

## Assurance de la qualité et responsabilisation – Pourquoi ne nous laisse-t-on pas tranquilles?

### **Notes de l'allocution prononcée par John Randall**

Présentée par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur  
Marriott du centre-ville de Toronto au Eaton Centre  
Toronto (Ontario)  
Le 25 mars 2008

### **À comparer avec l'allocution elle-même**

« Pourquoi ne nous laisse-t-on pas tranquilles? » Le Canada est le 38<sup>e</sup> pays que je visite depuis environ dix ans pour diriger des inspections d'accréditation, former des inspecteurs ou prononcer des allocutions sur l'accréditation et l'assurance de la qualité, et la réaction est toujours la même! Trop souvent, l'assurance de la qualité est perçue par les enseignants comme quelque chose qu'ils doivent « subir » et non pas comme une partie intégrante de leur travail.

Je vais vous parler des tendances mondiales de l'assurance de la qualité et de l'accréditation dans le secteur de l'enseignement supérieur pour examiner certaines questions d'actualité et réfléchir aux obstacles que nous risquons de rencontrer.

### **Contexte de l'assurance de la qualité**

Pourquoi on ne peut pas vous laisser tranquilles? La réponse est bien simple : vous êtes trop importants. Maintenant que l'université a cessé d'être réservée à l'élite et qu'on constate une fréquentation massive des établissements d'enseignement supérieur, la position sociale et l'importance économique de l'enseignement supérieur ont changé radicalement.

La plupart des pays utilisent aujourd'hui une forme quelconque d'évaluation externe leur permettant de prouver que les établissements d'enseignement supérieur arrivent à transmettre efficacement à leurs étudiants un niveau de connaissance et d'habileté standard. Ces systèmes d'évaluation ont été mis en place un peu partout dans le monde pour des motifs semblables.

À l'échelle **mondiale**, les pays doivent faire la preuve que leur système d'éducation est conforme aux normes mondiales. Les emplois peuvent passer facilement d'un pays à l'autre, et les multinationales n'hésitent pas à déplacer des emplois pour maximiser l'efficacité. L'exode des emplois du secteur de la fabrication vers des pays où la main-d'œuvre coûte moins cher a débuté il y a des années. Aujourd'hui, avec les progrès de la technologie, les emplois du secteur des services peuvent également être déplacés, ce qui se fait de plus en plus notamment pour la conception de logiciels, les centres d'appels et les fonctions d'administration. Beaucoup de facteurs influencent le déplacement des emplois, entre autres les coûts, l'accès aux marchés et la réglementation. L'un des principaux facteurs est néanmoins sans contredit la disponibilité de main-d'œuvre possédant les compétences nécessaires et, de plus en plus, les compétences recherchées sont le résultat d'études supérieures.

L'un des critères permettant d'évaluer la valeur à l'échelle internationale d'un système national d'enseignement supérieur et de ses collèges et universités est la capacité de ses étudiants d'obtenir un emploi ou de faire des études de deuxième ou troisième cycle dans d'autres pays. Un autre critère de plus en plus important est l'intérêt que montrent les multinationales pour la main-d'œuvre d'un pays en s'installant dans le pays en question. La satisfaction des normes internationales n'est plus seulement une option ou une aspiration, c'est devenu une nécessité. La réussite de quelques-uns ne suffit plus à prouver la valeur à l'échelle internationale, il faut que la réussite soit généralisée. Ce n'est pas un hasard si le représentant d'une multinationale a dit que les pays qui n'étaient pas dotés d'un système d'éducation bien développé risquaient de « disparaître de la scène mondiale ». Il faut dire que ces paroles s'adressaient non pas aux pays en développement pour les inciter à rattraper les autres mais visaient plutôt à mettre en garde les pays développés contre les dangers de la complaisance. C'est Rupert Murdoch, venu à Melbourne parler du marché international pour le capital humain, qui a dit que « les pays ne disposant pas d'excellents établissements d'enseignement supérieur risquaient un exode des cerveaux. »<sup>1</sup>

Les gouvernements ont à cœur d'attirer les emplois dans leur pays et ils doivent pour ce faire montrer qu'ils ont à offrir une main-d'œuvre qualifiée. Les mécanismes d'évaluation doivent révéler que les établissements d'enseignement supérieur produisent des étudiants possédant les compétences recherchées. Il est donc devenu impératif de pouvoir comparer les résultats de l'apprentissage par rapport aux normes mondiales.

Il est également en train de se produire des changements semblables à l'échelle **régionale**. Dans la plupart des régions du monde, des pays se regroupent pour créer des marchés régionaux. Des marchés semblables existent déjà ou sont en train d'être formés en Europe (l'Union européenne), en Amérique du Sud (MERCOSUR), en Amérique du Nord (ALENA), aux Caraïbes (CSME) et en Asie du Sud-Est. Bien souvent, des dispositions sur la libre circulation des biens, des services, des capitaux et de la main-d'œuvre existent ou sont prévues pour ces zones de libre-échange. La libre circulation de la main-d'œuvre et le droit de s'établir dans un autre pays en utilisant les mêmes titres professionnels dépendent de la reconnaissance mutuelle des titres de compétence, qui résulte elle-même de la capacité de chaque gouvernement de prouver que les normes de qualification de son pays sont comparables à celles de ses partenaires.

Dans ce contexte, les mécanismes d'évaluation doivent permettre de déterminer la nature et le niveau des résultats d'apprentissage des programmes d'enseignement supérieur, du point de vue des compétences nécessaires pour exercer efficacement les fonctions d'emplois bien précis.

À l'échelle **nationale**, les pays ont de grandes attentes à l'égard de leurs établissements d'enseignement supérieur. Les collèges et universités jouent un rôle primordial dans la satisfaction des besoins de développement du pays et des

---

<sup>1</sup> Discours funèbre pour Keith Murdoch – Citation de Rupert Murdoch tirée du *Times Higher Education Supplement*, 26-12-2001.

exigences de la concurrence mondiale. Par ailleurs, les politiques d'équité et d'inclusion sociale exigent une participation plus ouverte aux possibilités qu'offre l'enseignement supérieur. La plus grande reconnaissance de l'importance que revêt l'enseignement supérieur signifie que les résultats ne sont plus tenus pour acquis et sont mis en question. À mesure que le niveau de scolarité d'un pays augmente, on peut s'attendre à ce que la capacité accrue de contester et de faire des critiques constructives, qui résulte de l'éducation, ainsi que les attentes en matière de reddition de comptes qui sont caractéristiques d'une société démocratique s'appliqueront tout autant aux universités qu'aux autres institutions de la société.

Tous ces facteurs expliquent pourquoi les gouvernements trouvent important de faire effectuer des évaluations indépendantes des normes atteintes par les étudiants dans leurs établissements d'enseignement supérieur. Il est en effet nécessaire de montrer que le niveau de réussite est à la hauteur des normes mondiales sur lesquelles se basent les investisseurs étrangers. Il faut également pouvoir prouver que les normes d'un pays sont comparables à celles de ses partenaires dans une zone régionale de libre-échange. On doit pouvoir montrer que l'enseignement supérieur réussit efficacement à satisfaire les besoins sociaux et économiques nationaux et également voir à ce que tous les membres de la société intéressés – les étudiants et leur famille, les employeurs et les associations professionnelles ainsi que les milieux culturels et scientifiques – aient accès à de l'information indépendante et impartiale sur le rendement de leurs établissements d'enseignement supérieur. Ce sont les mécanismes d'évaluation externe qui permettront aux collèges et universités de répondre aux questions, de relever les défis et de se responsabiliser.

### **Caractéristiques de l'assurance de la qualité**

#### RAISON D'ÊTRE

Les buts visés par la surveillance et l'évaluation externes de l'enseignement supérieur peuvent se résumer comme suit :

- **la reddition de comptes** – à ceux qui paient l'enseignement supérieur, soit l'État, les étudiants et leur famille et les employeurs;
- **l'information** – pour ceux qui ont besoin de savoir quelles sont les normes que satisfont les étudiants, c'est-à-dire notamment les employeurs, les gouvernements et les étudiants potentiels eux-mêmes;
- **l'amélioration** – de la qualité de l'enseignement fondée sur la détermination des forces et faiblesses et sur la diffusion des pratiques exemplaires, tant à l'intérieur de chaque établissement qu'entre les établissements eux-mêmes.

#### ASPECTS ÉVALUÉS : RESSOURCES, PROCESSUS ET RÉSULTATS

La plupart des systèmes d'assurance de la qualité et d'évaluation passent par un processus d'évolution. Au début, on a tendance à se soucier surtout de l'évaluation des **ressources**, en particulier des installations et du personnel des établissements. On suppose qu'avec de bonnes ressources, la qualité des résultats est assurée, ce qui est bien entendu erroné puisque la qualité dépend tout autant de l'efficacité avec laquelle les ressources sont déployées. Par conséquent, l'étape suivante pour les

systèmes d'évaluation consiste à mesurer les **processus** (en particulier les processus d'enseignement et d'apprentissage), souvent au moyen d'un système basé sur une évaluation par les pairs. L'inconvénient de cette approche est qu'elle repose uniquement sur les fournisseurs, puisque les fournisseurs des programmes d'enseignement sont évalués par d'autres fournisseurs.

Les systèmes d'évaluation arrivés à maturité sont basés sur les **résultats**, et en particulier les résultats d'apprentissage qu'on vise pour les étudiants. Il est vrai que les ressources et les processus sont d'une importance vitale, puisqu'ils déterminent la forme que prend l'enseignement offert aux étudiants, et les évaluations des processus par les pairs demeurent valables. Cependant, pour les personnes en dehors des établissements d'enseignement supérieur, et en particulier les employeurs, ce sont les capacités des étudiants qui comptent. Ils se soucient surtout de ce que les étudiants seront capables de faire lorsqu'ils obtiendront leur premier emploi. Voilà pourquoi de nombreux points de repère nationaux pour l'enseignement supérieur portent sur les compétences acquises pendant les études qui peuvent être utilisées au travail et dans la collectivité en général.

