

Bulletin

CIRST / ENVEX

numéro 3, mai 1996

réalisation : Jean-Pierre Robitaille
supervision: Camille Limoges

TABLE DES MATIÈRES

DOSSIER: Mesurer la qualité de l'activité universitaire	1
Expériences étrangères et internationalisation d'un champ d'activité.....	2
Cerner la diversité des pratiques d'évaluation: quelques repères	11
Les indicateurs de performance	20
La Commission de vérification de l'évaluation des programmes de la CREPUQ	26
L'application de la loi 95 et les indicateurs de performance au Québec ...	29
La qualité d'un processus global d'évaluation: deux exemples	32
Comment forme-t-on les chercheurs? Compte rendu de l'ouvrage de Burton Clark, <i>Places of Inquiry</i>	37
Tables des matières des revues dépouillées.....	41

Le Bulletin CIRST/ENVEX

Ce bulletin est le produit de la participation du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et technologie au réseau de Veille de l'ENVironnement EXtérieur (ENVEX) de l'Université du Québec. La veille du CIRST porte principalement sur l'analyse, sous tous ses aspects, du système de production et de diffusion de la science et de la technologie et sur la relation emploi-formation scientifique et technique. Le Bulletin CIRST / ENVEX est publié en version 3W sur le site de la Vigie de l'environnement externe de l'UQ à l'adresse URL suivante: <http://www.quebec.ca/bri/envex/envex.htm>.

Case Postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) Canada H3C 3P8
Téléphone: (514) 987-4018
Télécopieur: (514) 987-7726 ou 987-4166

DOSSIER: MESURER LA QUALITÉ DE L'ACTIVITÉ UNIVERSITAIRE

Le principe de l'évaluation externe de l'activité universitaire ne date pas d'hier. Aux États-Unis par exemple, des douzaines d'agences d'accréditation —dont le modèle remonte au début du siècle— évaluent périodiquement les établissements ou les programmes d'étude. Plus près de nous, les corporations professionnelles québécoises exercent —depuis plus d'un siècle dans certains cas— une surveillance étroite de la formation de leurs membres par le contrôle des curricula d'étude et des examens d'admission aux études et à la pratique.

Aussi anciennes que les mécanismes d'évaluation eux-mêmes, sont aussi les controverses entourant leur mise en place et leur fonctionnement. Un coup d'oeil sur l'histoire des universités depuis le XIXe siècle révèle de nombreuses querelles sur les besoins exprimés pour des mesures de contrôle plus serrées qui se sont heurtées à la volonté de préserver les privilèges des établissements.

Depuis une dizaine ou une vingtaine d'années toutefois, on assiste un peu partout à travers les pays industrialisés à l'apparition de nouvelles tendances convergeant vers une intensification des efforts d'évaluation. On note entre autres:

- L'émergence de nouvelles formes institutionnelles visant à coordonner les pratiques d'évaluation de l'enseignement supérieur à l'intérieur de systèmes nationaux et internationaux d'assurance de qualité. Dans plusieurs cas, les initiatives de ce genre proviennent des pouvoirs publics, mais il arrive aussi fréquemment que les établissements eux-mêmes prennent les devants par l'entremise des associations qui les représentent.
- Le développement d'approches d'évaluation plus complètes et plus détaillées. À mesure qu'on cherche à en cerner les tenants et aboutissants, l'activité universitaire se déploie dans toute sa complexité et demande à être appréciée à travers une plus grande variété d'objets d'évaluation et de mesures. Des préoccupations concernant la qualité de l'enseignement s'ajoutent au souci plus traditionnel d'assurer la bonne gestion des établissements et la productivité de la recherche de pointe. D'autre part, entre les mesures d'intrants déjà anciennes et des mesures d'extrants de plus en plus nombreuses, on remarque une attention croissante envers l'évaluation des processus d'acquisition d'habileté et de production des connaissances conçue comme un guide visant à l'amélioration de la qualité.
- Le développement des indicateurs de performance. Leur utilisation dans les établissements comme outils de gestion courante ou comme instruments à l'intérieur de démarches plus globales d'évaluation a largement contribué à leur raffinement et à leur promotion. Dans plusieurs pays, leur usage tend actuellement à se généraliser. On cherche notamment à les rendre plus uniformes et à les incorporer dans des banques de données nationales.

- Un accroissement de l'intérêt des politiciens envers la qualité de l'enseignement supérieur. Cet intérêt se manifeste de diverses façons et donne lieu à un ensemble de pratiques qui, selon les contextes, vont de la création d'incitatifs à l'amélioration de la qualité jusqu'à la mise en place de systèmes liant le financement des établissements à l'atteinte de certains objectifs mesurés à partir d'indicateurs de performance.

Les facteurs qui déterminent ces nouvelles tendances sont multiples et varient d'un pays à l'autre. Ils tiennent notamment au contexte politique et socio-institutionnel propre à chacun, à la diversité des héritages historiques et aux particularités des perspectives sur la mission de l'enseignement supérieur. Il est toutefois possible d'identifier un certain nombre de facteurs communs à la plupart ou sinon à l'ensemble des pays occidentaux:

- La massification de l'enseignement supérieur et la diversification de ses fonctions ont fait naître le souci de ne pas payer l'accroissement de l'accessibilité au prix d'une détérioration de la qualité de la recherche et de l'enseignement.
- L'accroissement des frais de scolarité imposés aux étudiants les a rendus beaucoup plus sensibles à la qualité du produit qu'ils achètent.
- La crise des finances publiques a entraîné les États (principaux bailleurs de fonds) à réclamer des preuves de plus en plus rigoureuses quant au rendement des sommes investies dans l'enseignement supérieur.
- La perspective de voir l'enseignement supérieur jouer un rôle de plus en plus considérable dans le développement des économies nationales stimule la recherche de la meilleure qualité.
- L'internationalisation des échanges commerciaux (libre échange), qui appelle une plus grande mobilité des diplômés, pose le problème de la constitution de mécanismes permettant de comparer les formations reçues.

La multiplication des pratiques d'évaluation de l'activité universitaire se traduit aujourd'hui par l'émergence d'un véritable champ d'expertise avec ses outils spécifiques, son lexique, ses publications, ses colloques nationaux et ses conférences internationales. Plusieurs organisations nationales et internationales sont d'ailleurs créées, soit pour favoriser les échanges entre les différents systèmes d'évaluation, soit pour opérer elles-mêmes des évaluations. Les textes du présent dossier visent à montrer l'importance croissante prise par ces pratiques, à illustrer leur diversité et la variété des contextes dans lesquels elles s'insèrent.

EXPÉRIENCES ÉTRANGÈRES ET INTERNATIONALISATION D'UN CHAMP D'ACTIVITÉ

Ce qui suit n'est pas, bien sûr, un inventaire exhaustif des politiques institutionnelles d'évaluation en vigueur à travers le monde. Il s'agit plutôt d'un court survol permettant d'apprécier l'étendue du champ d'activité et d'y repérer quelques traits de topographie.

EN ONTARIO

En Ontario, la qualité des programmes de 2e et 3e cycles est assurée par l'*Ontario Council on Graduate Studies* (OCGS), un organisme administré et financé sur une base coopérative par l'ensemble des universités de la province. À l'intérieur d'un cycle de 7 ans, l'OCGS procède directement à l'évaluation périodique de plus de 450 programmes d'études avancées. Entré en fonction en 1982, l'OCGS en est donc actuellement à compléter son deuxième cycle d'évaluation. Jusqu'à présent, il appert que les bénéfices retirés de l'exercice sur le plan de l'amélioration de la qualité justifient amplement le coût des opérations. Ces derniers sont d'ailleurs relativement bas. En 1990-1991, par exemple, ils se situaient à 4 347\$ en moyenne par unité évaluée. En comparaison, l'*University of Alberta*, qui a mis récemment au point une procédure interne d'évaluation périodique encourt des dépenses moyennes de 14 500\$ par unité évaluée (Filteau 1993, Yeates 1993). Au niveau des programmes de premier cycle, il n'y a pas encore en Ontario de mécanisme global d'assurance de qualité. Ce sont les universités qui procèdent elles-mêmes à des évaluations internes et qui, dans ce cadre, font appel à des pairs externes. Toutefois, il semblerait que l'on songe actuellement à établir un mécanisme de vérification des activités d'évaluation semblable à celui qui a été mis sur pied au Québec par la CREPUQ (voir ci-dessous p26).

AUX ÉTATS-UNIS

Bien que le *U.S. Department of Education*, ait notamment pour mandat de veiller à l'enseignement supérieur et qu'il accumule depuis longtemps des données nombreuses et détaillées concernant les collèges et universités, il n'y a pas aux États-Unis de système national d'assurance de qualité. Les pratiques d'évaluation de l'activité universitaire sont en fait réparties entre une multitude d'agences privées ou para-gouvernementales, dont certaines sont responsables de l'accréditation des établissements ou des programmes d'étude. Il importe également de signaler que plusieurs établissements ou groupes d'établissements (notamment des systèmes multi-campus) se sont dotés de procédures internes d'évaluation périodique des programmes (Lemon, 1995).

L'autonomie des agences et des établissements n'empêche pourtant pas les questions relatives à l'assurance de qualité d'apparaître comme enjeux dans les relations entre les

pouvoirs publics et les universités. C'est ce qu'illustrent les deux exemples suivants concernant respectivement les mécanismes d'accréditation et les opérations d'évaluation périodique des programmes.

Pour recevoir de l'aide financière du gouvernement fédéral les étudiants américains doivent fréquenter un établissement accrédité par une agence reconnue par le département de l'Éducation à Washington. Or, depuis quelques années, ce dernier a manifesté clairement son intention d'imposer aux agences d'accréditation certaines normes qui transformeraient sensiblement leur façon d'évaluer les établissements. On a même songé à la création d'une agence nationale habilitée à accréditer directement les établissements (Leatherman 1995).

Les besoins en cette matière apparaissaient d'autant plus pressants aux yeux des pouvoirs publics qu'en 1993, l'organisme national chargé de coordonner les activités d'accréditation le *Council on Postsecondary Accreditation* (COPA) avait été démantelé au moment où plusieurs l'accusaient de manquer de transparence dans ses opérations et d'efficacité sur le plan de l'assurance de la qualité (Leatherman 1996).

Afin de rendre inutile un éventuel accroissement du contrôle fédéral, un groupe de présidents d'universités a récemment proposé la création du *Council for Higher Education Accreditation*. L'organisme, au sein duquel les présidents d'université jouiraient d'une représentation majoritaire (9/15) (les 6 autres représentants seraient choisis parmi les professeurs, les membres de conseils d'administration et le public) veillerait à accréditer les agences d'accréditation qui le désireraient. Lors d'une consultation tenue au mois de mai 1996, plus de 1500 présidents de collèges et universités ont voté par une très large majorité (94%) en faveur du projet (*The Chronicle of Higher Education*, 96/05/31). Reste à savoir maintenant comment fonctionnera concrètement le nouvel organisme et s'il permettra aux présidents d'universités de contrôler efficacement les opérations d'accréditation.

Jusque dans les années 1980, les préoccupations des gouvernements des États concernant les universités et collèges se sont fixés sur la bonne et honnête gestion financière des établissements. Puis, dans les années 1980, les politiciens se sont mis à veiller plus attentivement à la formation de premier cycle dans un contexte où l'augmentation des coûts dirigeait les regards vers les performances du système et sa capacité de former correctement les diplômés requis par la société. Divers rapports nationaux publiés à l'époque identifiaient de graves carences dans la formation des diplômés, mais les gouvernements s'étaient néanmoins fait à l'idée que les universités pourraient assumer la responsabilité de l'auto-régulation, quitte à les y encourager par le biais de divers incitatifs (McGinness, 1995).

Dans les années 1990 toutefois, la pression des finances publiques amena les gouvernements des États à demander des preuves plus rigoureuses que, non seulement des mécanismes d'évaluation fonctionnaient réellement dans les établissements, mais qu'en plus ils donnaient lieu à d'authentiques améliorations de la productivité et de la formation des étudiants. Parallèlement, un certain nombre d'États ont aussi mis en place des systèmes d'indicateurs de performance obligatoires. En 1993, de tels systèmes fonctionnaient dans 18

États et 4 d'entre eux avaient lié leur politique de financement à la réalisation de certaines performances. Au milieu de 1994, plus de la moitié des États envisageaient recourir à de telles mesures. (McGinness, 1995; Lemon 1995)

Par ailleurs chez les gouvernants comme dans l'opinion publique le débat sur la qualité de l'enseignement supérieur met en oeuvre une définition de cette qualité de plus en plus éloignée de celles des universitaires. La question n'est plus tellement de savoir si l'université s'acquitte de ses fonctions avec compétence, mais plutôt de savoir si les fonctions qu'elle se donne elle-même sont bien utiles à la société (McGinness, 1995).

EN EUROPE

Quatre pays possèdent déjà un système national d'évaluation des établissements et des programmes d'enseignement supérieur. Il s'agit de la Grande-Bretagne, de la France, des Pays-Bas et du Danemark (Desruisseaux, 1994).

En Grande-Bretagne, le *Further and Higher Education Act* de 1992 a supprimé quatre organismes qui s'occupaient antérieurement de la qualité de l'enseignement supérieur (dont le très ancien *Her Majesty Inspectorate*) pour les remplacer par deux nouvelles structures. La première, le *Higher Education Quality Council* est un organisme financé par le gouvernement mais contrôlé par les établissements. Il est chargé de la "vérification de la qualité des systèmes d'enseignement", ce qui comprend notamment une supervision des mécanismes d'évaluation internes des établissements. Au cours de l'année 1992-1993, il a entrepris 49 vérifications dont 42 portaient sur des établissements considérés dans leur ensemble.

La seconde structure est représentée par les trois *Higher Education Funding Councils* (HEFC) (un pour chacune des régions: Pays de Galles, Écosse et Angleterre). En vertu de la loi de 1992, ces derniers sont censés justifier leurs décisions en matière de financement en s'appuyant, entre autres, sur des évaluations de la qualité de l'enseignement. La méthode qu'ils utilisent portent sur les disciplines ou les départements et met en oeuvre un processus en trois temps. Dans chaque établissement, 1) l'unité concernée procède d'abord à une auto-évaluation qui fait ensuite l'objet 2) d'une vérification par les spécialistes (pairs) du HEFC et d'une critique menée à la lumière des indicateurs statistiques. En principe, 3) les spécialistes du HEFC doivent ensuite effectuer une visite de trois jours dans l'établissement qu'ils font suivre de la publication d'un rapport. En pratique toutefois, il appert que cette troisième étape soit quelquefois escamotée. Mais quoiqu'il en soit, le HEFC d'Angleterre, par exemple, avait déjà réalisé en 1994 une évaluation complète (les trois étapes) pour 4 disciplines enseignées dans les universités sous sa juridiction (Watson, 1995).

Il importe de mentionner qu'aucun de ces organismes ne relève directement des pouvoirs publics. Cependant, puisque leur création et leur financement dépend de la volonté du législateur, l'autonomie dont ils jouissent est toute relative. D'ailleurs, certains auteurs (Spee et Borman 1992 p153) assimilent explicitement leur fonction à celles des pouvoirs publics.

La qualité de l'activité universitaire britannique est également de plus en plus contrôlée par un troisième organisme: le *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ). Mandaté par le ministère du Travail, il veille à l'introduction de normes de qualification professionnelle —les *National Vocational Qualifications* (NVQ)— dans l'enseignement supérieur. Il s'agit, en somme, d'assurer l'équivalence des diplômes décernés par les divers établissements et de veiller à ce qu'ils correspondent à l'atteinte de certaines normes minimales de compétences. Son attention s'est donc tout naturellement portée vers les méthodes d'évaluation des apprentissages en vigueur dans les établissements. Or à ce propos, une étude réalisée pour le compte du ministère a apporté la preuve que ces méthodes manquaient généralement d'exactitude et de fiabilité. On a remarqué notamment que les pratiques d'évaluation variaient considérablement d'un établissement à l'autre et, pis encore, d'un professeur à l'autre au sein d'un même établissement. Aussi, afin d'assurer l'introduction la plus harmonieuse possible des NVQ tout en leur assurant une certaine fidélité, les pouvoirs publics britanniques envisagent actuellement avec plusieurs modèles d'intervention qui vont de la création d'incitatifs pour favoriser l'introduction de pratiques d'évaluation des apprentissages mieux codifiées jusqu'à l'imposition aux établissements de modèles d'évaluation très précis par le biais des mesures de financement (Beattie 1995).

