



L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC

Enjeux et défis

Sous la direction de :

Olivier Bégin-Caouette,
Émanuelle Maltais, Jean Bernatchez,
Jason Luckerhoff, Martin Maltais,
Michel Umbriaco



LIRES

LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE
DE RECHERCHE SUR
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Collection **Regards sur l'université**

St-Onge, M. et Vidal, M. (2025). L'assurance qualité et les processus d'évaluation des programmes de formation dans les universités québécoises. État des lieux et enjeux. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 481-499). Les Publications du LIRES.

Chapitre 18

L'assurance qualité et les processus d'évaluation des programmes de formation dans les universités québécoise

État des lieux et enjeux

Marianne St-Onge, EFE Recherche et consultance

Marjorie Vidal, EFE Recherche et consultance

Résumé

Ce chapitre explore les mécanismes d'évaluation des programmes au Québec en insistant sur l'importance du dialogue et de la coopération entre toutes les parties prenantes pour garantir la qualité des programmes. Il aborde également la nécessité d'intégrer la mesure d'équité dans l'assurance qualité afin d'éviter de renforcer les inégalités. Le partage des pouvoirs entre les groupes d'action, y compris les étudiants, et la définition claire de la notion de qualité sont cruciaux. Enfin, il souligne le besoin de recherches supplémentaires sur l'impact des évaluations sur l'amélioration des programmes d'études, considérant le manque de données à ce sujet.

Mots clés

assurance qualité; évaluation des programmes; gestion; réglementation; politiques et dispositifs d'évaluation; sémantique de l'évaluation

Abstract

This chapter explores program evaluation mechanisms in the province of Quebec, highlighting the importance of dialogue and cooperation between all stakeholders to guarantee program quality. It also addresses the need to integrate equity measurement into quality assurance in order to avoid reinforcing inequalities. Power sharing between action groups, including students, and clear definition of quality are crucial according to these authors. Finally, it highlights the need for additional research on the impact of assessments on curriculum improvement, given the lack of data on this subject.

Keywords

evaluation policies and frameworks; evaluation semantics; quality assurance; management; program evaluation; regulation

L'assurance qualité désigne « l'ensemble des processus et mécanismes qui permettent d'assurer la qualité des programmes, des établissements ou d'un système national de formation » (CSE, 2012, p. 7). Si la terminologie de l'assurance qualité est relativement nouvelle – son origine se situant autour des années 1990 (CSE, 2012) –, les mécanismes de vérification de la qualité des activités universitaires sont loin de l'être. De fait, des mécanismes de régulation sont en place depuis plusieurs décennies (CSE, 2012; Martin et Stella, 2007).

La terminologie d'assurance qualité ne fait toutefois pas l'unanimité; la posture critique du Québec à cet égard ne fait pas exception (FQPPU, 2012; FNEEQ, 2012). Les critiques principales reposent sur le fait que le concept est associé à certaines dérives, comme la dépréciation des contenus pédagogiques au profit de la productivité et de l'efficacité de la gestion universitaire (FQPPU, 2012). Elles visent également les principes d'évaluation mis en avant dans le cadre de l'assurance qualité en raison de leur association aux pratiques de l'entreprise privée (FNEEQ, 2012). Devant la crainte de telles dérives, il nous a semblé pertinent de revenir à la base des processus

et mécanismes d'évaluation qui permettent d'assurer la qualité des programmes et des établissements, c'est-à-dire principalement les mécanismes d'évaluation des programmes universitaires. Ces derniers représentent en effet l'un des moyens fondamentaux permettant d'assurer la qualité de l'expérience universitaire.

Ce chapitre prend ainsi appui sur la description des mécanismes d'évaluation des programmes de grade au Québec (partie 1), pour ensuite exposer certains enjeux liés aux principes associés à l'assurance qualité et à l'évaluation (partie 2).

1 Les mécanismes actuels d'évaluation des programmes universitaires menant à un grade au Québec

Cette première partie propose de décrire les différents dispositifs qui soutiennent l'évaluation des programmes menant à un grade universitaire au Québec¹.

Les processus actuels d'évaluation des programmes de grade dans les universités québécoises ont été campés à la fin des années 1980 et au début des années 1990. Il importe de relever que la plupart des établissements possédaient déjà des politiques d'évaluation des programmes, dont certaines – Bishop's, Concordia et l'Université Laval – depuis les années 1970 (CRÉPUQ, 2005). Les responsabilités relatives à l'évaluation des programmes universitaires relevaient du Conseil des universités, aboli en 1993, avant d'être dévolues à la CRÉPUQ (CSE, 2012). L'adoption de la Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants par la CRÉPUQ, devenue depuis le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), a tracé les grandes orientations de l'évaluation des programmes telles qu'on les connaît aujourd'hui (CRÉPUQ, 2001).

Les principaux processus d'évaluation des programmes menant à un grade universitaire sont l'évaluation des projets de nouveaux programmes (1.1) et l'évaluation périodique des programmes de grade existants (1.2). Il

¹ Les programmes de grade sont les programmes longs « de chaque cycle d'études, à savoir le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat » (UdeM, s. d.). La politique de la CRÉPUQ (2001) dont il est question dans cette section ne s'applique qu'aux programmes menant à un grade universitaire; les établissements universitaires ne sont donc pas tenus d'appliquer les mécanismes institutionnels d'évaluation aux programmes courts (tels que les certificats ou les programmes menant à un diplôme d'études supérieures spécialisées). Plusieurs établissements procèdent tout de même à l'évaluation périodique de ces derniers.

existe toutefois d'autres mécanismes d'évaluation (1.3), qui varient en fonction des programmes ou des établissements

1.1 Projets de nouveaux programmes

Un programme est qualifié de « nouveau » quand il « n'est pas reconnu par le [ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)] aux fins de financement » (BCI, 2016 [2011], p. 6). Ainsi, un programme qui serait issu de la révision ou de l'extension d'un programme existant n'est pas considéré comme un nouveau programme. La démarche d'évaluation des projets de nouveaux programmes se fait à trois niveaux : celui des établissements, celui du BCI, et finalement celui du ministère².