Pour les programmes individuels, les résultats attendus sont basés sur ces points de repère nationaux, sur les exigences des associations professionnelles (y compris des normes professionnelles internationales, comme l'accord de Washington sur les compétences des ingénieurs), sur les normes fixées par le collège ou l'université pour décerner ses propres diplômes et sur les attentes des employeurs. Il est donc possible d'évaluer le caractère approprié et l'efficacité des ressources comme des processus par rapport aux résultats attendus des étudiants. Cela permet de porter un jugement global sur l'efficacité des processus et sur l'utilisation des ressources d'après les résultats attendus de même que sur le bien-fondé des résultats eux-mêmes.

Le passage d'un système fondé sur les ressources à des évaluations portant sur les résultats est comparable à la transition d'évaluations quantitatives à des évaluations qualitatives. Les effets peuvent être trompeurs tant pour les établissements que les évaluateurs, si on ne prend pas le temps de bien réfléchir à ce qui est en jeu. Il y a des personnes qui peuvent avoir l'impression que le processus est plus facile, parce qu'il suffit de fournir des rapports descriptifs au lieu de données numériques. Mais il s'agit là d'une vision superficielle des choses. Le processus exige des recherches plus poussées, puisque le rapport résulte d'une réflexion et doit expliquer pourquoi on fait certaines choses et pourquoi on procède de cette façon. Il faut prouver l'efficacité des processus d'après les résultats attendus. Des données factuelles sont tout de même exigées, pour démontrer que le département est efficace, mais elles ne sont plus une fin en soi. L'approche est moins prescriptive. Par exemple, le département doit déterminer si un ensemble de données en particulier peut être utile pour prouver son efficacité, au lieu de les fournir simplement parce qu'elles ont été demandées.

## FAÇON DE PROCÉDER

Les règles applicables aux évaluations externes doivent être bien claires. Il est inévitable qu'elles soient perçues par certaines personnes comme une forme de réglementation. Les bons systèmes d'évaluation n'ont néanmoins rien à voir avec

une réglementation obligeant à respecter une norme. Ils servent plutôt à assurer l'établissement et la réalisation d'objectifs appropriés. La force de l'enseignement supérieur réside en bonne partie dans la diversité et la pluralité, et les critères d'évaluation doivent en tenir compte. Il demeure néanmoins que, dans la mesure où les systèmes sont perçus, à tort ou à raison, comme une forme de réglementation, il importe de suivre les principes d'une bonne réglementation.<sup>2</sup>

En résumé, cela signifie que les systèmes d'évaluation doivent être :

- **transparents** – les évaluations sont fondées sur des critères clairs et bien compris;
- **appropriés** – seules les données pertinentes pour l'évaluation sont prises en considération;
- **équilibrés** – le détail de l'analyse doit respecter le minimum nécessaire pour que le jugement puisse être fiable;
- **basés sur la reddition de comptes** – les évaluateurs doivent avoir des comptes à rendre pour leur travail;
- **cohérents** – entre les établissements et au fil du temps.

### **Vérification des établissements et examen des programmes**

Il existe deux grandes approches possibles pour l'évaluation de l'enseignement supérieur. La première consiste à évaluer directement les résultats de l'enseignement en se basant sur les programmes individuels menant aux résultats. Cela peut contribuer à l'accréditation des programmes. Dans la deuxième approche, on peut procéder à la vérification des systèmes d'assurance de la qualité de l'établissement, afin de déterminer s'ils sont assez solides et efficaces pour que tous les programmes soient bien conçus et procurent des résultats appropriés. Habituellement, ce type de vérification n'évalue pas directement les programmes d'enseignement mais elle peut prendre en considération des données relatives au programme dans la mesure où c'est nécessaire pour établir que les systèmes de l'établissement fonctionnent bien. Ce type d'examen peut servir de base pour l'accréditation d'un établissement.

L'équilibre approprié entre l'évaluation des programmes et l'évaluation des établissements fait l'objet de bien des débats partout dans le monde. Je crois savoir que c'est aussi le cas en Ontario, et je souhaite donc vous faire part de mes idées à ce sujet.

Le débat part parfois de la question que j'ai mentionnée au début – Pourquoi ne nous laisse-t-on pas tranquilles? – et concerne le niveau relatif du fardeau des interventions extérieures. Au Royaume-Uni, on a fait la transition à un système de vérification des établissements parce qu'on souhaitait notamment réduire le fardeau des établissements. Les programmes sont maintenant analysés simplement pour aller dans le détail et prouver que les systèmes des établissements fonctionnent bien et non plus seulement dans le seul but d'examiner les programmes eux-mêmes. Il y a des risques que les arguments sur le fardeau des analyses externes puissent

---

<sup>2</sup> Adaptation de *Principles of Better Regulation* publié par le groupe de travail sur l'amélioration de la réglementation (Better Regulation Task Force) du gouvernement du Royaume-Uni.

sembler intéressés et soient même perçus comme une manœuvre semblable à ce qui a été dénoncé dans le rapport du sous-comité des valeurs mobilières (Securities Subcommittee) du Sénat des États-Unis de 1973 :

[Traduction]

« L'absence bien naturelle d'enthousiasme à l'égard d'une réglementation de la part du groupe qui y sera assujéti et la tentation d'utiliser un semblant de réglementation sectorielle visant à empêcher l'adoption d'une véritable réglementation... »<sup>3</sup>

Le potentiel d'une réglementation excessive constitue un véritable risque. Ce n'est toutefois pas le meilleur point de départ pour un débat sur la forme la plus appropriée d'évaluation externe de l'enseignement supérieur. Il vaut mieux commencer par se demander ce que chaque approche peut apporter par rapport aux trois buts des évaluations externes, soit la reddition de comptes, l'information et l'amélioration, et les examiner du point de vue de la société dans son ensemble, de l'établissement lui-même et des clients individuels.

## REDDITION DE COMPTES

Il y a deux aspects importants de la reddition de comptes qui sont mieux couverts lorsque l'évaluation se fait à l'échelle de l'établissement. Il s'agit d'abord du rôle de l'établissement, par rapport à l'ensemble de l'enseignement supérieur d'un pays.

L'expansion de l'enseignement supérieur passe souvent par la transformation de certains collèges, qui deviennent des universités de plein droit. C'est la voie qui a été empruntée pendant de nombreuses années pour créer des universités. Un peu partout dans le monde, bien des établissements prestigieux ont connu des débuts plus modestes. Dans mon propre pays, l'Université de Manchester a eu pour prédécesseur le Mechanics Institute, et bien d'autres petits établissements semblables ont connu un développement aussi phénoménal. Dernièrement, les gouvernements ont eu tendance à rehausser le niveau de catégories complètes d'établissements. Plusieurs pays ont tiré des leçons de l'expérience du Royaume-Uni, qui a transformé des établissements avant tout polytechniques en universités il y a une quinzaine d'années.

Enthousiasmés par leur nouveau titre, un grand nombre d'établissements polytechniques ont cherché à adopter une approche fondée sur la recherche pour l'enseignement, en réduisant souvent l'offre de cours de formation professionnelle et en abandonnant les programmes d'un an et deux ans au profit de programmes menant à des diplômes universitaires. Ce « changement de vocation » a été jugé indésirable par la plupart des gens, et plusieurs pays passant par un processus de changement semblable ont cherché à empêcher que la même chose se produise chez eux. Si les choses se sont passées ainsi au Royaume-Uni, c'est du moins en partie, parce que la loi régissant le financement de l'enseignement supérieur par l'État interdit au gouvernement et à son conseil de financement d'intervenir dans le choix des programmes offerts par les collèges et les universités. Le but de cette loi était de préserver la liberté des établissements d'enseignement. C'est peut-être un bon moyen de protéger la recherche et l'enseignement fondé sur la recherche, mais

---

<sup>3</sup> Rapport du sous-comité des valeurs mobilières (Securities Subcommittee) du Sénat des États-Unis, 1973.

on peut aussi considérer que ce n'est pas correct puisque des programmes basés sur l'emploi doivent aussi faire partie du système d'enseignement supérieur compte tenu de la fréquentation massive – un thème sur lequel je reviendrai plus tard.

Le Royaume-Uni cherche maintenant à corriger ce « changement de vocation » en encourageant activement l'établissement de programmes de deux ans axés sur l'emploi et en mettant davantage l'accent sur les centres d'excellence pour les dépenses en matière de recherche.

Il y a quelques années, j'ai rencontré en Afrique du Sud le ministre Kader Asmal, qui m'a exprimé sa détermination à empêcher que la transformation du système d'enseignement supérieur à la suite de l'apartheid n'entraîne le même type de changement de vocation. Il m'a dit : « Nous ne ferons pas la même erreur que vous. »

Si de nombreux pays ont la volonté de maintenir différents types de programmes avec l'expansion de l'enseignement supérieur, rares sont ceux qui ont abordé la question directement dans tout le système, au moyen d'évaluations externes et de mécanismes de financement. Hong Kong est néanmoins l'exception. La diversité est assurée au moyen d'un énoncé de rôle convenu entre l'établissement d'enseignement supérieur concerné et le comité des subventions universitaires. Le processus d'évaluation externe (qui ressemble beaucoup à la vérification d'établissement) sert à soutenir ce système au moyen d'un processus de financement basé sur le rôle et le rendement. L'évaluation externe sert à déterminer dans quelle mesure un établissement respecte le rôle convenu et à quel point il remplit ce rôle efficacement. Une partie des fonds publics disponibles sont distribués en fonction des résultats de cette évaluation. C'est donc dire qu'un établissement qui s'écarte considérablement du rôle convenu peut risquer de perdre une partie de son financement public, tandis qu'un autre qui remplit son rôle de façon exceptionnelle peut avoir droit à des fonds supplémentaires.

L'évaluation du rendement des établissements sert donc à faire en sorte que le système d'enseignement supérieur offre suffisamment de programmes basés sur la recherche, sur l'emploi et sur les arts libéraux pour satisfaire les besoins de Hong Kong. Cela signifie que l'assurance de la qualité ne sert pas seulement à évaluer si ce qui était nécessaire a été fait pour atteindre un but, mais ce qui est encore plus important, si le but fixé était approprié dès le départ.

