

Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur : bénédiction ou malédiction?

Notes pour l'allocution de James Downey, président-directeur général
Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
Association canadienne de planification et de recherches institutionnelles
St. John's (Terre-Neuve)
22 octobre 2007

Sous réserve de modifications

Permettez-moi tout de suite de mettre fin au suspense qu'a sûrement fait naître en vous le titre de mon allocution : *Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur : bénédiction ou malédiction?* De quel côté penchera-t-il, vous êtes-vous certainement demandé avec impatience – ce président d'un organisme de recherche sur la qualité? Eh bien, la réponse est moins claire que vous ne le pensiez peut-être. L'assurance de la qualité est un peu des deux : c'est un peu une bénédiction, et un peu une malédiction. Mais surtout elle n'est ni l'une ni l'autre. En effet, elle est plutôt un impératif moral pour tous les établissements qui considèrent que la qualité est un élément essentiel de ce qu'ils entreprennent, et elle est une nécessité politique à une époque où prédomine l'obligation de rendre compte.

Comme il sied à un professeur d'anglais depuis longtemps tombé en disgrâce pour avoir embrassé une carrière dans l'administration, mais qui n'a toutefois pas perdu la main pour les notes en bas de page, vous me permettrez de commencer par définir les termes « bénédiction » et « malédiction ». Ces quasi paronymes affichent leur sens dès le début. Le mot « bénédiction » fait penser à « bon » et à toutes ses connotations positives; il signifie « bonheur » ou « chance ». De la même façon, « malédiction » évoque tout de suite la malchance, le malheur.

Lorsque je dis que je crois que l'assurance de la qualité est un peu une « malédiction », je ne veux pas dire que nos collèges et universités soient en proie à un mauvais sort. Mais je pense toutefois que nous serions naïfs, nous qui sommes forcés de réfléchir à ces questions et de tirer les conclusions qui s'imposent pour agir, de ne pas voir que le mouvement favorable à l'assurance de la qualité est sous certains aspects une mode.

À propos de modes... Lorsque Paul Chancey m'a appelé pour me demander de choisir un sujet pour cette allocution, je relisais *Management Fads in Higher Education: Where They Come From, What They Do, Why They Fail* de Robert Birnbaum. Ce livre constitue une évaluation critique et pleine d'esprit de l'essor et du déclin des modes en matière de gestion dans l'enseignement supérieur depuis les années 1960. C'est un excellent livre, très simple, sur la gestion. Les modes en matière de gestion dont parle l'auteur sont les techniques et pratiques qui ont été élaborées dans le secteur privé ou le gouvernement et qui ont été adaptées de manière fort heureusement brève et tardive au fonctionnement des collèges et universités. Voici un passage qui vous donnera une bonne idée du style de Birnbaum :

J'ai deux chiens et trois chats. Ils ont tous un pelage, quatre pattes et une queue. Ce sont deux espèces qui ont une physiologie et une biochimie très semblables et qui partagent une grande partie de leur structure génétique. Mais elles se comportent de façon différente. Mes chiens viennent quand on les appelle, cherchent à obtenir de l'affection et de l'attention, et jappent lorsque des étrangers s'approchent. Mes chats viennent quand bon leur semble et se cachent sous le lit lorsque des inconnus s'amènent. Pourquoi les chats ne ressemblent-ils pas davantage aux chiens?

Par contre, je dois promener mes chiens même sous la pluie verglaçante alors que mes chats utilisent la litière dans le sous-sol chaud et sec. En plus, il faut laver et brosser les chiens et leur couper les ongles, alors que les chats font méticuleusement leur toilette. Alors, pourquoi les chiens ne ressemblent-ils pas davantage aux chats?

Je songe aux chats et aux chiens chaque fois que j'entends quelqu'un dire
 « Pourquoi les universités ne ressemblent pas davantage aux entreprises? »
 (215)

Birnbaum présente sept études de cas portant sur des modes récentes en matière de gestion. Qui se souvient de la PPPB (planification, programmation, préparation du budget)? Et de la GPO (gestion par objectifs)? Ou encore du BBZ (budget base zéro),

de la GIQ (gestion intégrale de la qualité) ou de l'ingénierie des processus d'entreprise? Vous rappelez-vous combien toutes ces méthodes semblaient messianiques? Où sont-elles passées?

