.

La polytechnique, une catégorie d'établissements en émergence au Canada, est un exemple de ces créneaux dans lesquels les établissements d'EP cherchent à se spécialiser. D'après Polytechnics Canada, ces établissements destinés au grand public « travaillent en étroite collaboration avec l'industrie pour perfectionner les compétences et l'efficacité » nécessaires pour « former des diplômés prêts à se lancer dans leur carrière qui allient pensée critique, savoir théorique et compétences pratiques²⁶ ». [traduction libre] Les neuf établissements membres de Polytechnics Canada étaient des collèges ou des instituts avant la création de l'association. Néanmoins, ils ont en commun certaines caractéristiques uniques qui leur sont propres et ils cherchent une nouvelle dénomination qui les distinguera auprès de la population canadienne.

* Pour de plus amples renseignements à ce sujet, consultez l'article publié récemment par *Maclean's* intitulé « Atlantic universities compete for students » à oncampus.macleans.ca/education/2009/08/23/atlantic-universities-compete-for-students/ (consulté le 23 août 2009).

La valorisation de l'image de marque et le marketing sont également mis en œuvre pour améliorer la capacité concurrentielle des établissements à accéder à d'autres sources de revenus, notamment les dons, les subventions de recherche et les activités de recouvrement des coûts. Dans le sillage du ralentissement économique, les réserves de biens des établissements ont perdu de la valeur. Pendant que l'économie récupère, les occasions de les regarnir par des dons seront limitées, du moins à court terme. Le marketing peut se révéler coûteux, certes, mais les établissements doivent composer avec une hausse des coûts dans plusieurs autres domaines par suite de la récession, notamment en ce qui a trait aux dépenses élevées liées aux salaires des professeurs. L'abolition de la retraite obligatoire à 65 ans a poussé nombre de professeurs âgés à rester en poste, soit par choix, soit parce que les caisses de retraite étaient sérieusement compromises par la crise. Comme le disent A. Usher et R. Dunn (2009), « cela signifie que les établissements devront déboursier davantage pour du personnel âgé et plus coûteux qu'il pourrait remplacer (comme ils le font en temps normal) par du personnel jeune et moins coûteux²⁷ ».

Autrement dit, au Canada, bien des établissements doivent faire plus avec moins. En réaction, certains peuvent décider de fermer des programmes ou de couper dans certaines activités. La taille des classes risque d'augmenter et le recours à du personnel d'enseignement moins coûteux (par exemple, enseignants à temps partiel ou embauchés à la session) pourrait devenir plus fréquent²⁸. Cependant, le Canada n'a pas de cadre lui permettant de comprendre les répercussions de ces changements sur la qualité de l'EP.

Abordabilité et reddition de comptes au public

Les coûts financiers assumés par les étudiants au niveau postsecondaire augmentent à l'avenant. Statistique Canada estime que les frais de scolarité universitaires ont augmenté d'environ 50 % au cours de la dernière décennie. Les étudiants à temps plein au premier cycle déboursaient en moyenne 4 724 \$ en frais de scolarité chaque année en 2008–2009 (année scolaire)²⁹. Ces données ne prennent pas en compte les autres coûts liés aux études postsecondaires (livres, logement, nourriture, transport) que les étudiants doivent absorber, sans parler du revenu auquel ils doivent bien souvent renoncer pendant ce temps.

A. Usher et R. Dunn (2009) avancent que l'augmentation des frais de scolarité est le point de départ le plus évident pour réagir à l'intensification des pressions économiques qui pèsent sur les systèmes d'EP, en prenant en compte que cette augmentation peut être contrebalancée par des programmes de crédits d'impôts, par exemple, ou par des réductions applicables aux frais de scolarité. Toutefois, l'augmentation des frais de scolarité est généralement très publicisée et contestée. Le point de vue selon lequel l'EP n'est pas abordable va à l'encontre des efforts visant à accroître la participation et l'accès. Par ailleurs, de crainte de voir les coûts augmenter de façon continue, les gouvernements et le public cherchent des garanties assurant que les importants investissements de l'État et du secteur privé, nécessaires aux systèmes d'EP, continuent à en valoir la peine. Ensemble, ces facteurs insistent sur l'importance d'une information accrue et de meilleure qualité sur les établissements et les systèmes d'EP.

Accès élargi et diversité accrue

Comme le dit Martin Trow (2005), les systèmes d'EP sont passés d'exclusifs et élitaires à massifs et universels, comme en témoignent des taux de participation (supérieure à 50 %) survenue au sein du groupe d'âge visé, ce qui a de nombreuses conséquences, dont le changement d'attitude à l'égard de l'EP n'est pas la moindre. Quand l'EP était l'apanage d'une élite, l'enseignement supérieur tendait à être perçu comme un privilège. Plus les apprenants participent en grand nombre à l'EP, plus son accessibilité est perçue comme légitime. Aujourd'hui, la participation à l'EP passe de plus en plus pour une obligation. De fait, la proportion de jeunes adultes qui fréquentent des établissements d'EP avoisine maintenant 50 %³⁰. Dans un contexte dicté par l'accessibilité universelle et les exigences de l'économie du savoir, répondre à l'obligation de la participation à l'EP n'est plus la seule responsabilité des apprenants, mais aussi celle de la société et des gouvernements, à qui il incombe d'assurer un accès équitable. Tandis que l'EP gagne en importance sur le marché du travail, le potentiel social peut se trouver menacé si de grands pans de la population ne peuvent y accéder.

La nécessité d'élargir l'accès à l'EP auprès des groupes sous-représentés, comme les étudiants autochtones, les étudiants atteints d'une déficience et les étudiants issus de familles à faible revenu, est motivée par des principes de justice sociale et des impératifs économiques. Cependant, l'accès ne garantit pas le succès. En cherchant à attirer, à intégrer et à retenir les étudiants non traditionnels, les systèmes d'EP s'efforcent simplement de pénétrer de nouveaux marchés. Le succès de cette entreprise requiert, dans une certaine mesure, l'acquisition de nouveaux outils et la restructuration. Il pourrait être nécessaire de mettre en place des services de soutien pour faciliter la réussite de ces nouveaux types d'étudiants, notamment une aide financière et scolaire accrue, du soutien linguistique, du tutorat et de l'aide destinée spécialement aux étudiants atteints d'une déficience.

Les établissements dont le mandat principal est l'enseignement ont un rôle distinct à jouer pour faciliter l'accès aux études postsecondaires des groupes sous-représentés. Cela dit, d'après S. Marginson (2006), « ces établissements ne sont jamais pleinement reconnus pour la qualité de leur travail. Dans un marché de position où la qualité est instinctivement liée aux universités prestigieuses, la qualité des cours donnés par les établissements axés sur l'enseignement est surdéterminée par le statut social³¹ ». [traduction libre] M. A. Trow (2005) est d'avis qu'à l'heure de l'accès pour tous, un critère différent de la réussite universitaire est de mise : « il ne s'agit pas tellement de la réussite en fonction de certaines normes universitaires, mais plutôt de la réussite en fonction de la valeur ajoutée qui découle de l'expérience d'apprentissage³² ». [traduction libre] La valeur ajoutée comme approche en matière de qualité peut se révéler particulièrement utile pour les établissements axés sur l'apprentissage.

La nécessité d'élargir l'accès explique en partie pourquoi les systèmes d'EP cherchent de plus en plus souvent à intégrer de nouveaux modes de prestation des programmes, dont bon nombre reposent sur les technologies de l'information et des communications. La mise en œuvre de ces technologies peut toutefois être coûteuse. L'apprentissage virtuel et les technologies afférentes permettent de réagir

aux pressions exposées précédemment de manière novatrice. Cependant, A. Usher fait la mise en garde suivante : « les notions de qualité et de processus d'assurance de la qualité risquent d'avoir besoin de temps pour s'ajuster aux possibilités qu'offrent les technologies ³³ ».

Donner son sens à la qualité

L'évaluation significative de la qualité de l'EP est en grande partie en fonction du contexte. Les méthodes susceptibles de convenir à l'évaluation ou à l'assurance de la qualité dépendent de l'aspect de l'EP à l'étude (programmes, établissements, cours ou systèmes), de la personne qui pilote le processus et de l'objectif visé. La section suivante présente les différentes façons de mettre en œuvre une évaluation de la qualité en fonction du contexte d'EP.