En France, le *Comité national d'évaluation* (CNE) créé en 1984 est considéré comme une *Autorité Administrative Indépendante*. Il a pour mandat d'évaluer les établissements et de faire des recommandations au Ministère. Sa procédure d'évaluation met en oeuvre l'utilisation d'indicateurs de performance, l'analyse des rapports internes de l'établissement suivie de la visite d'un comité d'évaluateurs externes provenant d'autres établissements et parfois de l'extérieur de France. Chacune des évaluations donne lieu à la publication d'un rapport.

Dans le contexte du centralisme français, il appert que le fonctionnement du CNE a favorisé le développement de modèles de coopération entre les établissements et les pouvoirs publics. Dans certains cas, le rapport d'évaluation aurait en effet servi à justifier aux yeux du ministère l'approbation d'un projet de développement élaboré par les autorités de l'établissement. D'autre part, en collaboration avec la *Conférence des Présidents d'Universités*, le CNE a mis sur pied un groupe de travail dédié à l'élaboration de critères et indicateurs pour l'évaluation des établissements (Staropoli, 1993).

Les Pays-Bas ont mis sur pied un système national d'évaluation qui fait l'envie de plusieurs pays à travers le monde et, à tort ou à raison, plusieurs d'entre eux cherchent à en implanter un tout pareil. En 1985, le gouvernement néerlandais a explicitement lié l'accroissement de l'autonomie des établissements à leur capacité à garantir la qualité de leurs prestations. Relevant le défi, l'Association des universités néerlandaises (VSNU) est parvenue en 1988 à lancer un projet pilote d'évaluation des programmes d'études en histoire, physique, astronomie, génie et psychologie. Le système a atteint depuis sa vitesse de croisière et semble donner entière satisfaction tant sur le plan de l'imputabilité des établissements que sur celui de l'amélioration de la qualité de l'activité universitaire. La procédure d'évaluation des programmes met notamment en oeuvre une auto-analyse rédigée au sein de l'unité concernée suivie de la visite d'experts externes. Chaque évaluation donne lieu à la publication d'un rapport. Tous les programmes d'étude offerts dans l'ensemble des établissements néerlandais

sont ainsi évalués à l'intérieur d'un cycle de 6 ans (Van Der Weiden, 1995; Sander, 1993). Le Danemark a mis sur pied un système d'évaluation semblable à celui des Pays-Bas en 1992 et, en 1994, la Suède et la Norvège y travaillaient (Sander, 1994).

D'autres pays européens envisagent également la constitution d'un système national d'évaluation. En Espagne, le Conseil des Universités —instance formée des recteurs et de représentants des administrations nationale et régionales— a mené en 1993 une expérience d'évaluation de l'enseignement, de la recherche et de la gestion de l'ensemble des universités. La méthode retenue mettait en oeuvre l'auto-évaluation et l'évaluation externe (Garcia et al., 1995). En 1993-1994, au Portugal, le Conseil national d'évaluation, dont le président est désigné par le Conseil des recteurs des universités publiques et de l'Université catholique, a mené une série d'évaluations sectorielles des cours d'économie, de physique, d'ingénierie, d'informatique, de langue et de littérature portugaise et française (Lajes, 1995).

ÉMERGENCE D'UN CHAMP D'ACTIVITÉ À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE

Cette multiplication des expériences nationales (dont nous n'avons donné qu'un aperçu) s'accompagnent de certains efforts réalisés à l'échelle internationale. Plusieurs congrès se sont tenus ces dernières années afin de favoriser, entre les systèmes d'enseignement supérieur de divers pays, l'échange d'informations relatives à la constitution des mécanismes d'assurance de qualité. Certains d'entre eux sont d'ailleurs organisés sur une base périodique par des agences internationales dotées de permanence. Mentionnons entre autres:

- Le *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education / Réseau international des organismes de promotion de la qualité en enseignement supérieur (INQAAHE/RIOPQES)* a été fondé à Hong Kong en 1991 lors d'un congrès international sur l'assurance de qualité (travaux publiés: Craft 1992). Sa première conférence biennale s'est tenue à Montréal du 24 au 28 mai 1993, la seconde a eu lieu aux Pays-Bas et la troisième devrait se tenir en Afrique du Sud en 1997.
- Le programme *Institutional Management in Higher Education (IMHE)* de l'OCDE rassemble depuis 1969 plus de 200 membres et affiliés (des établissements, des agences gouvernementales et d'autres agences à but non lucratif) provenant de plus de 20 pays. Ses travaux touchent tous les aspects de l'enseignement supérieur, mais les questions d'assurance de qualité figurent au rang de ses priorités de recherche. Depuis le milieu des années 1980, il a commandité et publié une série de recherches portant sur le développement des indicateurs de performance et leur utilisation dans les relations entre les pouvoirs publics et les universités (voir p21 du *Bulletin*). Il poursuit actuellement des travaux sur les rapports entre les processus internes de décision dans les universités et les procédures d'évaluation de la qualité.
- Le Centre Européen pour l'enseignement supérieur (CEPES/ECHE) de l'UNESCO organise depuis 1993 des conférences internationales biennales sur les questions d'assurance de qualité. Les travaux des deux dernières conférences ont été publiés dans

la revue *Enseignement supérieur en Europe/Higher Education in Europe* (vol 18, no 3, 1993 et vol 20, no 1-2, 1995). Une attention particulière est portée aux pays d'Europe de l'Est.

- Nos recherches nous ont également permis de repérer une autre série de rencontres intitulée *International Conference on Assessing Quality in Higher Education*. Malheureusement nous ne connaissons ni l'identité exacte de l'organisme responsable, ni la périodicité de ces conférences. Nous savons néanmoins que la cinquième a eu lieu en 1993 à Bonn.

Sur le plan de la coopération internationale, mentionnons en terminant l'existence de travaux exploratoires visant à favoriser la mobilité internationale des étudiants et des diplômés par la mise en place de processus d'évaluation et d'assurance de qualité communs à plusieurs pays. Malgré les énormes difficultés que cela comporte (van der Wende et Kouwenaar 1994), plusieurs tentatives de ce genre sont actuellement menées. À la fin de 1994, par exemple, l'Union européenne a entrepris une expérience avec une équipe multi-nationale d'évaluateurs qui devait examiner les programmes d'un petit nombre de disciplines offerts par 50 institutions réparties dans 17 pays. Avec le resserrement des liens économiques, il est à prévoir qu'on assistera bientôt à la mise en place d'un système européen d'évaluation et de classement des programmes d'études (Desruisseaux, 1994).

Plus près de nous, l'accord nord-américain de libre échange fait également s'accroître le besoin d'un système de reconnaissance des qualifications professionnelles commun à l'ensemble des pays signataires. Un organisme américain, le *Center for Quality Assurance in International Education* travaille actuellement à l'élaboration de standards communs pour les formations en ingénierie, en architecture et en sciences infirmières. Jusqu'à présent, les efforts portent prioritairement sur l'élaboration de mécanismes de certification (octroi des licences de pratique), mais les responsables de l'opération réalisent très bien qu'il leur faudra inévitablement aborder de front les questions d'équivalence et de qualité des programmes d'études (Rubin 1996).

RÉFÉRENCES ET RÉSUMÉS

“College Presidents Vote for Accreditation Oversight by Peers”, *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, 31 mai 1996, pA13.

- Par un vote de 94%, plus de 1500 présidents de collèges et universités ont entériné le projet d'une agence nationale chapeautant l'ensemble des agences américaines responsables de l'accréditation des collèges et université. La nouvelle agence portera le nom de Council for Higher Education Accreditation (CHEA). [résumé JPR].

BEATTIE, John F., “Évaluation dans l'enseignement supérieur”, *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 3, novembre 1995, pp307-324.

CRAFT, Alma, dir., *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference (Hong Kong, 1991)*, Bristol (PA), The Falmer Press, Taylor and Francis, Inc., 1992, 250p.

• This conference proceedings presents 17 papers which examine quality assurance and evaluation in higher education, including methodologies, procedures, and ideas from various nations. The papers include: (1) "Quality Assurance in Higher Education" (Malcolm Frazer); (2) "Academic Standards Panels in Australia" (Kwong Lee Dow); (3) "The French Comite National d'Evaluation" (Andre Staropoli); (4) "The German Experience" (Edgar Frackmann); (5) "The Hong Kong Initiative" (Allan Sensicle); (6) "Towards an Indian Accreditation System" (Ashoka Chandra); (7) "The Netherlands: The Inspectorate Perspective" (Jan Kalkwijk); (8) "External Quality Assessment, Servant of Two Masters? The Netherlands University Perspective" (Ton Vroeijenstijn); (9) "Evaluation Criteria and Evaluation Systems: Reflections on Development in Sweden and Some Other OECD Countries" (Marianne Bauer); (10) "The UK Academic Audit Unit" (Peter Williams); (11) "The US Accreditation System" (Marjorie Peace Lenn); (12) "Engineering Accreditation in the United States" (Leslie Benmark); (13) "Mutual Recognition and Transfer of Credits: Developments in Europe" (Fritz Dalichow); (14) "The Experience of Validation at Hong Kong Polytechnic" (Diana Mak and Austin Reid); (15) "Quality Assurance at the Open Learning Institute" (Gajaraj Dhanarajan and Andrea Hope); (16) "External Examining at Hong Kong University" (Leung Wai-sun and Shen Chun-ming); and (17) "Conclusion" (David Bethel). An appendix contains abstracts of six additional papers. (MDM) [résumé ERIC].

DESRUISSEAU, Paul, "Assessing Quality: International Educators in Europe Hope to Show How their Programs Contribute", *The Chronicle of Higher Education*, vol 41, no 15, 7 décembre 1994, ppA41-A42.

• European educators concerned with international higher education are experimenting with assessment of educational quality within and across national boundaries, particularly for purposes of international educational exchange. More and better information on program quality is needed, and some would welcome institutional or program rankings. (MSE) [résumé ERIC].

FILTEAU, C. H., "Evaluating the Evaluators: Does the Ontario Council on Graduate Studies Appraisals Process Work?", dans *Proceedings of the Fifth International Conference on Assessing Quality in Higher Education, July 19-21 1993*, Gustav-Stresemann Institut, Bonn, F.R. Germany, sous la dir. de Trudy W. Banta, Caitlin L. Anderson et Brigitte Berendt, s.l., s.n., [1993], pp37-53.

GARCIA, Pedro, José-Ginés MORA et Sebastián RODRÍGUEZ et al., "L'évaluation institutionnelle: l'expérience de l'Espagne", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 1, mars 1995, pp113-131.

GEORGE, Peter J. et James A. MCALLISTER, "Le rôle accru de l'État dans les universités canadiennes: Peut-on concilier l'autonomie et l'obligation de rendre des comptes?", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 3, novembre 1995, pp337-350.

HOLDAWAY, Edward A. et al., "Program Reviews: Practices and Lessons", *CSSHE Professional File*, no 9, automne 1991, 23p.

• From 1980 to 1991, the University of Alberta undertook systematic reviews of all its academic and support units mostly for program improvement purposes, but also to acquire information for planning and budget decisions. This report responds to a 1988 request to examine the University's 1980-1988 experience with program reviews and to recommend future action. It outlines relevant literature concerning the review process, the review practices used in some Canadian universities, the review process used at the University of Alberta, the issues involved, the findings and recommendations of the examining committee, and suggestions for postsecondary institutions. In addition, the report provides an evaluation of the President's Advisory Committee on Campus Review, the committee that organized the review process, including cost-benefit relationships, follow-up activities, and overall impressions. The report reveals a positive response to the review process and presents the recommendation that all postsecondary institutions be involved in some form of continuous review activity. Contains 50 references. (GLR) [résumé ERIC].

INTERNATIONAL CONFERENCE ON ASSESSING QUALITY IN HIGHER EDUCATION (1993 : BONN, ALLEMAGNE) BANTA, *Proceedings of the Fifth International Conference on Assessing Quality in Higher Education : July 19-21, 1993, Gustav-Stresemann Institut, Bonn, F.R. Germany*, [S.l., s.n.], 1993, v-488p.

LAJES, Maria Alcina Almeida, "Gestion et garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur au Portugal", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 1, mars 1995, pp147-152.

LEATHERMAN, Courtney, "Failure in National Accrediting: Strong Opposition from Colleges Guts Plan for More-Uniform National Process", *The Chronicle of Higher Education*, vol 41, 9 juin 1995, pA19.

LEATHERMAN, Courtney, "Panel Proposes New Group to Oversee College Accreditation", *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, 5 avril 1996, pA18.

LEMON, R. E., *Restoring Credibility: The Nexus between Accountability and Program Review*, Tallahassee, State Univ. System of Florida, 1995, 25p.

• Under pressures of increased demands for public accountability and decreased resources, the State University System of Florida has responded by fusing existing program review procedures with accountability reporting. The State University System began program review in the mid-1970s and found it most valuable internally for the individual universities and their governing boards particularly in advocating for faculty and students needs. By contrast, accountability reporting for the entire system began in 1991 at the behest of the state legislature with an adversarial thrust stemming from a core sense that faculty were not working hard enough. An original 50 accountability measures were eventually streamlined to 9 objectives and a resulting merger of review and accountability reporting has resulted in less paperwork and reporting and the opportunity to merge quantitative outcome indicators with process-oriented qualitative measures of excellence leading to an enfranchisement of all stakeholders. The program review has shifted emphasis from one of enhancing quality and programmatic offerings in a political climate favorable to higher education to quality

assurance under diminishing resources, demands for increased access, and increased societal criticism of higher education and to ways to bring about these changes while protecting the integrity of academic programs. Overall, program review offers the significant advantage of addressing accountability concerns in a responsible manner that takes into account the complexities of academic programs. An appendix lists the original 50 accountability measures. (JB) [résumé ERIC].

MCGUINNESS, Aims C. Jr., "L'évolution des rapports entre les États et les universités aux États-Unis", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 3, novembre 1995, pp287-306.

ROULET, Eddy, "Un exemple suisse: L'évaluation des unités d'enseignement et de recherche de l'université de Genève", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 6, no 2, juillet 1994, pp139-148.

- Main features of the cyclical procedure used by the University of Geneva (Switzerland) to evaluate 75 teaching and research units (TRUs) over a 6-year cycle are that it covers teaching, research, and services simultaneously and combines self-evaluation, peer assessment, and use of a database on TRU resources and achievements. (Author/MSE) [résumé ERIC].

RUBIN, Amy Margo, "International Licensing Standards Urged for Training Programs", *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, 24 mai 1996, pA47.

SANDER, Gordon F., "New Autonomy for Dutch Universities", *The Chronicle of Higher Education*, vol 39, 26 mai 1993, pA35.

SANDER, Gordon F., "Wave of Reform Crests in Denmark: Minister Who Led Changes Takes a Seat in Parliament", *The Chronicle of Higher Education*, vol 40, 20 avril 1994, pA47.

STAROPOLI, André, "Le Comité national d'évaluation: Un organisme indépendant pour l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur en France", communication présentée à la *Première conférence biennale et Conférence générale du Réseau international des organismes de promotion de la qualité en enseignement supérieur (RIOPQES/INQAAHE)*, Montréal, 24-28 mai 1993, 7p.

VAN DER WEIDEN, Marianne J. H., "Évaluation externe de la qualité et faisabilité des programmes d'études", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 1, mars 1995, pp133-145.

- First, the role of the association of universities in the Netherlands in external institutional evaluation is examined. Then, three basic tenets of program assessment are discussed: (1) university programs must be of academic quality; (2) program content must not be too compressed; and (3) programs should be challenging for students. (MSE) [résumé ERIC].

VAN DER WENDE, Marijk et Kees KOUWENAAR, "La recherche de la qualité: La comparaison internationale des programmes d'enseignement supérieur aux fins de l'internationalisation", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 6, no 2, juillet 1994, pp261-268.

- Objectives and issues underlying the international comparison of higher education programs, for the purpose of improving educational mobility among countries, are examined. Several recent studies suggesting methods for qualitative measurement and comparison are discussed, and promising directions are noted. (MSE) [résumé ERIC].

WATSON, David, "Garantie de la qualité dans les universités britanniques: Systèmes et résultats", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 1, mars 1996, pp27-41.

- Current and likely future national policy and procedures for British university program evaluation are discussed, including assessments undertaken at different levels of governance. Issues in the national debate over assessment and accountability are enumerated and illustrated in the case of the University of Brighton. Persistent difficulties in evaluation are noted. (MSE) [résumé ERIC].

YEATES, Maurice, "A Decade of Graduate Program Review in Ontario: Process and Results", communication présentée à la *Première conférence biennale et Conférence générale du Réseau international des organismes de promotion de la qualité en enseignement supérieur (RIOPQES/INQAAHE)*, Montréal, 24-28 mai 1993, 6p.