Les propos de Birnbaum sur l'influence des modes en matière de gestion dans l'enseignement supérieur ne sont ni désinvoltes ni méprisants. Et je ne souhaite pas non plus tenir de tels propos. Les collèges et universités sont intégrés aux systèmes économique et politique de la société, et il n'est donc pas surprenant de constater qu'ils sont influencés par les idées courantes qui façonnent la manière dont fonctionnent les entreprises et le gouvernement. D'ailleurs, en mettant du temps à absorber ces nouvelles théories, les collèges et universités peuvent habituellement éviter les coûts liés à la pointe de l'expérimentation.

L'ironie ici vaut la peine d'être soulignée : les établissements qui professent le plus leur foi dans l'expérience et l'innovation pour leurs programmes de recherche sont ceux qui sont le plus lents à adopter de nouvelles idées dans leurs systèmes de gestion. Mais qui oserait remettre en question les résultats. Birnbaum écrit : « Il est possible que les entreprises économiques doivent constamment changer pour survivre. Mais les établissements survivent et prospèrent parce que leurs valeurs constantes axées sur une mission ont été intériorisées par leurs participants, en plus d'être confirmées comme importantes par la culture au sein de laquelle elles opèrent. La constance est plus importante que le changement, car c'est cette continuité même dans la pratique qui assure un rendement fiable axé sur une mission [...] Les faits parlent d'eux-mêmes : seulement une des douze plus grandes entreprises en place en 1900 existait toujours en 2000. Mais chacune des douze plus grandes universités publiques et privées déjà ouvertes en 1900 existe toujours et continue de prospérer cent ans plus tard. » (220) Dans ces conditions, si au bout du compte c'est la survie qui est la meilleure mesure de la réussite, nous ne pouvons que tirer notre chapeau aux collèges et universités.

Ce qui veut dire que les collèges et universités ont une façon de contenir les forces du changement qui engendrent et propagent les modes. Et cette caractéristique est surtout une force, non une faiblesse. Les collèges et universités incarnent trois réalités en une seule : entreprise, collégialité et culture. Il est possible (ce n'est pas facile, mais c'est

possible) de changer les pratiques opérationnelles et les processus administratifs. Cela est vrai aussi des pratiques et processus fondés sur la collégialité. La plus grande difficulté, c'est de modifier la culture d'un établissement. À ce niveau, le changement ne peut provenir que de l'intérieur. Avec de la patience et de la persévérance, on peut y parvenir, mais non à un rythme qui favorise l'engouement pour des modes.

Et cela m'amène à l'exergue placé sous le titre de mon allocution : « Autant que les autres organisations, les collèges et universités sont sensibles aux modes en matière de gestion. Est-ce que l'assurance de la qualité n'est qu'une autre mode passagère, ou bien est-ce que l'importance actuelle accordée à la qualité de l'apprentissage indique un changement majeur dans la façon dont nous nous acquittons de notre mission? Le président fondateur du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur expliquera pourquoi il pense que l'assurance de la qualité est peut-être là pour rester. »

Voici trois raisons parmi de nombreuses autres qui me portent à penser que c'est peut-être le cas :

1. Nous avons besoin de l'assurance de la qualité pour la productivité économique.
2. Nous avons besoin de l'assurance de la qualité pour bien observer l'obligation de rendre compte.
3. Nous avons besoin de l'assurance de la qualité pour nous aider à dire la vérité en ce qui nous concerne.

Reprenons ces raisons une par une.

Nous avons besoin de l'assurance de la qualité pour la productivité économique.

Il ne m'est point nécessaire d'insister devant cet auditoire sur le lien qui existe entre l'enseignement supérieur et une société prospère. Non seulement vous connaissez cet article de foi, vous pouvez en réciter l'antienne. En fait, peut-être croyez-vous comme moi que nous avons exagéré et accordé trop d'importance à cette conception aux dépens de valeurs de l'enseignement supérieur qui sont plus vastes et plus profondes, et ultimement plus importantes. Les collèges et universités n'existent pas seulement pour satisfaire les besoins de l'économie, mais aussi pour enrichir et ennoblir la vie humaine et la société. Nos diplômés, quel que soit le métier, l'occupation ou la

profession qu'ils et elles ont choisi, sont aussi des citoyens et citoyennes, membres d'une famille et d'une collectivité, et la défense de nos intérêts tout autant que nos programmes d'études devraient en tenir compte.