Évaluation de la qualité

Les paramètres exposés précédemment insistent sur l'importance d'une information accrue et de meilleure qualité sur les établissements et les systèmes d'EP. En ce qui concerne le gouvernement, le besoin d'information et de données émane généralement des exigences des processus qui encadrent la reddition de comptes et l'évaluation du rendement. La plupart du temps, les gouvernements cherchent ainsi à déterminer si les objectifs de leurs politiques sont atteints. Le processus sera donc probablement axé sur des résultats comme les taux généraux de participation aux études postsecondaires et d'obtention de diplôme, les indices liés à l'élargissement de l'accès aux études pour les groupes sous-représentés et les retombées de l'EP sur l'emploi chez les diplômés.

Pour évaluer le processus de reddition de comptes des établissements, les gouvernements pourraient chercher à obtenir des données comme la proportion de dossiers retenus, la proportion d'étudiants postsecondaires qui terminent leur programme à temps ou le nombre de diplômés de divers programmes qui trouvent un emploi dans leur domaine. Si ces données peuvent être obtenues auprès des universités et des collèges d'une province donnée, elles peuvent aussi fournir une indication du rendement du système dans son ensemble. Cependant, comme il a été mentionné précédemment, l'évaluation de la qualité requiert en toute circonstance des données solides, comparatives et fiables que les établissements sont disposés à fournir. À ce chapitre, certaines provinces sont plus avancées que d'autres.

La population bénéficierait d'une information de qualité pour prendre des décisions en matière d'EP. Or il se peut que ce besoin ne soit pas comblé par l'information fournie dans les rapports gouvernementaux. Certains médias ont profité de ce manque en publiant leurs propres systèmes d'évaluation de la qualité. Il s'agit en général de *classements* d'établissements qu'on appelle parfois des *tables de ligue*.

Les classements emploient un ensemble d'indicateurs (apports, produits, résultats) combinés au moyen d'un système de pointage qui permet d'ordonner les établissements, du meilleur au pire. Les indicateurs utilisés dans ces classements, de même que les méthodologies servant à calculer les notes attribuées aux

établissements, sont controversés parce qu'ils reposent sur une définition de la qualité à laquelle toutes les parties intéressées ne souscrivent pas. En examinant les indicateurs et les méthodologies employés dans divers classements dans le monde, A. Usher et M. Savino (2006) ont découvert « de grandes différences parmi les tables de ligue se rapportant aux universités quant à l'objet de l'évaluation, le mode d'évaluation et la définition implicite de la qualité³⁴ ». [traduction libre]

Malgré ces écarts importants, D. D. Dill et M. Soo (2005) observent une convergence entre les mesures utilisées dans les classements, surtout en ce qui a trait aux moyennes pondérées cumulatives (MPC) des nouveaux étudiants, aux qualifications des professeurs et à la capacité d'obtenir des subventions de recherche. Cependant, l'évaluation de la qualité de l'enseignement et du processus d'apprentissage fait l'objet de beaucoup moins d'attention³⁵. D'après un récent rapport de l'OCDE, « les classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur [...] tendent à trop mettre l'accent sur la recherche, utilisant celle-ci comme étalon de mesure de la valeur des établissements. Si ces processus d'évaluation ne parviennent pas à estimer adéquatement la qualité de l'enseignement, c'est en partie parce que l'évaluation de la qualité de l'enseignement représente un défi en soi³⁶ ». [traduction libre]

Les classements, comme méthode d'évaluation de la qualité de l'EP, appartiennent à l'approche selon laquelle la qualité est perçue comme une forme d'excellence. En plus d'exposer la concurrence que se livrent les établissements pour obtenir les meilleures positions, les classements incitent ces derniers à améliorer leur position en se soumettant à « un concept de la qualité de l'enseignement inhérent au principe du classement qui n'est pas toujours en phase avec les buts visés par les politiques publiques³⁷ ». [traduction libre] Le lien entre la recherche et le prestige peut aussi donner lieu à ce qu'A. Usher (2009) décrit comme une « tendance, chez un nombre croissant d'établissements européens et canadiens, à vouloir reproduire le modèle de l'université de recherche américaine³⁸ ». [traduction libre]

Au cours de l'été 2009, les recteurs de cinq des plus grandes universités du Canada ont fait une déclaration litigieuse selon laquelle : « leurs établissements doivent se voir octroyer les moyens et les mandats dont ils ont besoin pour se distinguer encore davantage du reste des universités canadiennes, afin de mener une recherche scientifique de calibre mondial et de former les étudiants les plus qualifiés aux cycles supérieurs, tandis que les autres écoles se concentreraient sur la formation au premier cycle³⁹ ». [traduction libre] Cette allégation reflète la nature positionnelle du marché de l'EP, où les établissements qui se retrouvent en tête cherchent à former des grappes d'excellence. Étant issue d'un système binaire, la hiérarchie institutionnelle au Canada n'est pas nécessairement aussi prononcée qu'aux États-Unis, où une grande démarcation existe parmi les établissements. Cela dit, une hiérarchie existe bel et bien.

Cependant, la qualité comme approche fondée sur l'excellence n'a de sens que pour les établissements qui visent le prestige et rivalisent en vue de se tailler une place au sommet. Cela ne saurait signifier que la qualité n'existe pas ou ne peut pas

exister dans les petites universités, les collèges et les polytechniques, qui sont plus axés sur l'enseignement. J. Daniel et coll. (2009) suggèrent que « la perception de la qualité fondée sur un accès exclusif et des frais élevés pour chaque étudiant » ne correspond pas aux nouvelles visées de l'EP, tournées vers un accès élargi, une qualité élevée et des coûts soutenables. Au contraire, cette perception favorise une approche de la qualité reposant sur la réussite des étudiants⁴⁰.

A. Usher (2009) exprime en ces termes le paradoxe qui résulte de cette approche : « comme les établissements estiment être en affaires expressément pour contribuer à l'apprentissage, il semble profondément injuste que la qualité soit mesurée à partir d'indicateurs qui parviennent avec une efficacité remarquable à faire fi du processus éducatif⁴¹ ». [traduction libre] P. Ramsden (1991) souligne que l'évaluation de la qualité, dans ce contexte, « est devant de graves difficultés pratiques » qui « renvoient au manque d'uniformité des indicateurs employés par les établissements pour évaluer la réussite étudiante à l'entrée et à la sortie⁴² ». [traduction libre] Il est toutefois peu probable que la normalisation des examens d'entrée et de sortie soit accueillie favorablement par les établissements d'EP au Canada.

Dans le but d'améliorer les classements à ce chapitre, des mesures ont été prises récemment pour tenter d'intégrer les résultats d'enquêtes portant sur la satisfaction et la participation des étudiants. Bien qu'elles aient été conçues à l'origine pour être mises en application aux États-Unis, ces enquêtes sur la participation des étudiants, comme l'Enquête nationale américaine sur la participation des étudiants (NSSE), pourraient servir à mesurer la valeur ajoutée des processus d'apprentissage à l'échelle pancanadienne. Lors d'un atelier sur l'utilisation de la NSSE dans les universités ontariennes, le consensus suivant s'est dégagé : « la NSSE pourrait faire partie d'un cadre de qualité pour l'enseignement postsecondaire en Ontario, mais ne pourrait pas servir d'indicateur direct du rendement de l'établissement. L'instrument que représente la NSSE fournit sans conteste des données sur certains éléments de la qualité de l'expérience des étudiants, mais il est extrêmement important de prendre conscience que la NSSE n'évalue pas l'apprentissage des étudiants⁴³ ».

Bien que la NSSE ne mesure pas directement l'apprentissage des étudiants, elle pourrait à tout le moins être considérée comme un indicateur substitutif. H. Coates (2005) souligne que « les données sur la participation des étudiants peuvent fournir un indice très juste de la mesure selon laquelle les étudiants s'adonnent au type d'activités susceptibles d'aboutir à des résultats d'apprentissage de qualité⁴⁴ ». [traduction libre] La NSSE a été adoptée à vaste échelle dans les universités canadiennes. Une enquête complémentaire, le Community College Survey of Student Engagement, a été mise au point pour le système collégial américain. Cependant, peu de collèges canadiens y participent.