CERNER LA DIVERSITÉ DES PRATIQUES D'ÉVALUATION: QUELQUES REPÈRES

La teneur des débats entre partisans et opposants à l'introduction de mécanismes d'assurance de qualité dans l'enseignement supérieur donne souvent l'impression que les enjeux de l'évaluation de l'activité universitaire sont bien circonscrits et que l'on dispose actuellement, pour réaliser cette évaluation, de procédures clairement définies et, pour ainsi dire, prêtes à porter. De part et d'autre, on semble aussi assumer que ces procédures produisent toujours le même type de fruits, peu importe le lieu où elles sont implantées. Pour les uns, elles sont porteuses de toutes les vertus. Elles procureraient à la gestion une plus grande transparence et une meilleure efficacité. Elles assureraient la qualité des activités universitaires et elles permettraient même de les améliorer considérablement. Pour les autres, elles ne représentent que l'avant-garde d'une gestion centralisatrice (voire autoritaire) qui entraverait l'autonomie des établissements ou de leurs composantes internes et qui leur imprimerait, à la longue, une culture de conformité incompatible avec l'exercice de la liberté académique.

Il y a là, du moins potentiellement, des avantages et des risques très réels qui méritent d'être discutés. Mais trop souvent hélas, le débat se fixe autour de ces mérites ou démérites, avant même qu'aient été abordées les questions cruciales relatives à la forme et au fonctionnement des mécanismes envisagés.

Les auteurs consultés s'entendent généralement pour dire que l'enseignement supérieur n'est pas prêt d'échapper au mouvement qui réclame le renforcement et le développement des mécanismes d'assurance de qualité. Et ils estiment pour la plupart que la prise en compte des évaluations menées par les universitaires eux-mêmes sont indispensables au bon fonctionnement de tels mécanismes, qu'il en va en quelque sorte de la pertinence des décisions prises à la lumière des évaluations. Or, plusieurs expériences à travers le monde montrent que le défaut des universitaires de fournir la preuve de la qualité de leurs activités —ou même encore la rumeur d'un tel défaut— légitime un plus grand engagement des non-universitaires dans la constitution des mécanismes d'assurance de qualité.

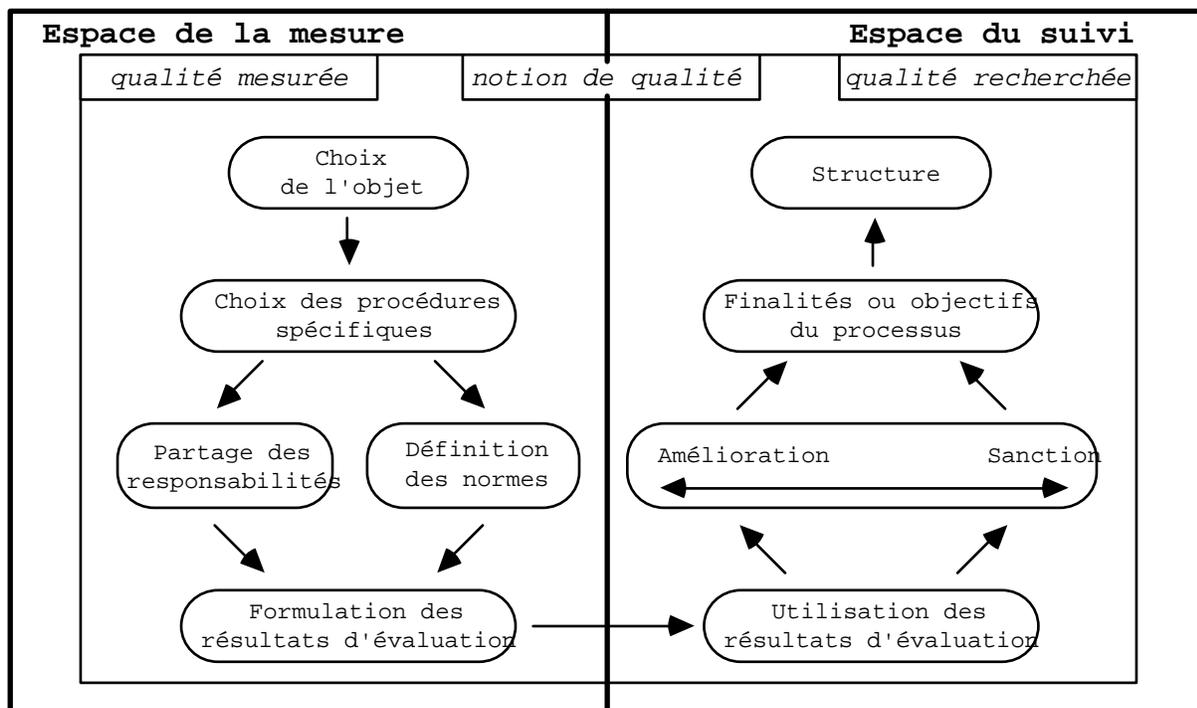
Bien qu'impondérable, l'impact des classements d'établissements réalisés par de grands magazines devrait suffire à lui seul à démontrer aux universitaires qu'ils ont tout intérêt à aller au devant des besoins socialement exprimés en matière d'assurance de qualité.

Les quelques repères mentionnés ici n'épuisent pas, bien sûr, la complexité des mécanismes d'assurance de qualité. Ils sont simplement destinés à faire connaître quelques-unes des considérations importantes qui devraient être abordées dans les discussions concernant l'élaboration des processus d'évaluation.

CONSTITUTION D'UN PROCESSUS D'ÉVALUATION

Tout processus d'évaluation porte en lui-même sa propre définition de la qualité, que celle-ci soit explicitement formulée ou qu'elle demeure tacite, voire inconsciente. Comme l'illustre le schéma suivant, la notion de qualité n'est pas donnée d'avance. Elle correspond plutôt à une série de choix opérés tant dans l'espace de la mesure que dans l'espace du suivi donné à l'évaluation.

SCHÉMA 1 CONSTITUTION D'UN PROCESSUS GLOBAL D'ÉVALUATION OU D'UN MÉCANISME D'ASSURANCE DE QUALITÉ



Au moment de mettre sur pied un processus d'évaluation, il importe donc de veiller à l'impact de chacun de ces choix sur la notion générale de qualité. Au niveau des procédures spécifiques d'évaluation, par exemple, le recours systématique à des indicateurs de performance renvoie à une conception de la qualité assez différente de celle qui est véhiculée par un processus accordant une place prépondérante à l'examen traditionnel par les pairs. Alors que la première sera davantage orientée vers des questions de ressources et de production, la seconde se montrera plus attentive aux caractéristiques internes de l'objet évalué.

A priori aucun choix n'est le meilleur, tout dépend de ce que l'on prétend faire à partir de l'évaluation. Par contre, les choix ont entre eux des implications qu'il convient de bien apprécier au nom de la cohérence et de l'efficacité du processus. À cet égard, deux types de relations doivent être observées: 1) les relations verticales qui parcourent l'espace de la mesure ou l'espace du suivi et 2) les relations horizontales entre les espaces.

Au chapitre des relations verticales, on note par exemple que le choix d'une procédure spécifique dans la mesure doit tenir compte de la nature de l'objet évalué et qu'il implique également à son tour des choix au niveau du partage des responsabilités et de la définition des normes. Il en est de même dans l'espace du suivi où les finalités du processus renvoient à une action sur une structure bien définie pour laquelle on a formulé un jugement visant soit l'amélioration, soit la sanction, soit les deux.

Au chapitre des relations horizontales, il importe également de veiller à la mise à niveau des éléments constitutifs de l'espace de la mesure avec leurs éléments correspondants dans l'espace du suivi. Ainsi, le choix d'un objet d'évaluation correspondra à la structure sur laquelle on veut agir. Les procédures spécifiques dépendent des finalités assignées au processus tandis que la définition des normes et le partage des responsabilités se doivent d'être conséquents avec les visées d'amélioration ou de sanction. Il s'agit, autrement dit, de faire en sorte que la qualité mesurée serve efficacement les besoins de la qualité recherchée. En effet, rien ne sert d'évaluer correctement si ce n'est pour en arriver à une action conséquente. Nous y reviendrons, mais mentionnons tout de suite que les défauts de nombreux processus d'évaluation (de même que les malentendus dont ils sont l'objet) tiennent souvent à l'incohérence des choix opérés lors de la mise en place de leurs éléments constitutifs.

Indépendamment de sa cohérence interne toutefois, la viabilité d'un système d'assurance de qualité repose aussi, en partie du moins, sur le degré de consensus auquel donnent lieu la notion générale de qualité et, plus particulièrement, celle de qualité recherchée.

DÉFINITION DE LA QUALITÉ

Appliquée à une chose aussi complexe que l'activité universitaire, la notion de qualité sera nécessairement multi-dimensionnelle. En outre, elle ne sera pas nécessairement appréciée de la même façon par toutes les personnes intéressées à la construction des mécanismes d'évaluation (Casenave, 1993). La qualité de la recherche, par exemple, tient pour plusieurs à sa capacité à produire des applications socialement utiles alors que pour d'autres elle correspond davantage à l'originalité des démarches entreprises ou à la résolution de problèmes cruciaux dans le cadre du questionnement disciplinaire. Sur un autre registre, la qualité générale des établissements tient pour certains au niveau de leurs ressources tandis que chez d'autres, elle tient plutôt à certaines caractéristiques de leur production.

Il est possible, bien sûr, de lier ensemble et de pondérer plusieurs définitions de la qualité à l'intérieur d'un même système d'évaluation. Dans plusieurs cas, cela est d'ailleurs souhaitable car on permet ainsi à des mécanismes de fonctionner raisonnablement sans trop souffrir de l'absence d'un consensus quant à la notion de qualité. Chacun se satisfait de retrouver à l'intérieur du système l'expression de sa propre définition et accepte en retour l'expression de celle des autres. Il y a toutefois des cas où une telle coexistence est impraticable parce qu'elle implique des perspectives opposées sur la qualité et sur son développement. Placer par exemple la rentabilité budgétaire immédiate du système d'enseignement supérieur au coeur de la notion de qualité s'accommodera en pratique assez mal de considérations relatives à l'accessibilité ou à la rentabilité sociale à long terme.

Beaucoup de discussions concernant le mérite de tel ou tel système d'évaluation auraient intérêt à se reporter à la notion de qualité sous-jacente. À défaut de recréer le consensus, cela permet au moins de mieux camper chacune des positions et peut-être aussi éventuellement de rouvrir la négociation autour de la constitution interne desdits systèmes.

OBJET D'ÉVALUATION

Par "objet d'évaluation", on désigne cet aspect de l'activité universitaire sur lequel on désire porter un jugement. Il y a évidemment à ce titre plusieurs objets possibles et, pour demeurer efficace, la plupart des processus d'évaluation ne se concentrent que sur un seul. Le tableau suivant, inspiré de l'article de Garcia et al. (1995) [voir p8 ci-dessus] établit la correspondance entre les divers objets généraux d'évaluation et la structure qu'il convient d'examiner en priorité pour en arriver à un jugement bien fondé. Les relations qu'il établit n'ont pas valeur de lois universelles, mais elles reflètent néanmoins une certaine expérience accumulée en matière d'évaluation institutionnelle. Elles ne déterminent donc pas un lien exclusif, mais elles indiquent simplement la structure dont l'examen devrait être fait en priorité lors de l'évaluation de chaque objet.

TABLEAU 1
CHOIX DES STRUCTURES À EXAMINER
EN FONCTION DES OBJETS GÉNÉRAUX D'ÉVALUATION

Objet général	Structure
• gestion ->	• établissement
• recherche ->	• UER, département, labos
• enseignement ->	• programmes
• apprentissage ->	• habiletés (des étudiants)
• assurance de qualité ->	• processus d'évaluation

(source: Garcia et al.)

L'examen des unités d'enseignement et de recherche (UER), par exemple, produit bien sûr, dans la pratique, des informations pertinentes sur la qualité de l'enseignement. Cependant, pour livrer un jugement convaincant à ce propos, il faut examiner attentivement les programmes d'études.

Dans la même veine, les évaluations globales des établissements procurent généralement de bonnes indications quant à leurs ressources et à leur efficacité administrative, mais elles permettent difficilement de porter un jugement éclairé sur les divers aspects de la vie académique et encore moins d'identifier les moyens susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche.

Il va sans dire également que, dans le cadre de l'évaluation, chacun des objets généraux mérite d'être découpé en objets particuliers auxquels on veillera à assigner une procédure spécifique (ou, pour ainsi dire, des sous-procédures).

PROCÉDURES SPÉCIFIQUES

Les participants à l'élaboration d'un processus global d'évaluation se montrent fréquemment beaucoup plus préoccupés par l'application de certaines normes ou par le partage des responsabilités au sein du processus (autonomie universitaire oblige) que par la définition de ses finalités. Cette dernière demeure alors implicitement choisie en toute méconnaissance de cause et devient ainsi une source d'ambiguïté lors de la prise des décisions en matière de suivi.

Il arrive aussi fréquemment que dans l'espace du suivi on assigne une finalité très explicite au processus, mais qu'on se montre négligent dans l'espace de la mesure quant au choix des procédures spécifiques censées y répondre. Les résultats d'évaluation risquent alors d'être inadéquats par rapport aux objectifs ou aux finalités du suivi.

Herb Kells jouit d'une vaste expérience en matière d'évaluation de l'activité universitaire et sa pratique l'a fréquemment amené à constater de telles incohérences. "Ce qui se passe souvent, [dit-il] c'est qu'on choisit une procédure qui n'est pas en mesure de remplir les attentes liées à l'évaluation, ou pire, une procédure qui omet d'assigner un objectif au processus d'évaluation" (Kells, 1992, p101).

Des exemples classiques de telles inadéquations sont offerts par les processus d'évaluation qui sont censés donner au public des garanties de qualité mais qui n'impliquent aucune procédure de validation extérieure ou encore par ceux que l'on prétend mettre au service de l'amélioration de la qualité mais qui ne comportent aucune auto-évaluation participative.

Dans les deux exemples précédents, les procédures spécifiques sont défectueuses en raison de mauvais partage des responsabilités. Mais la définition des normes doit, elle aussi demeurer conséquente par rapport aux finalité du processus. Ainsi les mécanismes destinés à sanctionner l'atteinte d'une certaine qualité doivent généralement mettre en oeuvre des normes d'évaluation assez bien définies alors que ceux dédiés à l'amélioration devront au contraire faire preuve de plus de souplesse dans leur jugement. On note, par exemple, que les évaluateurs externes appelés dans le cadre d'un processus de révision interne des programmes d'un établissement disposent généralement d'une plus grande liberté d'action que leurs homologues engagés par les agences d'accréditation. Responsables d'une sanction qui doit apparaître équitable et objective, ces dernières, en effet, ont été amenées avec le temps à multiplier et à resserrer leurs normes d'évaluation (El-Khawas, 1995).

Selon Kells, il importe donc de définir avec le plus de précision possible la ou les finalités du processus d'évaluation pour ensuite sélectionner des procédures spécifiques appropriées. On recourra ainsi à des ensembles bien différents de procédures selon que l'objectif de l'évaluation est d'améliorer la qualité de l'activité universitaire, de rassurer le public quant à cette qualité, de veiller au respect de normes gouvernementales ou encore de guider des opérations de restrictions budgétaires. Le tableau 1 identifie le degré de pertinence de quelques procédures spécifiques d'évaluation par rapport aux finalités générales pouvant être assignées à un mécanisme d'assurance de qualité. Il permet également d'apercevoir

Dossier: mesurer la qualité de l'activité universitaire

qu'une seule et même procédure peut être mise au service de plusieurs finalités mais aussi que certaines procédures seront inadéquates, voire contre-indiquées selon les objectifs poursuivis.

TABLEAU 1
IMPORTANCE RELATIVE
DU RECOURS AUX PROCÉDURES SPÉCIFIQUES D'ÉVALUATION
DANS UN PROCESSUS COHÉRENT
PAR RAPPORT À LA FINALITÉ DU PROCESSUS

<i>procédures spécifiques</i>	<i>finalités du processus d'évaluation</i>				
	Amélioration	Contrôle de qualité	Rentabilité transparence	Efficiency	Rationalisation restriction
<i>À l'intérieur et à l'initiative de l'U.</i>					
• Description des programmes et des processus	++	+++	+++	+++	++
• Auto-évaluation participative	+++	++	++	+	+
• Prise en compte de l'opinion des clients	+++	++	++	+	+
• Utilisation des rapports existants	+++	+++	+++	+++	+++
• Étude de la réalisation des objectifs	+++	++	+++	++	+
• Étude du processus et de l'environnement	+++	+++	++	+++	++
• Prise en compte des normes de la profession	++	+++	++	0	++
• Prise en compte des normes gouvernementales	+	++	+++	+++	+++
• Études des doubles emplois et des redondances	++	++	+	++	+++
• Recours aux incitations	++	+	+	++	++
• Recours aux structures pour apprécier les résultats	+++	+	++	++	+++
• Rapports confidentiels sur les résultats	+++	+	+	+	+
<i>Avec contrôle ou validation extérieur</i>					
• Équipe extérieure de contrôle collégial	+++	+++	++	0	+
• Publication des résultats	+	+++	++	+++	+++
• Classement public avec comparaison entre établissements	0	+	+	++	++

Source: Kells 1992, p108.