Cela dit, il est tout de même vrai que la nature des changements technologiques a donné plus de poids à la valeur de l'enseignement supérieur. Même si la technologie a réduit le besoin de certaines compétences, elle a augmenté la demande en travailleurs qualifiés. Les compétences deviennent plus rapidement obsolètes et doivent être mises à jour.

En outre, il y a une autre dimension à cette question, une dimension qui est tout particulièrement pertinente pour les personnes qui, comme moi, se teignent les cheveux en blanc. Nicholas Barr a écrit : « La proportion toujours plus élevée de personnes âgées annonce une hausse des dépenses en matière de pensions, de soins médicaux et de soins de longue durée. Pour résoudre en partie ce problème, il faut augmenter suffisamment la production pour répondre aux attentes conjuguées des travailleurs et des pensionnaires. Si les travailleurs se font relativement plus rares, la réponse efficace est d'accroître la productivité du travail. » (*Taking Public Universities Seriously*, Frank Iacobucci et Carolyn Tuohy, éd., University of Toronto Press 2005, 442).

Selon des recherches menées par l'Institute for Competitiveness and Prosperity, les travailleurs canadiens sont moins productifs que les Américains. Il existe semble-t-il un écart de productivité démontrable. Si cela est vrai, la difficulté ne pourra être surmontée seulement en élargissant l'accès. Pour combler l'écart, il faudra améliorer la qualité et bien la mesurer. D'ailleurs, même si cet écart n'existait pas, la réalité démographique justifierait, comme le suggère Barr, l'amélioration de la qualité.

Nous avons besoin de l'assurance de la qualité pour bien observer l'obligation de rendre compte. L'assurance de la qualité comme domaine de politique générale dans l'enseignement supérieur est une conséquence indirecte du passage d'un système destiné à l'élite à un système de masse. Les États-Unis ont été le premier pays à faire l'expérience des trois grandes méthodes d'assurance de la qualité : accréditation, vérification et évaluation. Les Européens se sont rapidement rattrapés, en particulier

vers la fin des années 1980, peut-être parce qu'ils se sont rendu compte qu'il leur fallait aligner plus étroitement leurs systèmes nationaux. À la fin des années 1980, les Britanniques et les Australiens avaient aussi emboîté le pas, leur gouvernement central fort ayant exercé son pouvoir financier pour procéder à des changements importants dans leurs établissements. Enfin, au Canada, ce n'est que récemment que nous avons commencé de prendre part au débat sur l'assurance de la qualité.

Il serait peut-être utile de s'arrêter un moment pour se demander pourquoi il nous a fallu si longtemps pour en arriver là. On cite le plus souvent deux raisons à cet égard. L'une d'elles est très bien illustrée dans une blague qui avait cours au moment de l'Accord du lac Meech.

Plusieurs spécialistes de diverses nationalités avaient chacun écrit un livre sur l'éléphant. L'Allemand avait rédigé un épais volume contenant de nombreux tableaux et diagrammes et intitulé *Courte introduction à l'étude de l'éléphant*. Le Français avait publié un joli petit livre intitulé *La vie amoureuse de l'éléphant*. L'Américain avait produit une brochure publicitaire s'intitulant *Comment s'amuser et faire de l'argent en élevant des éléphants dans sa cour*. Le Canadien quant à lui, après de vastes consultations, avait publié un rapport intitulé *L'éléphant : une responsabilité fédérale ou provinciale?*

Ce raisonnement ne me convainc pas, car il n'explique pas pourquoi les provinces n'ont pas fait davantage l'essai de programmes d'assurance de la qualité. Par ailleurs, est-ce qu'il n'est pas vrai que lorsque les gens sont libres de faire ce qu'ils veulent ils ont généralement tendance à faire comme les autres?

De toute façon, je préfère beaucoup plus l'autre thèse parfois avancée pour expliquer notre hésitation à s'engager résolument sur la voie de l'assurance de la qualité.