1.1.1 Au niveau des établissements

La démarche commence à l'intérieur d'un établissement, lorsqu'une unité d'enseignement souhaite proposer la création d'un nouveau programme. La procédure à suivre varie d'un établissement à l'autre puisque des politiques internes propres à chacun s'appliquent ici, mais les étapes principales sont semblables : l'unité d'enseignement qui souhaite créer un nouveau programme procède d'abord à l'étude des besoins de la société et des étudiant·e·s potentiel·le·s afin de camper la pertinence du projet de nouveau programme (UdeS, 2005; UL, 2022). L'unité est également invitée à cerner les besoins de formation à combler eu égard à l'offre de formation des autres établissements universitaires et à inscrire son projet dans l'offre institutionnelle de l'établissement (UdeS, 2005). Il est également demandé ou d'usage que l'unité d'enseignement élabore la structure du programme, les objectifs visés, les conditions d'admission et les profils de sortie des futur·e·s diplômé·e·s, c'est-à-dire les apprentissages et compétences qu'ils et elles devront avoir développés (UdeS, 2005; UL, 2022). En général, le projet de nouveau programme doit recevoir l'approbation des différentes instances universitaires de l'établissement, par exemple le bureau interne d'évaluation, le conseil de faculté, la commission des études ou le conseil universitaire.

² Les programmes de formation à l'enseignement font exception : ils sont plutôt soumis à un processus d'agrément par l'entremise du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, qui relève du MEES.

1.1.2 Au niveau du BCI

Une fois approuvé à l'interne, le projet de nouveau programme est soumis à la Commission d'évaluation des programmes (CEP), chapeautée par le BCI. La CEP a reçu le mandat en 1988 de mettre « en œuvre le mécanisme et les procédures d'évaluation de la qualité déterminés par le Comité des affaires académiques » (BCI, 2016 [2011], p. 5). Les huit membres qui composent la CEP sont des professeur·e·s nommé·e·s par le Comité des affaires académiques du BCI. Leur mandat, d'une durée de trois ans, est renouvelable (BCI, 2016 [2011]). La CEP tient compte de l'appartenance institutionnelle et disciplinaire des membres afin d'assurer la représentativité de sa composition.

La CEP procède à une étude approfondie du projet de nouveau programme en ayant recours à des expert·e·s du domaine dans lequel le projet s'inscrit, en réalisant une analyse du dossier et en effectuant une visite de l'établissement qui soumet la demande. À l'issue de ce processus, la CEP émet un avis sur la qualité du projet à l'intention de l'établissement. Cet avis, qui peut être favorable, provisoire ou défavorable au projet (BCI, 2016), est adressé à l'établissement concerné et, la CEP fonctionnant de manière autonome, elle ne le soumet pas à l'approbation du BCI.

La CEP appuie son avis sur cinq catégories d'éléments d'évaluation (BCI, 2016) : la pertinence du profil de formation, le cadre réglementaire (par exemple les conditions d'admission au programme, le régime et la durée des études, etc.), les activités relatives au programme (par exemple sa structure et son contenu, la répartition des activités de formation obligatoires et optionnelles, etc.), le personnel enseignant et les ressources matérielles. La durée de l'étude approfondie de la CEP est d'environ un an, mais il arrive qu'elle procède à une étude dite modulée, de plus courte durée :

Cette procédure est utilisée quand l'université qui propose le projet a déjà, dans une certaine mesure, fait preuve de sa capacité à offrir un programme dans le domaine d'études visé, par exemple si le nouveau programme proposé est fondé sur une quantité importante de cours déjà offerts dans le cadre de programmes existants (BCI, 2017, p. 51).

1.1.3 Au niveau du MEES

Dans le cas d'un avis favorable de la CEP, l'établissement peut passer à la prochaine étape et soumettre son projet au Comité des programmes universitaires (CPU), « un comité consultatif auprès du Ministère » (MELS, 2005, p. 3) qui se compose de huit membres nommé·e·s par la ou le sous-ministre adjoint·e à l'Enseignement supérieur. Le BCI propose les quatre membres

représentant le milieu universitaire, qui sont désigné-e-s pour un mandat renouvelable de trois ans. Les quatre autres membres sont issu-e-s du secteur de l'Enseignement supérieur du ministère : la direction générale des affaires universitaires et collégiales, la direction générale du financement et de l'équipement, la direction de l'enseignement et de la recherche universitaires, enfin, le secrétariat du Comité (MELS, 2005).