Un autre exemple d'évaluations à l'échelle des établissements à l'appui d'une politique publique est celui de Trinité-et-Tobago. Le pays investit dans l'éducation les revenus tirés de ses ressources considérables en pétrole et gaz, en offrant un soutien généreux aux étudiants et en versant des montants importants pour les installations. Comme on peut le comprendre, le gouvernement tient à faire en sorte que les fonds du programme d'assistance du gouvernement pour les frais de scolarité ne soient versés qu'aux étudiants inscrits dans des établissements en bonne et due forme. Il a un programme d'accréditation pour les établissements. La première étape est l'inscription et elle vise à établir que l'établissement existe bel et bien et qu'il est constitué comme il se doit. Malheureusement, c'est devenu nécessaire avec l'avènement d'Internet et le fléau des faux diplômes qui sont vendus à des personnes crédules en l'absence de réglementation dans ce secteur.

Dans l'ensemble, l'obligation de rendre compte des établissements d'enseignement supérieur ne se résume pas à l'accréditation de programmes. Ce sont les établissements qui gèrent les programmes d'études et qui gèrent les autres services offerts dans le contexte de l'enseignement supérieur au profit de la population, comme la recherche et le transfert de connaissances. Les gouvernements s'attendent, à raison, que les collèges et universités fassent la promotion de politiques d'équité et d'inclusion sociale et contribuent au développement économique du pays. Les établissements peuvent ainsi avoir une influence qui dépasse la portée de leurs programmes.

En outre, il est prudent de surveiller et d'évaluer les systèmes des établissements qui assurent la qualité et le respect des normes des programmes. On ne pourra jamais examiner chaque programme d'études, et même les systèmes d'accréditation externes qui sont basés sur l'évaluation des programmes ont tendance à évaluer un département au complet et à n'examiner qu'un échantillon de ses programmes. C'est donc dire qu'on se fie beaucoup aux systèmes internes d'approbation, de surveillance et d'examen des programmes. La surveillance de ces systèmes aide à garantir que de bons systèmes internes donneront des programmes d'excellente qualité.

## INFORMATION

Il existe des chevauchements entre la démonstration de la reddition de comptes et la communication d'information. Pour les gouvernements, ces deux aspects font partie du même processus, puisque la reddition de comptes est fondée sur l'information. Il faut commencer par déterminer ce que fait un établissement pour ensuite évaluer à quel point il le fait efficacement. Le processus de financement basé sur le rôle et le rendement de Hong Kong est un exemple classique. Cependant, les particuliers, qu'il s'agisse d'étudiants ou d'employeurs potentiels, ont besoin de renseignements sur les programmes. Les étudiants s'inscrivent à des programmes d'études et non pas à des systèmes institutionnels et ils ont besoin d'être renseignés sur la qualité des programmes qu'ils envisagent. De même, les employeurs veulent savoir ce que les diplômés sont capables de faire, et la combinaison de connaissances, de compréhension conceptuelle et de compétences pratiques qui détermine les capacités des diplômés s'acquiert au moyen des programmes individuels. Les employeurs accordent plus de valeur aux renseignements sur les programmes, et notamment à ceux relatifs aux programmes conçus spécialement pour remplir des besoins précis liés à l'emploi, qu'à l'information sur les systèmes de l'établissement, puisque ce dernier aspect n'a pas de lien direct avec leur principal intérêt.

Les motifs qui amènent des personnes à entreprendre des études supérieures sont complexes et variés. Il y a des étudiants qui veulent simplement vivre une expérience personnelle de transformation pour toucher la limite des connaissances et de la compréhension afin d'assurer leur propre croissance personnelle. Ces personnes veulent apprendre simplement pour le plaisir. Cependant, la plupart des personnes combinent cet aspect au désir d'être récompensées pour leur travail en obtenant un titre de compétence qui leur procurera un avantage sur le marché du travail. D'autres encore ne voient dans les études supérieures qu'une fonction

utilitaire, c'est-à-dire que c'est pour eux seulement un moyen d'obtenir un emploi dans le domaine de leur choix.

Les employeurs souhaitent que les diplômés soient capables d'assumer de façon efficace différentes fonctions. Il y en a qui recherchent des compétences propres à un domaine, dans des professions traditionnelles comme la médecine et le droit et aussi dans des domaines plus récents qui exigent un niveau élevé de compétence. La plupart cependant recherchent des habiletés générales, notamment des capacités de résolution de problèmes qui peuvent être appliquées à différents contextes une fois acquises durant les études.

Ce dont ont besoin à la fois les étudiants et les employeurs c'est de renseignements fiables sur les titres de compétence. Dans le secteur de l'enseignement supérieur, on évalue souvent la réussite des étudiants d'après des normes d'études relatives au niveau et à la complexité des connaissances à maîtriser et à la compréhension nécessaire pour ordonner ces connaissances.

Toutefois, les étudiants expriment leurs attentes à l'égard de l'enseignement supérieur d'une manière bien différente. Ils n'utilisent pas des mots passifs comme « connaissances » et « compréhension », mais des mots actifs comme « faire ». Qu'est-ce que je serai capable de faire avec mon diplôme? Si j'embauche un diplômé, qu'est-ce qu'il sera capable de faire?

Dans les anciens petits systèmes d'éducation qui étaient réservés à l'élite, le petit noyau social qui formait l'élite diplômée savait, par expérience, ce qu'un diplômé était capable de faire, tandis que dans les systèmes d'aujourd'hui utilisés par un très grand nombre de personnes, il est important de bien définir ce qu'un diplômé est capable de faire. Il faut, pour indiquer les résultats de l'enseignement supérieur, ne pas se limiter à ce qu'un étudiant sait et comprend mais aussi préciser ce qu'il est capable de faire.

Voici ce qu'on dit à ce sujet Lord Dearing et ses collègues dans leur rapport sur l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (1997) : [Traduction] « Il ne peut qu'être bénéfique de définir clairement les normes et les niveaux de réussite exigés pour les titres de compétence. »<sup>4</sup>

En 1999, le conseil sur le financement de l'enseignement supérieur (Higher Education Funding Council) en Angleterre a publié un rapport sur l'information publique concernant la qualité et les normes des cours d'enseignement supérieur. Voici ses conclusions au sujet des candidats à des programmes d'enseignement supérieur.

[Traduction]

« On souhaite beaucoup obtenir plus d'information sur la qualité et sur les normes [...] des cours. Les renseignements sur les programmes d'études et les niveaux de réussite scolaire suscitent beaucoup d'intérêt, mais il y a aussi d'autres facteurs qui

---

<sup>4</sup> National Committee of Inquiry into Higher Education, *Higher Education in the Learning Society* (rapport Dearing), HMSO, Londres, juillet 1997.

sont importants, comme ce que l'établissement d'enseignement supérieur veut transmettre à ses diplômés et la qualité des cours. »<sup>5</sup>

Les jeunes qui consacrent des années à leurs études veulent avoir l'assurance que les collèges et universités sont dotés de normes rigoureuses et que ces normes sont remplies par leurs étudiants. En faisant ressortir le besoin qu'ont les étudiants potentiels de savoir ce que les diplômés ont comme bagage, cette recherche montre à quel point il est important de bien définir ce que les diplômés sont capables de faire.

Le rapport parle des effets que peut avoir le fait que l'étudiant a une plus grande part des frais de l'enseignement supérieur à payer.

[Traduction]

« [...] les étudiants, et peut-être aussi leurs parents, pourraient adopter une attitude assimilable à celle de clients à l'égard de l'enseignement supérieur. Ils voudront obtenir plus de renseignements pour les guider dans le choix d'un établissement et d'un programme. Ils s'attendent également à obtenir une définition précise de ce qu'ils achètent de manière à ce qu'eux-mêmes ainsi que les autres puissent évaluer si ce qu'ils reçoivent est satisfaisant. »<sup>6</sup>

Ces besoins en matière d'information sont encore plus évidents chez les personnes que les gouvernements veulent le plus inciter à faire des études supérieures. Le rapport dit ce qui suit :

[Traduction]

« Les étudiants venant de milieux non traditionnels ont moins de chances de connaître des personnes ayant déjà fait des études supérieures. Pour cette raison, ils ont probablement encore plus besoin de sources d'information en bonne et due forme pour se renseigner notamment sur la qualité et les normes. »<sup>7</sup>

Les sources d'information en bonne et due forme dans lesquelles on a le plus confiance sont celles dont l'indépendance a été démontrée. Le rapport signale ceci :

[Traduction]

« Il est bien évident que les étudiants potentiels accueillent les affirmations faites par les établissements d'enseignement supérieur avec un certain scepticisme, même s'ils trouvent l'information utile. »<sup>8</sup>

Voilà qui confirme une conclusion présentée dans un rapport déjà publié la même année qui disait ceci :

« Même si les prospectus sont jugés très utiles par la majorité, ils ont fait l'objet de certaines critiques de la part des étudiants interrogés. Beaucoup ont signalé que

---

<sup>5</sup> Higher Education Funding Council for England, *Providing Public Information on the Quality and Standards of Higher Education*, novembre 1999.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

c'était un outil promotionnel destiné à attirer les étudiants et que, pour cette raison, ils n'étaient pas tout à fait objectifs et complètement dignes de confiance. »<sup>9</sup>

Au Royaume-Uni, en réponse à la recommandation du rapport Dearing et aux conclusions de la recherche indiquant que des renseignements indépendants plus complets étaient nécessaires aux étudiants potentiels, on a mis au point un cadre de classification des titres de compétence<sup>10</sup>, publié pour la première fois en 2001, qui contient des descripteurs basés non seulement sur l'acquisition de connaissances et de compréhension mais aussi sur les compétences intellectuelles qui permettront d'obtenir un emploi – c'est-à-dire ce que les étudiants sont capables de faire.