Les gouvernements de Grande-Bretagne, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande ont pris des mesures directes et soutenues pour réformer leur système d'enseignement supérieur qu'ils jugeaient trop peu adapté aux changements et aux défis de leur société et de leur économie nationales. Voici les critiques formulées contre les collèges et

universités dans ces pays : a) ils étaient trop élitistes; b) ils ne produisaient pas assez de diplômés pour le marché du travail hautement spécialisé, en particulier dans les domaines de pointe comme l'ingénierie, l'informatique et les affaires; c) leur organisation et leur gestion accordaient trop peu d'importance à l'efficacité et à l'obligation de rendre compte; et enfin d) ils dépendaient trop du soutien du gouvernement.

On n'aurait pas pu à l'époque, ni non plus que maintenant, adresser ce genre de critiques aux collèges et universités du Canada. En effet, ceux-ci ont très bien répondu aux enjeux sociaux, politiques et économiques des vingt-cinq dernières années, en particulier pour ce qui concerne l'accessibilité.

Ces derniers temps, toutefois, une nouvelle force est entrée en jeu dans le domaine de l'obligation de rendre compte. Nous vivons à une époque où le gouvernement n'agit qu'en fonction des avis du vérificateur général. La rectitude politique normative des années 1980 et 1990 s'est transmuée en rectitude politique législative et bureaucratique. Comme nombre de tendances, l'obligation de rendre compte tire son origine du comportement du milieu des affaires aux États-Unis. Enron et WorldCom ont engendré Sarbanes-Oxley, qui engendra un tourbillon de réformes législatives, qui engendra un blizzard d'exigences de conformité, qui engendra un cyclone de mises à exécution bureaucratiques. Nous finirons par adopter une façon plus sensée et plus équilibrée de satisfaire aux exigences de la rectitude morale dans la conduite des affaires publiques et privées. En temps et lieu, une plus grande confiance s'installera, et avec elle, une plus grande efficacité. Pour le moment, toutefois, nous n'avons pas beaucoup le choix et nous devons accepter le fait qu'en matière d'obligation de rendre compte, nous vivons dans un régime plus imposant et plus structuré, qui prend beaucoup de temps, et auquel nous ne pouvons pas nous soustraire.

Le mandat du COQES met l'accent sur l'accessibilité, la qualité et la responsabilité. Il s'est avéré que les membres de ce trio ne sont pas tant membres de la même parenté que membres de la même famille. Le lien entre l'accessibilité et la qualité est évident, car lorsque l'on parle d'assurer l'accessibilité de l'enseignement supérieur, la question qui vient immédiatement à l'esprit est « l'accès à quoi? ». Si nous ne pouvons faire en

sorte que les étudiants et étudiantes obtiennent une éducation qui les enrichit et les rend plus forts, la promesse d'accès sonne faux. La relation entre qualité et responsabilité n'est pas moins proche. Assurer la qualité, c'est assurer la responsabilité. Mais pour ce faire, il faut disposer de méthodes de mesure manifestement efficaces et fiables. J'y reviendrai dans un moment.

Nous avons besoin de l'assurance de la qualité pour nous aider à dire la vérité en ce qui nous concerne. D'une part, aux politiciens et aux bureaucrates, nous disons que c'est la fin du monde. Les investissements du gouvernement diminuent, le nombre d'étudiants par professeur augmente, l'entretien différé est alarmant, et toute l'entreprise postsecondaire court à sa perte. D'autre part, lorsque nous nous adressons aux étudiants et étudiantes éventuels, à leurs parents, aux donateurs ou aux anciens étudiants, la situation s'améliore de façon extraordinaire : une excellente éducation et une riche expérience parascolaire attendent tous ceux et celles qui s'inscrivent, la recherche s'accroît et laisse présager une solution aux problèmes de la société, la campagne de financement dépassera ses objectifs, et nos reconnaissants diplômés trouvent des emplois stimulants.

Qui plus est, nous croyons que ces deux histoires sont vraies, même si nous n'avons pas les preuves nécessaires pour prouver l'une ou l'autre. Ou bien peut-être, pour être plus précis, que nous pouvons croire à ces deux histoires parce que personne n'est assez bien renseigné pour réfuter l'une ou l'autre. Depuis quelque temps, on s'entend de plus en plus pour dire que nous avons besoin de meilleures mesures de la qualité de l'enseignement, de mesures plus sophistiquées, et les collèges et universités ont mis en place divers moyens allant dans ce sens. Mais je reviendrai aussi là-dessus plus tard. Pour le moment, je veux surtout souligner qu'une excellente raison de défendre l'assurance de la qualité est qu'elle va mieux nous permettre de dire la vérité en ce qui nous concerne.