Le CPU effectue un « examen d'opportunité » des projets de nouveaux programmes conduisant à un grade. Cet examen évalue la pertinence d'accorder un financement selon trois types d'opportunité (CSE, 2019; MELS, 2005) :

- *socioéconomique ou socioculturelle*, c'est-à-dire en fonction des besoins auxquels le projet de nouveau programme cherche à répondre. À titre d'exemple, cette opportunité sera envisagée à partir des « prévisions d'effectifs étudiants », des « perspectives liées à l'emploi », du « caractère prioritaire du secteur concernée par le projet de programme pour des associations ou des ordres professionnels, des organismes privés ou publics ou des ministères » ou encore de « l'incidence du projet de programme sur l'évolution de la main-d'œuvre » (MELS, 2005, p. 7-8);
- *systémique*, c'est-à-dire en fonction de « l'ensemble de la programmation des universités ». Sont notamment considérés ici l'offre de programmes connexes offerts dans les autres établissements et « leur situation au regard du recrutement de l'effectif étudiant », « le caractère distinctif [...] du projet dans le contexte québécois » et « la concurrence ou la complémentarité » entre le projet proposé et les programmes existants » (MELS, 2005, p. 8-9);
- *institutionnelle*, c'est-à-dire la situation du projet de programme par rapport aux autres programmes offerts par l'établissement. On observe entre autres ici « l'évolution du nombre d'inscriptions et de diplômées et diplômés dans les programmes apparentés », « l'état de la recherche et de la création dans l'établissement [...] dans le champ d'études concernés » (MELS, 2005, p. 9).

Au terme de son examen, le CPU présente son avis au ministère sur « l'opportunité de financer l'effectif étudiant » du programme projeté (MELS, 2005, p. 4). Le CPU met environ deux ans pour boucler le processus d'évaluation et de recommandations pour fin de financement d'un projet de nouveau programme (CSE, 2019; MELS, 2005).

1.2 Évaluation périodique des programmes existants

L'évaluation périodique des programmes de grade existants permet notamment de se pencher sur la pertinence des programmes, la qualité de leur structure et l'adéquation de leur conception aux objectifs de formation visés (UQAM, 2017). La périodicité établie pour l'évaluation des programmes de grade ne doit pas excéder dix ans pour l'ensemble des programmes

(CRÉPUQ, 2004). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les établissements se sont dotés d'un cadre commun à travers la Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes, adoptée en 1991 et révisée en 2000 (CRÉPUQ, 2001). Si cette politique oriente de manière générale les processus d'évaluation périodique des programmes menant à un grade, il revient à chaque établissement d'élaborer ses propres mécanismes (CRÉPUQ, 2004).

La Politique d'évaluation (CRÉPUQ, 2001, 2004) prévoyait que l'évaluation périodique des programmes se déroule sur deux niveaux : au niveau de l'établissement et de la CRÉPUQ.

1.2.1 Au niveau des établissements

Bien que les politiques d'évaluation périodique de chaque établissement puissent différer les unes des autres, la Politique d'évaluation (CRÉPUQ, 2001) les invite à intégrer trois perspectives :

1. *interne*, qui consiste en une auto-évaluation présentant les points de vue des professeur-e-s et des étudiant-e-s des programmes concernés;
2. *externe*, qui implique l'avis d'expert-e-s du domaine concerné mais indépendant-e-s de l'établissement;
3. *institutionnelle*, qui implique un avis énoncé par un groupe de personnes représentant l'université (professeur-e-s, étudiant-e-s et responsables académiques) (Bernatchez, 2016; CRÉPUQ, 2004; UQAM, 2017).

Les établissements peuvent adopter une approche par programme ou par unité d'enseignement (CRÉPUQ, 2004). Dans les deux cas, les programmes de grade et leur gestion sont évalués. Toutefois, alors que la première « favorise un examen détaillé de chaque programme, de la qualité de son contenu et de l'intégration des cours dans une structure cohérente, de sa pertinence socio-économique et de l'atteinte de ses objectifs de formation » (CRÉPUQ, 2004, p. 9), la seconde « peut faciliter la liaison entre l'évaluation périodique des programmes, la gestion des tâches et l'allocation des ressources » (CRÉPUQ, 2004, p. 9). Actuellement, à l'exception de l'Université McGill, les autres établissements ont tous opté pour l'approche par programme. Mais peu importe l'approche privilégiée, les politiques institutionnelles doivent intégrer les critères d'évaluation de la Politique d'évaluation de la CRÉPUQ (2001, 2004) (tableau 18.1).

Tableau 18.1 Critères à inclure dans la politique institutionnelle des établissements universitaires

Critères	Éléments à prendre en considération
Objectifs	▪ connaissances et compétences attendues au plan des études et de la recherche ▪ indicateurs de performance appropriés
Mission	▪ contribution du programme à la réalisation de la mission propre à l'établissement sur le plan de l'enseignement et de la recherche
Conditions d'admission	▪ relation entre les standards d'admission et les exigences du programme, en considérant les procédures de sélection pour les programmes contingents ▪ accessibilité du programme pour les groupes habituellement défavorisés
Structure	▪ organisation des cours obligatoires et des cours optionnels ▪ séquence des cours ▪ stages et autres expériences pratiques en cours de formation ▪ projets exigés des étudiants et mémoires
Champ disciplinaire	▪ modalités d'intégration des nouveaux savoirs dans le programme, selon les avancées de la discipline ou de la profession ▪ travaux de recherche en cours ▪ comparaison avec des programmes similaires
Stratégies d'enseignement et d'évaluation	▪ adéquation des méthodes d'enseignement avec les objectifs du programme ▪ approches pédagogiques particulières (innovations) ▪ activités d'apprentissage propres au programme (projets particuliers, séminaires) ▪ liens entre les recherches des professeurs, le programme d'études et les travaux des étudiants ▪ liens entre les cours et les travaux pratiques réalisés par les étudiants ▪ modalités d'évaluation des apprentissages ▪ incidences de l'utilisation des technologies de l'information sur la prestation des cours ▪ mesures d'encadrement des étudiants