Codes: +++ = forte utilisation, presque systématique; ++ = utilisation relativement importante, fréquente; + = utilisation relativement faible, rarement utilisée; 0 = aucune ou presque aucune utilisation de la procédure.

Il va sans dire que la formulation des résultats d'évaluation dépend au premier chef des choix opérés au niveau des procédures spécifiques. Si ces choix sont ambigus les résultats auront toutes les chances d'être flous et ils ne contribueront qu'à semer la perplexité dans l'espace du suivi. Entre le choix d'un objet d'évaluation et la réalisation d'une action efficace et assurée à l'intérieur d'une structure, il y a, en résumé, tout un monde de choix et de contraintes dont dépend la justesse et la bonne utilisation des résultats.

Ceci dit, il faut également noter que, malgré tout le soin apporté lors du choix de ses éléments constitutifs, aucun processus global d'évaluation ne devrait être laissé à lui-même.

Lors de son fonctionnement, il peut toujours survenir des aberrations en raison de situations particulières qui n'ont pas été prévues lors de sa conception initiale et il faudra alors le modifier en conséquence. Il arrive souvent, par exemple, que des processus d'évaluation de programmes pourtant très bien conçus bloquent lorsqu'il s'agit de les appliquer sur des programmes interdisciplinaires (Field et Lee, 1992).

RÉFÉRENCES ET RÉSUMÉS

BAMBENECK, Joseph J., "Amélioration de l'exactitude des résultats de l'évaluation des établissements à l'aide des dix principes d'une évaluation fructueuse", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 3, novembre 1995, pp385-391.

BECHER, Tony, "Quality Assurance and Disciplinary Differences", *Australian Universities' Review*, vol 37, no 1, 1994, pp4-7.

- It is argued that university policies and procedures concerning assurance of quality education are framed with little regard for significant differences among disciplines, and that some common approaches to assuring academic quality impinge on some aspects of research, undergraduate teaching, and graduate work. Focus is on England and Australia. (MSE) [résumé ERIC].

BRENNAN, John et al., *Peer Review and the Assessment of Higher Education Quality: An International Perspective*, Londres, Open University, Quality Support Centre, 1994, 68p, coll. "Higher Education Report", no 3.

- This report examines the practices of 19 peer review agencies in the United States, Britain, Denmark, Germany, France, the Netherlands, and Hong Kong to determine variations in peer review in the field of higher education. The report addresses: (1) the sources of authority for peer review; (2) the types and status of peer reviewers; (3) the selection of peer reviewers; (4) the formative and summative aims of peer review; (5) the focus of reviews; (6) methods used in the review process; and (7) the types of reporting possibilities available. Three major sections examined: the "classic" model of peer review as used in research; variations in current practice as revealed in this study; and problems of peer review and implications for further research. Four appendixes list the 19 agencies that participated in the study and provide a description of 3 of the agencies: Deutsche Forschungsgemeinschaft (Germany), Comité National D'Evaluation (France), and the National Architectural Accrediting Agency (United States). Descriptions of other publications available from the Quality Support Centre are also included. Contains 11 references. (MDM) [résumé ERIC].

CAZENAVE, Philippe, "Le programme IMHE de l'OCDE et la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur", communication présentée à la *Première conférence biennale et Conférence générale du Réseau international des organismes de promotion de la qualité en enseignement supérieur (RIOPQES/INQAAHE)*, Montréal, 24-28 mai 1993, 5p.

ECKER, Martha, "Using Program Reviews for the Evaluation of Pedagogy", communication présentée à la *Conference on Current Collegiate Faculty Evaluation Practices and Procedures of the Center for Educational Development and Assessment*, San Juan, 7-8 novembre 1994, 31p.

- Ramapo College of New Jersey has implemented a program review with self-reflective pedagogy as a critical component. The review is a self-study that encourages faculty to use peer observation to evaluate and improve their pedagogy. The review encourages all faculty regardless of rank to serve as both observers and the observed in a series of visits. The review also encourages: various types of in-class assessment; content analysis of syllabi; evaluation of the stage of curriculum transformation as indicated by syllabi; and ethnographic exercises, such as analyzing physical arrangement of classrooms and faculty movements within classrooms. Faculty are asked to reflect on their modes of pedagogy and to make connections between form and content in presentation of course materials. Though faculty have been skeptical of the self-study, making pedagogy its central feature can underscore the value the institution places on teaching and learning. Appendixes contain an observer checklist and the syllabus from a social issues course used as an example in discussing the content analysis procedure. (Contains 15 references.) (JB) [résumé ERIC].

EL-KHAWAS, Elaine, "L'évaluation externe: Choix de modèles fondés sur l'expérience des États-Unis", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 1, mars 1995, pp43-53.

- A discussion of external evaluation of a college or university program or unit looks at two different approaches used in the United States for accreditation purposes--standards of good practice and competency-based learning and review. Methods of maintaining consistency and eliminating bias are examined briefly. (MSE) [résumé ERIC].

FIELD, Michael et Russell LEE, "Assessment of Interdisciplinary Programmes", *European Journal of Education*, vol 27, no 3, 1992, pp277-283.

- The lack of adequate and appropriate methods for assessing the effectiveness of interdisciplinary higher education programs is discussed. Barriers to evaluation are examined and examples of locally designed and standardized program evaluation measures are described briefly and compared. Specific recommendations are made for designing evaluations. (MSE) [résumé ERIC].

FRANKE-WIKBERG, Sigbrit, "Évaluation de la qualité de l'enseignement au niveau des établissements", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 2, no 3, novembre 1990, pp305-329.

- Cet article tente d'analyser le débat en cours aux États-Unis sur la qualité de l'enseignement et les conséquences pratiques qui en découlent. En mettant l'accent sur l'enseignement supérieur, l'analyse essaie de dégager les éléments qui pourraient former la base critique des décisions concernant les méthodes utilisées pour évaluer et mesurer la qualité de l'enseignement en Suède ainsi que dans d'autres pays d'Europe occidentale. En Amérique, il semble que les "déclaration de crise" ont atteint l'enseignement post-secondaire en même temps que le mouvement en faveur de l'évaluation. Les tests de performance normalisés sont très recherchés alors que d'autres formes d'évaluation de la qualité utilisées depuis longtemps aux États-Unis sont ignorées. L'article souligne non-seulement les limites de la relative autonomie des universités et collèges mais aussi les diverses embûches que l'évaluation rencontre habituellement. La conclusion peut servir d'avertissement contre l'adoption de l'approche implicite dans le mouvement pour l'évaluation, si l'on veut apprécier correctement la qualité de l'enseignement. L'auteur mentionne d'autres approches possibles. [résumé GES].

GUTHRIE, James W., "The World's New Political Economy Is Politicizing Educational Evaluation", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol 13, no 3, automne 1991, pp309-321.

- Contemporary education reform efforts are moving the focus of educational evaluation from professional relations to increasing consideration of managerial expectations in an increasingly politicized environment. Means of restoring an equilibrium between conventional evaluation norms/procedures and evolving expectations of the political system through a new institutional evaluation perspective are suggested. (SLD) [résumé ERIC].

HUTCHINGS, Patricia A. et Theodore J. MARCHESE, "Évaluation des résultats de programmes d'études: L'expérience américaine", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 2, no 1, mars 1990, pp21-28.

- Aux États-Unis, les collèges et les universités sont invités à fournir des données sur l'efficacité de leur programmes d'enseignement. À cette fin, dans un nombre croissant d'états, les établissements publics doivent évaluer ce que leurs étudiants apprennent et faire connaître les résultats. Comme le montre le cas de la Virginie et du New Jersey, la nature des prescriptions varie d'un état à l'autre mais nombreux sont ceux qui craignent que l'évaluation imposée par l'état ne débouche pas sur les améliorations nécessaires. Des méthodes d'évaluation inadéquates, l'opposition des enseignants et le manque de transparence quant à l'utilisation qui sera faite des résultats rendent incertain l'avenir de ce mouvement. [résumé GES].

KELLS, Herb R., "Objectifs et moyens dans l'évaluation de l'enseignement supérieur", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 4, no 1, mars 1992, pp100-112.

- A discussion of institutional and program evaluation in higher education focuses on the need for congruence between the purposes of the assessment and the procedures used to accomplish it. The factors relating to success in evaluation are examined, with special attention given to those that promote improvement. (Author/MSE) [résumé ERIC].

KELLS, Herb R., "Créer un système national d'évaluation pour l'enseignement supérieur: Leçons à tirer de l'expérience de divers pays", *Enseignement supérieur en Europe*, vol 20, no 1-2, 1995, pp20-29.

MILLER, Margaret A., "The Purposes of Assessment Revisited", communication présentée à l'*Annual Meeting of the Virginia Assessment Group (7th)*, Richmond (Va), 11-12 novembre 1993, 10p.

- This paper examines Virginia's campus-based assessment process in the areas of curriculum improvement, academic management, accountability, and reporting. While there is considerable variation among institutions, assessment has demonstrated a moderate to substantial impact on most campuses in the area of curriculum improvement. There is evidence that the process has resulted in the redesign or modification of major programs and a recent trend toward combining assessment with program review. There is a concern, however, that the assessment process used at the management level to make negative decisions (e.g., program elimination) may jeopardize the objectivity with which faculty approach the task. The assessment process, it is argued, must not only address institutional accountability in terms of efficiency but must also contain indicators that reveal improvements in the quality of the outcomes of that education. Only with this double approach can higher education institutions convince the general public of the value of their investment in higher education. Finally, a recommendation is made for changing the assessment process so that assessment reporting would first involve the submission of an

Dossier: mesurer la qualité de l'activité universitaire

assessment activity summary for review, followed by a presentation by appropriate institutional officers during which reactions to the assessment would be given, follow-up information requested, and advice given for program improvement. (GLR) [résumé ERIC].

NIKLASSON, Lars, "L'État, le marché et l'oligarchie dans l'enseignement supérieur: Typologie et esquisse du débat", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 3, novembre 1995, pp375-383.

- L'A. propose une typologie (inspirée de Burton Clarke) concernant la gestion des systèmes d'enseignement supérieur. Celle-ci repose sur l'identification de trois instances qui exercent leur contrôle sur la conduite des affaires de l'Université: l'État, le marché et l'oligarchie (auto-réglementation pratiquée par les universitaires). Tout système d'enseignement supérieur se trouve déterminé par l'action de ces trois instances mais, selon les contextes, la répartition des pouvoirs peut varier considérablement. Parlant des modes de contrôle de l'activité universitaire, il est ainsi possible de dégager trois idéaux-types chacun caractérisé par l'influence déterminante de l'une de ces instances. Les arguments en faveur de chacun de ces modes de contrôle dans la direction des universités et dans la coordination du système d'enseignement supérieur sont passés en revue à la lumière de leurs impacts sur la qualité de l'activité universitaire et sur les façons de concevoir cette qualité. [résumé JPR].

ORY, John C., "Meta-Assessment: Evaluating Assessment Activities", *Research in Higher Education*, vol 33, no 4, août 1992, pp467-481.

- This paper briefly describes the 30 standards published in 1981 by the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. The standards address utility, feasibility, propriety, and accuracy. Their application in conducting assessment and meta-assessment activities in higher education is discussed. (Author/DB) [résumé ERIC].

TROW, Martin et Paul CLARK, *Managerialism and the Academic Profession: Quality and Control*, Londres (Angl.), Open University, Quality Support Centre, 1994, 56p, coll. "Higher Education Report", no 2.

- This publication consists of an essay entitled "Managerialism and the Academic Profession: The Case of England," by Martin Trow, along with a commentary on the essay by Paul Clark. Trow argues that over the past decade British higher education has undergone a more profound reorientation than any other system among industrial societies. Conservative governments since 1979 have utilized "managerialism" to more directly control universities, linking funding to outside assessments of research and teaching quality. This has weakened the autonomy of British universities and led to mistrust between the government and educators. The essay concludes that valid assessment of teaching and research can only be accomplished by the universities themselves. Clark's commentary questions many of the assertions made in Trow's essay, maintaining that the current system of research and teaching assessment was created with the input of the universities and that the assessment committees are largely composed of academics from the universities. (MDM) [résumé ERIC].

LES INDICATEURS DE PERFORMANCE

Les indicateurs de performance (IP) ont beaucoup fait parler ces dernières années, notamment dans les forums internationaux où les conditions de leur utilisation ont été largement débattues. L'apparence d'objectivité et de précision que leur confère leur expression chiffrée en incite plusieurs —notamment au niveau des pouvoirs publics— à les considérer comme les outils par excellence d'une gestion rationnelle de l'enseignement supérieur (Spee et Borman, 1992). D'autre part, cet intérêt que leur manifestent les pouvoirs publics amène plusieurs universitaires à s'inquiéter des usages auxquels on les destine.

Les IP peuvent être considérés comme des procédures spécifiques d'évaluation. Les discussions à leur propos devraient donc poser, en principe, l'ensemble des choix qu'implique tout processus d'évaluation correctement constitué. Il s'agit en somme de savoir qui est responsable de leur définition et leur utilisation à quel objet on les applique et en fonction de quelles normes. Se posent aussi toutes les questions relatives au suivi: quels types de décisions sont-ils censés guider et quels types d'actions sur les structures en attend-t-on au bout du compte?

Sizer, Spee et Borman (1992) décrivent les indicateurs comme des données particulières (généralement des statistiques) auxquelles est accordé un statut privilégié dans le cadre de l'évaluation et de la gestion des activités universitaires. Ils sont utilisés, disent-ils comme les signaux révélateurs de l'atteinte de certains objectifs et représentent l'expression opérationnelle des aspects théoriques de la qualité, de l'efficacité et de l'efficience. Il s'ensuit qu'une donnée peut soudainement devenir très controversée dès qu'elle passe du statut de simple statistique à celui d'IP.

Pour chaque IP, on peut identifier 3 niveaux de validité. Au niveau empirique, ils doivent d'abord, bien entendu, reposer sur des données fiables et cohérentes. Par exemple, un taux de réussite scolaire par secteur d'étude n'a aucune valeur si la définition de ces secteurs varie d'un établissement à l'autre. Dans le même ordre d'idée, l'absence d'équivalence entre les titres décernés dans différents pays rend difficile la comparaison internationale des taux de diplomation.

Au niveau théorique, ils doivent ensuite présenter un rapport d'adéquation le plus étroit possible aux aspects de la qualité, de l'efficacité ou de l'efficience dont ils sont censés rendre compte. Les hauts taux de réussite scolaire des établissements ou des programmes, par exemple, sont fréquemment identifiés à la qualité de l'enseignement et de l'encadrement pédagogique. Mais ils peuvent aussi traduire une évaluation laxiste des étudiants. À ce titre, aucun IP n'est parfait et c'est pourquoi il est de bonne pratique —tous les auteurs s'entendent là-dessus— de les valider les uns avec les autres ou de les confronter avec d'autres sources d'informations.

Au niveau social enfin, les IP doivent renvoyer à une définition de la qualité recherchée, de l'efficacité et de l'efficience reconnue pertinente et légitime par les personnes concernées. Pour reprendre notre exemple des hauts taux de réussite scolaire, ceux-ci auront peu de valeur comme signe de la qualité de l'enseignement et de l'encadrement pédagogique dans des contextes où on préfère pratiquer une politique libérale d'admission pour ensuite écrémer à

travers l'évaluation des apprentissages le bassin des inscrits. On ne soulève plus ici la question théorique de l'adéquation de la mesure par rapport à l'objet mesuré, mais plutôt celle des choix opérés lors de la définition des concepts fondamentaux de qualité, d'efficacité et d'efficience. (voir Nadeau, 1993)

Ces dernières années, on a développé dans plusieurs pays (Grande-Bretagne, Suède, Danemark, Norvège, Pays-Bas, Australie et plusieurs États américains) des systèmes d'indicateurs de performance et certains ont cru y voir la possibilité d'établir un processus d'évaluation permettant la comparaison internationale des systèmes d'enseignement supérieur (Sizer, Spee et Borman, 1992). Toutefois, les recherches du groupe IMHE de l'OCDE montrent qu'en raison de la diversité des contextes nationaux, (traditions politiques, équilibre des pouvoirs à l'intérieur des établissements, mécanismes de financement et d'assurance de qualité) peu d'indicateurs de performance peuvent être universellement appliqués. Ils doivent en fait être construits en fonction des objectifs particuliers sous-jacents aux efforts d'évaluation et interprétés en tenant compte du contexte institutionnel auquel ils sont appliqués (Cazenave 1993, p2).