La valeur ajoutée comme approche de la définition de la qualité peut se révéler plus adéquate pour les établissements axés sur l'enseignement, y compris les collèges, que les approches associant la qualité à l'excellence, qui conviennent mieux aux activités des grandes universités ayant comme vocation la recherche.

Les classements et les tables de ligue sous-entendent que les indicateurs, comme la MPC des nouveaux étudiants venant du secondaire, les données financières et des professeurs, les données et les extraits de recherche, sont quantifiables, plus ou moins disponibles et de plus en plus reconnus comme étant au diapason de l'approche qui aborde la qualité sous l'angle de l'excellence. Cependant, il peut n'être ni approprié ni faisable de réduire les notions complexes qui entourent la qualité du processus d'apprentissage à un petit nombre de mesures ou d'indicateurs.

Finalement, les classements ne fournissent pas nécessairement l'information dont les étudiants postsecondaires et leur famille ont besoin pour prendre des décisions éclairées. Ils portent généralement sur les universités et sont limités par le nombre d'indicateurs qu'ils utilisent. Qui plus est, comparer des collèges et des universités au moyen du même ensemble de mesures n'a que peu de sens étant donné que leurs activités et leurs programmes respectifs sont différents. De toute évidence, l'apparition de nouveaux types d'établissements et de diplômes complexifie encore plus l'évaluation de la qualité.

Assurance de la qualité

Les personnes qui investissent dans le capital humain en suivant une formation au niveau postsecondaire ne savent pas précisément ce qu'elles achètent jusqu'à bien après le paiement⁴⁵. La population a donc grandement intérêt à avoir accès à une information plus abondante et de meilleure qualité sur la gamme étendue et complexe des options de niveau postsecondaire à sa disposition, de même qu'à de l'orientation qui l'aiderait à évaluer ces options. Lorsqu'ils étudient les options d'études postsecondaires, les futurs étudiants doivent examiner un important volume d'information. Or on sait peu de choses sur l'information que recherchent les futurs étudiants et leur famille, outre des descriptions de programmes, de l'information sur les frais de scolarité et un aperçu des débouchés sur le marché du travail. Des bases de données consultables et conviviales sur les programmes d'EP, comme l'Education Planner*, en Colombie-Britannique, et le Learning Information Service (ALIS)[†], en Alberta, représente un pas important vers la satisfaction des besoins en information de la population canadienne.

Néanmoins, cette approche de l'information risque de ne pas suffire dans les marchés internationaux. Comme il a été mentionné précédemment, l'accroissement de la mobilité des étudiants a contribué pour beaucoup à intensifier l'attention accordée à l'assurance de la qualité. De fait, améliorer la comparabilité internationale des qualifications scolaires était au nombre des principales motivations qui sont à l'origine du processus de Bologne, une initiative européenne visant à harmoniser les systèmes d'enseignement nationaux qui a donné lieu à la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. D'après D. Woodhouse (1996), « bien que la question de l'éducation n'ait pas été adéquatement appréhendée dans les déclarations initiales qui ont accompagné la création de l'Union européenne, les accords sur la mobilité en Europe ont des conséquences flagrantes sur la reconnaissance mutuelle des diplômés, des programmes, etc.⁴⁶ ». [traduction libre]

* L' Education Planner de la Colombie-Britannique est accessible en ligne à www.EducationPlanner.ca (consulté le 28 octobre 2009).

† L'Alberta Learning Information Service est accessible en ligne à www.Alis.gov.ab.ca (consulté le 28 octobre 2009).

Le processus de Bologne puise ses origines dans un programme connu sous le nom d'Erasmus qui visait à encourager la mobilité des étudiants européens. À mesure qu'il a permis aux étudiants de parcourir l'Europe, Erasmus a montré « à quel point les différences qui existent entre les systèmes universitaires des pays participants sont grandes » et que « les méthodes utilisées pour évaluer les résultats et établir la valeur accordée aux crédits sont également très variées⁴⁷ ». Depuis sa création en 1999, le processus de Bologne a provoqué un grand nombre d'innovations en matière de transfert de crédits. Entre autres, le Système européen de transfert de crédits a vu le jour pour veiller à la reconnaissance des études faites à l'étranger par l'adoption de méthodes communes de description des programmes d'études et de leurs composantes. De plus, puisque « les informations fournies par les seuls diplômes originaux [étaient] insuffisantes », un modèle normalisé, le supplément au diplôme, a été conçu pour compléter l'information fournie par les relevés de notes et les diplômes⁴⁸. Le supplément, selon J. Daniel et coll. (2009), « accompagne les diplômes, [...] décrit les cours, fournit de l'information contextuelle sur le milieu national de l'enseignement supérieur et référence les exigences auxquelles tous les étudiants doivent se conformer⁴⁹. * ».

Relativement à l'assurance de la qualité, le cadre européen des certifications, créé dans le cadre du processus de Bologne, normalise huit niveaux d'éducation en fonction des connaissances et des compétences que les apprenants devraient posséder. Adopté en 2008 par le Parlement européen et le Conseil, ce cadre est une norme sur laquelle les cadres des diverses régions d'Europe peuvent s'accorder. Cependant, il a été établi que l'assurance de la qualité en constituerait une « dimension cruciale » et qu'une approche concertée de l'assurance de la qualité renforcerait la comparabilité entre les diplômes similaires obtenus dans différentes régions.

Les *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur* ont été élaborées par le réseau européen pour l'assurance de la qualité dans l'EP et approuvées en 2005. Elles incluent des normes et des lignes directrices pour l'assurance de la qualité interne et externe.

F. Van Vught et D. Westerheijden (1994) ont ciblé quatre éléments communs aux systèmes nationaux d'assurance de la qualité, qu'ils ont utilisés pour former un modèle général :

1. **Autoévaluation**, mode d'assurance de la qualité interne comportant la production d'un rapport d'autoanalyse ou d'autoévaluation réalisé à l'échelle d'un programme ou d'un établissement.
2. **Gestion du système d'assurance de la qualité par un agent ou un organisme** : pouvoirs conférés par des lois gouvernementales ou des associations d'établissements à participation volontaire.
3. **Examen par les pairs et visites** : par des experts externes nommés par des organismes externes.

* Pour un exemple de supplément au diplôme, visitez : http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1388/type.FileContent.file/DSupplementExamples_en_IE.pdf (consulté le 2 novembre 2009).

- 4. Production de rapports** : processus pouvant comporter de nombreux éléments, notamment le rapport de la visite de l'équipe d'experts externes, le rapport sur les conclusions de l'organisme destiné à l'établissement ou un rapport transmis au gouvernement⁵⁰.

Par ailleurs, en 2005, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et l'OCDE ont publié conjointement les *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, un document qui vise à favoriser le développement de « la qualité de l'enseignement supérieur transfrontalier » et à « protéger les étudiants et autres parties prenantes contre les services éducatifs de qualité médiocre⁵¹ ». Ces lignes directrices recommandent que les gouvernements établissent ou encouragent l'établissement « d'un système complet et fiable d'assurance qualité et d'accréditation des prestations d'enseignement supérieur transfrontalier⁵² ».

Certaines méthodes font plutôt appel à l'approche de la valeur ajoutée. C'est le cas de l'évaluation des résultats de l'apprentissage des étudiants. Ces méthodes sont toutefois difficiles à appliquer à l'échelle des systèmes. Diverses méthodes permettent d'évaluer les compétences et les connaissances acquises pendant les études postsecondaires comme les travaux de semestre, les projets et les examens de fin de cours. Cependant, il n'existe que peu d'examens normalisés dans les systèmes d'EP permettant de comparer les acquis des étudiants de différents établissements*.

Des modèles novateurs ont vu le jour pour évaluer l'apprentissage au niveau postsecondaire, comme le Collegiate Learning Assessment (CLA), aux États-Unis. Cet outil évalue les compétences acquises au collège comme la pensée critique, le raisonnement analytique, la résolution de problèmes et la communication. 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 cognitives⁵³.