Critères	Éléments à prendre en considération
Ressources humaines	▪ qualifications, champs d'intérêt, activités de recherche des enseignants ▪ contributions à l'enrichissement du programme ▪ responsabilités d'enseignement des professeurs et des chargés de cours ▪ pourcentage des professeurs à temps plein ▪ initiatives prises pour soutenir les nouveaux professeurs dans leurs responsabilités ▪ contributions du personnel professionnel et de soutien
Ressources matérielles et financières	▪ ressources de la bibliothèque et locaux disponibles ▪ équipements accessibles aux étudiants ▪ équipements technologiques à la disposition du programme ▪ ressources allouées au programme ▪ incidences des ressources actuelles sur l'apprentissage
Pertinence	▪ pertinence du programme par rapport aux autres programmes de l'établissement ▪ pertinence et spécificité du programme par rapport à ceux qui sont offerts dans les autres universités québécoises ▪ pertinence sociale du programme pour la communauté environnante et la société en général, pour les besoins de formation à l'emploi, de même que pour la communauté scientifique

Source : CRÉPUQ, 2004, p. 14-15

En plus de ces critères, la Politique de la CRÉPUQ précise certaines modalités qui doivent être instaurées par les établissements universitaires : mise en place d'une instance chargée de l'application de la politique, préparation d'un guide institutionnel, mise en place d'un cycle d'évaluation périodique qui n'excède pas dix ans, détermination des instances et procédures à suivre eu égard aux recommandations émanant des rapports d'évaluation (CRÉPUQ, 2004; UQAM, 2017).

1.2.2 *Au niveau de la CRÉPUQ*

Selon ce que prévoyait d'abord la Politique de la CRÉPUQ (2001), la phase d'évaluation institutionnelle élaborée par chaque établissement devait être suivie d'une phase de vérification exécutée par la Commission de vérification de l'évaluation de programme (CVEP), créée en 1991 afin de vérifier la conformité des politiques institutionnelles avec celle de la CRÉPUQ. Le mandat de la CVEP était double : « vérifier si chaque établissement s'était donné une politique d'évaluation conforme à celle de la CREPUQ et vérifier si les établissements respectaient les prescriptions de leur propre politique » (CVEP, 2013, p. 1). Un tel mandat s'apparente à un mécanisme d'audit, c'est-à-dire

un processus d'évaluation portant sur les mécanismes mis en place pour assurer la qualité des programmes d'études; cependant, il ne concernait aucunement la qualité des programmes d'études eux-mêmes (CMEC, 2008; Stella et Martin, 2007).

Or, depuis 2013, dans la foulée d'une révision des pratiques et politiques en matière d'évaluation de programmes du BCI, les activités de la CVEP ont été mises en dormance. Ceci n'a toutefois pas empêché les établissements universitaires de mettre en œuvre et d'appliquer leurs politiques institutionnelles d'évaluation périodique et de partager les bonnes pratiques en la matière à travers différents forums et échanges professionnels (UdeS, 2017)³.

1.3 Autres mécanismes d'évaluation des programmes

1.3.1 L'évaluation continue

En plus de soumettre les programmes de grade au processus d'évaluation périodique, les établissements universitaires procèdent également à une évaluation continue de leurs programmes. Cette dernière

englobe des activités courantes qui permettent à l'université d'ajuster un programme chaque fois qu'elle doit, par exemple, offrir de nouvelles options, introduire de nouveaux cours ou en retirer certains autres, modifier les méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages ou encore tenir compte d'une évolution contextuelle (CREPUQ, 2004, p. 9).

Les changements apportés peuvent consister en l'ajout d'une option au programme ou encore à une suspension temporaire des inscriptions. Ce type d'évaluation, réalisé par l'établissement, est plus informel et ne présente pas la même ampleur que l'évaluation périodique (CSE, 2019).

1.3.2 L'agrément

Parallèlement, certains programmes sont soumis à un processus d'agrément, qui consiste à « certifier qu'un programme ou un établissement répond aux attentes minimales ou les dépasse » (CMEC, 2008, p. 15). Les programmes soumis à un agrément sont souvent ceux qui mènent à l'exercice d'une profession réglementée, comme entre autres : médecine, pharmacie, architecture, génie, travail social. L'agrément signifie que le programme ou le milieu de formation satisfont à un ensemble de normes et d'exigences

³ Il est à noter qu'au début de 2022, le BCI a mobilisé un groupe de travail dont le mandat est de réfléchir à la réactivation des activités de la CVEP. Cette réflexion en cours est digne d'intérêt puisqu'elle mènera peut-être à une modification du paysage de l'évaluation des programmes de grade.

professionnelles et académiques, telles que les conditions dans lesquelles la formation est offerte et les résultats des apprentissages attendus. Ainsi, pour bénéficier d'un agrément, les universités dispensant les programmes concernés se doivent d'y respecter les normes et critères du domaine de la profession ou académique. Les processus d'agrément varient donc d'un programme à l'autre puisque les normes et exigences sont émises par les différents organismes d'agrément, qui peuvent être des associations professionnelles, des ordres professionnels, des ministères, des agences de certification, etc. Il est à noter que la Politique d'évaluation de la CRÉPUQ (2001, 2004) s'applique également aux programmes universitaires soumis à un processus d'agrément.

Cette première partie nous a permis de nommer et de décrire les dispositifs d'évaluation des programmes menant à un grade universitaire au Québec. Il importe maintenant de situer ces dispositifs dans un cadre plus large en tenant compte des enjeux susceptibles de les affecter en raison de l'influence significative qu'ils exercent sur la façon dont les programmes sont conçus, mis en œuvre et évalués. Il apparaît donc essentiel de les aborder afin de situer les mécanismes d'assurance qualité et d'évaluation des programmes mis en œuvre au Québec.