On aurait pu s'attendre à ce que l'accent mis sur les compétences des diplômés puisse susciter des critiques dénonçant la trop grande importance accordée à la fonction utilitaire de l'apprentissage, mais au contraire, les descripteurs ont été très bien accueillis par les milieux enseignants. La *Higher Education Review*<sup>11</sup> a dit que le descripteur pour le baccalauréat spécialisé était [Traduction] « soigneusement formulé et, détail notable, pouvait s'appliquer à tout l'éventail des cours et des matières faisant partie du baccalauréat spécialisé ». Le fait qu'il exige que l'étudiant montre qu'il a une « appréciation de l'incertitude, de l'ambiguïté et des limites de ses connaissances » a été perçu comme un signe « d'une bonne compréhension des questions épistémologiques qui semble faire défaut à bon nombre d'universitaires ». Le descripteur a beaucoup été utilisé partout dans le monde, y compris en Ontario, parfois avec des descripteurs de compétences professionnelles, afin de créer un seul et unique cadre pour tous les titres de compétence postsecondaires.

Les étudiants ont besoin d'information sur les résultats des programmes d'enseignement supérieur pour déterminer les possibilités qui s'offriront à eux, tant pour la poursuite de leurs études que l'obtention d'une carrière. Ils s'intéressent néanmoins aussi beaucoup à la qualité de l'enseignement. À la fin de 2007, l'entreprise de recherche commerciale i-graduate a fait un sondage auprès de 54 836 étudiants étrangers venant de 221 pays et étudiant à 71 universités du Royaume-Uni. La qualité de l'enseignement était le premier facteur déterminant le choix du programme d'études. La réputation des compétences – qui équivaut sans doute aux résultats – venait au deuxième rang. Ce qui peut sembler le plus étonnant, c'est que les frais de scolarité ne venaient qu'au 9<sup>e</sup> rang.<sup>12</sup>

Les étudiants comme les employeurs ont besoin d'être renseignés sur les résultats de l'apprentissage, et les étudiants veulent aussi de l'information sur la qualité de l'enseignement. L'information a plus de poids si elle provient d'une source indépendante, et c'est aussi un facteur important pour l'accréditation d'un programme.

Voici un exemple pour l'illustrer. Depuis vingt ans, l'Université de West Indies est restée en dehors du système national d'accréditation de la Jamaïque. Elle préférerait,

---

<sup>9</sup> Institute of Employment Studies, *Making the Right Choice: How students choose universities and colleges*, juin 1999.

<sup>10</sup> Quality Assurance Agency, *The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*, janvier 2001.

<sup>11</sup> Éditorial paru dans la *Higher Education Review*, vol. 33, n° 2, 2001.

<sup>12</sup> Données publiées dans *Education Guardian*, Londres, 5-2-2008.

avec raison, s'en remettre à sa réputation internationale, à sa charte royale ainsi qu'à ses systèmes d'examen externe, qui étaient garants de la qualité de son enseignement. L'an dernier, elle a entamé les démarches pour se faire accréditer en Jamaïque parce que les étudiants potentiels estimaient de plus en plus que, peu importe la réputation d'un établissement, la qualité des programmes doit être prouvée par une accréditation.

Les milieux de l'enseignement supérieur pourraient tirer des leçons d'autres secteurs de l'économie en ce qui concerne le besoin de clarté et l'information de sources indépendantes sur les services. Voici les commentaires cinglants exprimés par Walter Merricks, ombudsman en chef des services financiers, au sujet des politiques d'assurance mixte pour remboursement d'hypothèque :

[Traduction]

« Existe-t-il d'autres mauvaises pratiques de vente alliées à des produits indéfinis et à des facteurs de marché ayant le potentiel de donner lieu à autant de plaintes dont les professionnels de l'industrie seraient déjà au courant? Ou pouvons-nous au contraire avoir la certitude que nous ne ferons pas d'autres découvertes aussi désagréables? »<sup>13</sup>

Les « mauvaises pratiques de vente » correspondent aux procédés de recrutement visant davantage à combler des places qu'à assurer la correspondance entre les aptitudes et habiletés des étudiants et les exigences des programmes. Les « produits indéfinis » correspondent quant à eux aux normes et résultats mal définis. Les « facteurs de marché » sont assimilables aux pressions exercées pour atteindre des objectifs quantitatifs et financiers. La combinaison de facteurs qui ont donné lieu à des plaintes au sujet de produits financiers qui n'étaient pas à la hauteur des attentes pourrait facilement entraîner des plaintes semblables à propos des investissements dans les études supérieures n'ayant pas produit les résultats escomptés.

Après quelques faux départs, on dirait que le secteur des services financiers en viendra à faire l'objet d'un type de réglementation et d'assurance de la qualité de nature à assurer que les besoins des utilisateurs seront remplis par le système. Beaucoup de jeunes parents commencent à investir afin de pouvoir payer le coût des études supérieures que feront leurs enfants dans dix ou quinze ans. Il serait ironique de constater que leurs régimes de placement offrent des protections plus transparentes et plus efficaces et une meilleure information publique que les services d'enseignement supérieur que les économies serviront à acheter.

## AMÉLIORATION

Pour les établissements individuels, il sera toujours important de savoir dans quelle mesure les évaluations externes contribuent à l'amélioration. Le conseil de l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur (Council for Higher Education Accreditation) aux États-Unis a une publication utile intitulée *Presidential Guidelines Series*. Le numéro de décembre 2007<sup>14</sup> parle des avantages de

<sup>13</sup> Rapport annuel de l'ombudsman en chef des services financiers, Royaume-Uni, 2001.

<sup>14</sup> Council for Higher Education Accreditation, *Presidential Guidelines Series*, vol. 1-6, Washington, décembre 2007.

l'accréditation. Il dit ceci : [Traduction] « L'accréditation [...] sert à évaluer et à améliorer la qualité des établissements ou des programmes. » Il signale les avantages, notamment que le processus d'accréditation « peut donner à bien des campus la motivation nécessaire pour s'occuper des résultats de l'apprentissage des étudiants ». Il cite aussi les propos d'un président, qui disait que [Traduction] « l'auto-analyse est la plus grande utilité du processus d'accréditation ».

Pour évaluer le mérite relatif de l'évaluation axée sur l'établissement par rapport à celle portant sur les programmes, les institutions peuvent se demander quel type d'évaluation pourrait le plus les aider à améliorer la qualité de leur enseignement et à maintenir des normes rigoureuses.

Par exemple, sur le plan de la qualité, beaucoup d'étudiants se plaignent au sujet des commentaires sur les travaux écrits. Lorsque je dirigeais la Quality Assurance Agency for Higher Education au Royaume-Uni, à la fin des années 1990, la plainte la plus commune des étudiants relevée durant l'évaluation des programmes était que les commentaires n'étaient pas appropriés ni faits en temps opportun. J'ai trouvé décourageant de lire dans le *Times Higher Education Supplement* cette année que les commentaires demeuraient [Traduction] « le principal sujet de plainte des étudiants »<sup>15</sup>. Le sondage national réalisé auprès des étudiants en 2007 a révélé qu'à peine 54 % des étudiants trouvaient que les commentaires avaient été rapides et utiles. Si les établissements savaient que ce facteur serait pris en considération dans les évaluations externes, seraient-ils incités à apporter des améliorations? Je suis porté à croire que oui.

Un autre sujet pouvant présenter de l'intérêt pour les établissements est l'analyse comparative des normes. L'an dernier, je faisais partie avec Dennis Mock d'une équipe chargée de l'inspection du campus Mona à l'Université de West Indies. Nous étions fascinés par le débat en cours sur l'utilisation d'évaluations externes. Les membres de la faculté venant des milieux de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni en faisaient la promotion avec enthousiasme, tandis que ceux originaires d'Amérique du Nord trouvaient qu'on faisait trop d'histoires.

Trop souvent, le point central du débat était le fardeau perçu et les délais que pouvait occasionner le système. De toute évidence, un mécanisme de modération de l'évaluation était nécessaire, mais les évaluations externes ne sont pourtant pas la seule solution. Ce qui est tout aussi important, et même encore plus, selon certaines personnes, c'est le rôle que joue l'évaluateur externe dans l'analyse comparative des normes appliquées par l'université pour décerner ses titres de compétence comparativement aux autres établissements semblables.

La Quality Assurance Agency for Higher Education au Royaume-Uni décrit ainsi les buts premiers des évaluations externes :

[Traduction]

« Vérifier si les normes sont convenables pour l'attribution des titres de compétence ou les exigences qui y sont rattachées que l'évaluateur externe est chargé

---

<sup>15</sup> Sondage national de 2007 auprès des étudiants, Royaume-Uni, publié dans le *Times Higher Education Supplement*, 4-1-2008.

d'examiner, aider les établissements à comparer les normes de qualification pour l'attribution des titres de compétence ou les exigences qui y sont rattachées et voir à ce que les processus d'évaluation soient équitables et appliqués équitablement et à ce qu'ils soient conformes à la réglementation de l'établissement. »<sup>16</sup>

Le « principe général » énoncé dans le code de pratique de la QAA donne des détails sur l'approche fondée sur la vérification.

[Traduction]

« L'établissement doit exiger que ses évaluateurs externes exercent leur jugement afin d'évaluer :

- si les normes établies sont convenables pour l'attribution des titres de compétence ou les exigences qui y sont rattachées d'après les points de repère nationaux publiés pour la discipline, le cadre national de classification des titres de compétence, les caractéristiques des programmes de l'établissement et d'autres renseignements utiles;
- les normes de rendement des étudiants pour les programmes ou parties de programmes qu'ils sont chargés d'évaluer et la mesure dans laquelle les normes se comparent à celles des autres programmes ou parties de programme semblables dans d'autres établissements d'enseignement supérieur du Royaume-Uni;
- la mesure dans laquelle les processus d'évaluation, d'examen et de détermination des titres de compétence à accorder sont raisonnables et appliqués équitablement. »<sup>17</sup>

Ce qu'il y a d'intéressant dans ces exigences, c'est l'équilibre entre l'analyse comparative des normes et l'importance modérée accordée aux résultats des évaluations individuelles. C'est aux analyses comparatives qu'on accorde le plus d'importance. Chaque établissement doit se demander comment il fait pour savoir que ces normes demeurent à la hauteur de celles des autres établissements. Les évaluations externes ne sont pas la seule façon de faire. Dans la tradition nord-américaine, l'évaluation des normes par les pairs prend le plus souvent la forme d'évaluations externes des domaines d'études ou des programmes. Il faut en tenir compte pour évaluer ce qui est préférable entre les systèmes d'évaluation d'établissement et d'évaluation de programmes.