Par ailleurs, l'évaluation internationale des résultats de l'enseignement supérieur (AHELO), une initiative de l'OCDE, cherche à « déterminer s'il est possible d'un point de vue scientifique et pratique d'évaluer au niveau international les résultats de l'enseignement supérieur⁵⁴ ». L'information produite par le CLA, et éventuellement l'AHELO, pourrait se révéler précieuse pour les dispositifs d'assurance et d'évaluation de la qualité.

* Dans les professions et les métiers, il n'est pas rare qu'un futur étudiant doive mener à terme un programme d'apprentissage reconnu avant d'être autorisé à passer les examens d'entrée en pratique. Ce sont habituellement des associations professionnelles et non pas des établissements d'EP qui en sont responsables.

Assurance de la qualité au Canada

Assurance de la qualité des établissements

Dans le milieu universitaire, l'adhésion à l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) est reconnue comme agrément institutionnel. Pour devenir membres, les établissements doivent répondre à un certain nombre de critères établis. D'après S. Oldford (2006), le processus par lequel un établissement devient membre de l'AUCC comprend les quatre éléments du modèle global de F. Van Vught et D. Westerheijden, soit : « un agent responsable du système, un processus d'autoanalyse, un examen par les pairs dans le cadre d'une visite des installations et la publication de rapports ». Lorsqu'un établissement voit sa candidature acceptée, son nom est ajouté à la liste des établissements membres publiée sur le site Web de l'AUCC. « Une fois membre, explique S. Oldford, l'établissement doit se conformer aux Principes d'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur du Canada de l'AUCC. Cependant, les membres ne font pas l'objet d'examens ultérieurs, ni ne sont sujets à une reconfirmation éventuelle de leur statut de membre⁵⁵ ». [traduction libre]

L'AUCC n'est pas un organisme d'assurance de la qualité, mais bien « une association à laquelle les établissements cherchent à adhérer pour bénéficier de son rôle en matière de politique publique, de communication, de recherche et de promotion d'intérêts⁵⁶ ». [traduction libre] Pourtant, peut-être parce que le processus d'examen des candidatures possède les caractéristiques de certains modèles d'assurance de la qualité, l'adhésion à l'AUCC « assure la reconnaissance immédiate des baccalauréats décernés par l'établissement⁵⁷ ». [traduction libre] Cependant, les critères d'adhésion à l'AUCC empêchent beaucoup d'établissements appartenant traditionnellement au secteur collégial de devenir membres alors même que de plus en plus de ces établissements commencent à délivrer des baccalauréats. Bien que les diplômes octroyés par les établissements publics non membres de l'AUCC soient autorisés par les gouvernements, il reste à la discrétion des établissements de reconnaître ou non les diplômes et les crédits acquis ailleurs par les étudiants qui présentent leur candidature.

Hormis le processus d'adhésion à l'AUCC, les dispositifs d'assurance de la qualité institutionnels varient d'une province à l'autre. Tous les établissements sont dotés de mécanismes internes de vérification de la qualité et les établissements publics sont responsables envers les gouvernements provinciaux dans le cadre des divers systèmes de reddition de comptes en place. Les règlements qui s'appliquent aux collèges professionnels privés exigent d'eux qu'ils prennent les mesures nécessaires pour protéger leurs étudiants du risque de perdre leurs frais de scolarité prépayés dans l'éventualité où l'établissement serait contraint de fermer ses portes avant la fin d'un programme. Mis à part cette mesure de protection du consommateur, les collèges privés autorisés ou enregistrés qui veulent obtenir les autorisations requises pour permettre à leurs étudiants de bénéficier de l'aide financière du gouvernement doivent généralement se soumettre à une forme de processus d'assurance de la qualité. Cela dit, dans certaines provinces, des types d'établissements demeurent en grande partie non réglementés, comme les écoles de langue privées.

Assurance de la qualité des programmes

Dans plusieurs provinces, l'assurance de la qualité des programmes passe par l'étude et l'approbation gouvernementales des nouveaux programmes d'études des établissements publics, surtout dans le cas des programmes menant à l'obtention de grades. Dans les provinces où les établissements privés conférant des grades universitaires sont sanctionnés par les gouvernements (Colombie-Britannique, Alberta et Ontario, par exemple), les programmes menant à l'obtention de diplômes sont soumis à des processus d'assurance de la qualité : les établissements doivent démontrer qu'ils fournissent un enseignement de niveau supérieur et que chacun de leurs programmes menant à l'obtention de grade fait l'objet d'un examen conforme aux critères établis. En conséquence, le Canada a vu naître ses premiers organismes d'assurance de la qualité. Cependant, les universités et les collèges publics, qui assurent la prestation de la plupart de l'EP au Canada, échappent à la portée des examens réalisés par ces organismes.

L'examen des programmes est une méthode d'assurance interne de la qualité répandue dans les universités canadiennes. Certains établissements mènent des examens à l'échelle de l'établissement, des départements ou des programmes. Généralement, ces examens comportent une autoanalyse et un examen réalisé par des experts externes ou des pairs⁵⁸. Les critères d'adhésion à l'AUCC exigent des établissements qu'ils soient pourvus d'« une politique d'assurance de la qualité qui prévoit une évaluation périodique ou continue de tous les programmes universitaires⁵⁹ ». L'AUCC a donc établi des Principes d'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur du Canada, fournissant aux universités un cadre commun d'examen interne des programmes⁶⁰.

Plusieurs associations professionnelles agréent les programmes professionnels des établissements publics (et privés, le cas échéant) d'EP, comme le Bureau canadien d'agrément des programmes de génie et l'Association to Advance Collegiate Schools of Business. Dans certaines professions, surtout celles qui sont réglementées par la loi, les diplômés doivent avoir obtenu leurs grades d'un programme reconnu pour être autorisés à exercer. Pour d'autres professions, bien que ce soit préférable, il n'est pas essentiel d'avoir suivi un programme reconnu. Dans bien des programmes, l'agrément n'est tout simplement pas offert. Faute de dispositifs de reconnaissance officiels et, par conséquent, de systèmes d'assurance de la qualité, les classements comme le « Guide to Canadian Universities » de *Maclean's* sont devenus des sources bien connues d'information sur la qualité de l'EP. Néanmoins, ni l'adhésion à l'AUCC ni les classements ne s'appliquent à tous les établissements.

Assurance de la qualité des cours

En Colombie-Britannique et en Alberta, des systèmes de transferts en place depuis longtemps permettent aux étudiants d'accumuler des crédits au collège et, le cas échéant, de les appliquer aux exigences d'un programme menant à l'obtention d'un grade dans un autre établissement. Les universités évaluent la description du cours donné par le collège pour déterminer s'il est équivalent ou similaire à un cours offert par l'université. Dans l'affirmative, le cours collégial peut remplacer le cours universitaire. L'étudiant reçoit ainsi des crédits pour le cours en question, ce qui lui permettra d'obtenir un grade. Ce mécanisme évalue les cours au cas par cas et peut être considéré comme un processus d'assurance de la qualité des cours. Comme les universités risquent peu de tisser des liens avec des établissements qu'elles ne reconnaissent pas, la reconnaissance institutionnelle est donc inhérente aux systèmes de transfert. Les questionnaires d'évaluation des cours en fin de semestre, une autre méthode d'assurance interne de la qualité, sont le moyen le plus répandu de solliciter la participation des étudiants au processus⁶¹.