2 Les principaux enjeux liés à l'assurance qualité et à l'évaluation des programmes de formation

L'assurance qualité et l'évaluation des programmes universitaires soulèvent des réflexions cruciales dans l'enseignement supérieur au Québec. Les discussions en cours autour de la réactivation de la CVEP témoignent de l'importance de s'y intéresser, spécialement du fait que les mécanismes d'assurance qualité et d'évaluation sont en constante évolution et s'inscrivent dans un contexte lui-même complexe et variable. C'est en ce sens que cette section expose certains enjeux de contexte (2.1) et de sémantique (2.2) propres à l'assurance qualité et à l'évaluation des programmes universitaires au Québec. Nous les avons documentés à partir d'études scientifiques et d'écrits de nature professionnelle.

2.1 Les enjeux de contexte

Les enjeux de contexte liés à l'assurance qualité et à l'évaluation des programmes reposent entre autres sur des tendances internationales. Le contexte mondial permet de mieux comprendre les différentes pratiques et leurs balises en matière d'évaluation et d'assurance qualité des programmes

universitaires, notamment en ce qui concerne l'équivalence des diplômes et la mobilité internationale des étudiant·e·s et des professeur·e·s. Martin et Stella (2017) soulignent que les mécanismes d'assurance qualité permettent d'attester cette équivalence, mais qu'ils peuvent également conduire à une normalisation ou à une uniformisation des formations. Selon eux, « [l]es mécanismes d'assurance qualité qui, jusqu'à présent, étaient largement tributaires des traditions administratives spécifiques à chaque pays ont aujourd'hui tendance à converger » (p. 21). Néanmoins, cet enjeu relatif à l'accroissement des échanges internationaux a conduit à la mise en place d'outils visant à garantir l'équivalence et la qualité des formations universitaires, notamment la création d'agences externes (2.1.1) et la mise en place de référentiels de compétences et d'apprentissages attendus à l'issue des études (2.1.2).

2.1.1 Les agences externes

On observe dans plusieurs systèmes d'enseignement universitaire la présence d'agences externes dont le mandat consiste à faire l'évaluation des programmes ou la vérification des mécanismes d'évaluation des programmes mis en place dans les établissements. En adoptant un rôle d'audit, leur objectif demeure d'assurer la qualité de ces mécanismes et des programmes, et ce, dans un contexte d'accroissement des échanges internationaux et de la mobilité étudiante et professorale. Dans la zone européenne, cette tendance est incarnée à travers l'European University Association – qui accorde des labels aux universités – ainsi que l'European Association for Quality Assurance in Higher Education. Elle s'illustre plus localement dans plusieurs pays européens : en France, par le biais de l'Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur; en Belgique, à travers l'Agence d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique. Elle s'observe également au Canada, plusieurs provinces s'étant dotées de telles agences, que l'on parle de l'Ontario Universities Council on Quality Assurance, de l'Alberta Quality Council, du Degree Quality Assessment Board en Colombie-Britannique ou de la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes. La réactivation de la CVEP s'inscrirait ainsi dans une mouvance internationale dans laquelle les agences externes occupent une place importante, notamment en vue de la vérification des mécanismes d'assurance qualité et d'évaluation des programmes universitaires.

Si les exemples énoncés plus haut font état de structures administratives indépendantes et publiques, il existe également un « marché » d'organismes privés d'accréditation (Martin et Stella, 2007, p. 29) qui mérite certainement notre attention. On peut penser par exemple à la création de la norme ISO 21001:2018 par l'Organisation internationale de normalisation, dont l'accréditation associée vise à assurer l'efficacité, la transparence et la responsabilité des établissements d'enseignement, y compris les établissements d'enseignement postsecondaire. Si elle est peu appliquée au Québec ou au Canada, plusieurs pays d'Europe, d'Asie et d'Afrique l'adoptent déjà. Pour certains systèmes, ou établissements, obtenir une telle accréditation est perçu comme essentiel à l'atteinte d'une reconnaissance de qualité à l'échelle internationale (Ghomari, 2022).

Par ailleurs, la multiplication des paliers d'évaluation et de vérification de la qualité est décrite par certains, qui soutiennent qu'elle occasionne une lourdeur administrative et qu'elle allonge les processus – situation que Prévost (2019) caricature en nommant par exemple « l'écriture de rapports sur des rapports » (p. 22), ce qui entraverait « l'agilité » des établissements de même que leur capacité d'adaptation, et qui représenterait un défi pour la plupart des systèmes et établissements.

2.1.2 *Les référentiels de compétences*

Dans la même perspective que celle dans laquelle s'inscrit la création des agences externes, une tendance au développement de référentiels de compétences attendues à la fin des différents niveaux d'études s'observe dans de nombreux systèmes universitaires. Par exemple, des démarches sont en cours afin de définir une Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur : « L'adoption d'une convention mondiale a pour principal objectif de constituer un instrument normatif international de portée mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur » (UNESCO, 2019, p. 1). Ses objectifs sont notamment : promouvoir une plus grande mobilité universitaire et une coopération internationale élargie en enseignement postsecondaire; convenir d'un cadre commun d'assurance qualité; enfin, définir des principes communs en matière de reconnaissance des qualifications (UNESCO, 2019). Un cadre similaire existe au Canada : le *Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade* du CMEC (2007) a notamment pour but de « diffuser une description convenue des objectifs d'apprentissage généraux associés à chaque grade » (p. 3). Le BCI s'est également

lancé dans une démarche similaire en 2019 en publiant un référentiel des compétences attendues à la fin d'un diplôme de grade de 1^{er} cycle.