Un peu partout dans le monde, on hésite encore entre les évaluations d'établissements et les évaluations de programmes pour l'accréditation. Un argument qui fait pencher la balance en faveur des évaluations d'établissements est que les évaluations de programmes peuvent devenir lourdes, qu'il existe un très grand nombre de programmes et que de tous les analyser peut représenter une vaste entreprise. Un autre argument est le principe qui veut que la réglementation doive être rapprochée du point d'application, ce qui signifie que ce sont les établissements qui devraient assurer la qualité de leurs propres programmes, pourvu que leurs systèmes soient assujettis à des évaluations externes.

---

<sup>16</sup> Quality Assurance Agency, *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education*, Section 4: External Examining, janvier 2000.

<sup>17</sup> *Ibid.*

Ce qui pourrait inciter à choisir les évaluations de programmes est le fait que les étudiants et les employeurs veulent obtenir des renseignements sur les programmes individuels qu'ils suivront ou à partir desquels ils recruteront du personnel. La multiplication des sources offrant des diplômes, alimentée par Internet, a amené bien des gens à vouloir obtenir l'assurance que les programmes qu'ils suivent sont accrédités. Les sources les plus sophistiquées accordent de titres de compétence d'après « l'expérience de vie », ce qui donne encore plus l'impression que leurs programmes sont une escroquerie. Rien d'étonnant au fait que les fournisseurs légitimes cherchent à faire accréditer leurs programmes à ce niveau.

Il n'existe pas de réponse universelle. Les systèmes d'assurance de la qualité ont beaucoup d'éléments en commun, mais ils diffèrent selon les pays. Ils doivent tenir compte de la façon dont les systèmes d'enseignement supérieur ont évolué au fil du temps ainsi que du contexte social, politique et économique dans lesquels les universités fonctionnent. À mon avis, l'un des principaux éléments à prendre en considération est le degré de risque. Quels sont les risques que les normes ne soient pas respectées ou que la qualité soit insatisfaisante? Les interventions extérieures doivent tenir compte de ces risques et s'y adapter.

Les perceptions ont également leur importance. L'absence d'évaluations externes évidentes prenant la forme de vérifications ou d'autres examens, à une époque où le public exige d'être constamment rassuré sur la qualité des services publics, peut en soi représenter des risques pour la réputation.

Enfin, il ne faut pas supposer que la décision revient uniquement aux responsables de l'enseignement supérieur. Il y a déjà un très grand nombre de programmes qui dépendent de l'accréditation d'organismes professionnels. À mesure que s'accroît le nombre d'emplois exigeant un niveau de compétence qui s'acquiert au moyen d'études supérieures, les pressions exercées pour l'accréditation des programmes devraient augmenter. Au Royaume-Uni, la portée des évaluations de programmes par la QAA a été réduite de beaucoup. L'un des effets a été une augmentation des processus d'accréditation dirigés par les employeurs, à l'échelle des programmes. L'organisme que je préside et qui s'appelle Skills for Justice dirige maintenant le processus d'accréditation Skillsmark, qui vise à permettre aux employeurs de notre secteur de désigner des programmes liés au travail de bonne qualité, qu'ils soient offerts par des universités, des collèges ou des établissements privés.

### **Les deux idéologies de l'enseignement supérieur moderne**

« Pourquoi ne nous laisse-t-on pas tranquilles? » Dans cette dernière partie, je veux examiner de plus près qui est ce « on ». « On » ne désigne pas uniquement les organismes d'accréditation. Comme j'espère l'avoir bien fait ressortir, il est dans l'intérêt de la société dans son ensemble d'obliger les collèges et les universités à rendre des comptes, et les organismes d'accréditation sont simplement l'instrument utilisé pour servir les intérêts de la société.

J'ai parfois l'impression que le « on » qui est craint, c'est les employeurs. Il semble que les intérêts relatifs au marché du travail soient perçus comme s'ils venaient corrompre la qualité des milieux universitaires. C'est une attitude qui n'a aucun sens.

Il ne faut pas oublier les traditions de formation professionnelle et l'origine de l'enseignement supérieur.

À mon avis, il y a deux grandes idéologies à la base de l'enseignement supérieur, et il s'agit de l'idéologie selon laquelle l'enseignement doit servir à la recherche et d'une autre idéologie voulant que le but soit de préparer à l'emploi. Ces deux fonctions sont complémentaires et elles se combinent de différentes façons, parfois à l'intérieur d'un même établissement et parfois aussi dans l'ensemble du système d'enseignement supérieur national, chaque établissement ayant son propre rôle distinctif. Boyer reconnaissait ces rôles multiples lorsqu'il parlait des diverses formes d'acquisition du savoir que sont la découverte, l'intégration, l'application et l'enseignement. Il a dit qu'il fallait [Traduction] « avoir une vision inclusive de ce qu'est une personne faisant des études supérieures et reconnaître que le savoir s'acquiert par la recherche, la synthèse, la pratique et l'enseignement. »<sup>18</sup>

Les universités se sont toujours soucié de l'acquisition du savoir, mais leur rôle précis a évolué au fil du temps et selon les sociétés. Il est facile d'oublier que le but de l'enseignement supérieur était à l'origine de préparer à l'emploi. Durant leurs premières années, et même leurs premiers siècles d'existence, les universités d'Oxford et de Cambridge avaient une vocation purement professionnelle, dans le sens traditionnel du terme, puisqu'elles préparaient de jeunes hommes à entrer dans l'Église.

Une autre vision a été présentée par John Stuart Mill, qui faisait la promotion d'un enseignement libéral dans son discours inaugural à titre de recteur de l'Université de St Andrews en 1867. Voici ce qu'il disait :

[Traduction]

« La fonction qui convient à une université dans un système d'éducation nationale est relativement bien comprise. Il existe du moins un consensus relativement général sur ce qu'une université n'est pas. Ce n'est pas un lieu de formation professionnelle. Les universités ne visent pas à enseigner les connaissances dont les étudiants ont besoin pour exercer un emploi en particulier. Le but n'est pas de former de bons avocat, médecins ou ingénieurs mais plutôt des gens cultivés. »<sup>19</sup>

M. Mill croyait qu'il était « très bien » qu'il existe des écoles publiques de droit et de médecine, mais il estimait aussi que :

[Traduction]

« Ce que les professionnels devaient retirer de l'université est plus que des connaissances professionnelles mais un savoir les aidant à bien appliquer leurs connaissances professionnelles et leur procurant une culture générale pouvant guider l'application des aspects pratiques de la profession exercée »<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Boyer, *Scholarship Revisited: Priorities of the Professoriate*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

<sup>19</sup> Discours inaugural de J. S. Mill à titre de recteur de l'Université de St Andrews, 1867 – tiré de l'ouvrage *Autobiography of John Stuart Mill*.

<sup>20</sup> *Ibid.*

M. Mill avait raison d'accorder une aussi grande valeur à l'éducation libérale, mais il avait tort d'affirmer « Il existe un consensus relativement général » sur sa vision de la raison d'être d'une université. Quarante-trois ans plus tôt, le Mechanics Institute avait été fondé à Manchester, pour enseigner la mécanique et la chimie à des artisans. Il s'agissait là d'une entreprise de taille pour de simples mécaniciens. Les personnes qui se sont réunies au Bridgewater Arms pour fonder l'institut étaient des leaders du commerce et des dirigeants municipaux de l'époque, qui comprenaient John Dalton, le père de la théorie atomique et de la chimie moderne. En 1851 John Owens, un marchand de textiles de Manchester, a abandonné sa fortune pour fonder un collège portant son nom qui offrait un enseignement supérieur non confessionnel. En 1880, les deux établissements, qui avaient une solide tradition d'enseignement axé sur l'emploi, se sont réunis pour obtenir ensemble une charte royale et former l'Université Victoria de Manchester.

Dans les faits, le développement de l'enseignement supérieur a été stimulé avant tout par les besoins liés à l'emploi. L'Église, l'industrie et les professions comptaient sur les collèges et universités pour leur fournir des personnes possédant les compétences pratiques et intellectuelles nécessaires à l'emploi. Aujourd'hui, une proportion encore plus grande de la main-d'œuvre a besoin des compétences sophistiquées que procurent les collèges et universités et c'est ce qui est à l'origine du mouvement de fréquentation massive.

Comme l'a fait remarquer le gouvernement du Royaume-Uni dans son livre blanc (énonçant la politique gouvernementale) en 2003 :

[Traduction]

« La société évolue. Notre économie repose de plus en plus sur le savoir, puisque de plus en plus de gens gagnent leur vie en vendant des services de grande valeur plutôt que des marchandises. C'est une tendance qui fait qu'on a besoin de main-d'œuvre hautement spécialisée. »<sup>21</sup>

Dans les pays développés, on constate une diminution considérable du nombre d'emplois non spécialisés offerts ainsi qu'une augmentation proportionnelle des emplois exigeant des études universitaires. Au Royaume-Uni, on estime que, d'ici 2020, 40 % des emplois exigeront des compétences semblables. S'ajoutent à cela les emplois pour lesquels des études universitaires ne sont pas une exigence absolue mais un atout certain. Bien des pays développés s'efforcent aujourd'hui d'inciter au moins la moitié des écoliers à faire des études supérieures quelconques. Étant les établissements qui préparent la moitié des futurs membres de la main-d'œuvre à s'intégrer au marché du travail, comment les universités peuvent-elles prendre l'idéologie de préparation à l'emploi à la légère?