Défi de l'assurance de la qualité à l'échelle d'un système ou d'un secteur

Bien qu'il y ait de bonnes raisons de croire que les méthodes d'assurance de la qualité actuellement en place dans les établissements d'EP canadiens sont efficaces, il importe de souligner qu'elles diffèrent d'une province et d'un territoire à l'autre. Démontrer et surveiller la qualité de l'EP au Canada pose problème en raison du grand nombre d'approches très diversifiées et non coordonnées qui coexistent. Les nombreuses approches de l'assurance de la qualité qui ont cours au Canada appartiennent à des contextes différents et ont été établies à des fins diverses. Certains processus sont actuellement pris en charge par les gouvernements ou par des organismes gouvernementaux; d'autres par des organismes non gouvernementaux ou par des établissements. Selon le contexte, différentes normes, approches et mesures sont en place. En raison de ces différences techniques, le rapprochement des diverses approches constitue un défi de taille qui contribue bien peu à l'élaboration d'une approche concertée et exhaustive. De fait, S. Oldford (2006) associe l'assurance de la qualité à une courtepoinette :

Au Canada, la plus grande partie de l'enseignement postsecondaire est couverte par une même portion de la courtepoinette. À certains endroits, il y a deux épaisseurs de couverture; ailleurs, il y a des parties à découvert. De plus, la courtepoinette n'est pas cousue avec méthode : il s'agit plutôt d'un amalgame de pièces recyclées, chacune d'une nature et d'une forme différentes, assemblées approximativement pour former un tout composite. Pour les non-initiés, comme les futurs étudiants, il est laborieux de trouver des explications simples indiquant quels établissements sont reconnus, pour quoi et par qui. Pour les professionnels de l'enseignement, ces explications sont difficiles à fournir⁶². [traduction libre]

Le Canada continue à attirer des étudiants étrangers et les diplômes délivrés au Canada sont reconnus sur le marché mondial. Le Canada a composé avec un très petit nombre d'établissements malhonnêtes qui voulaient mener leurs activités au pays; les fabriques à diplômes ne constitueraient dès lors plus un problème majeur au pays. Un nombre toujours croissant de Canadiens entreprennent chaque année des études postsecondaires. Néanmoins, en raison de la concurrence mondiale croissante dont fait l'objet le capital humain – et compte tenu de sa mobilité croissante –, nous ne pouvons pas nous reposer sur la seule réputation d'excellence et d'accessibilité étendue de l'EP au Canada. Le Canada doit continuer à améliorer l'EP au pays et s'assurer d'être en mesure de démontrer cette amélioration par la diffusion accrue d'information sur la qualité.

Conclusion : Aller de l'avant

La compréhension de la qualité du secteur canadien de l'EP exige une définition claire et concertée du rôle et des objectifs de l'EP au pays ainsi que la contribution de divers établissements et secteurs. Comme le déclare Luc Vinet, recteur de l'Université de Montréal, « en tant que pays, le Canada devrait se donner des normes, des objectifs et des buts communs⁶³ ». [traduction libre] La complexité du secteur canadien de l'EP, attribuable en grande partie à ses nombreuses régions, ne le libère pas de son obligation de démontrer sa qualité par des méthodes que les Canadiens et le reste du monde peuvent comprendre pleinement.

Le CCA estime que la mise en œuvre d'un cadre pancanadien de démonstration de la qualité ne doit pas empiéter sur l'autorité provinciale ou territoriale en matière d'éducation, ou sur l'autonomie des établissements d'EP. Par ailleurs, ce cadre ne nécessite pas nécessairement l'adoption d'une approche universelle. Différentes méthodes de définition et de démonstration de la qualité seront probablement de mise, en fonction du type d'établissements et de la priorité visée.

L'OCDE est d'avis qu'il est tout à fait possible d'adopter une approche souple de la démonstration de la qualité. Dans *Tertiary Education for the Knowledge Society*, rapport publié en 2008, elle énumère des pays qui appliquent différents critères d'évaluation de la qualité selon l'établissement visé. Dans certains pays, l'OCDE observe que « différentes agences et divers organismes d'assurance de la qualité sont responsables de multiples sous-secteurs et catégories [d'établissements], même si [ces agences et ces organismes] appliquent des critères d'évaluation similaires⁶⁴ ». [traduction libre]

C'est le cas pour le système australien d'EP qui, comme celui du Canada, se compose de plusieurs régions et secteurs. L'Australian Universities Quality Agency (AUQA) prend en charge le processus externe d'assurance de la qualité des universités du pays. À l'échelle de l'État ou des territoires, les organismes vérifient les établissements à vocation professionnelle d'après des principes établis pour l'ensemble du pays⁶⁵. Les universités australiennes étant assujetties aux lois du Commonwealth, de l'État ou des territoires, elles sont considérées comme étant responsables de leur propre accréditation. En conséquence, elles assurent elles-mêmes une forme d'assurance de la qualité interne. L'AUQA effectue toutefois une vérification indépendante de ces établissements selon un cycle quinquennal. Comme l'Espace européen de l'enseignement supérieur, l'Australie s'est dotée d'un cadre des certifications qui définit systématiquement les normes nationales se rapportant aux certifications décernées par les écoles secondaires, les établissements d'enseignement professionnel et les universités accrédités, assurant ainsi la reconnaissance et le transfert des crédits.

La Colombie-Britannique a récemment annoncé l'adoption d'une nouvelle mesure qui simplifiera l'obtention d'information en matière d'assurance de la qualité au sujet des établissements postsecondaires publics et privés. Les établissements admissibles pourront dorénavant, s'ils le désirent, faire une demande de désignation leur permettant d'utiliser une nouvelle marque déposée, l'Education Quality Assurance (EQA). Pour être admissible, un établissement doit

répondre aux normes d'assurance de la qualité reconnues par le gouvernement et doit être « bien considéré à la fois par le ministère de l'Éducation supérieure et du Développement du marché du travail et par les organismes d'assurance de la qualité concernés⁶⁶. » [traduction libre] Les futurs étudiants pourront donc identifier rapidement et facilement, grâce à une marque reconnue synonyme de qualité, les établissements répondant aux normes en vigueur. Cela dit, la désignation EQA ne constitue pas en soi un processus d'assurance de la qualité.

L'OCDE recommande que les pays envisagent la mise en œuvre de systèmes d'assurance de la qualité qui combinent des mécanismes internes et externes. L'« équilibre entre l'obligation de rendre des comptes et l'amélioration a plus de chance d'être atteint par des processus d'évaluation distincts⁶⁷ » [traduction libre], selon l'OCDE. Les collèges et les universités du Canada possèdent à l'interne de solides procédures d'assurance de la qualité, mais la mise en place d'agences et de processus externes d'assurance de la qualité se poursuit. Cette approche ne concorde pas avec les modèles d'assurance de la qualité mis en œuvre ailleurs dans le monde, ce qui n'est pas sans conséquence. Pour assurer la pérennité et l'aplomb du secteur canadien de l'EP, de même que la reconnaissance mondiale des diplômes délivrés au Canada, le CCA tient à ce que soit élaboré un système plus complet d'assurance de la qualité externe en phase avec les cadres adoptés à l'étranger.

L'OCDE souligne que nombre de pays ne possèdent pas « les données pertinentes à l'échelle du pays et des établissements pour évaluer le rendement du système d'enseignement supérieur ainsi que le rendement de chaque établissement [d'EP]⁶⁸ ». [traduction libre] Bien que le Canada n'ait pas participé à cet examen, l'observation s'applique, surtout à l'échelle pancanadienne. Certaines provinces travaillent à mettre au point des stratégies de gestion des données perfectionnées qui permettraient de mieux comprendre les systèmes d'EP. Il s'agit là d'un pas notable vers l'amélioration des données canadiennes. Ces initiatives promettent la mise à disposition de mesures d'une qualité et d'une comparabilité améliorées qui pourront servir à évaluer et à démontrer la qualité et la reddition de comptes des systèmes d'EP. De plus, la nouvelle information produite grâce aux données améliorées des provinces aidera les établissements à procéder aux optimisations nécessaires.

L'OCDE recommande également que les pays conçoivent des cadres d'assurance de la qualité conformes aux buts de leurs secteurs d'EP⁶⁹. Bien que l'éducation au Canada soit la responsabilité de plusieurs gouvernements, le CCA a déjà ciblé un certain nombre de buts communs aux provinces et aux territoires, en matière d'EP. Dans les domaines de l'EP où les gouvernements partagent des visées similaires, il y a fort à parier que ceux-ci auront besoin du même type d'information pour déterminer la mesure dans laquelle leurs buts sont atteints. Voilà qui porte à croire qu'il serait possible de créer un système d'évaluation commun.