En Australie, la volonté des pouvoirs publics de lier le financement des établissements à l'atteinte de certaines performances a stimulé la recherche sur les conditions dans lesquelles de tels indicateurs pouvaient être utilisés. Les travaux du groupe de travail mis sur pied par *l'Australian Vice-Chancellors Committee (AVCC)* et ceux du groupe d'étude national mandaté par le gouvernement fédéral ont permis ainsi de dégager certains principes dans l'application des IP (Linke, 1992). D'abord, selon eux, aucun jugement sérieux ne peut être porté sur la qualité des activités d'un établissement à partir des indicateurs de performance à moins de recourir à un nombre assez considérable d'indicateurs qui doivent être interprétés les uns en regard des autres. Deuxièmement, le recours à des spécialistes apparaît indispensable pour la construction des indicateurs et l'interprétation de leurs résultats. Cette dernière exige d'ailleurs que l'on considère la situation particulière de chacun des établissements ainsi que les objectifs particuliers qu'ils peuvent s'être fixés. Même à l'intérieur d'un seul pays, on est donc loin de l'application uniforme d'une quelconque formule mathématique qui résumerait et quantifierait la quintessence de la qualité de l'enseignement supérieur. C'est sans doute pourquoi, les deux groupes de travail ont-ils recommandé de ne moduler qu'une petite partie du financement selon les IP, de façon à laisser la chance aux institutions d'améliorer les aspects qui auront été jugés plus faibles.

Lier le financement à l'atteinte de certaines performances mesurées à partir des indicateurs comporte d'ailleurs certains risques non négligeables identifiés par les groupes de travail. Puisque la mauvaise performance et la baisse du financement se nourrissent mutuellement, certains établissements se retrouveraient rapidement plongés dans une spirale infernale de sous-financement (accélérée par la fuite de la clientèle si les résultats sont publics), ce qui n'améliorerait guère la qualité de leurs activités. Et dans le même ordre d'idées, certains établissements pourraient être amenés à orienter leurs activités de façon à obtenir de "bons scores" au détriment de leur mission première et de la qualité réelle de leur production.

D'autre part, de façon à assurer la qualité des données sur lesquelles se fondent les indicateurs de performance, il a paru souhaitable aux deux groupes de travail d'impliquer le plus possible les établissements dans la collecte de données. À cet égard, les IP doivent être perçus par les établissements comme des outils de gestion leur permettant d'améliorer l'efficacité, la rentabilité et la qualité de leurs activités et non pas simplement comme des instruments de sanction.

Fréquemment, les IP sont présentés comme des outils fondamentalement orientés en fonction des besoins de rationalisation des pouvoirs publics. Or, si dans quelques cas cette vision des choses se vérifie, cela ne tient en aucune façon à la logique intrinsèque des principes guidant leur construction et leur utilisation. Les IP sont, rappelons-le, des procédures spécifiques d'évaluation susceptibles de différents types d'aménagements. S'ils sont effectivement utilisés par les pouvoirs publics comme instrument d'évaluation et de suivi, on les retrouve également au sein des établissements comme outils de gestion courante (Lucier, 1992). Sur le plan de l'évaluation de la qualité de l'enseignement et de la recherche, leur présence gagne de l'importance, mais leur rôle demeurerait généralement limité à celui d'un instrument mis au service de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs. (Cazevane 1993, p3)

De l'avis de plusieurs, il est inévitable que les IP aient à jouer un rôle de plus en plus important en matière d'évaluation de l'activité universitaire, que les établissements le souhaitent ou non. Dans de telles circonstances, la sagesse leur commande de participer le plus activement possible à la constitution des IP à partir desquels ils seront jugés. Comme pour toute procédure d'évaluation, il en va de la qualité des informations recueillies et de la pertinence des décisions qu'elles éclaireront.

RÉFÉRENCES ET RÉSUMÉS

CAZENAVE, Philippe, "Le programme IMHE de l'OCDE et la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur", communication présentée à la *Première conférence biennale et Conférence générale du Réseau international des organismes de promotion de la qualité en enseignement supérieur (RIOPQES/INQAAHE)*, Montréal, 24-28 mai 1993, 5p.

CAVE, Martin et al., *The Use of Performance Indicators in Higher Education: a Critical Analysis of Developing Practice*, Londres, Kingsley, 1991, 192p.

- This book is an updated account of the present use and status of performance indicators in British higher education set against the developing literature and experience of performance indicators in the United States and other countries and in view of the major shifts in higher education policy occurring in recent years. Chapter One explores key issues in the development of performance indicators. Chapter Two takes an overview of recent experience in the United Kingdom (UK), the United States, and other countries. Chapter Three and Four attempt a closer and more technical survey of the components of

performance indicators of both teaching and research using surveys of research undertaken elsewhere. The approach relies on a distinction between research and teaching outputs and thus implicitly on a division of research-related and teaching-related costs. In Chapter Five the authors reflect on the different models of performance indicators and their modes of application moving from analysis of what is now being proposed in different systems to their own proposals of how they might be used within the UK context by funding bodies and within institutions. The book contains four figures and four tables, an index and a list of over 250 references. (JB) [résumé ERIC].

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT,
L'OCDE et les indicateurs de résultats des systèmes d'enseignement: un cadre d'analyse, Paris, OCDE, 1992.

CUENIN, S., "L'utilisation des indicateurs de performance dans les universités: Une enquête internationale", *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*, vol 11, no 2, 1987, pp146-169.

KELLS, Herb R., "Les défauts des indicateurs de performance applicable à l'enseignement supérieur: Nécessité d'un modèle plus complet et constructif", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 2, no 3, novembre 1990, pp291-304.

- L'auteur procède à une analyse critique des indicateurs de performance recommandés, surtout lorsqu'il s'agit de comparer, et de publier des classements de programmes et d'établissements. Il propose un système plus constructif, qui conserve les aspects positifs des indicateurs et permet d'améliorer les programmes et les établissements, tout en rendant des comptes. Il illustre son propos par des exemples. [résumé GES].

KELLS, Herb R., *L'élaboration d'indicateurs de rendement pour l'enseignement supérieur*, Paris, OCDE, juin 1993.

- Analyse du développement des indicateurs de performance dans douze pays membres de l'OCDE: Allemagne, Australie, Autriche, Canada, Danemark, Finlande, France, Irlande, Norvège, Pays-Bas, Royaume Uni et Suède..

KELLS, Herb R., "Analyse de la nature et de la récente évolution des indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 4, no 2, juillet 1992, pp143-151.

LINDSAY, Alan, "Performance and Quality in Higher Education", *Australian Universities' Review*, vol 36, no 1, 1993, pp32-35.

- A discussion of concerns about quality in higher education focuses on the use of performance indicators as measures of quality. Great care is advised in the use of performance indicators because available indicators are not sufficiently substantive in relation to higher education's goals, processes, and outcomes. (MSE) [résumé ERIC].

LINKE, Russell D., "Quelques principes pour l'application des indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 4, no 2, juillet 1992, pp213-224.

- Australia's recent experience with performance indicators for evaluation and funding of higher education institutions suggests principles concerning: selecting appropriate, relevant, and reliable indicators; providing expert judgment in interpretation of indicators; considering institutional context and priorities; providing incentives for good performance; and limiting funding adjustment to give opportunity for improvement. (MSE) [résumé ERIC].

LUCIER, Pierre, "Les indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur: un débat et des enjeux à dédramatiser", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 4, no 2, juillet 1992, pp225-235.

- A Canadian public higher education official comments on the use of performance indicators for evaluating and funding higher education institutions. Focus is on putting the controversy over their use into perspective by narrowing the issues and arguments, clarifying them, and acknowledging inherent limitations of performance indicators. (MSE) [résumé ERIC].

NADEAU, Gilles G., "The Use of Quality and Excellence Indicators in Post-Secondary Education", *CSSHE Professional File*, no 10, automne 1992.

- The search for indicators of quality for colleges and universities was initiated during the past decade and many variants of these efforts have emerged in Europe, Australia, and on the North American continent. In the financial squeeze of the 1980s and 1990s, demands for quality and excellence in the conduct of higher education have continued to increase. In Canada, demands for quality and excellence in colleges and universities have dealt with student access, educational programs, faculty, administration, and institutional support services. Little consensus, if any, has been achieved on criteria of quality and excellence, on the operational definition of these concepts, or on their use in the praxis of postsecondary education. This report discusses the many uses that could be made of quality indicators by all postsecondary education constituencies. The possible uses for indicators of quality and excellence that are discussed include the following: improving university/college dialogue with governments; accreditation criteria; defining criteria and faculty performance in teaching, research, and service assessment; the linking of resources, reputation, and talent development; and accessibility to assessment, quality, excellence, and improvement. Contains 64 references. (GLR) [résumé ERIC].

NADEAU, Gilles G., "Criteria and Indicators of Quality and Excellence in Canadian College and Universities: Final Results of a National Study", dans *Proceedings of the Fifth International Conference on Assessing Quality in Higher Education, July 19-21 1993, Gustav-Stresemann Institut, Bonn, F.R. Germany*, sous la dir. de Trudy W. Banta, Caitlin L. Anderson et Brigitte Berendt, s.l., s.n., [1993], pp55-76.

- Description d'une étude pan-canadienne (commanditée par le CRSH et la Faculté des études avancées et de la recherche de l'Université de Moncton) visant à développer un ensemble d'indicateurs de performance applicables à l'enseignement supérieur et à établir le degré de consensus auquel chacun de ceux-ci donne lieu. L'étude comportait trois phases: Au cours de la phase I, l'équipe de recherche a établi une liste de critères de qualité et d'excellence qui ont ensuite été validés par une série de consultations menées auprès de personnes engagées dans l'enseignement supérieur (principalement des administrateurs, mais aussi des étudiants et des professeurs) et auprès de représentants des pouvoirs publics et du monde des affaires. Cent-onze (111) critères ont ainsi été retenus; 24 pour la population étudiante, 26 pour les programmes, 17 pour les professeurs, 15 pour les administrateurs, 16 pour le contexte institutionnel et 13 pour l'environnement extérieur. Lors de la phase II, les consultations ont permis d'identifier et de valider un ensemble de 1447 indicateurs de performance se rapportant aux 111 critères établis lors de la phase I. Lors de la phase III,

une série de sondages menés auprès de 11450 personnes (provenant de plusieurs secteurs de la société) a permis d'établir le degré de l'importance accordée à chacun des 111 critères de qualité et d'excellence et à chacun des 1447 indicateurs de performance. Lors de cette dernière phase, 77% des indicateurs de performance ont été jugés "importants" par les répondants (score moyen de 3,5 et plus sur une échelle de 0 à 5). Le pourcentage des indicateurs de performance pour lesquels des écarts-types de 0,8 et moins ont été enregistrés (un certain consensus quant à l'importance accordée) varie selon les secteurs auxquels ces indicateurs s'appliquent. Il est de 28% pour les professeurs, 25% pour les administrateurs, 19% pour la population étudiante, 11% pour les programmes et 0% pour le contexte institutionnel et l'environnement extérieur. [résumé JPR].

NEDWEK, Brian P. et John E. NEAL, "Performance Indicators and Rational Management Tools: A Comparative Assessment of Projects in North America and Europe", communication présentée au *Annual Forum of the Association for Institutional Research (AIR)*, Chicago, 16-19 mai 1993, 43p..

- This study developed a classification scheme to critically compare performance assessment projects at higher education universities in North America and Europe. Performance indicators and assessment initiatives were compared using nine basic dimensions: (1) locus of control, (2) degree of governmental involvement, (3) focus of performance indicators, (4) sources of quality variation, (5) data selection, (6) intended audiences, (7) emphasis of use, (8) impact on student learning, and (9) relationship to institutional mission. A sample of six systems of generation performance indicators was examined using the nine criteria; the six systems are: National Education Goals (United States National System); Critical Choices (United States State System); Key Success Indices (United States Institutional System); The Committee for Vice Chancellors and Principals listing of performance indicators (British National System); Queen's University (Canadian Model); and MONEY magazine (United States Media System). Analysis found that performance indicators are mostly variations of input/output mechanistic thinking, that remarkable similarities exist between North American and European initiatives, that most models are unprepared to address conversion or process variables, that most are built on an assumption that outcomes can be attributed to something in the system or institution, and that the absence of linkages back to the learning environment leaves internal decisionmakers without information to correct causes that explain variations in quality. (Contains 92 references.) (JB) [résumé ERIC].

SIZER, John, "Le rôle des indicateurs de performance dans les relations entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur: Leçons à l'intention des pouvoirs publics", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 4, no 2, juillet 1992, pp171-179.

- A discussion of the use of performance indicators for evaluation and funding of higher education institutions by governments offers 10 lessons for governments and funding agencies, drawn from a study of the role played by performance indicators in the systems of Denmark, the United Kingdom, the Netherlands, Norway, and Sweden. (MSE) [résumé ERIC].

SIZER, John, Arnold SPEE et Ron BORMANS, "The rôle of Performance Indicators in Higher Education", *Higher Education*, vol 24, no 2, septembre 1992, pp133-155.

- Discussion of performance indicators' use in government-institutional relationships and funding decisions for higher education institutions draws on experiences of five countries (Denmark, Netherlands, Norway, Sweden, United Kingdom). Roles of political culture, educational funding system, and quality assessment procedures used for resource allocation are considered. Ten principles for funding agencies are offered. (Author/MSE) [résumé ERIC].

SPEE, Arnold et Ron BORMANS, "Le rôle des indicateurs de performance dans les relations entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 4, no 2, juillet 1992, pp152-170.

STOLTE-HEISKANEN, Veronica, "Research Performance Evaluation in the Higher Education Sector: A Grass-Roots Perspective", *Higher Education Management*, vol 4, no 2, juillet 1992, pp179-193.

- The use of performance evaluation and performance indicators in Finland is reviewed, and a study of Finnish researchers' perceptions and attitudes about them is discussed. Three conclusions emerged from the study: (1) departmental indicators should be developed; (2) publications are not a bad measure of performance; and (3) most scientists support such evaluation. (MSE) [résumé ERIC].

LA COMMISSION DE VÉRIFICATION DE L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES DE LA CREPUQ

Comme dans plusieurs autres pays ou province, le développement au Québec de mécanismes d'assurance de qualité couvrant l'ensemble des programmes d'étude de niveau universitaire demeure encore un phénomène relativement récent. Depuis les années 1970, tout projet de nouveau programme doit faire l'objet d'une évaluation dont la responsabilité est maintenant partagée entre la CREPUQ et les pouvoirs publics. Mais en matière d'évaluation des programmes existants, les efforts ne se sont intensifiés que plus tardivement. Au cours des années 1970, le ministère de l'Éducation a organisé quelques études sectorielles visant le génie, les sciences de la nature et les sciences de la santé. Puis, suite à une invitation du ministère de l'Éducation au début des années 1980, le Conseil des universités du Québec (CUQ) a lentement mis sur pied un processus d'évaluation des programmes d'études. Au cours de ses dernières années d'existence, il a ainsi réalisé, pour l'ensemble des établissements du Québec, l'évaluation de quelques grands secteurs disciplinaires: éducation (1988), ingénierie (1987, 1992) et sciences sociales et humaines (1990) (L'Abbé, 1993, p2; L'Écuyer, 1995, p8).

Parallèlement aux travaux du CUQ, la CREPUQ se dotait en 1991 d'une politique relative à l'évaluation périodique des programmes et confiait à sa Commission de Vérification de l'évaluation des programmes (CVEP) d'effectuer la vérification externe de l'application de la politique. Suite à l'abolition du CUQ, la CREPUQ est ainsi devenue, en 1995, au chapitre de l'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur, la seule instance de coordination des efforts d'évaluation à l'échelle du Québec.

Les politiques d'évaluations périodiques actuellement pratiquées dans les universités du Québec sont le fruit d'initiatives internes prises au cours des années 1980. Dans le cas de

chacun des établissements, la définition des objectifs du processus d'évaluation s'est concentrée autour de l'amélioration de la qualité des activités et, dans une moindre mesure, de la gestion optimale des ressources. Mais au-delà de ces objectifs généraux qu'elles partagent toutes, les politiques d'évaluation varient considérablement d'une université à l'autre. Décidées en toute autonomie, leurs formes s'adaptent en fait aux particularités de la culture institutionnelle et de l'histoire propres à chaque établissement. À Laval et à l'UQAM, par exemple, ce sont les programmes qui constituent l'objet d'évaluation, alors qu'à McGill et à Laval, on évalue plutôt les départements ou unités d'enseignement et de recherche (UER).