Comme dans le cas des mécanismes décrits plus haut, plusieurs voient derrière ces référentiels visant à promouvoir la mobilité universitaire une tendance à la normalisation et à l'uniformisation des formations, voire une certaine menace à la liberté académique (Arteau McNeil, 2019; Prévost, 2019). En effet, ils s'inscrivent dans une tendance impliquant l'adoption de normes et de critères peu uniformes, qu'ils s'appliquent à l'évaluation des programmes universitaires ou à la définition des compétences et des apprentissages attendus à la fin des études. Il est donc légitime de craindre que l'imposition de tels cadres normatifs ne permette pas de tenir compte des spécificités propres à chaque université ou à chaque région, au même titre qu'elle pourrait contribuer à l'homogénéisation des programmes.

Ces enjeux de contexte mettent en lumière les tendances internationales en matière d'assurance qualité et d'évaluation de programmes universitaires, ainsi que les mécanismes pour assurer l'équivalence et la qualité des formations. Toutefois, ces mécanismes se fondent souvent sur une conception de la qualité qui peut varier selon les contextes et les cultures universitaires. En ce sens, il importe de tenir compte des enjeux sémantiques, qui soulèvent la question de la diversité des acceptions et des fonctions de l'assurance qualité en enseignement supérieur

2.2 Les enjeux sémantiques

Lorsqu'on parle d'assurance qualité et d'évaluation de la qualité des programmes universitaires, il importe de se pencher sur la notion de qualité elle-même, qui implique un jugement appréciatif (Lucier, 2006) et soulève de nombreuses controverses dans le domaine de l'enseignement supérieur (Martin et Stella, 2007). Dans cette seconde section, nous nous intéressons à l'enjeu sémantique sous-tendu par les différentes acceptions (2.2.1) et fonctions (2.2.2) de l'assurance qualité.

2.2.1 La diversité des acceptions de l'assurance qualité

La notion de qualité, polysémique, peut revêtir différentes acceptions selon les contextes et les domaines d'application (CSE, 2012). Selon le CMEC (2008), il s'agit d'un principe subjectif qui peut désigner tant l'excellence que la perfection, la cohérence ou la rentabilité. Martin et Stella (2007)

distinguent deux conceptions de la qualité de l'enseignement impliquant des acceptions très distinctes de la notion : 2005) :

- *systémique*, c'est-à-dire en fonction de « l'ensemble de la programmation des universités » normative et quantitative, qui « pose comme principe la possibilité de définir et de quantifier certains aspects de l'enseignement supérieur et d'appliquer les mêmes normes ou critères à tous les cours ou à tous les établissements » (Martin et Stella, 2007 p. 35). Cette conception se concentre sur des mesures tangibles et quantifiables de la qualité;
- plus contextuelle, en ce sens qu'elle tient compte des contextes spécifiques propres à un établissement. Elle prend son origine dans le principe voulant que « les établissements d'enseignement supérieur ont des objectifs et des missions différents » (Martin et Stella, 2007 p. 35) et que la qualité ne dépend pas du respect de critères universels quantifiables, mais plutôt de l'analyse des contextes spécifiques. Ici, la qualité dépend donc de l'atteinte des objectifs propres à un établissement ou à un programme.

Au Québec, le système d'évaluation des programmes semble plus adopter la seconde conception. Cependant, certaines politiques adoptées par le passé ont montré la porosité de la frontière de ces deux conceptions. Par exemple, les « contrats de performance », en vigueur entre 2000 et 2004 et dans lesquels chaque établissement s'engageait à poursuivre certains objectifs, dont l'amélioration de ses taux de diplomation, ont conditionné le réinvestissement public (CSE, 2008).

Les classements universitaires constituent une autre manière d'influer sur la définition de la notion de qualité par l'application de normes. Par exemple, le *QS World University Rankings* ou le *Times Higher Education World University Rankings* utilisent différents indicateurs pour établir un classement mondial des universités : réputation académique, taux de diplomation, nombre de citations obtenues par les publications du corps professoral, nombre de prix Nobel et de reconnaissances prestigieuses remportées par les diplômé·e·s et le corps professoral. Cette hiérarchisation des établissements universitaires établit implicitement des normes quantitatives à atteindre; d'aucuns pourraient y voir un certain détournement d'indicateurs de suivi qui devraient plutôt servir à l'évaluation périodique et continue des programmes.

2.2.2 La diversité des fonctions de l'assurance qualité

Le terme « qualité » est également utilisé pour nommer une notion qui englobe différentes fonctions de l'assurance qualité dans le domaine de l'enseignement supérieur. Cette acception peut être employée afin de poursuivre différents objectifs et de remplir diverses fonctions (CMEC, 2008;

Martin et Stella, 2007). Comme nous le mentionnons en introduction, le CSE (2012) définit l'assurance qualité comme « l'ensemble des processus et mécanismes qui permettent d'assurer la qualité des programmes, des établissements ou d'un système national de formation » (CSE, 2012, p. 7). Dans le même ordre d'idées, le CMEC (2008) identifie quatre fonctions clés de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur⁴ :