À mesure que les systèmes de données s'améliorent, et pourvu que les intervenants politiques y consentent, il devrait être envisageable de concevoir un système pancanadien d'évaluation de la qualité qui serait au diapason des

but communs que visent les différentes régions. Pour peu que des données comparables soient disponibles, les gouvernements n'auraient pas besoin de piloter un système d'évaluation de la qualité de l'EP. L'association volontaire des établissements pourrait aussi contribuer à la production de cette information.

La Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada, signée en 2007 par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), pourrait fournir un bon point de départ à d'éventuelles discussions sur l'assurance de la qualité. La déclaration propose un cadre des certifications des diplômes canadiens (baccalauréat, maîtrise et doctorat) et décrit les procédures et les normes d'évaluation des nouveaux programmes menant à l'obtention de diplômes dans ces catégories et des nouveaux établissements conférant des grades⁷⁰. Il représente un pas important dans la direction de l'assurance de la qualité de l'EP au pays, surtout en ce qu'il démontre que les ministres canadiens responsables de l'EP peuvent convenir de normes de qualité communes susceptibles de s'appliquer à l'échelle pancanadienne.

Si les provinces et les territoires choisissent de mettre en œuvre ces normes d'assurance de la qualité, ils conserveront une appréciable marge de manœuvre dans la conception de processus adaptés à leurs besoins. Néanmoins, une vaste consultation pourrait être requise pour veiller à ce que la Déclaration du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) aide le Canada à établir un consensus sur les caractéristiques et les indicateurs de la qualité de l'EP, au-delà du petit sous-ensemble d'établissements actuellement visés. Cette consultation permettrait de déterminer s'il est possible d'intégrer ou d'adapter le système d'assurance de la qualité proposé dans la Déclaration du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) aux systèmes internes d'assurance de la qualité des nouveaux établissements comme des anciens. En prenant ces mesures, le Canada se donnerait les moyens de mieux comprendre la qualité de son secteur de l'EP et de faire connaître cette qualité en dehors de ses frontières.

La qualité du secteur canadien de l'EP est souvent mentionnée, mais rarement comprise. Une proportion élevée (71 %) des Canadiens croit que les établissements canadiens d'EP parviennent admirablement bien à fournir des services d'enseignement de qualité⁷¹. Cependant, ces mêmes Canadiens ne parviennent pas nécessairement à expliquer pourquoi ils sont de cet avis. Ils ont besoin de comprendre ce que la qualité signifie et pourquoi nos systèmes d'EP sont d'excellente qualité. Ils ont également besoin de distinguer les types d'établissements d'EP du Canada et leurs missions.

L'évaluation de la qualité est importante sur le plan de la reddition de comptes, de la mobilité des étudiants et des diplômés et de l'amélioration continue. Le milieu en pleine diversification de l'EP, tant en matière d'établissements que de programmes, doit continuer à répondre aux besoins et aux attentes des Canadiens. Les mesures visant à rendre des comptes assureront la qualité à long terme de nos établissements d'EP dans un marché toujours plus concurrentiel, mobile et mondial de l'enseignement supérieur. Le Canada doit être en mesure

de communiquer clairement aux étudiants canadiens et étrangers pourquoi étudier dans les établissements canadiens d'EP est un passeport pour une éducation de qualité supérieure. Nous devons savoir comment nous y prendre pour améliorer nos programmes et nos établissements de telle sorte que des buts plus vastes soient visés, et atteints. L'adoption d'une attitude proactive est essentielle si le Canada veut éviter de se retrouver à la traîne des pays qui donnent suite à l'important impératif que représentent la qualité et l'amélioration de l'enseignement postsecondaire en matière de bien-être économique et social.

Notes de fin

- ¹ Saunders, Ron. « Promouvoir la qualité dans les établissements postsecondaires au Canada », *Rapport de recherche WJ36*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, septembre 2006.
- ² Statistique Canada. « Effectifs universitaires », *Le Quotidien*, 11 mars 2009. [Accessible à www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/090311/t090311a1-fra.htm] (consulté le 15 août 2009).
- ³ Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). *L'enseignement postsecondaire au Canada : Les attentes sont-elles comblées?*, Ottawa, 2009. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 7 septembre 2009).
- ⁴ Woodhouse, David. « Quality assurance: international trends, preoccupations and features », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 21, no 4, Royaume-Uni, 1996, p. 347-356.
- ⁵ Harvey, L., et D. Green. « Defining quality », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, no 1, 1993, p. 9-34.
- ⁶ Finnie, Ross, et Alex Usher. *Measuring the Quality of Post-secondary Education: Concepts, Current Practices and a Strategic Plan*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, avril 2005. [Accessible à www.cprn.com/documents/35998_en.pdf] (consulté le 18 août 2009).
- ⁷ Bogue, E., Grady. « Quality assurance in higher education: the evolution of systems and design ideals », *New Directions for Institutional Research*, vol. 25, no 3, 1998, p. 7-18.
- ⁸ Marginson, Simon. « Dynamics of national and global competition in higher education », *Higher Education*, vol. 52, no 1, 2006, p. 1-39.
- ⁹ *Ibid.*
- ¹⁰ Bogue, E. Grady. « Quality assurance in higher education: the evolution of systems and design ideals », *New Directions for Institutional Research*, vol. 25, no 3, 1998, p. 7-18.
- ¹¹ Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri et Elena Arnal. « Assuring and improving quality », *Tertiary Education for the Knowledge Society – Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality* (chapitre 5), Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, 2008, p. 325-400.

- ¹² *Ibid.*
- ¹³ Finnie, Ross, et Alex Usher. *Measuring the Quality of Post-secondary Education: Concepts, Current Practices and a Strategic Plan*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, avril 2005. [Accessible à www.cprn.com/documents/35998_en.pdf] (consulté le 18 août 2009).
- ¹⁴ Winston, Gordon C. « Subsidies, hierarchy and peers: the awkward economics of higher education », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 13, no 1, 1999, p. 13-36.
- ¹⁵ Woodhouse, David. « Quality assurance in higher education: the next 25 years », *Quality in Higher Education*, vol. 4, no 3, Royaume-Uni, 1998, p. 257-273.
- ¹⁶ Daniel, John, Asha Kanwar et Stamenka Uvalic-Trumbic. « Breaking higher education's iron triangle: access, cost, and quality », *Change: The Magazine of Higher Learning*, mars-avril 2009. [Accessible à www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/March-April%202009/full-iron-triangle.html] (consulté le 22 août 2009).
- ¹⁷ Dennison, John D. *From Community College to University: The Evolution of an Institution*, Vancouver, 2005. [Accessible à www.mala.ca/EducationalPlanning/KeyDocuments/UniversityStatus/2005CollegeToUniversity.pdf] (consulté le 7 septembre 2009).
- ¹⁸ Conseil canadien sur l'apprentissage. *Rapport sur l'apprentissage au Canada 2006, L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*, Ottawa, 2006. [Accessible à www.ccl.cca.ca] (consulté le 7 septembre 2009).
- ¹⁹ Besley, Tina (A. C.). « Introduction: assessing the quality of educational research in higher education: the impact of the knowledge economy and mergers », *Assessing the Quality of Educational Research in Higher Education: International Perspectives*, sous la direction de Tina Besley, Sense Publishers, Rotterdam, 2008.
- ²⁰ Usher, Alex. « Ten years back and ten years forward: developments and trends in higher education in Europe region », communication présentée au *Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*, UNESCO, Bucarest, Roumanie, du 21 au 24 mai 2009.
- ²¹ Organisation de coopération et de développement économiques. *Regards sur l'éducation 2009 : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, 2009.
- ²² *Ibid.*
- ²³ Qiang, Zha. « Internationalization of higher education: towards a conceptual framework », *Policy Futures in Education*, vol. 1, no 2, 2003, p. 248-270.
- ²⁴ Immerwahr, John, Jean Johnson et Paul Gasbarra. *The Iron Triangle: College Presidents Talk about Costs, Access, and Quality*, The National Center for Public Policy and Higher Education, San Jose, 2008.
- ²⁵ Usher, Alex. « Ten years back and ten years forward: developments and trends in higher education in Europe region », communication présentée au *Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*, UNESCO, Bucarest, Roumanie, du 21 au 24 mai 2009.