Si l'assurance de la qualité est essentielle à l'entreprise que constitue l'enseignement supérieur, quelle forme devrait-elle prendre dans nos collèges et universités? Avant de tenter de répondre à cette question, j'interromps l'émission pour un mot de mon commanditaire, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur est un organisme de recherche indépendant financé par le gouvernement de l'Ontario par l'entremise du ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Il compte sept membres, tous des personnes remarquables, dirigés par notre président, l'honorable Frank Iacobucci.

En janvier dernier, j'ai été le premier employé à y être nommé à un poste. Depuis, nous avons recruté des personnes exceptionnellement douées, et nous sommes maintenant une douzaine d'employés. En plus de construire notre infrastructure, nous nous sommes efforcés d'écouter et d'apprendre autant que possible grâce à des visites, réunions, colloques, ateliers et conférences.

Le gouvernement de l'Ontario a demandé entre autres au Conseil de diriger la création d'un cadre de la qualité dans le secteur de l'éducation postsecondaire. On nous a également demandé de surveiller l'accessibilité et de présenter des rapports à ce sujet, d'examiner les transferts entre établissements, et de fournir des conseils sur la conception des systèmes et sur ce qu'il faut faire pour que les établissements soient capables et désireux de répondre à la demande accrue.

Nous formulerons des recommandations sur les mesures à prendre afin d'améliorer la qualité et l'accessibilité des programmes d'études postsecondaires. Nous conseillerons le gouvernement sur les objectifs à fixer pour améliorer l'enseignement postsecondaire et le calendrier de réalisation de ces objectifs. Nous présenterons aussi à la ministre des recommandations sur les mesures de performance pouvant être utilisées pour évaluer le secteur.

Pour atteindre son but, le Conseil a mis en œuvre un ambitieux programme de recherche. Le détail de ce programme se trouve dans notre premier *Rapport d'étude et programme de recherche* publié en juillet et accessible à www.heqco.ca. Certains d'entre vous ont déjà eu la chance d'entendre mon collègue Ken Norrie, vice-président de la recherche au Conseil, décrire ce programme de recherche et certains des projets proposés pour opérationnaliser le plan. Je dirai seulement ici que nous avons été : a) encouragés par l'appui que nous avons reçu; et b) impressionnés par le travail sur l'assurance de la qualité qu'accomplissent déjà les collèges et universités. À cet égard,

un grand changement s'est produit depuis même les années 1990; les établissements d'enseignement supérieur canadiens sont devenus conscients de la nécessité d'appuyer leurs affirmations sur des faits et des chiffres. De manière encore plus constructive, ils se sont rendu compte qu'à leurs propres fins de planification, ils devaient disposer de meilleures recherches fondées sur des preuves.

Les résultats de la recherche se récoltent, ils ne se manufacturent pas. Ainsi, le fruit du travail accompli par le COQES sera plus évident au cours des deux prochaines années qu'il ne l'est aujourd'hui. Avec le temps, j'espère que vous serez à même de constater que le Conseil a une incidence considérable sur ce que nous savons au sujet des points forts et des faiblesses de notre système d'enseignement supérieur. Pour ce faire, j'espère et je prévois que nous nouerons des liens avec les organismes qui effectuent un travail semblable dans d'autres provinces.

Le COQES mettra d'abord l'accent sur deux questions connexes : 1) le caractère et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au premier cycle; et 2) la meilleure façon de créer un cadre de la qualité pour les collèges et universités de l'Ontario.

Plus qu'à n'importe quel autre moment de mon assez longue carrière dans l'enseignement supérieur, je crois qu'un changement important dans le statut de parent pauvre réservé à l'enseignement et à l'apprentissage pourrait être sur le point de survenir, particulièrement dans nos universités où la recherche a accaparé nombre des ressources et une grande partie des honneurs.

Quelle preuve puis-je avancer pour montrer qu'un tel changement est possible? Conscient de la tyrannie de l'horloge, je vais limiter à trois mes indicateurs généraux.