1. *La reddition de comptes* est une façon pour les établissements supérieurs d'afficher leur utilisation responsable des fonds publics dans la création et la dispensation des formations; elle « est la principale raison pour laquelle on effectue des évaluations de la qualité et elle est étroitement liée, dans certaines sphères, aux notions de qualité fondées sur la rentabilité » (CMEC, 2008, p. 13).
2. *Le contrôle* vise à protéger le public contre les fournisseurs qui proposeraient des formations de moindre qualité. Elle se montre particulièrement pertinente dans les systèmes où le secteur privé est développé en permettant « d'assurer l'intégrité du secteur de l'enseignement supérieur » (CMEC, 2008, p. 14).
3. *La conformité*, qui se rapproche de l'agrément par les principes sur laquelle elle repose, consiste à « s'assurer que les établissements adoptent des procédures, des pratiques et des politiques que les fournisseurs de fonds et les gouvernements considèrent souhaitables pour le bon fonctionnement du secteur et pour assurer sa qualité » (CMEC, 2008, p. 14). Les attentes de conformité peuvent être émises par le gouvernement, mais peuvent également émaner des ordres professionnels.
4. *L'amélioration continue* « vise davantage à encourager l'adaptation et le changement qu'à contraindre » (CMEC, 2008, p. 15). Lorsque les démarches d'assurance qualité ou d'évaluation de programmes s'inscrivent dans cette fonction, elles s'appuient sur la participation des personnes impliquées dans l'enseignement et la recherche, c'est-à-dire les professeur·e·s, des chargé·e·s de cours, des étudiant·e·s et des diplômé·e·s.

Si cette dernière fonction est apparue plus tardivement que les autres dans les systèmes universitaires d'Europe et d'Amérique du Nord (Martin et Stella, 2007), plusieurs voix s'élèvent pour qu'elle soit davantage valorisée. C'est d'ailleurs ce que suggéraient Wolf et Germain-Rutherford (2019) lors d'un congrès réunissant les professionnel·le·s de l'évaluation des programmes universitaires : « Nous devons passer d'une mentalité consistant à "faire la preuve de" pour adopter une mentalité d'amélioration⁵. » Ces propos s'apparentent à ceux de Lucier, qui estimait déjà en 2006 que l'évaluation des programmes de formation devrait être dégagée des principes de reddition de comptes pour se concentrer sur l'amélioration de leur qualité.

⁴ Il convient de noter que ces fonctions ne sont pas mutuellement exclusives et que les mécanismes mis en place dans les différents systèmes peuvent remplir plusieurs de ces fonctions.

⁵ Trad. libre de : « We need to change the mentality of proving to a mentality of improving. »

D'ailleurs, la reddition de comptes et la régulation du système universitaire québécois sont assurées par d'autres mécanismes, tels que la présentation annuelle des établissements universitaires à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale afin de rendre compte de leur gestion financière (CSE, 2008; Lucier, 2006). Les mécanismes d'évaluation doivent donc être considérés comme un moyen pour atteindre la qualité plutôt que comme une fin en soi.

Dans cette perspective, les choix des indicateurs et des éléments à évaluer est crucial et dépend de la définition de la qualité ainsi que des objectifs poursuivis par ces mécanismes (rendre des comptes, vérifier, contrôler ou améliorer des programmes d'études). Cependant, la concentration des indicateurs de performance quantitatifs peut induire une logique de compétition (Fallon et Leclercq, 2014; Lucier, 2006) et ne garantit pas la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur. C'est ainsi que la qualité ne peut être mesurée simplement en fonction des critères quantitatifs, au détriment des critères qualitatifs :

Une maison d'enseignement supérieur n'est pas nécessairement de qualité parce qu'elle accueille beaucoup d'étudiants ou décerne beaucoup de diplômes dans beaucoup de disciplines. Elle n'est pas vraiment de qualité parce qu'elle a bonne réputation ou parce qu'elle réussit bien avec les meilleurs étudiants (Lucier, 2006, p. 135).

Conclusion

Ce chapitre avait pour objectif d'exposer les mécanismes d'évaluation des programmes en cours au Québec et de soulever certains enjeux de contexte ou sémantiques qui doivent être pris en considération, notamment dans la réflexion entourant la réactivation de la CVEP. Il a permis de souligner l'importance d'un dialogue et d'une coopération continue à tous les paliers et entre les différentes parties prenantes afin de garantir la qualité des programmes.

Il importe de considérer également la mesure d'équité dans le cadre plus large de l'assurance qualité. Les questionnements abordés dans ce chapitre soulèvent que cette mesure doit être prise en compte afin de pas reproduire de normes qui pourraient renforcer les inégalités. Le choix des orientations de même que des mécanismes d'assurance qualité et d'évaluation de programmes ne saurait en effet faire l'économie du partage des pouvoirs et des responsabilités entre les différents groupes d'action impliqués, y compris les étudiant·e·s, non plus qu'il devrait se passer de définir

clairement la ou les acceptions de la notion de qualité sur lesquelles reposent ces orientations.

Poursuivre les recherches sur les impacts réels des mécanismes d'évaluation sur l'amélioration des programmes d'études permettra de combler des lacunes dans ce domaine car de fait, « très peu de travaux sont disponibles sur les effets que ces dispositifs produisent sur la qualité des apprentissages dans les établissements où ils sont mis en œuvre » (Charlier, 2014, p. 87).