- ²⁶ Polytechnics Canada. *About Polytechnics Canada*, Ottawa, 2009. [Accessible à www.polytechnicscanada.ca/about/] (consulté le 19 août 2009).
- ²⁷ Usher, Alex, et Ryan Dunn. « On the Brink: How the Recession of 2009 Will Affect Post-secondary Education », *Canadian Higher Education Report Series*, Educational Policy Institute, Toronto, 2009. [Accessible à www.educationalpolicy.org/pub/pubpdf/0902_recession.pdf] (consulté le 18 août 2009).
- ²⁸ *Ibid.*
- ²⁹ Statistique Canada. « Frais de scolarité universitaires », *Le Quotidien*, 9 octobre 2008. [Accessible à www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/081009/dq081009a-eng.htm] (consulté le 26 juillet 2009).
- ³⁰ Trow, Martin A. *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies Since WWII*, Institute of Governmental Studies (University of California), Berkeley, 2005.
- ³¹ Marginson, Simon. « Dynamics of national and global competition in higher education », *Higher Education*, vol. 52, no 1, 2006, p. 1-39.
- ³² Trow, Martin A. *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies Since WWII*, Institute of Governmental Studies (Université de la Californie), Berkeley, 2005.
- ³³ Usher, Alex. « Ten years back and ten years forward: developments and trends in higher education in Europe region », communication présentée au *Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*, UNESCO, Bucarest, Roumanie, du 21 au 24 mai 2009.
- ³⁴ Usher, Alex, et Massimo Savino. *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*, Educational Policy Institute, Toronto, 2006.
- ³⁵ Dill, David D., et Maarja Soo. « Academic quality, league tables, and public policy: a cross-national analysis of university ranking systems », *Higher Education*, vol. 49, no 4, juin 2005, p. 495-533.
- ³⁶ Organisation de coopération et de développement économiques. *Review on Quality Teaching in Higher Education*, Paris, 2009.
- ³⁷ Sponsler, Brian A. *Issue Brief: The Role and Relevance of Rankings in Higher Education Policymaking*, Institute for Higher Education Policy, Washington D. C., 2009.
- ³⁸ Usher, Alex. « Ten years back and ten years forward: developments and trends in higher education in Europe region », communication présentée au *Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*, UNESCO, Bucarest, Roumanie, du 21 au 24 mai 2009.
- ³⁹ Wells, Paul. « Our universities can be smarter », *Macleans.ca*, 28 juillet 2009. [Accessible à www2.macleans.ca/2009/07/28/our-universities-can-be-smarter/] (consulté le 28 juillet 2009).
- ⁴⁰ Daniel, John, Asha Kanwar et Stamenka Uvalic-Trumbic. « Breaking higher education's iron triangle: access, cost, and quality », *Change: The Magazine of Higher Learning*, mars-avril 2009. [Accessible à www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/March-April%202009/full-iron-triangle.html] (consulté le 22 août 2009).

- ⁴¹ Usher, Alex. « Ten years back and ten years forward: developments and trends in higher education in Europe region », communication présentée au *Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*, UNESCO, Bucarest, Roumanie, du 21 au 24 mai 2009.
- ⁴² Ramsden, Paul. « A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire », *Studies in Higher Education*, vol. 16, no 2, 1991, p. 129-150.
- ⁴³ Jones, Glen A. *The "NSSE" Experience: What Have Ontario Universities Learned?* Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, Toronto, 2007.
- ⁴⁴ Coates, Hamish. « The value of student engagement for higher education quality assurance », *Quality in Higher Education*, vol. 11, no 1, avril 2005, p. 25-36.
- ⁴⁵ Winston, Gordon C. « Subsidies, hierarchy and peers: the awkward economics of higher education », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 13, no 1, 1999, p. 13-36.
- ⁴⁶ Woodhouse, David. « Quality assurance: international trends, preoccupations and features », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 21, no 4, Royaume-Uni, 1996, p. 347-356.
- ⁴⁷ Charbonneau, Léo. « L'énigme du processus de Bologne », *Affaires universitaires*, Association des universités et collèges du Canada, Ottawa, février 2009. [Accessible à www.affairesuniversitaires.ca/lenigme-du-processus-de-bologne.aspx] (consulté le 13 février 2009).
- ⁴⁸ Commission européenne. *Supplément au diplôme*, Bruxelles et Luxembourg, 3 mai 2006. [Accessible à http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_fr.htm] (consulté le 15 février 2008).
- ⁴⁹ Daniel, John, Asha Kanwar et Stamenka Uvalic-Trumbic. « Breaking higher education's iron triangle: access, cost, and quality », *Change: The Magazine of Higher Learning*, mars-avril 2009. [Accessible à www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/March-April%202009/full-iron-triangle.html] (consulté le 22 août 2009).
- ⁵⁰ Kohler, Jürgen. « "Quality" in European higher education », communication présentée au *Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*, UNESCO, Bucarest, Roumanie, du 21 au 24 mai 2009.
- ⁵¹ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) – Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, UNESCO, Paris, 2005.
- ⁵² *Ibid.*
- ⁵³ Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). *L'enseignement postsecondaire au Canada : Les attentes sont-elles comblées?*, Ottawa, 2009. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 7 septembre 2009).

- ⁵⁴ Daniel, John, Asha Kanwar et Stamenka Uvalic-Trumbic. « Breaking higher education's iron triangle: access, cost, and quality », *Change: The Magazine of Higher Learning*, mars-avril 2009. [Accessible à www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/March-April%202009/full-iron-triangle.html] (consulté le 22 août 2009).
- ⁵⁵ Oldford, Stephanie. *Exploring options for institutional accreditation in Canadian post-secondary education*, Université de Victoria, Victoria, Colombie-Britannique, 2006.
- ⁵⁶ British Columbia Council on Admissions and Transfer. *Recognition of Degrees from Non-AUCC Member Institutions: A Review of Issues*, Vancouver, Colombie-Britannique, juin 2006.
- ⁵⁷ Dennison, John D. *From Community College to University: The Evolution of an Institution*, Vancouver, 2005. [Accessible à www.mala.ca/EducationalPlanning/KeyDocuments/UniversityStatus/2005CollegeToUniversity.pdf] (consulté le 7 septembre 2009).
- ⁵⁸ Oldford, Stephanie. *Exploring options for institutional accreditation in Canadian post-secondary education*, Université de Victoria, Victoria, Colombie-Britannique, 2006.
- ⁵⁹ Association des universités et collèges du Canada. *Les critères pour devenir un établissement membre de l'AUCC*, Ottawa, 2009. [Accessible à www.aucc.ca/about_us/membership/criteria_f.html] (consulté le 7 septembre 2009).
- ⁶⁰ Association des universités et collèges du Canada. *Principes d'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur du Canada*, Ottawa, 2009.
- ⁶¹ Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri et Elena Arnal. « Assuring and improving quality », *Tertiary Education for the Knowledge Society – Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality* (chapitre 5), Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, 2008, p. 325-400.
- ⁶² Oldford, Stephanie. *Exploring options for institutional accreditation in Canadian post-secondary education*, Université de Victoria, Victoria, Colombie-Britannique, 2006.
- ⁶³ Wells, Paul. « Our universities can be smarter », *Macleans.ca*, 28 juillet 2009. [Accessible à www2.macleans.ca/2009/07/28/our-universities-can-be-smarter/] (consulté le 28 juillet 2009).
- ⁶⁴ Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri et Elena Arnal. « Assuring and improving quality », *Tertiary Education for the Knowledge Society – Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality* (chapitre 5), Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, 2008, p. 325-400.
- ⁶⁵ *Ibid.*
- ⁶⁶ Ministère de l'Éducation supérieure et du Développement du marché du travail de la Colombie-Britannique. *Canada's First Education Quality Brand Launched*, communiqué de presse, [en ligne], Victoria, Ministère de l'Éducation supérieure et du Développement du marché du travail de la Colombie-Britannique, 17 novembre 2009. [Accessible à www2.news.gov.bc.ca/news_releases_2009-2013/2009ALMD0043-000630.htm] (consulté le 17 novembre 2009).