À l'intérieur des universités, les attitudes à l'égard de l'idéologie de préparation à l'emploi varient souvent selon la discipline. Dans des domaines comme la médecine, le génie et le droit, il existe une longue tradition d'accréditation des programmes par des associations professionnelles et il existe des liens étroits avec le monde du travail. Dans d'autres domaines, on craint parfois que les employeurs n'exigent des programmes d'enseignement purement utilitaires. D'après mon expérience, il s'agit

---

<sup>21</sup> Department for Education and Skills, *The Future of Higher Education*, Royaume-Uni, janvier 2003.

d'une crainte qui n'est pas fondée. À titre de président d'un conseil sur les compétences sectorielles (un organe chargé de définir les compétences nécessaires dans un secteur d'emploi), je peux vous dire que les employeurs ne s'intéressent pas beaucoup aux programmes d'études. Ce qui compte pour eux, ce sont les résultats de l'apprentissage que les diplômés peuvent mettre en application dans leur travail.

Les employeurs recherchent des habiletés de communication orale et écrite, la capacité d'avoir de bonnes relations interpersonnelles, des attitudes et comportements précis, l'esprit d'équipe, le sens du leadership et les capacités intellectuelles générales qui facilitent la résolution de problèmes et la réflexion critique. La Solicitors Regulation Authority en Angleterre et au Pays de Galles a défini récemment les résultats d'apprentissage qu'un nouvel avocat devrait pouvoir mettre en application dès sa première journée de travail<sup>22</sup>. Ils étaient classés dans six catégories :

- une connaissance et une compréhension fondamentales du droit appliqué en Angleterre et au Pays de Galles;
- des capacités intellectuelles, le sens de l'analyse et des capacités de résolution de problèmes;
- une aptitude à procéder à des transactions et à régler des différends;
- des connaissances et des compétences liées au droit, à l'exercice professionnel et aux relations avec les clients;
- des capacités de perfectionnement personnel et de gestion du travail;
- des valeurs, des comportements et des attitudes professionnels et le sens de l'éthique.

Il est intéressant de constater l'équilibre dans les exigences. Au moins la moitié des résultats attendus concernent des compétences générales liées à l'emploi et non pas des connaissances en droit.

Bon nombre des attributs généraux ou des compétences transférables figurent déjà dans les descripteurs du cadre de classification des titres de compétence utilisé au Royaume-Uni. Chaque discipline universitaire contribue à sa façon à l'acquisition de ces compétences transférables. Les étudiants et les employeurs doivent être mis au courant de la transférabilité des compétences intellectuelles associées à une discipline. Par exemple, l'étudiant en histoire apprend à travailler avec des documents historiques qui sont, inévitablement, incomplets et à porter des jugements valables à partir de données incomplètes, ce qui représente une compétence utile dans différents domaines. Souvent, des décisions relatives au commerce doivent être prises en l'absence de données complètes. Les compétences intellectuelles acquises en étudiant l'histoire peuvent être facilement appliquées au monde du travail.

De même, un biologiste apprend à interpréter des données sur les systèmes vivants, dans lesquels beaucoup de variables ne peuvent être considérées comme constantes. La compétence qui en résulte peut être appliquée facilement à la prise de décision dans un milieu de travail dynamique où de nombreux paramètres

---

<sup>22</sup> Solicitors Regulation Authority (Angleterre et Pays de Galles), *Day One Outcomes*, avril 2007.

changent simultanément. Les philosophes sont formés (comme on le dit dans une analyse comparative de la discipline) [Traduction] « pour apprendre à reconnaître les erreurs d'application des méthodes, le discours rhétorique, l'orthodoxie, les suppositions implicites, le manque de précision et le manque de profondeur ». <sup>23</sup> L'application de ces compétences d'analyse critique dans le milieu du travail peut être d'une valeur inestimable.

Pour les personnes qui craignent que ceux qui ne veulent pas les laisser tranquilles puissent influencer leur enseignement, je réponds simplement que « nous » (puisque je considère faire partie des personnes ayant les intérêts des employeurs à cœur) n'avons nullement l'intention de le faire et que nous voulons simplement faire en sorte que les résultats obtenus par les étudiants remplissent nos besoins. En outre, je n'ai pas l'impression que la transférabilité des habiletés intellectuelles, des compétences en communication et des comportements convenables qui est souhaitée aille à l'encontre de vos objectifs d'enseignement. Si vos programmes produisent les résultats indiqués dans les descripteurs du cadre de classification des titres de compétence, j'en serai entièrement satisfait, et si vous êtes capables de le prouver par l'accréditation de vos programmes, j'en serai ravi.

La définition des résultats des programmes qui ont trait aux compétences transférables, tant générales que propres à une discipline, gagne en popularité partout dans le monde. C'est ce qu'on constate dans le débat entourant la Déclaration de Bologne en 1999, qui visait à la fois à harmoniser les normes liées aux compétences résultant de l'enseignement supérieur et leur désignation partout en Europe. Conformément à la tradition d'Europe continentale voulant que le temps consacré aux études détermine les normes atteintes, la Déclaration visait à assurer l'harmonisation d'après la durée des programmes d'études évaluée en fonction du temps écoulé à partir de l'acquisition d'un titre de compétence antérieur. Il existe toutefois d'importantes variations dans la durée des programmes selon le pays et elles sont attribuables à des facteurs comme l'intensité des études, l'âge de transition de l'école à l'université et le ratio personnel/étudiants. Beaucoup de gens trouvent que la durée des études n'est pas un bon moyen de calibrer les cadres de classification des titres de compétence. On s'intéresse de plus en plus au calibrage basé sur les résultats.

Le projet international le plus ambitieux consistant à établir des énoncés sur les résultats souhaités de l'enseignement supérieur est Tuning Educational Structures in Europe <sup>24</sup>, qui est dirigé par les universités de Groningen (Pays-Bas) et de Deusto (Espagne). Il vise à compléter la Déclaration de Bologne en établissant des points de repère pour les compétences générales ou propres à une discipline des diplômés. On reconnaît ainsi que, pour obtenir un emploi ou poursuivre les études, ce qui compte c'est ce qu'un diplômé est capable ou incapable de faire et non pas le temps qu'il consacre à ses études.

Les personnes qui craignent que ce « on » qui ne veut pas les laisser tranquilles représente les employeurs peuvent être rassurées, à condition que les compétences

---

<sup>23</sup> Quality Assurance Agency, *Subject Benchmark Statement – Philosophy*, 2000.

<sup>24</sup> Tuning Educational Structures in Europe, projet pilote appuyé par la Commission européenne, [www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm](http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm).

des diplômés soient évidentes et que les programmes produisent clairement les résultats généraux recherchés pour les besoins de l'emploi et de l'avancement intellectuel. Il y a toutefois une règle à respecter : vos propres comportements doivent montrer que vous accordez du prix au rôle de formation professionnelle axée sur l'emploi de votre collègue ou université. Dans certains cas, il pourrait falloir reconnaître que les programmes traditionnels menant à un diplôme ne sont pas nécessairement la meilleure préparation pour certains emplois et que des cours de plus courte durée pourraient mieux convenir. Mais la plupart du temps, il s'agira simplement d'accorder aux compétences professionnelles et techniques la place qui leur revient.

Dans certains pays comme l'Allemagne, on accorde beaucoup d'importance aux compétences professionnelles et techniques, tandis que dans d'autres, notamment le Royaume-Uni, les cours d'enseignement supérieur axés sur l'emploi pour les techniciens et les professionnels sont caractérisés par ce qui a été appelé dans le livre blanc sur l'enseignement supérieur du Royaume-Uni<sup>25</sup> :

*« un parti pris social et culturel contre l'enseignement professionnel. »*

Les attitudes à l'égard de la formation et de l'enseignement professionnels varient énormément selon le pays. Des recherches<sup>26</sup> publiées ce mois-ci a fait une comparaison entre les attitudes et perceptions relatives à l'enseignement professionnel dans neuf pays. La valeur accordée à l'enseignement professionnel a été évaluée sur une échelle de 1 à 10. Le score moyen obtenu était de 6.6. Personne n'a été étonné d'apprendre que l'Allemagne était arrivée au premier rang, avec un score de 8. Le Royaume-Uni était à l'avant-dernier rang, avec un score de 6, et la Hongrie arrivait en dernier. Le Canada, ayant un score de 7, était quatrième, avec un léger retard sur l'Inde et la Malaisie.

Si, en tant qu'établissement, vous avez une attitude négative, ou au mieux neutre, à l'égard de l'enseignement supérieur axé sur l'emploi, il ne faut pas vous étonner si les employeurs vont voir ailleurs ou, du moins, exigent des évaluations externes plus poussées pour s'assurer que vous avez un bon rendement. Par contre, si vous adoptez [Traduction] « une vision inclusive de ce qu'est une personne faisant des études supérieures » dont Boyer fait la promotion et que vous saisissez les occasions d'acquisition du savoir qui découlent de l'innovation, de l'application et de la pratique, vous aurez des partenaires enthousiastes dans le monde de l'emploi.

Malheureusement, il semble qu'on hésite encore à s'associer aux employeurs pour cette forme d'acquisition du savoir. Dernièrement, mon successeur à la QAA a écrit ceci :

[Traduction]

« L'émergence de la participation des employeurs, qui représente une importante initiative sur le plan des politiques, fait en sorte qu'il faut trouver des moyens pour que les établissements puissent ancrer leurs normes d'enseignement solidement et

---

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> City & Guilds Centre for Skills Development, *Skills Development: Attitudes and Perceptions*, mars 2008.

protéger la valeur des titres de compétence résultants dans le nouveau contexte d'apprentissage instable et méconnu. »<sup>27</sup>

Je trouve dommage qu'on présume que tout partenariat avec les employeurs puisse représenter une menace pour les normes et les titres de compétence. J S Mill aurait peut-être été d'accord, sauf que son opinion sur la nécessité de garder les intérêts des employeurs à l'écart de l'enseignement supérieur ne concordait même pas avec la réalité de son époque. Souvent, et en particulier dans le cadre de l'accréditation professionnelle des programmes, ce sont les intérêts des employeurs qui sont venus contribuer à soutenir les normes d'enseignement.