Dans le cadre de la CREPUQ, les établissements québécois ont d'abord établi, en 1991, un inventaire des pratiques existantes en matière d'évaluation périodique, puis ils ont convenu que la politique commune d'évaluation des programmes ait pour objectif général d'améliorer la qualité et d'accroître la pertinence des programmes de formation dans tous les secteurs et à tous les niveaux d'études. Suffisamment large, cette politique est censée pouvoir être mise en pratique par chacun des établissements sans nécessiter de grands bouleversements sur le plan des cultures institutionnelles ou des modes de fonctionnement. Par contre, elle comporte aussi des obligations précises que toutes les universités se sont engagées à respecter.

La politique mentionne d'abord que chaque institution doit identifier en son sein une instance responsable de la définition et de l'application de la politique d'évaluation. Elle précise également que tout processus d'évaluation doit au moins comprendre les procédures suivantes: auto-évaluation au sein de l'unité concernée, recours à au moins deux experts externes, évaluation par les pairs (professeurs qui ne sont pas engagés au sein de l'unité évaluée) et recours à des indicateurs qui rendent compte de l'évolution des ressources affectées (humaines et matérielles), des clientèles étudiantes, de la productivité des programmes et des performances en recherche. La politique fait également obligation aux établissements d'établir une politique de diffusion des résultats d'évaluation et d'assurer le suivi des recommandations contenues dans les rapports (*Politique* p3).

Parmi les objets particuliers d'évaluation, la politique précise que la structure des programmes, de même que les ressources humaines et matérielles qui leur sont affectées, doivent être examinées dans l'optique de leur adéquation aux objectifs de formation visés. L'évaluation doit également porter sur la pertinence institutionnelle, interuniversitaire et sociale des programmes d'étude, c'est-à-dire sur leur utilité en regard de la mission de l'établissement, par rapport à l'offre de formation existant dans le système universitaire québécois et par rapport aux besoins de la société dans son ensemble.

Afin de s'assurer que tous les établissements membres se conforment aux exigences de sa politique, la CREPUQ a confié à la Commission de vérification de l'évaluation des programmes (CVEP) le mandat d'assurer la "méta-évaluation" des programmes. C'est-à-dire que son jugement ne porte pas sur la qualité des programmes offerts dans chacun des établissements, mais plutôt sur la qualité des processus mis en oeuvre pour réaliser ces évaluations.

Le protocole de vérification de la CVEP prévoit trois grandes étapes:

1. L'analyse de la documentation transmise par l'établissement. Celle-ci comprend l'ensemble des documents concernant la politique institutionnelle d'évaluation périodique de même que les dossiers complets d'évaluation d'un certain nombre de programmes;
2. La visite de l'établissement de façon à rencontrer des personnes concernées par la procédure d'évaluation;
3. La rédaction du rapport de vérification dont une première version est soumise à l'établissement afin de s'assurer qu'il ne contient pas d'erreurs factuelles. Le rapport fait état des politiques mises en oeuvre à l'intérieur de l'établissement et trace un bilan sommaire des travaux d'évaluation qui y ont déjà été réalisés au moment de la visite de la CVEP. Les rapports contiennent en moyenne cinq recommandations qui, sur la base des constatations faites lors de la vérification, visent à ramener les processus d'évaluation en vigueur dans l'établissement à une plus grande conformité avec la Politique de la CREPUQ. Il est également prévu que dans l'année suivant la publication du rapport, l'établissement informe la CVEP des suites données ses recommandations.

La CEVP prendra 5 ans pour réaliser un cycle complet d'évaluation, c'est-à-dire la visite de tous les établissements du Québec. Elle en est actuellement à sa quatrième année de fonctionnement et son président M. Maurice L'Abbé prévoit qu'elle déposera prochainement un bilan d'activités. Celui-ci contiendra notamment des informations relatives au suivi réalisé par les établissements à la lumière des recommandations de la CVEP.

Le tableau suivant résume un certain nombre d'informations contenues dans les rapports de la CVEP concernant chaque établissement. Dans la colonne intitulée "date d'adoption de la politique", la date concerne l'introduction d'une politique institutionnelle d'évaluation des activités conforme à la politique de la CREPUQ. À l'INRS, par exemple, la Commission scientifique évalue depuis longtemps les activités de recherches des divers centres. À Concordia les programmes de 2e et 3e cycles font l'objet d'évaluation périodique depuis les années 1970. À Laval, le principe de l'évaluation des programmes a été adopté en 1974, la politique est entrée en vigueur en 1982, mais l'intensification des évaluations périodiques n'est véritablement survenue qu'en 1992 (Milot, 1995).

TABLEAU 1
ÉTABLISSEMENTS VISITÉS PAR LA CVEP

établissement	Date d'adoption de la politique	Structure examinée	Nombre de cycles complétés	Date de la visite de la CVEP
McGill	1982	UER (86)	1,5	1992
UdeM	1986	UER (68)	0,75	1992
Laval	1982	programmes (325)	0,5	1993
INRS	1989	programmes (14)	0,5	1994
Concordia	1991	UER, services (88)	0,5	1994

Dossier: mesurer la qualité de l'activité universitaire

UQAM	1992	programmes (95)	0,2	1994
Polytechnique	n.d.	n.d.	n.d.	1995
UQAC	n.d.	n.d.	n.d.	1995

Source: Rapports de la CVEP, CREPUQ en bref, vol 4, no 2

Date d'adoption de la politique: Il s'agit de l'adoption d'une politique conforme à celle de la CREPUQ.

Structure examinée: le nombre entre parenthèses correspond au nombre total d'unités à examiner dans l'établissement.

Nombre de cycles complétés: nombre total de structures examinées au moment de la visite de la CVEP sur le nombre total de structures à examiner dans l'établissement.

En l'état actuel des choses, force est de constater que les mécanismes d'assurance de qualité en vigueur au Québec témoignent d'un grand respect de l'autonomie universitaire. Reste à savoir, comme le mentionne L'Écuyer, si la société se satisfera du mécanisme en place ou si elle n'en viendra pas à exiger une plus grande centralisation des opérations d'assurance de qualité sur la base de modèles développés à l'étranger.

RÉFÉRENCE ET RÉSUMÉS

Nous remercions M. Maurice L'Abbé qui nous a aimablement fait parvenir la documentation (politique et rapports) relative au travaux de la CVEP.

L'ABBÉ, Maurice, "La vérification de l'évaluation périodique des programmes d'étude dans les universités du Québec", communication présentée à la *Première conférence biennale et Conférence générale du Réseau international des organismes de promotion de la qualité en enseignement supérieur (RIOPQES/INQAAHE)*, Montréal, 24-28 mai 1993, 5p.

L'ÉCUYER, Jacques, "Les procédures d'assurance de qualité dans les universités québécoise", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 1, mars 1995, pp7-15.

MILOT, Louise, "Pertinence et limites de l'évaluation périodique des programmes: Le cas de l'Université Laval", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 1, mars 1995, pp17-26.

L'APPLICATION DE LA LOI 95 ET LES INDICATEURS DE PERFORMANCE AU QUÉBEC

La loi 95, adoptée en juin 1995, a suscité des réactions très négatives dans les milieux universitaires et dans la presse où elle a été décrite comme un abus d'autorité digne des jours sombres du duplessisme. Il est vrai que la nouvelle loi a imposé unilatéralement aux universités la mise en place de nouvelles mesures d'imputabilité. Mais la presse l'a alors surtout présenté comme le point culminant d'une série d'escarmouches entre le ministre de l'Éducation d'alors (M. Jean Garon) et les administrations universitaires. Un an après son entrée en vigueur, nous avons voulu examiner les conditions dans lesquelles la loi 95 a été appliquée.

Telle que présentée en première lecture (JDANQ, 10 mai 1995), la loi 95 amendait la loi sur les établissements de niveau universitaire (LRQ chapitre E-14.1) de façon à obliger ces derniers à joindre aux états financiers qu'ils transmettent chaque année au ministère de l'Éducation, un état du traitement des membres de leur personnel de direction. Elle prévoyait également que ces états financiers seraient dorénavant déposés chaque année devant la Commission permanente de l'éducation et que cette dernière entendrait à ce propos les chefs d'établissements.

Aux dires du ministre, il s'agissait alors de corriger la situation créée par des amendements votés (en vertu de la loi 55 du 8 février 1995) à la loi 198 (15 juin 1993) sur la réduction du personnel dans les organismes publics et sur l'imputabilité des sous-ministres et des dirigeants d'organismes publics. Dans sa forme originale, la loi 198 prévoyait notamment que la commission parlementaire compétente pouvait convoquer les dirigeants des universités afin de discuter des rapports préparés par les établissements sur l'implication des règles budgétaires annuelles sur le niveau des effectifs. De telles rencontres ont eu lieu en septembre 1993 et mars 1994, mais n'ont pu être tenues en 1995 puisque la loi 55 a abrogé les dispositions de la loi 198 en vertu desquelles les dirigeants des établissements universitaires étaient convoqués en commission parlementaire.

Lors de la deuxième lecture (JDANQ, 31 mai 1995), le député de Verdun et critique de l'Opposition officielle en matière d'enseignement supérieur (M. Henri-François Gauthrin) s'est toutefois montré extrêmement déçu de ne pas retrouver à l'intérieur du projet de loi 95 autre chose en matière d'imputabilité que des mesures de suivi des salaires des dirigeants. Dans sa forme première, disait-il, la loi 198 fournissait davantage de garanties au gouvernement. Et c'est ainsi que des amendements ont été votés en commission parlementaire afin d'obtenir davantage d'information de la part des universités. L'ensemble des dispositions prévues dans le projet de loi initial ont donc été maintenues et le législateur y a rajouté l'obligation pour les établissements de fournir un "rapport" portant sur leurs "performances" et leurs "perspectives de développement". Il a également précisé que ce rapport de performance devrait contenir des informations concernant les taux de réussite scolaire par secteur disciplinaire, la durée moyenne des études par secteurs disciplinaires, les mesures prises pour l'encadrement des étudiants et les programmes d'activités de recherche.

Lorsqu'elle a été ainsi votée à l'unanimité le 20 juin 1995, la loi 95 a "fait bondir recteurs et professeurs" et suscité des commentaires très négatifs. Ce n'était pas alors le fait de demander aux universités des informations relatives à leurs opérations qui était en cause. En

fait, les universités québécoises fournissaient au ministère depuis nombre d'années une foule de renseignements relatifs à la gestion, à l'enseignement et à la recherche; renseignements qui sont d'ailleurs publiés dans des recueils tels que les *Indicateurs de l'activité universitaire*. La levée de bouclier des universitaires tiendrait plutôt à l'introduction de la notion de "performance" dans la loi des universités. Ainsi à la FPPUQ on a dit craindre les retombées de ce précédent qui ouvrait la voie, estimait-on, à la constitution d'un processus d'évaluation par indicateurs de performance et son rattachement éventuel aux politiques de financement des établissements. Plusieurs observateurs ont alors fait remarquer qu'il aurait été beaucoup plus simple et moins irritant pour les établissements de procéder par voie de règlements.

En fait, seuls les étudiants se sont vraiment montrés satisfaits de voir incluse dans la loi des universités l'obligation faite aux établissements de divulguer les salaires de leurs dirigeants. À leurs yeux, cela est venu confirmer la justesse des décisions rendues par les tribunaux et par la Commission d'accès à l'information dans la cause qui les a opposés à l'Université de Montréal.

Le premier test d'application de la loi 95 a eu lieu au printemps dernier lors des travaux de la Commission permanente de l'éducation (JDANQ, commissions parlementaires, 27, 28 et 29 février 1996). Les auditions se sont ouvertes par la présentation des principales conclusions contenues au chapitre 13 du rapport du Vérificateur général concernant l'utilisation des subventions accordées aux universités par le ministère de l'Éducation. Pour les années 1993 et 1994, la gestion de 5 universités —représentant 55% des subventions accordées par le gouvernement au chapitre de l'enseignement supérieur— a fait l'objet d'un examen du Vérificateur. Ce n'est pas le lieu ici de reprendre une à une les recommandations de ce dernier, mais mentionnons simplement qu'elles ont trait aux pratiques d'admission, aux politiques institutionnelles en matière de poursuite des études, aux composantes de la tâche des professeurs, au contrôle des dépenses en matière de recherche subventionnée et au développement d'indicateurs de performance ayant pour objet les programmes d'études. Dans une large mesure, les observations et recommandations du Vérificateur ont alimenté les discussions qui se sont déroulées par la suite, lors des trois jours d'audition entre les députés et les dirigeants d'établissement.

Au cours des trois jours d'audition, il y a été question, bien sûr des salaires des dirigeants, mais aussi d'une foule de questions relatives à la gestion des établissements et à la vie académique.

Il y a aussi été question des indicateurs de performance exigés dans la loi 95. La teneur des échanges à ce propos donne toutefois à penser qu'on est encore bien loin de la constitution d'un mécanisme global d'évaluation de l'activité universitaire mettant en oeuvre des indicateurs de performance. Le recteur de McGill, M. Bernard Shapiro a d'ailleurs profité de son passage pour souligner le fait que les indicateurs de performances exigés par la loi 95 ont un certains sens, mais qu'ils sont trop peu nombreux pour livrer une image correcte de la réalité universitaire; il a suggéré que des discussions soient entreprises entre la CREPUQ et le ministère de l'Éducation afin de coordonner les efforts de développement à ce chapitre.

Lors des échanges entre députés et recteurs au cours des travaux de la Commission parlementaire sur l'Éducation, les indicateurs de performance mentionnés dans la loi 95 ont surtout orienté questions des députés sur la gestion académique des établissements. Cela a permis de déborder la question de la rémunération des recteurs pour toucher à des aspects plus fondamentaux de la gestion et de la qualité de l'enseignement supérieur. Les directions universitaires ont notamment pu faire valoir les efforts consentis dans leurs établissements respectifs pour l'amélioration de la qualité des activités.

RÉFÉRENCES (EN ORDRE CHRONOLOGIQUE)

BISSONNETTE, Lise, "Éditorial: Des relents de Duplessis: M. Garon affaiblit la morale, la rationalité, la crédibilité du gouvernement", *Le Devoir*, Mercredi 17 mai 1995, pA6.

BISSONNETTE, Lise, "Éditorial: Du chantage: Rien ne justifie de laisser M. Garon continuer à sévir", *Le Devoir*, Mardi 20 juin 1995, pA6.

CAUCHON, Paul, "Les députés contrôleront la performance des universités: La dernière trouvaille de Jean Garon fait bondir recteurs et professeurs", *Le Devoir*, Jeudi 22 juin 1995, pA1.

CAUCHON, Paul, "Réactions à la loi 95: L'autonomie de l'université n'est pas en cause, selon les étudiants. Le fait de devoir rendre des comptes embête les recteurs, croient-ils", *Le Devoir*, Vendredi 23 juin 1995, pA2.

BISSONNETTE, Lise, "Éditorial: Coup de force: L'Assemblée nationale approuve un abus d'autorité", *Le Devoir*, Samedi 24 juin 1995, pA10

HAMEL, Claude. "Évaluation des programmes: Les universités québécoises rendent aussi des comptes", *Le Devoir*, Mercredi 12 juillet 1995, pA7

LA QUALITÉ D'UN PROCESSUS GLOBAL D'ÉVALUATION: DEUX EXEMPLES

Les deux exemples ci-dessous sont destinés à illustrer le fait que la transparence, la qualité et l'efficacité d'un système d'évaluation ne sauraient être mesurées aux intentions déclarées de ses instigateurs ou encore à la nature des finalités qui lui sont explicitement assignées. Ces deux cas devraient prouver également que le bon ou le mauvais fonctionnement d'un processus d'évaluation ne tient pas à l'abondance des ressources du milieu sur lequel il est appliqué, ni à l'autonomie accordée aux structures examinées, mais plutôt à la cohérence des choix qui président à sa constitution.

Le premier concerne une mesure incitative visant l'assurance de qualité adoptée il y a peu par les autorités australiennes. Mal conçue et mal administrée, celle-ci a davantage contribué à semer la confusion dans le système d'enseignement supérieur qu'à y favoriser des améliorations.