- ⁶⁷ Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri et Elena Arnal. « Assuring and improving quality », *Tertiary Education for the Knowledge Society – Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality* (chapitre 5), Organisation de coopération et de développements économiques, Paris, 2008, p. 325-400.
- ⁶⁸ *Ibid.*
- ⁶⁹ *Ibid.*
- ⁷⁰ Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes menant à un grade au Canada*, Ottawa, Canada, 2007.
- ⁷¹ Conseil canadien sur l'apprentissage. *Enquête de 2008 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage*, Ottawa, 2009. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 7 octobre 2009).

Bibliographie

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA. *Les critères pour devenir un établissement membre de l'AUCC*, Ottawa, 2009. [Accessible à www.aucc.ca/about_us/membership/criteria_f.html] (consulté le 7 septembre 2009).

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA. *Principes d'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur du Canada*, Ottawa, 2009.

BESLEY, Tina (A.C.). « Introduction: assessing the quality of educational research in higher education: the impact of the knowledge economy and mergers », *Assessing the Quality of Educational Research in Higher Education: International Perspectives*, sous la direction de Tina Besley, Rotterdam, Sense Publishers, 2008.

BOGUE, E. Grady. « Quality assurance in higher education: the evolution of systems and design ideals », *New Directions for Institutional Research*, vol. 25, no 3, 1998, p. 7-18.

BRITISH COLUMBIA COUNCIL ON ADMISSIONS AND TRANSFER. *Education Planner*. [Accessible à www.EducationPlanner.ca] (consulté le 28 octobre 2009).

BRITISH COLUMBIA COUNCIL ON ADMISSIONS AND TRANSFER. *Recognition of Degrees from Non-AUCC Member Institutions: A Review of Issues*, Vancouver, Colombie-Britannique, juin 2006.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *L'enseignement postsecondaire au Canada : Les attentes sont-elles comblées?*, Ottawa, 2009. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 7 septembre 2009).

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Enquête de 2008 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage*, Ottawa, 2009. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 7 octobre 2009).

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Rapport sur l'apprentissage au Canada, L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*, Ottawa, 2006. [Accessible à www.ccl.cca.ca] (consulté le 7 septembre 2009).

CHARBONNEAU, Léo. « L'énigme du processus de Bologne », *Affaires universitaires*, Ottawa, Association des universités et collèges du Canada, février 2009. [Accessible à www.affairesuniversitaires.ca/lenigme-du-processus-de-bologne.aspx] (consulté le 13 février 2009).

COATES, Hamish. « The value of student engagement for higher education quality assurance », *Quality in Higher Education*, vol. 11, no 1, avril 2005, p. 25-36.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes menant à un grade au Canada*, Ottawa, Canada, 2007.

DANIEL, John, Asha Kanwar et Stamenka Uvalic-Trumbic. « Breaking higher education's iron triangle: access, cost, and quality », *Change: The Magazine of Higher Learning*, mars-avril 2009. [Accessible à www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/March-April%202009/full-iron-triangle.html] (consulté le 22 août 2009).

DENNISON, John D. *From Community College to University: The Evolution of an Institution*, Vancouver, 2005. [Accessible à www.mala.ca/EducationalPlanning/KeyDocuments/UniversityStatus/2005CollegeToUniversity.pdf] (consulté le 7 septembre 2009).

DILL, David D., et Maarja Soo. « Academic quality, league tables, and public policy: a cross-national analysis of university ranking systems », *Higher Education*, vol. 49, no 4, juin 2005, p. 495-533.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Supplément au diplôme*, Bruxelles et Luxembourg, 3 mai 2006. [Accessible à http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_fr.htm] (consulté le 15 février 2008).

FINNIE, Ross, et Alex Usher. *Measuring the Quality of Post-secondary Education: Concepts, Current Practices and a Strategic Plan*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, avril 2005. [Accessible à www.cprn.com/documents/35998_en.pdf] (consulté le 18 août 2009).

GOUVERNEMENT DE L'ALBERTA. *Alberta Learning Information Service*. [Accessible à www.Alis.gov.ab.ca] (consulté le 28 octobre 2009).

HARVEY, L., et D. Green. « Defining quality », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, no 1, 1993, p. 9-34.

IMMERWAHR, John, Jean Johnson et Paul Gasbarra. *The Iron Triangle: College Presidents Talk about Costs, Access, and Quality*, San Jose, The National Center for Public Policy and Higher Education, 2008.

JONES, Glen A. *The "NSSE" Experience: What Have Ontario Universities Learned?*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2007.

KOHLER, Jürgen. « "Quality" in European higher education », communication présentée au *Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*, Bucarest, Roumanie, UNESCO, du 21 au 24 mai 2009.

MARGINSON, Simon. « Dynamics of national and global competition in higher education », *Higher Education*, vol. 52, no 1, 2006, p. 1-39.

OLDFORD, Stephanie. *Exploring options for institutional accreditation in Canadian post-secondary education*, Victoria, Colombie-Britannique, Université de Victoria, 2006.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Regards sur l'éducation 2009 : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, 2009.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Review on Quality Teaching in Higher Education*, Paris, 2009.

POLYTECHNICS CANADA. *About Polytechnics Canada*, Ottawa, 2009. [Accessible à www.polytechnicscanada.ca/about/] (consulté le 19 août 2009).

QIANG, Zha. « Internationalization of higher education: towards a conceptual framework », *Policy Futures in Education*, vol. 1, no 2, 2003, p. 248-270.

RAMSDEN, Paul. « A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire », *Studies in Higher Education*, vol. 16, no 2, 1991, p. 129-150.

SANTIAGO, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri et Elena Arnal. « Assuring and improving quality », *Tertiary Education for the Knowledge Society - Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality* (chapitre 5), Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 2008, p. 325-400.

SAUNDERS, Ron. « Promouvoir la qualité dans les établissements postsecondaires au Canada », *Rapport de recherche W36*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, septembre 2006.

SPONSLER, Brian A. *Issue Brief: The Role and Relevance of Rankings in Higher Education Policymaking*, Washington D. C., Institute for Higher Education Policy, 2009.

STATISTIQUE CANADA. « Effectifs universitaires », *Le Quotidien*, 11 mars 2009. [Accessible à www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/090311/t090311a1-fra.htm] (consulté le 15 août 2009).

STATISTIQUE CANADA. « Frais de scolarité universitaires », *Le Quotidien*, 9 octobre 2008. [Accessible à www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/081009/dq081009a-eng.htm] (consulté le 26 juillet 2009).

STATISTIQUE CANADA. « Figure 7. Différentes générations au sein de la pyramide des âges de la population canadienne en 2006 », *Recensement de la population 2006*. [Accessible à www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-551/figures/c7-fra.cfm] (consulté le 18 août 2009).

TROW, Martin A. *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies Since WWII*, Berkeley, Institute of Governmental Studies (Université de la Californie), 2005.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE-ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, Paris, UNESCO, 2005.

USHER, Alex. « Ten years back and ten years forward: developments and trends in higher education in Europe region », communication présentée au *Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*, Bucarest, Roumanie, UNESCO, du 21 au 24 mai 2009.

USHER, Alex, et Ryan Dunn. « On the Brink: How the Recession of 2009 Will Affect Post-secondary Education », *Canadian Higher Education Report Series*, Toronto, Educational Policy Institute, 2009. [Accessible à www.educationalpolicy.org/pub/pubpdf/0902_recession.pdf] (consulté le 18 août 2009).

USHER, Alex, et Massimo Savino. *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*, Toronto, Educational Policy Institute, 2006.

WELLS, Paul. « Our universities can be smarter », *Macleans.ca*, 28 juillet 2009. [Accessible à www2.macleans.ca/2009/07/28/our-universities-can-be-smarter/] (consulté le 28 juillet 2009).

WINSTON, Gordon C. « Subsidies, hierarchy and peers: the awkward economics of higher education », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 13, no 1, 1999, p. 13-36.

WOODHOUSE, David. « Quality assurance in higher education: the next 25 years », *Quality in Higher Education*, vol. 4, no 3, Royaume-Uni, 1998, p. 257-273.

WOODHOUSE, David. « Quality assurance: international trends, preoccupations and features », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 21, no 4, Royaume-Uni, 1996, p. 347-356.