Premièrement, les collèges et universités sont de plus en plus désireux de mieux comprendre la participation des étudiants et étudiantes à l'apprentissage et de publier les résultats. Ce qui les pousse en partie à agir ainsi est peut-être le désir de répliquer au classement annuel des universités effectué par la revue *Maclean's*. Mais surtout, c'est l'élaboration de nouveaux outils d'enquête sur la participation, le National Survey of Student Engagement pour les universités, et le Sondage sur la participation des étudiants et étudiantes des collèges de l'Ontario.

Le NSSE et le SPECO n'en sont encore qu'à leurs débuts, et il reste à voir si les établissements en utiliseront effectivement les résultats pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage au premier cycle universitaire. Mais au moins, nous disposons enfin d'un instrument qui essaie de mesurer quelque chose d'autre que les intrants. D'où l'enthousiasme.

La composante la plus importante du programme du COQES visera à élaborer un cadre de la qualité pour l'enseignement supérieur. De nombreuses activités distinctes ont lieu aujourd'hui au nom de l'assurance de la qualité, notamment : évaluation de programmes, enquêtes auprès du corps étudiant, indicateurs de rendement, mesures des intrants par étudiant, et ainsi de suite. Chacune de ces activités a été élaborée séparément. Mais du moins en Ontario, nous ne nous étions pas jusqu'à maintenant posé la question suivante : comment tous ces éléments s'agencent-ils ensemble? Que devons-nous faire de plus pour que les étudiants et étudiantes, les parents, les politiciens et le grand public soient certains que nos collèges et universités font ce que nous attendons d'eux? Et comment pouvons-nous le faire sans sombrer sous le poids mort de la bureaucratie?

Le deuxième élément de preuve que je fournirais pour défendre ma proposition c'est que beaucoup de collèges et d'universités ont fait d'importants investissements dans des programmes et centres d'enseignement conçus pour aider les professeurs et les étudiants et étudiantes du deuxième ou du troisième cycle à améliorer leurs aptitudes à l'enseignement et à la communication, pour leur fournir des connaissances fondées sur des preuves en matière d'enseignement et d'apprentissage, et pour leur permettre d'adapter leurs cours aux intérêts et aux technologies en constante mutation.

Certaines des initiatives mises de l'avant sont très novatrices. Pour citer un exemple dont on a – à juste titre – beaucoup parlé dans la presse, l'Université de la Colombie-Britannique a attiré un lauréat américain du prix Nobel, le physicien Carl Wieman. Pour un pays (je parle du Canada) qui n'a eu que quatre prix Nobel depuis 1970, et aucun depuis plus d'une décennie, c'est là un événement important. Ce qui est encore plus remarquable toutefois, c'est que Wieman n'est pas allé à UBC pour faire de la recherche en physique, mais pour « appuyer les efforts déployés par les départements

de science en vue d'offrir une éducation sans égale aux [...] étudiants et étudiantes du premier cycle ». Au cours des cinq prochaines années, UBC prévoit dépenser 12 millions de dollars dans un projet visant à améliorer l'enseignement des sciences au premier cycle. Comme disent les jeunes, c'est génial!

Le travail de Wieman visant l'amélioration de l'enseignement des sciences indique quelque chose qui est susceptible d'avoir une grande importance. C'est qu'enfin les scientifiques commencent à prendre au sérieux les recherches sur la théorie de l'apprentissage ainsi que la neuroscience et la science cognitive sur lesquelles cette théorie est fondée.

Le troisième élément de preuve que j'avancerais est un nouveau livre écrit par quelqu'un qui est peut-être le personnage le plus influent des trente dernières années dans l'enseignement supérieur aux États-Unis. Je veux parler de l'ancien président de l'Université Harvard, Derek Bok. Bok, maintenant âgé de 78 ans (et qui de ce seul fait est mon héros), a eu beaucoup de succès pendant toute la période où il a été président de Harvard de 1971 à 1991. Il est également revenu au poste l'an dernier lorsque le président Larry Summers a quitté brusquement ses fonctions. Les réalisations de Bok comme chef de file du milieu universitaire ainsi que la série de livres pénétrants et influents qu'il a régulièrement publiés tout au cours de sa présidence et depuis, en ont fait peut-être la figure actuellement la plus respectée de l'enseignement supérieur aux États-Unis.