Le second a trait à un processus d'évaluation actuellement à l'oeuvre à l'*University of Rhode Island* destiné à gérer la décroissance des ressources par le biais d'abolitions et de fusions de programmes. Pour être draconien, ce système a néanmoins le mérite de sa transparence et de sa cohérence.

LE CAS AUSTRALIEN

Au cours des 13 dernières années du règne des Travailleurs, le système d'enseignement supérieur australien a connu une très forte progression. Entre 1983 et 1996, la croissance de ses effectifs a été de 70% alors que les dépenses fédérales allouées aux universités ont grimpé de 63%. Le budget annuel de fonctionnement de l'ensemble des établissements se situe actuellement autour de 4,4 milliards\$ (aust.) (Maslen 1996). Or, jusqu'au milieu des années 1980, semble-t-il, aucun processus d'évaluation global n'assurait la qualité de l'enseignement supérieur australien (Meade 1995).

Cette situation a amené le gouvernement fédéral à adopter depuis diverses mesures dans le but avoué de rassurer la population quant à la bonne utilisation des fonds publics. Ainsi, par exemple, au moment où il s'est agi de comprimer les coûts, les pouvoirs publics ont-ils songé sérieusement au développement d'un système d'indicateurs de performance. (voir p21)

Entre autres mesures, le gouvernement a décidé en 1994 d'allouer annuellement pendant 3 ans une somme de 75 millions\$ (aust.) à être répartie entre les établissements jugés les plus performants dans la réalisation de leurs activités et sur le plan du contrôle de la qualité. Une évaluation des établissements était prévue et, au terme de l'exercice, seulement la moitié des universités devaient recevoir une subvention supplémentaire n'excédant pas 5% de leurs crédits de fonctionnement respectifs. Il s'agissait en somme d'inciter les établissements à améliorer la qualité de leurs activités courantes et à les encourager à développer des mécanismes d'assurance de qualité. En fin de compte cependant, toutes les universités ont reçu des crédits supplémentaires en vertu du programme, bien qu'ait été maintenu le principe de leur modulation en fonction des résultats de l'évaluation.

Le processus prévoyait que les établissements acceptant de participer allaient présenter un dossier de qualité d'une vingtaine de pages auquel pouvait être annexé un second dossier de 30 pages contenant des pièces justificatives. Les établissements avaient alors toute liberté de choisir les preuves de qualité qu'ils entendaient présenter, que ce soit sur le plan des prestations universitaires ou quant aux mécanismes destinés à en assurer la qualité.

La responsabilité de l'analyse des dossiers et des visites de contrôle auprès de chaque établissement (36 réalisées en 2 mois) a été confiée au *Committee for Quality Assurance in Higher Education* (CQAHE), un organisme relevant directement du gouvernement fédéral (Linke, 1995).

Suite à son évaluation, le CQAHE a attribué une note à chacun des établissements sur la base de critères qui sont demeurés relativement opaques. En effet, les vicissitudes de la vie politique, notamment la nomination d'un nouveau ministre de l'Éducation, ont fait en sorte que les critères retenus par le CQAHE ont subi maintes modifications, les dernières en date ayant été réalisées après le dépôt des dossiers d'auto-évaluation des établissements.

Dans la presse populaire, la première publication du classement du CQAHE a néanmoins été accueillie très favorablement. En fait, le principal élément de critique des journalistes a consisté à dire qu'une telle initiative aurait dû être prise depuis longtemps.

De son côté, l'*Australian Vice-Chancellor Committee* (AVCC) a soutenu que l'opération n'avait pas été bénéfique pour le système d'enseignement supérieur dans son ensemble. La réputation des établissements situés au bas du classement se trouvait entachée aux yeux du public alors que les mesures sur lesquelles se trouvait fondé le jugement étaient loin d'être assurées. Cependant, de crainte de perdre les 75 millions\$ annuellement consacrés au programme, l'AVCC n'a pas osé refuser de participer à la ronde d'évaluation suivante.

Les syndicats d'enseignants et les associations étudiantes ont été quant à eux plus explicites dans leurs critiques. Ils ont notamment fait remarquer que l'octroi d'une subvention supplémentaire aux universités les plus performantes n'arrangeait rien aux problèmes de celles qui étaient jugées plus faibles. Dans beaucoup de cas, ont-ils soutenu, cette faiblesse relève de carences de financement (Maslen, 1995).

D'autres critiques plus fondamentales celles-là ont mis en cause l'approche globale de l'évaluation des établissements. Cette dernière, d'une part, laissait entendre que tout ce que réalisent les universités en tête de classement est excellent alors que tout ce qui se fait dans les universités des derniers rangs demeure passable. Or, ce n'est vraisemblablement pas le cas. D'autre part, ce jugement global fondé sur des critères mal explicités (et maintes fois reformulés) ne permettait guère aux établissements d'identifier précisément leurs lacunes pour éventuellement y remédier. Enfin, soulignait-on, la procédure d'évaluation elle-même était biaisée puisqu'on demandait aux universités d'être juges et parties d'une cause à l'intérieur de laquelle elles encouraient une sanction. Le contenu et la forme des rapports d'auto-évaluation déposés par les établissements a ainsi posé, on le devine, de grands dilemmes aux administrateurs. "Nous sommes amenés, [disait l'un d'eux], à faire en sorte de créer l'apparence de la qualité plutôt qu'à faire ce qu'il faut pour effectivement garantir la qualité" (Massaro, 1995, p92). De l'avis d'un commentateur, l'argent aurait été bien mieux investi dans un processus d'évaluation des programmes effectué selon un cycle de 5 ans. En Angleterre, le coût d'un tel processus équivaut à 1% des budgets consacrés à l'enseignement supérieur alors que les 75 millions\$ du processus australien représentaient près de 2% des dépenses fédérales au chapitre de l'enseignement supérieur (Massaro, 1995).

Lors de la campagne électorale, le nouveau premier ministre conservateur entré en fonction cette année, John Howard, avait clairement indiqué son intention d'imposer des restrictions budgétaires de près de 130 millions\$ par année pour les trois prochaines années dans les sommes consacrées à l'enseignement supérieur. Pour ce faire, il s'est entre autres déclaré prêt à abolir sans hésitation le programme d'assurance de qualité des Travailleurs (Maslen 1996). Reste maintenant à savoir comment, pour l'avenir, il compte assurer la qualité du système d'enseignement supérieur australien.

UNE MÉTHODE D'ÉVALUATION POUR GÉRER LA DÉCROISSANCE

En raison des coupures budgétaires imposées par le gouvernement de l'État, l'*University of Rhode Island* (URI) fait actuellement face à des difficultés financières importantes qui lui commandent, semble-t-il, d'opérer de profondes restructurations de ses programmes d'études.

Il s'agit en somme de transférer les ressources de l'établissement dans des secteurs où l'URI excelle (océanographie, sciences de l'environnement, sciences infirmières, pharmacie, administration des affaires) grâce à la fermeture ou la fusion de programmes coûteux et étrangers à ces noyaux de compétence ("focus area").

Au départ, comme dans le cas de plusieurs autres universités, les administrateurs de l'URI n'étaient pas en mesure d'établir les revenus et les dépenses associés à chacun des programmes. Il a donc d'abord fallu établir de telles données.

L'ensemble de l'évaluation des coûts repose sur une analyse du temps de travail consacré par les professeurs de chacun des départements à la réalisation de leurs diverses activités. La part du travail des professeurs d'un département consacrée à chacun des programmes — ce que les autorités d'URI ont nommé la "Faculty service Contribution" (FSC) — a été calculée. Pour donner un exemple fictif, une FSC de 0.010 attribuée au programme de maîtrise en psychologie, signifie que les professeurs du département concerné y consacrent collectivement 10% de leur temps de travail.

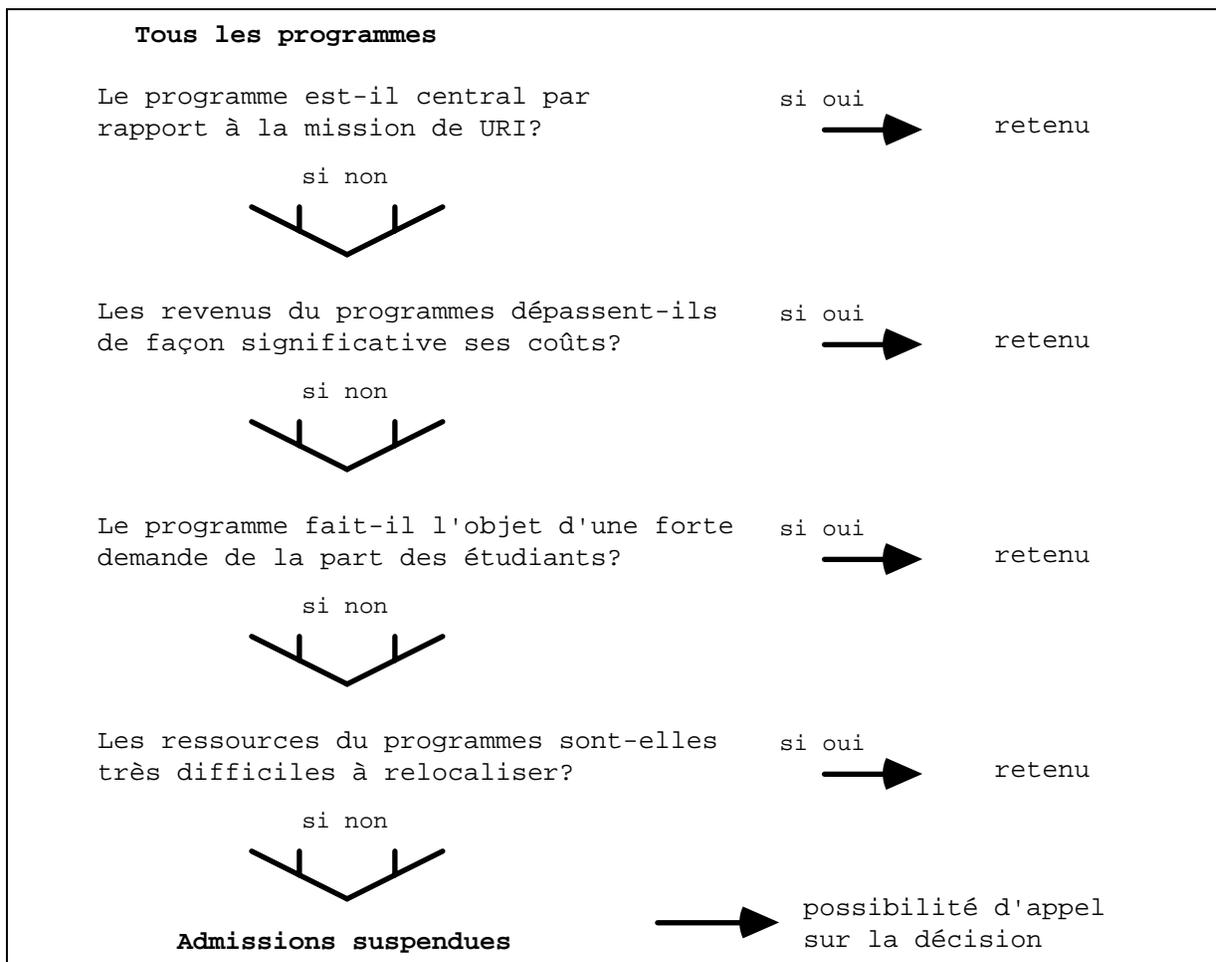
À partir des dépenses directes et indirectes imputées à chacun des départements, les coûts associés à chacun des programmes ont ensuite été calculés en fonction de leurs FSC respectives. Si par exemple les dépenses associées au fonctionnement du département de psychologie se situaient à 2 500 000\$, le coût du programme de maîtrise (FSC = 0.010) a été estimé à 250 000\$.

Les revenus sont établis quant à eux à partir des frais de scolarité et des subventions gouvernementales (ou autres) reçus en vertu de chacun des programmes.

La différence de leurs revenus et coûts respectifs représente la contribution nette de chacun des programmes à l'URI. Il ressort de cette analyse que les programmes les plus

rentables sont ceux du premier cycle des humanités puisque leurs coûts associés demeurent relativement bas, alors que le grand nombre des inscriptions se traduit par des revenus substantiels en frais de scolarité. À l’opposé, les programmes qui impliquent de dépenses d’équipement importantes (ingénierie et sciences) enregistrent des déficits budgétaires assez considérables. Il n’est évidemment pas question pour les autorités de l’URI de fermer leurs programmes sur la seule base de cette analyse comptable. Les prises de décisions suivent en fait un protocole assez bien défini qui vise à préserver les programmes relevant des noyaux de compétence de l’établissement, ceux pour lesquels il existe une demande importante ou encore ceux qui poseraient de trop grands problèmes de réallocation des ressources (voir schéma 1). L’automne dernier, les autorités d’URI ont annoncé la fermeture de 47 programmes de premier cycle et d’études avancées dont 16 en sciences et en ingénierie.

SCHEMA 2
ARBRE DE DECISION
POUR L’ABOLITION DE PROGRAMMES A URI



Source: Roush, 1995, p343

Les restructurations en cours ne devraient comporter aucun congédiement de professeurs. Ceux qui sont présentement actifs dans un programme en voie de fermeture sont invités à offrir leurs services à d'autres programmes, quitte à ce que ce soit à l'extérieur de leur département d'attache. On espère ainsi en venir à la création de nouveaux programmes susceptibles d'attirer un nombre plus considérable d'étudiants. Le nouveau programme de sciences environnementales, —destiné à remplacer un ensemble de programmes d'études avancées en sciences naturelles— est présenté à cet égard comme un exemple à suivre.

L'expérience de l'URI est actuellement suivie avec intérêt par beaucoup d'autres universités américaines confrontées à des problèmes de décroissance. Elles y voient un moyen efficace pour devenir plus petites, mais meilleures. Au sein même de l'URI, par contre, les avis sont partagés.

Certains se sont plaints que le processus d'évaluation ne tienne compte que de la rentabilité des programmes et ce, sans égard à leur qualité et à leur utilité. Richard Hull, directeur du département de sciences des végétaux a ainsi fait valoir que le programme d'entomologie condamné à disparaître est l'un des meilleurs en Nouvelle Angleterre, ce que ne traduit pas le processus d'évaluation actuellement en vigueur. D'autres critiques ont rappelé que l'analyse des coûts et bénéfices ne concernait que l'année financière 1994-1995 et que cela ne permettait pas d'évaluer la rentabilité budgétaire à long terme. Certains programmes jugés peu rentables l'ont été, semble-t-il en raison d'une situation exceptionnelle prévalant cette année-là (ex.: nombre minimum record d'inscriptions).

Finalement, certains ont fait remarquer que le fait de calculer la rentabilité de chacun des programmes niait aux départements le droit de décider eux-mêmes de leurs priorités. Au département de psychologie, par exemple, les professeurs dispensent les cours de premier cycle à l'intérieur de très grands groupes, mais passent beaucoup plus de temps à enseigner aux études avancées à de très petits groupes. Il s'ensuit que les programmes d'études avancées en psychologie apparaissent extrêmement déficitaires alors que, dans l'ensemble, le département concerné affiche un bilan plutôt positif. Doit-on alors abolir ces programmes d'études avancées?

En somme, le processus d'évaluation de l'URI n'est pas à l'abri des critiques, mais contrairement au programme d'assurance de qualité du gouvernement australien, il permet la discussion. Il comporte des procédures spécifiques clairement détaillées et parfaitement en accord avec les finalités qui leur sont assignées. On peut, bien sûr, trouver discutable la notion de qualité qu'il promeut en soulignant qu'elle fait la part belle à des considérations financières. On peut même la trouver davantage appropriée au monde des affaires qu'à celui de l'éducation, mais on ne peut toutefois lui reprocher de manquer de clarté.

RÉFÉRENCES ET RÉSUMÉ

ROUSH, Wade, "URI Tries Downsizing by Formula", *Science*, vol 272, 19 avril 1995, pp342-344.

LINKE, Russell D., "Évaluation de la qualité: Quelle perspective pour l'Australie?", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 1, mars 1995, pp55-70.

• Origins of Australia's university quality improvement program are outlined, and its design is examined. Issues discussed include implications of the program for individual institutions, its proposed method of redistributing research funds, and potential problems associated with performance appraisal. (MSE) [résumé ERIC].

MASLEN, Geoffrey, "Assuring the Quality of Education in Australia", *The Chronicle of Higher Education*, vol 39, 28 avril 1995, pA67.

MASLEN, Geoffrey, "Australia Opens Effort to Assess Quality of College", *The Chronicle of Higher Education*, vol 39, 21 juillet 1993, pA34.

MASSARO, Vin, "Mesure de la qualité en Australie: Évaluation de l'approche globale", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 1, mars 1995, pp91-112.