C'est le terme « nouveau », utilisé pour parler de l'engagement des employeurs, qui a attiré mon attention sur le conversatisme des universités, qui leur a parfois été nuisible. L'année 2008 marque le centenaire de la magnifique satire sur la gouvernance et la politique des universités *Microcosmographia Academia* par F M Cornford de l'Université Cambridge. L'auteur parlait avec une légère ironie de l'idée que les universités devraient demeurer à l'écart du reste du monde. Voici un extrait :

[Traduction]

« Le principe du sain apprentissage veut que les bruits de la vulgaire renommée ne doivent jamais venir troubler le calme d'une vie universitaire cloîtrée. On dit que l'apprentissage est sain alors que personne n'en entend parler, et les universitaires se complimentent entre eux en disant les uns des autres qu'ils sont érudits, même si aucun d'eux n'a de renommée en dehors de l'université et que celle qu'ils ont à l'intérieur est plutôt étrange. »<sup>28</sup>

M. Cornford avait également une idée de la façon dont les universités accueillent la nouveauté.

[Traduction]

« Selon le principe de précédent dangereux, il ne faudrait pas faire aujourd'hui quelque chose qui, de l'avis général, est la bonne chose à faire de peur que vous ou vos successeurs aussi excessivement prudents n'osent pas faire un choix différent dans l'avenir dans une situation essentiellement différente mais comportant des similitudes superficielles. Toute action publique inhabituelle est forcément mauvaise ou, si elle est bonne, elle crée un précédent dangereux. Cela signifie qu'il ne faut jamais rien faire pour la première fois. »<sup>29</sup>

J'ai la conviction que, dans votre recherche de moyens innovateurs d'assurer la qualité dans l'enseignement supérieur en Ontario, vous éviterez de tomber dans ce piège!

## **Annexes**

### **Cadre de classification des titres de compétence**

---

<sup>27</sup> Article de P. Williams publié dans le *Times Higher Education Supplement*, 4-1-2008.

<sup>28</sup> F. M. Cornford, *Microcosmographia Academia*, MainSail Press, 1908.

<sup>29</sup> *Ibid.*

Il s'agit d'un exemple de cadre de classification des titres de compétence pour tout type d'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de formation professionnelle ou non. Les niveaux les plus élevés sont tirés du cadre du Royaume-Uni, qui a été établi pour le conseil d'accréditation (Accreditation Council) de Trinité-et-Tobago.

### **Listes de contrôle**

Ces listes de contrôle ont été créées par l'auteur, dans le cadre de son travail d'expert-conseil, afin d'aider les établissements à réfléchir à leurs systèmes internes d'assurance de la qualité et à se préparer à des évaluations externes.

**John Randall**

Mars 2008

Adresse électronique de l'auteur : [john.randall23@btopenworld.com](mailto:john.randall23@btopenworld.com)

## Cadre de classification des titres de compétence de Trinité-et-Tobago

### Les descripteurs de compétence

Les descripteurs ci-dessous forment un cadre de classification des titres de compétence à sept niveaux qui englobe à la fois les compétences professionnelles et scolaires. Ces descripteurs sont inspirés d'autres cadres nationaux et représentent les normes reconnues à l'échelle internationale.

**Les compétences de niveau 1 correspondent à ce qui suit :**

- i connaître les tâches nécessaires à l'exécution d'un travail courant et posséder les habiletés pratiques pour exécuter efficacement ces tâches;
- ii être capable de mettre en application les solutions apprises pour régler des problèmes simples.

**En général, les personnes qui possèdent ces compétences seront en mesure de :**

- a exécuter des tâches clairement définies dans un contexte prévisible et structuré conformément aux normes d'emploi;
- b communiquer efficacement, selon les exigences du poste;
- c suivre la formation nécessaire pour mettre en œuvre des changements touchant les méthodes de travail.

**En outre, elles posséderont :**

- d les qualités nécessaires pour occuper un emploi supervisé.

Le titre de compétence auquel donne droit le niveau 1 est habituellement le certificat.

**Les compétences de niveau 2 correspondent à ce qui suit :**

- i connaître les grands principes à la base de la pratique dans un domaine de travail défini;
- ii posséder les habiletés pratiques nécessaires pour occuper un emploi dans un domaine défini;
- iii être capable d'appliquer des principes simples pour régler des problèmes pratiques dans un domaine de travail défini.

**En général, les personnes qui possèdent ces compétences seront en mesure de :**

- a choisir une méthode appropriée pour régler des problèmes pratiques au travail;
- b communiquer efficacement dans le lieu de travail et travailler avec précision à l'aide de directives écrites ou de schémas;
- c mettre en application des habiletés pratiques conformément aux normes d'emploi;
- d suivre de la formation pour se perfectionner.

**En outre, elles posséderont :**

- e les qualités nécessaires pour occuper un emploi comportant des responsabilités dans un domaine défini.

Le titre de compétence auquel donne droit le niveau 2 est habituellement le certificat.

**Les compétences de niveau 3 correspondent à ce qui suit :**

- i connaître les concepts et principes fondamentaux du domaine d'étude, être en mesure de les évaluer et de les interpréter dans un domaine d'emploi connexe et posséder les habiletés pratiques nécessaires pour mettre ses connaissances en application au travail;
- ii être capable de présenter, d'évaluer et d'interpréter des données qualitatives et quantitatives, de développer des raisonnements et de porter des jugements sensés conformément aux théories et concepts de base du domaine d'étude.

**En général, les personnes qui possèdent ces compétences seront en mesure de :**

- a évaluer le bien-fondé de différentes méthodes de résolution des problèmes liés au domaine d'étude ou de travail;
- b communiquer les résultats de leur étude ou de leur travail de façon exacte et fiable en utilisant des arguments structurés et cohérents;
- c mettre en application leurs connaissances et leurs habiletés pratiques conformément aux normes d'emploi;
- d suivre d'autre formation et acquérir de nouvelles compétences dans un milieu structuré et géré.

**En outre, elles posséderont :**

- e les qualités et les compétences transférables nécessaires pour occuper un emploi comportant des responsabilités.

Le titre de compétence auquel donne droit le niveau 3 est habituellement le diplôme.

**Les compétences de niveau 4 correspondent à ce qui suit :**

- i connaître les principes bien établis du domaine d'étude et la façon dont ils ont évolué et en avoir une compréhension critique;
- ii être en mesure d'appliquer les concepts et principes fondamentaux dans d'autres contextes que le domaine d'étude, notamment dans le cadre d'un emploi;
- iii connaître les principales méthodes de recherche dans la discipline et être en mesure de faire une évaluation critique du bien-fondé de différentes méthodes de résolution des problèmes touchant le domaine d'étude ou un emploi connexe;
- iv comprendre les limites de ses connaissances et l'incidence qu'elles ont sur les analyses et les interprétations.

**En général, les personnes qui possèdent ces compétences seront en mesure de :**

- a utiliser tout un éventail de techniques établies afin de faire une analyse critique de l'information et de proposer des solutions aux problèmes découlant de l'analyse;
- b communiquer efficacement de l'information, des arguments et des analyses sous diverses formes à des spécialistes et à des profanes et bien employer des techniques clés liées à la discipline;
- c mettre en application leurs connaissances et leurs habiletés pratiques conformément aux normes d'emploi;
- d suivre d'autre formation, perfectionner les compétences existantes et en acquérir de

nouvelles de manière à pouvoir assumer des responsabilités importantes au travail.

**En outre, elles posséderont :**

- e les qualités et les compétences transférables nécessaires pour occuper un emploi comportant des responsabilités et des pouvoirs décisionnels.

Les titres de compétence auxquels donne droit le niveau 4 sont habituellement le grade d'associé ou un diplôme supérieur. Dans les domaines professionnels ou techniques, la personne peut obtenir un titre de compétence, comme celui d'infirmier ou d'infirmière.

**Les compétences de niveau 5 correspondent à ce qui suit :**

- i avoir une compréhension systématique des principaux aspects du champ d'études, y compris l'acquisition de connaissances cohérentes et détaillées, dont une partie sont à l'avant-garde des aspects définis d'une discipline ou y sont rattachés;
- ii être en mesure de faire bon usage des techniques établies en matière d'analyse et de recherche d'une discipline et comprendre comment ces techniques peuvent être utilisées au travail;
- iii posséder une compréhension conceptuelle qui permet de :
  - élaborer et soutenir des arguments et régler des problèmes à l'aide d'idées et de techniques, dont une partie sont à l'avant-garde d'une discipline;
  - expliquer et commenter des aspects particuliers des recherches en cours ou des projets d'étude poussée équivalents dans une discipline;
- iv avoir une appréciation de l'incertitude, de l'ambiguïté et des limites de ses connaissances;
- v pouvoir gérer son propre apprentissage et utiliser des revues savantes et des sources directes (par exemple des articles de recherche revus par un comité de lecture, des revues professionnelles ou d'autres documents originaux ayant un lien avec la discipline).

**En général, les personnes qui possèdent ces compétences seront en mesure de :**

- a appliquer les méthodes et les techniques apprises pour passer en revue, accroître, élargir et utiliser leurs connaissances et leur compréhension et pour réaliser des projets;
- b faire une évaluation critique des arguments, des hypothèses, des concepts abstraits et des données (qui peuvent être incomplètes) pour porter des jugements et formuler des questions utiles afin de trouver une solution à un problème ou d'en proposer plusieurs;
- c se servir de leurs habiletés conceptuelles et de leurs capacités de régler des problèmes dans le contexte d'un emploi;
- d communiquer de l'information, des idées, des problèmes et des solutions à des spécialistes et à des profanes.

**En outre, elles posséderont :**

- e les qualités et les compétences transférables nécessaires pour occuper un emploi qui exige de faire preuve :
  - d'initiative et de responsabilité;
  - d'une bonne prise de décision dans des situations complexes et imprévisibles;
  - de l'aptitude voulue pour entreprendre une formation supplémentaire, qu'elle soit professionnelle ou équivalente.

Les titres de compétence auxquels donne droit le niveau 5 sont habituellement le baccalauréat, le baccalauréat spécialisé et le diplôme universitaire supérieur.