Son plus récent livre, intitulé *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More* (Princeton University Press, 2006), est une critique sévère mais constructive des programmes de premier cycle aux États-Unis. « Lorsque l'on passe des sondages d'opinion aux preuves directes de l'apprentissage acquis par les étudiants, écrit-il, les raisons de s'inquiéter deviennent plus claires. En effet, même si la plupart des études font état d'une certaine croissance, presque toutes les conclusions des recherches laissent beaucoup de place à l'amélioration [...] Les enquêtes menées sur les progrès réalisés par les étudiants dans d'autres dimensions importantes, notamment l'écriture, la numératie et la maîtrise

d'une langue étrangère, indiquent que seule une minorité d'étudiants du premier cycle s'améliore considérablement, alors que d'autres vont même jusqu'à régresser. » (312)

Ce qui rend la critique de Bok encore plus convaincante, c'est le fait qu'il écrive depuis l'intérieur du système établi. Le système établi de l'élite. Le système établi de l'élite d'un réseau universitaire national jugé le meilleur au monde. En effet, quel que soit l'organisme international responsable du classement, les résultats montrent presque toujours que plus de 75 % des meilleures universités du monde sont américaines, et que Harvard arrive en première place ou peu après. Lorsque quelqu'un comme Derek Bok se joint au concert de ceux qui veulent relever et réformer l'enseignement au premier cycle universitaire, cela est important.

Il semblerait que de grands changements s'annoncent dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Le rôle du COQES sera de faire le point de ce que nous savons et de ce que nous devons savoir pour créer un cadre de la qualité permettant de mesurer et de diriger les investissements qu'il faudra faire en temps, travail et richesse pour obtenir un système d'assurance de la qualité qui fonctionne. À cette fin, le COQES concentrera tous ses efforts sur un cadre de la qualité englobant quatre sortes d'indicateurs si utilement établis par Ross Finnie et Alex Usher dans *Measuring the Quality of Post-secondary Education: Concepts, Current Practices and a Strategic Plan* (CPRN, 2005) :

Caractéristiques des nouveaux étudiants et étudiantes – les réalisations et aptitudes des nouveaux étudiants et étudiantes qui ont une incidence sur l'apprentissage;

Intrants de l'apprentissage – soutien financier, administratif et social et soutien à l'éducation offerts, y compris le corps professoral, le personnel et les programmes qu'ils fournissent;

Résultats de l'apprentissage – les connaissances et les compétences que les étudiants et étudiantes diplômés ont acquises ou améliorées grâce à leur expérience d'apprentissage;

Résultats finals – les avantages offerts par les études supérieures : emploi, satisfaction professionnelle, participation communautaire et éducation continue.

Il est impossible de dire où nous mènera notre travail sur ces questions et autres questions liées à l'assurance de la qualité – ou du moins, il ne serait pas prudent de faire des conjectures à cet égard. Je veux dire par là que nous ne savons pas quels sont les conseils stratégiques que tout ce travail nous permettra de fournir au gouvernement. Toutefois, si je peux hasarder une hypothèse quant à l'orientation générale, je dirais qu'il est plus probable que nous mettrons l'accent sur l'amélioration de la qualité que sur l'évaluation de la qualité, même si bien entendu ces deux composantes ont un rôle à jouer. L'évaluation de la qualité privilégie le mesurage, la responsabilité externe et la réglementation. Elle permet de déceler les problèmes et d'avoir recours à des sanctions pour forcer les établissements à se conformer au cadre de réglementation. L'évaluation de la qualité est surtout une affaire de conformité, et par conséquent de responsabilité, laquelle est une composante clairement nécessaire sur laquelle insisteront les gouvernements.

L'amélioration de la qualité, par contre, « met l'accent sur toute une gamme d'activités d'enseignement et d'apprentissage au sein de l'établissement [...] Elle place au cœur de son cadre l'apprentissage institutionnel et peut inciter [les étudiants et étudiantes, le corps professoral et] le personnel à apporter des améliorations à l'enseignement et à l'apprentissage.» (*Quality Assurance in Higher Education*, Don F. Westerheijden, Byorn Stensaker et Maria Jaoa Rosa, éd, Springer, Pays-Bas, 2007, 211). L'évaluation de la qualité et l'amélioration de la qualité ont toutes deux leur utilité, mais c'est la seconde qui encourage les gens à risquer de nouvelles façons de faire les choses et à diffuser largement les meilleures pratiques.