MEADE, Phil, "La gestion de la qualité par délégation", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 1, mars 1995, pp71-90.

COMMENT FORME-T-ON LES CHERCHEURS?

COMPTE RENDU DE L'OUVRAGE DE BURTON CLARK, *PLACES OF INQUIRY*

CLARK, Burton, *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*, Berkeley, University of California Press, 1995, 284p.

La responsabilité d'enseigner aux étudiants les plus avancés devrait être confiée à ceux qui font de la recherche de haut niveau, en impliquant les étudiants eux-mêmes dans ces recherches. Tel est l'essentiel de l'idéal qui anime en principe encore l'université d'aujourd'hui, depuis sa formulation première par Wilhelm von Humboldt en Allemagne au cours du premier quart du dix-neuvième siècle. Au fil des temps, cette vision a perdu une bonne part de l'idéalisme qui la caractérisait, puisqu'elle intégrait au départ des exigences de développement personnel et spirituel; elle s'est également complexifiée, notamment par l'addition d'un volet formation (1) plus explicite, qui met l'accent sur l'apprentissage de l'étudiant et se traduit surtout par l'élaboration de programmes de cours structurés. Plus récemment, cependant, son

statut est devenu controversé: l'état scientifique et le système d'enseignement supérieur se sont développés, en prenant de l'expansion et en se différenciant, des intérêts divergents. Dès lors la question se pose: dans quelle mesure est-il encore possible aujourd'hui, dans les universités ou ailleurs, de maintenir l'unité de la recherche, de l'enseignement et de la formation à la recherche?

L'ouvrage *Places of Inquiry*, de Burton Clark, cherche à faire le point sur ce sujet. Pour mener à bien son analyse, Clark s'appuie sur des recherches empiriques qui ont été menées, entre 1987 et 1990, dans cinq pays: l'Allemagne de l'Ouest, la Grande-Bretagne, la France, les États-Unis et le Japon. Ces recherches, dont les résultats sont présentés dans le livre *The Research Foundations of Graduate Education* (2), portaient à la fois sur la macro-structure des systèmes de recherche et d'enseignement supérieur des différents pays, et sur les micro-interactions entre les divers agents constituant les unités de base au sein desquelles la recherche est effectuée dans les universités. Clark se fixe trois buts principaux:

1. mettre en évidence les configurations respectives selon lesquelles la connexion recherche-enseignement-formation se manifeste dans les pays étudiés, sur une base comparative;
2. étudier l'évolution des conditions socio-économiques, socio-politiques et socio-culturelles de formation de ces configurations depuis la fin du dix-neuvième siècle jusqu'à aujourd'hui, en prenant l'Allemagne de von Humboldt comme point de départ;
3. identifier les tendances communes et les processus génériques, les forces qui tendent à constituer et à décomposer la connexion dans l'ensemble des pays considérés.

Le livre est divisée en deux parties: à partir de la première, qui fait état des particularités nationales, la seconde dégage les éléments qui constituent l'analyse générale. Dans la première partie, Clark caractérise tour à tour l'université de l'Allemagne, de la Grande-Bretagne, de la France, des États-Unis et du Japon sous les vocables d'université-institut, d'université collégiale, d'université-académie, d'université-école graduée et d'université appliquée. En Allemagne, l'unité de base de l'organisation universitaire est l'institut, un rassemblement d'étudiants et d'associés de recherche autour d'un chercheur qui, parce qu'il détient une chaire dans une discipline ou une sous-discipline donnée, possède le pouvoir quasi absolu sur la direction des activités de recherche. Le système de l'université-institut, dont la conception remonte au siècle dernier, n'est pas adapté à l'éducation de masse: seule une minorité d'étudiants, ceux qui parviennent à se distinguer en se faisant connaître des professeurs (ou encore des chercheurs de la société Max Planck), ont l'occasion de faire l'apprentissage de la recherche scientifique dans des conditions favorables. Les autres sont livrés à eux-mêmes, dans un environnement qui n'offre généralement pas de programmes structurés de cours, et qui laisse l'étudiant libre d'assister aux séminaires comme bon lui semble sans supervision ou gouverne.

En Grande-Bretagne, la formation à la recherche par la recherche est également réservée à une élite. La tradition collégiale y demeure forte, qui cherche à préserver l'ambiance intime

de la relation étudiant-tuteur et de la vie sur le campus, malgré la récente nationalisation complète du système d'éducation. Le diplôme de doctorat a été introduit en Grande-Bretagne beaucoup plus tard qu'aux États-Unis, ce qui explique en partie pourquoi les universités n'y sont pas tant orientées vers la recherche que vers le développement de la personnalité et de l'esprit, avec comme conséquence l'accent mis sur les études de premier cycle. Les étudiants gradués, constituant une sélection étroite des meilleurs candidats, sont donc peu nombreux dans une majorité des départements. Leur statut demeure marginal, car il est difficile de rassembler des masses critiques de chercheurs et d'élaborer des curriculum structurés dans un même domaine de recherche.

Le système français d'enseignement supérieur et de recherche présente un portrait assez inhabituel. Les universités y occupent une place assez marginale entre les réputées grandes écoles, qui ont traditionnellement monopolisé la formation de l'élite professionnelle, et l'imposant Centre National de la Recherche Scientifique, entreprise gouvernementale en charge de la majorité des activités de recherche au pays. La préservation de quelques lieux de formation à la recherche, au sein desquels la connexion recherche-enseignement-formation a pu être maintenue, dépend de collaborations entre les universités et le CNRS, la présence de ce dernier donnant aux premières le prestige nécessaire pour attirer les meilleurs étudiants. Les étudiants français désireux de devenir chercheurs doivent se disputer les parrainages des scientifiques du CNRS, essentiels pour commencer leurs carrières du bon pied.

Une vaste quantité d'établissements d'enseignement supérieur se disputent aux États-Unis la crédibilité et la réputation d'excellence en recherche qui pave la voie du succès. Plus un établissement est reconnu, plus il a de la facilité à rassembler les fonds lui permettant de se procurer les infrastructures et les équipements nécessaires pour attirer les chercheurs les plus productifs et, par ricochet, la meilleure clientèle étudiante. En constituant l'école graduée en tant que composante distincte, séparée des autres niveaux d'étude, le système américain est celui qui a pu offrir la meilleure structure pour accueillir favorablement la connexion recherche-enseignement-formation. Dans les meilleures universités, on retrouve tous les éléments nécessaires pour dispenser la formation à la recherche des étudiants: masses critiques de chercheurs et d'étudiants, équipements de laboratoire de qualité, séminaires et programmes de cours.

Quant au système japonais de la recherche universitaire, il est caractérisé par son orientation prédominante vers les sciences de l'ingénieur et par sa faible attribution de diplômes de doctorat. Plusieurs entreprises japonaises sont si puissantes qu'elles peuvent se permettre de recruter leurs employés au terme de leur baccalauréat ou de leur maîtrise afin d'assurer elles-mêmes la formation spécialisée. Comme les conditions d'emploi dans l'industrie sont beaucoup plus avantageuses que celles des étudiants au doctorat, il y a très peu d'étudiants qui fréquentent ces programmes à l'université. Il est plus courant pour un individu d'obtenir son doctorat lorsqu'il est déjà à l'emploi d'une entreprise, si bien que les écoles graduées japonaises sont souvent des "empty show windows" dont la seule raison d'être est l'obtention de fonds gouvernementaux.

Au delà des différences qui contrastent les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche des cinq pays précédents, plusieurs traits communs se dégagent. Clark identifie les phénomènes de dérive de la recherche et de l'enseignement ainsi que les politiques gouvernementales comme étant les principaux facteurs qui tendent à fragmenter la connexion recherche-enseignement-formation. La notion de dérive de la recherche renvoie au fait qu'une quantité toujours grandissante d'activités de recherche sont effectuées en dehors des universités, à la fois parce que des chercheurs désirent se débarrasser du fardeau de l'enseignement et parce que les concentrations requises d'argent, d'équipement et de personnel sont difficiles à réunir dans les lieux traditionnels. Parallèlement à cela, l'enseignement tend aussi à s'éloigner des milieux de recherche, un phénomène largement attribuable aux pressions que représentent l'éducation de masse et la diversification du marché du travail pour le système d'enseignement supérieur. Les dérives de l'enseignement et de la recherche sont par ailleurs fréquemment encouragées par les gouvernements, qui cherchent à contrôler la montée des coûts de la recherche par la rationalisation, et à mobiliser des axes de recherche autour de priorités nationales, par delà les lenteurs des systèmes d'éducation.

Malgré l'ampleur de ces forces de fragmentation dans les sociétés contemporaines, il existe encore aujourd'hui de nombreux lieux privilégiés où se fait l'apprentissage du métier de chercheur scientifique dans un environnement qui réunit recherche, enseignement et formation. A partir de l'analyse des situations nationales, Clark tente de distinguer les conditions génériques, favorables au rassemblement de ces activités. Au niveau macro-structurel, un système différencié d'établissements d'enseignement supérieur qui compétitionnent pour le prestige et le financement semble être un facteur positif, car cela donne en principe l'assurance que les ressources matérielles et humaines nécessaires pour la réalisation de la connexion, en quantité et en qualité, seront rassemblées quelque part, en plus de stimuler les membres des établissements privilégiés à maintenir cette excellence. Par contraste, tenter de reproduire ces conditions de façon distribuée à travers tout le système d'éducation supérieure ne peut que contribuer à son affaiblissement. Au niveau institutionnel, la constitution des écoles graduées et des départements en entités administratives séparées, la liberté d'action sur le plan financier et la spécialisation dans des créneaux de recherche particuliers représentent des avantages importants, qui favorisent l'établissement de la connexion au sein d'une université.

Au bout du compte, cependant, ce sont, dans l'optique de Clark, les microstructures au sein desquelles la recherche est effectuée qui priment sur tous les autres facteurs. A ce niveau d'analyse, il identifie le groupe de recherche, formé du directeur de thèse, de ses assistants et des étudiants, et du groupe d'enseignement, formé de tous les professeurs du département, comme étant les éléments essentiels d'un milieu propice pour communiquer aux étudiants l'ensemble des habiletés requises pour la formation des chercheurs: "The teaching group-research group distinction points to social formations at the operating level that are increasingly characteristic of strong research universities. Neither type of group alone can transmit both tangible and tacit knowledge as well as the two groups combined" (p.236) C'est peut être ici que ce livre par ailleurs excellent prête le plus le flanc à la critique, car l'analyse bénéficierait d'un examen plus approfondi des contenus des programmes de formation. En effet, ce n'est sûrement pas la seule existence de groupes d'enseignement et de recherche qui

garantit, en elle-même, la présence d'un milieu propice de formation à la recherche. Différentes méthodes d'enseignement, différentes façons de pratiquer la recherche, d'éveiller l'esprit ou l'attitude de la recherche sont certainement possibles, qui peuvent avoir un impact sur l'organisation des structures sociales environnantes. L'auteur le reconnaît d'ailleurs lorsqu'il distingue les savoirs et les pratiques codifiés des dimensions plus tacites de la formation des chercheurs, et souligne qu'ils ne sont pas communicables dans les mêmes circonstances. Il y aurait lieu, nous semble-t-il, de faire un examen plus systématique des expertises que requiert le métier de chercheur et des processus psycho-sociaux de leur transmission. La question des conditions sociales de réalisation de la connexion enseignement-recherche-formation rejoindrait ainsi celle de la qualité de la formation à la recherche.

Eric Bourneuf et
Benoît Godin
(INRS-Urbanisation)

-
- (1). L'auteur utilise l'expression anglaise "study" pour désigner la perspective de l'étudiant en situation d'apprentissage, mais la notion de formation nous semble mieux traduire cette dimension que celle d'étude.
(2). Clark, Burton, ed. (Berkeley: University of California Press, 1993).

TABLES DES MATIÈRES DES REVUES DÉPOUILLÉES

N.B.: Les tables des matières présentées ci-dessous sont sélectives, c'est-à-dire que nous n'avons retenu que les titres des articles nous apparaissant les plus pertinents dans le cadre de notre mandat de veille.

Change; the Magazine of Higher Learning, v 28, n 2, mars 1996.

auteur	titre	page
Orlans, Harold	Potpourri.	4
Gilbert, Steven W.	Introduction.	8
Gilbert, Steven W.	Making the Most of a Slow Revolution.	10
Green, Kenneth C.	The Coming Ubiquity of Information Technology.	24
Hairston, Elaine	A Picaresque Journey: Corporate Change, Technological Tidal Waves, and Webby Worldviews.	32
Johnstone, Sally M. & Krauth, Barbara	The Virtual University: Principles of Good Practice: Balancing Quality and Access.	38
Batson, Trent & Bass, Randy	Teaching and Learning in the Computer Age: Primacy of Process.	42
Alley, Lee R. & Repp, Philip C.	Technology Precipitates Reflective Teaching: An Instructional Epiphany and The Evolution of a Red Square.	48
Saltrick, Susan	A Campus of Our Own: Thoughts of a Reluctant Conservative.	58
	The Landscape.	63
Green, Kenneth C.	Technology: Digital Reflections: Planning Your Presence on the Web.	67

Higher Education Policy, v 8, n 4, décembre 1995.

auteur	titre	page
Neave, Guy	Editorial: On Visions, Short and Long.	9
Nagai, Michio	The University in the 21st Century.	11
van Ginkel, Hans	University 2050: the Organization of Creativity and Innovation.	14

***Higher Education Quarterly*, v 50, n 2, avril 1996.**

auteur	titre	page
Keep, Ewart & Mayhew, Ken	Economic Demand for Higher Education - A Sound Foundation for Further Expansion.	89
McKenna, P.G.	The Research Challenge Faced by the New Universities in the UK.	110
Tight, Malcolm	The Re-location of Higher Education.	119
Evans, Linda & Abbott, Ian & Pritchard, Alan	Is there a role for Higher Education in initial teacher training? A consideration of some of the main issues of the current debate.	138
Blackwell, Richard & Mclean, Monica	Peer Observation of Teaching and Staff Development.	156

***Higher Education Review*, v 28, n 2, printemps 1996.**

auteur	titre	page
McDaniel, Olaf C.	Ambivalence in choice patterns on the future role of government in higher education policies.	3
Booth, Alison L. & Satchell, Stephen E.	British PhD completion rates: Some evidence from the 1980s.	48

***International Higher Education*, n 4, printemps 1996.**

auteur	titre	page
Altbach, Philip G. & Finkelstein, Martin J.	The American Academic Profession: Futur Challenges	
Altbach, Philip G.	Ernest Boyer: An appreciatin	

***Journal of Higher Education*, v 67, n 3, mai-juin 1996.**

auteur	titre	page
Bell, Stephen	University-Industry Interaction in the Ontario Centres of Excellence	

***Liberal Education*, v 82, n 1, hiver 1996.**

auteur	titre	page
Eldred, Marilou & Fogarty, Brian E.	Five Lessons For Curriculum Reform.	32

Planning for Higher Education, v 24, n 3, printemps 1996.

auteur	titre	page
Reidelbach, Dorothy	The Amazing World Wide Web.	1
Gaither, Gerald	The Assessment Mania and Planning.	7
Hight, Charles & Lincourt, John	In-House Master Planning.	13
Lovett, Clara	How to Start Restructuring Our Colleges.	18
Brown, Glenna	What Will Tomorrow's Colleges Be Like?	34
Shi, David	The Emerging Liberal Arts Curriculum.	36

Research in Higher Education, v 37, n 1, février 1996.

auteur	titre	page
Patrick, William J. & Stanley, Elizabeth C.	Assessment of Research Quality.	23
Rosch, Terryl ann & Reich, Jill N.	The Enculturation of New Faculty in Higher Education: A Comparative Investigation of Three Academic Departments.	115

The Review of Higher Education, v 19, n 3, printemps 1996.

auteur	titre	page
Layzell, Daniel T.	Faculty workload and productivity: Recurrent issues with new imperatives.	267
Magolda, Maricia B. Baxter	Epistemological development in graduate and professional education.	283
Anderson, Melissa S.	Collaboration, the doctoral experience, and the department environment.	305

Science and Public Policy, v 22, n 6, décembre 1995.

auteur	titre	page
Rappert, Brian	Shifting notions of accountability in public-and private-sector research in the UK: some central concerns.	383
Sundbo, Jon	Three paradigms in innovation theory.	399

Social Studies of Science, v 26, n 1, février 1995.

auteur	titre	page
---------------	--------------	-------------

Tables des matières des revues dépouillées

Sinding, Christiane	Literary Genres and the Construction of Knowledge in Biology: Semantic Shifts and Scientific Change.	43
---------------------	---	----