**Les compétences de niveau 6 correspondent à ce qui suit :**

- i avoir une compréhension systématique des connaissances et un sens critique à l'égard des problèmes actuels ou des nouvelles connaissances qui sont à l'avant-garde d'une discipline, d'un domaine d'étude ou d'un secteur professionnel;
- ii comprendre parfaitement les techniques applicables à ses propres recherches, études poussées ou pratique professionnelle;
- iii faire preuve d'originalité dans l'application des connaissances ainsi que d'une compréhension pratique de la façon d'utiliser les techniques de recherche établies pour créer et interpréter des connaissances dans une discipline;
- iv posséder une compréhension conceptuelle qui permet de :
  - faire une évaluation critique des recherches et des études poussées en cours dans une discipline;
  - évaluer des méthodes et en faire la critique afin de proposer de nouvelles hypothèses, s'il y a lieu.

**En général, les personnes qui possèdent ces compétences seront en mesure de :**

- a régler des problèmes complexes de façon systématique et créative, porter des jugements sûrs malgré des données incomplètes et communiquer clairement leurs conclusions à des spécialistes et à des profanes;
- b faire preuve d'autonomie et d'originalité pour la résolution de problèmes et planifier et mener à bien des tâches de façon autonome dans un milieu professionnel ou l'équivalent;
- c continuer d'approfondir leurs connaissances et leur compréhension et d'acquérir de nouvelles compétences générales.

**En outre, elles posséderont :**

- d les qualités et les compétences transférables nécessaires pour occuper un emploi qui exige :
  - de l'initiative et un sens des responsabilités;
  - la capacité de prendre des décisions dans des situations complexes et imprévisibles;
  - l'aptitude voulue pour poursuivre par elles-mêmes leur perfectionnement professionnel.

Les titres de compétence auxquels donne droit le niveau 6 sont habituellement la maîtrise ou le diplôme d'études universitaires supérieures. Les titulaires portent habituellement un titre professionnel, comme avocat ou comptable.

**Les compétences de niveau 7 correspondent à ce qui suit :**

- i créer et interpréter de nouvelles connaissances, au moyen de recherches nouvelles ou d'autres études poussées, qui sont d'une qualité suffisante pour intéresser les pairs, qui viennent repousser les limites d'une discipline et qui méritent d'être publiées;
- ii acquérir et comprendre de façon systématique un ensemble considérable de connaissances à l'avant-garde de la discipline ou du domaine d'exercice professionnel;
- iii posséder une aptitude générale pour conceptualiser, concevoir et réaliser des projets visant à créer de nouvelles connaissances ou applications à l'avant-garde de la discipline ou à améliorer la compréhension et pour modifier les projets en fonction des problèmes imprévus;
- iv avoir une compréhension approfondie des techniques applicables à la recherche supérieure.

**En général, les personnes qui possèdent ces compétences seront en mesure de :**

- a formuler des jugements éclairés sur des questions complexes dans des domaines spécialisés, souvent sans disposer de données complètes, et communiquer clairement et efficacement leurs idées et leurs conclusions à des spécialistes et à des profanes;
- b continuer de réaliser des projets de recherche pure ou appliquée et de développement à un niveau avancé et ainsi contribuer considérablement à l'élaboration de nouvelles techniques, idées et méthodes.

**En outre, elles posséderont :**

- c les qualités et les compétences transférables nécessaires pour occuper un emploi qui exige de faire preuve de responsabilité et de beaucoup d'autonomie dans des situations complexes et imprévisibles, que ce soit dans un contexte professionnel ou équivalent.

Le titre de compétence auquel donne droit le niveau 7 est habituellement le doctorat.

## LISTES DE CONTRÔLE

Les listes ci-dessous visent à vous aider à réfléchir à ce que vous devez faire pour concevoir de bons programmes et établir des systèmes efficaces d'approbation des programmes.

### 1<sup>re</sup> liste : Conception des programmes

- Avons-nous établi des **résultats d'apprentissage** appropriés?
- Sont-ils clairs et faciles à comprendre?
- Ont-ils un lien avec le cadre de classification des titres de compétence?
- Avons-nous inclus les compétences dont les étudiants auront besoin sur le marché du travail?
  
- Avons-nous offert aux étudiants de bonnes **occasions** d'apprentissage?
- Comment nos étudiants apprendront-ils ? :
  - en classe?
  - dans le cadre de stages?
  - au moyen de cours magistraux?
  - en petits groupes (p. ex. séminaires)?
  - à l'aide de sites Web?
  - à la bibliothèque?
  - par l'apprentissage à distance?
- Comment les aiderons-nous à étudier par eux-mêmes?
  
- Avons-nous fait la promotion du **programme d'études** au niveau approprié?
- Le programme d'études forme-t-il un tout logique qui permet aux étudiants de voir l'importance de chacun de ses éléments?
- Avons-nous établi un juste équilibre entre :
  - la théorie et la pratique?
  - la diversité et la l'étendue?
  - le perfectionnement scolaire et professionnel et l'acquisition d'aptitudes générales?
- Nos attentes à l'égard des étudiants augmentent-elles au fil du programme?
  
- Notre **enseignement** contribuera-t-il à motiver et à inspirer nos étudiants?
- Va-t-il les inciter à étudier par eux-mêmes?
- Permet-il aux étudiants d'apprendre?
- Est-il suffisamment varié pour susciter l'intérêt des étudiants?
- Avons-nous établi les documents de cours et le matériel didactique nécessaires?
  
- Avons-nous conçu notre **évaluation** de manière à pouvoir déterminer si les étudiants ont appris ce qu'ils devaient apprendre?
- Avons-nous choisi des méthodes d'évaluation convenables?
- Comment faire pour savoir si l'évaluation est fiable?
- Avons-nous pris des mesures pour empêcher les étudiants de tricher?
- Une vérification est-elle faite par un second examinateur ou vérificateur?

- Disposons-nous des **ressources** nécessaires?
- Avons-nous le personnel enseignant qu'il faut pour offrir le programme?
- Avons-nous réfléchi à sa formation et à son perfectionnement?
- Les salles de classe et d'atelier sont-elles accessibles lorsque nous en avons besoin?
- Avons-nous fait le nécessaire pour disposer des ouvrages utiles à la bibliothèque?
- Les étudiants ont-ils accès à des locaux d'informatique?
- Comment allons-nous **soutenir** les étudiants dans leur apprentissage?
- Les étudiants disposeront-ils de tous les renseignements dont ils ont besoin?
- Leur avons-nous indiqué clairement en quoi consiste le programme?
- Que ferons-nous pour vérifier leurs progrès et leur offrir une aide supplémentaire au besoin?

## 2<sup>e</sup> liste : Approbation des programmes

### COMITÉ D'APPROBATION DES PROGRAMMES

- Avons-nous clairement établi quel comité ou organisme est chargé d'approuver chacun de nos programmes?
- La composition du comité est-elle appropriée (intérêts représentés et expertise)?
- Avons-nous une liste d'experts externes à qui nous pouvons avoir recours au besoin?
- Avons-nous une liste d'employeurs ou de représentants d'associations professionnelles à qui nous pouvons faire appel au besoin?

### ÉTABLISSEMENT DE LA DEMANDE D'APPROBATION

- Savons-nous exactement ce qui doit figurer dans la demande d'approbation d'un programme?
- Qui sera chargé de rédiger chacune des parties de la demande?
- Qui révisera et approuvera la version finale?
- Avons-nous fait une analyse pour justifier le programme (demande de la part des étudiants et possibilités d'emploi)?
- Avons-nous établi des résultats d'apprentissage clairs et appropriés?
- Avons-nous défini la façon dont le programme sera donné ainsi que les autres possibilités d'apprentissage que nous comptons offrir aux étudiants?
- Avons-nous déterminé comment les étudiants seront évalués?
- Avons-nous fourni la preuve que nous disposons des ressources humaines et matérielles nécessaires?

### EXAMEN DU PROGRAMME À LA FIN DE CHAQUE TRIMESTRE OU SEMESTRE

- Que faisons-nous pour déterminer l'efficacité du programme (ou des parties du programme que nous avons offertes pendant le trimestre ou le semestre)?
- Qu'est-ce qui a bien fonctionné et quels sont les aspects à améliorer?
- Savons-nous ce que les étudiants pensent du programme?

- Avons-nous obtenu des commentaires d'employeurs qui ont recruté des gens parmi nos diplômés?
- Qu'est-ce que les résultats de l'examen ou de l'évaluation nous ont appris?
- Quelles modifications allons-nous apporter pour améliorer le programme la prochaine fois que nous l'offrirons?
- Qui devra voir à ce que les modifications convenues soient apportées?

## RÉAPPROBATION D'UN PROGRAMME

- Quand le programme devra-t-il être faire l'objet d'une nouvelle approbation?
- Conservons-nous tous les renseignements recueillis dans le cadre de l'examen du programme pour établir la demande?
- Avons-nous besoin de renseignements supplémentaires, par exemple le taux de placement de nos étudiants?
- Avons-nous établi qui rédigera quelles parties et qui révisera et approuvera la version finale?
- Quelles discussions devons-nous avoir entre nous afin de pouvoir faire une autoévaluation réfléchie?

## PROGRAMME FRANCHISÉ D'UNE AUTRE UNIVERSITÉ

- Avons-nous établi clairement la répartition des responsabilités entre notre établissement et celui de notre partenaire concernant :
  - le contenu du programme d'études?
  - l'élaboration et la correction des évaluations?
  - les méthodes d'enseignement?
  - les plaintes et les contestations des étudiants?
- Quels sont les aspects du programme :
  - que nous pouvons modifier unilatéralement?
  - que nous pouvons modifier avec l'accord de notre partenaire?
  - que nous ne pouvons pas modifier du tout?
- Nos étudiants auront-ils accès par voie électronique :
  - aux tuteurs de l'établissement partenaire?
  - aux bases de données tenues par l'établissement partenaire?
- Quel processus devons-nous suivre pour que l'établissement partenaire approuve la façon dont nous offrons le programme?
- Avons-nous aligné notre processus d'approbation interne sur celui de l'établissement partenaire de manière à éviter les doubles emplois?