L'intérêt accru pour la qualité de l'éducation postsecondaire, dont le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur est un exemple concret, constitue l'occasion de déterminer quelle est la valeur de l'enseignement supérieur pour une personne, une province ou un pays. Ainsi, au moment où nous examinons la meilleure façon d'éliminer les obstacles à l'accessibilité et à la mobilité des étudiants et étudiantes, il ne faut pas que nous oublions la substance et la qualité de ce à quoi nous essayons d'assurer

l'accès. Au moment de déterminer comment mesurer la qualité dans l'enseignement supérieur, nous devrions prendre soin de ne pas négliger les indicateurs liés aux gains sociaux pour les diplômés et leurs enfants : meilleure santé, participation accrue aux organismes communautaires, réduction du taux de criminalité, sensibilisation à l'environnement. Enfin, au moment de formuler des stratégies de recherche et d'innovation pour le développement économique, il faut nous rappeler, comme l'a fait Richard Florida, que la culture du talent et de la tolérance est peut-être aussi importante que les nouvelles connaissances et technologie que nous nous efforçons d'acquérir et de mettre au point.

J'admets que ce point de vue présente ses propres défis à l'ensemble du secteur de l'éducation postsecondaire. Si nous voulons que nos établissements produisent des diplômés aptes à penser de manière critique, dotés d'un sens moral, capables de participer pleinement comme citoyens et possédant ce qu'il faut pour continuer d'apprendre tout au long de leur vie, nous devons aussi nous demander si nos programmes d'études incorporent ces objectifs, si nos professeurs les enseignent, si les étudiants et étudiantes les apprennent, et si ceux qui financent l'enseignement supérieur – les gouvernements, les étudiants et étudiantes, les employeurs et les donateurs – fournissent les ressources nécessaires à la tâche.

Est-ce que cela signifie que nous devons ignorer les questions qui se rapportent au rendement économique et aux gains de productivité de l'enseignement supérieur? Pas du tout. Ce que cela signifie, c'est que nous relevions le défi de l'éducation dans une société démocratique. Ce défi, c'est de donner à tous la capacité de vivre une vie productive et épanouie, non pas simplement comme producteurs et consommateurs de biens et de services, mais comme créateurs et comme personnes qui apprécient de pouvoir améliorer leurs compétences professionnelles, de savoir réfléchir de façon rationnelle et de juger et d'agir de façon morale, de posséder des aptitudes pour l'expression et la contemplation esthétiques, et d'être capables de se faire des amis et d'aimer.

Au bout du compte, cette mission n'est pas différente pour les collèges de ce qu'elle est pour les universités. Elle vise à aider des gens, au sein du large éventail de métiers

spécialisés, d'occupations et de professions, à obtenir l'accès, à viser plus haut et à réaliser davantage. Comme l'a noté John William Gardner, « La société qui méprise l'excellence en plomberie parce qu'il s'agit d'une activité humble et tolère la mauvaise qualité en philosophie parce que c'est une activité exaltée n'aura ni une bonne plomberie ni une bonne philosophie. Sa tuyauterie comme ses théories auront des failles. »

À titre de membres de l'ACPRI, vous avez un important rôle à jouer dans tout cela. Ma propre expérience m'a montré combien les présidents et vice-présidents dépendent de l'information et de l'analyse que vous fournissez. Je sais que c'est un avantage énorme que de pouvoir compter sur un solide bureau d'analyse et de planification interne. Je sais également que le défi que nous devons relever exige non seulement des compétences, mais de la détermination et une certaine dose d'idéalisme.

Ensemble, nous devons faire en sorte de recueillir des données, de traiter de l'information, de computer des chiffres, de procéder à des analyses, de choisir des indicateurs et de fixer des repères qui contribuent tous à faire mieux comprendre de manière cohérente et convaincante notre but et notre mission.

C'est cela, et cela seulement, qui garantira que l'assurance de la qualité est une bénédiction et non une malédiction.

###