Références

- Arteau McNeil, R. (2019). L'université d'aujourd'hui : en attendant le monde de demain. *L'inconvénient*, (77), 10-16. [\[consulter\]](#)
- Bernatchez, J. (2016). L'évaluation du système de formation dans les universités au Québec depuis la Révolution tranquille. Une perspective politique. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 127-136). Presses de l'Université Laval.
- BCI [Bureau de coopération interuniversitaire] (2016 [2011]). *Mécanismes et procédures d'évaluation des projets de programmes. Adopté par le Comité des affaires académiques le 25 février 2011. Modifié le 7 octobre 2016*. [\[consulter\]](#)
- BCI (2017). *Rapport annuel 2016-2017. Déposé à l'Assemblée générale annuelle, du 6 octobre 2017*. BCI. [\[consulter\]](#)
- BCI (2018). *Rapport annuel 2017-2018. Déposé à l'Assemblée générale annuelle, du 5 octobre 2018*. BCI. [\[consulter\]](#)
- BCI (2019). *Les compétences attendues à la fin d'un grade universitaire de premier cycle. Référentiel adopté par le Comité des affaires académiques le 5 avril 2019*. BCI. [\[consulter\]](#)
- Charlier, J.-É. (2014). La qualité, un impératif moral à l'efficacité douteuse. Dans C. Fallon et B. Leclercq (dir.), *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur? Variations internationales sur un thème ambigu* (p. 85-114). Éditions Académia.
- CMEC [Conseil des ministres de l'éducation du Canada] (2008). *Les initiatives canadiennes d'assurance de la qualité vues dans le contexte international*. CMEC. [\[consulter\]](#)
- Commission de vérification de l'évaluation de programme (2013). *Rapport du troisième cycle de vérification (2008-2012)*. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. [\[consulter\]](#)
- CRÉPUQ (2004). *Guide d'application de la Politique de la CRÉPUQ relative à l'évaluation périodique des programmes existants*. CRÉPUQ. [\[consulter\]](#)
- CRÉPUQ (2005). *Sommaire de l'évolution des politiques et des procédures d'évaluation périodique des programmes*. CRÉPUQ. [\[consulter\]](#)

- CRÉPUQ [Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec] (2001). *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants*. CRÉPUQ. [\[consulter\]](#)
- CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Ghomari, S. (2022). La nouvelle norme ISO 21001:2018 et la perspective de son application dans les établissements d'enseignement supérieur. *Revue études scientifiques et académiques*, 5(2), 1846-1867. [\[consulter\]](#)
- Martin, M. et Stella, A. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. [\[consulter\]](#)
- MELS [Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport] (2005). *Procédure liée à l'examen d'opportunité des projets de programmes conduisant à un grade présentés au ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport aux fins de financement et critères d'opportunité utilisés par le Comité des programmes universitaires*. MELS. [\[consulter\]](#)
- Organisation internationale de normalisation (ISO, s.d.). *ISO 21001:2018. Organismes d'éducation/formation – Systèmes de management des organismes d'éducation/formation – Exigences et recommandations pour leur application*. [\[consulter\]](#)
- Prévost, M. (2019). Confessions d'un directeur de département. *L'inconvénient*, (77), 17-24.
- UdeM [Université de Montréal] (s.d.). Abréviations et appellations des grades et des diplômes. *Documents officiels*. [\[consulter\]](#)
- UdeS [Université de Sherbrooke] (2005). *Développement des programmes de 1^{er}, 2^e et 3^e cycles. Guide méthodologique*, 3^e éd. Service de soutien à la formation de l'UdeS. [\[consulter\]](#)
- UdeS (2017). Succès pour la 2^e édition de la Journée d'échanges sur l'évaluation des programmes d'études universitaires. Service de soutien à la formation. *Actualités / Nouvelles*, 14 novembre. [\[consulter\]](#)
- UL [Université Laval] (2022). *Guide à l'intention des directions de faculté, de département et de programme. Guide d'accompagnement. Élaboration d'un projet de programme de grade. Baccalauréat, maîtrise ou doctorat*. Vice-rectorat aux études. [\[consulter\]](#)
- UNESCO (2019). *Rapport d'étape concernant l'élaboration du projet de convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur*. UNESCO. [\[consulter\]](#)
- UQAM [Université du Québec à Montréal] (2017). *L'évaluation périodique des programmes d'études universitaires. Un tour d'horizon des pratiques*. Service de soutien académique.
- Wolf, P. et Germain-Rutherford, A. (2019). *Beyond Reporting – Meaningful Quality Assurance and Curriculum Improvement* [communication orale]. 3^e Journée d'échange sur l'évaluation de programme, Ottawa, 25 octobre.

Spécialiste sénior en évaluation au sein de la firme EFE Recherche et consultance, **Marianne St-Onge** a travaillé pour des organisations de coopération internationale et nationale ainsi qu'auprès d'institutions gouvernementales en enseignement postsecondaire. Elle a œuvré à titre d'experte en évaluation de programmes dans des établissements universitaires et collégiaux du Québec, en plus de mener différents projets d'évaluation pour des organisations internationales. Elle dispense également des formations en évaluation de programmes auprès d'universités à l'international. Pour mener à bien ces évaluations de programmes, elle a développé une approche autant rigoureuse qu'empathique, en adoptant une posture qui allie l'écoute, la compréhension des enjeux globaux et contextuels, la nuance et la capacité d'adaptation.

Détentrice d'un doctorat en administration et fondements de l'éducation (Université de Montréal), **Marjorie Vidal** a complété deux stages postdoctoraux (Département d'orientation de, Université de Sherbrooke et Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal). Travaillant au sein de la firme EFE Recherche et consultance, elle a dirigé et coordonné plusieurs projets de recherche et a réalisé plusieurs évaluations de projets en lien avec les questions de diversité, de justice sociale et d'inclusion. Très engagée sur le plan communautaire et associatif, elle enseigne le français depuis 2012 à des jeunes adultes en grande difficulté scolaire. Sur le plan méthodologique, elle se spécialise en recherches de type mixte et privilégie les approches favorisant l'implication des participantes et des participants.