

L'ASSURANCE QUALITE

ORIGINES, EVOLUTION, CONSEQUENCES ET ENJEUX

Qu'est-ce que le processus d'assurance qualité et d'où vient-il ?

Officiellement, il s'agit d'un « *processus permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir ou améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement supérieur* » (Vlascescu, Grunberg et Parlea, 2004). Mais qu'est-ce que la « qualité » dans l'enseignement supérieur ? L'historique du processus et les discours qui le définissent permettent de mieux saisir **l'orientation normative, gestionnaire et marchande** qui vient avec une telle pratique d'évaluation de la « qualité ».

L'assurance qualité est un mécanisme de « gestion de la qualité » inspiré de la notion de « qualité totale » et d'un processus tel ISO 9001, **procédé de normalisation industrielle** visant à s'assurer de l'aptitude à fournir un produit conforme aux exigences du client et aux exigences réglementaires applicables. Ainsi importe-t-on dans le domaine de l'éducation publique un ensemble de principes et de valeurs issus de l'entreprise privée qui **priorisent essentiellement l'uniformisation des standards, le clientélisme et la compétitivité internationale**.

Aux États-Unis, des agences d'accréditation prolifèrent depuis les années 1950 et se légitiment par la volonté de protéger les « usagers » devant la multiplication des offres de formation des différentes institutions privées. En Europe, l'uniformisation du système d'enseignement universitaire promue par le *Processus de Bologne* initié en 1999 est censée permettre l'accroissement de la mobilité et de l'employabilité des citoyen-ne-s. Au Québec, ce qui semble motiver l'adoption d'un tel système est la volonté de s'arrimer à ce qui se fait ailleurs et de pouvoir inscrire les institutions dans les divers classements internationaux de façon, notamment, **à rivaliser sur le « marché des étudiants étrangers » sur la base de la réputation (« branding »)**.

Dans tous les cas, le processus implique un **changement important** dans les manières d'évaluer la « qualité » de ce qui se fait dans les institutions d'enseignement comme les universités et les cégeps : **des modalités d'évaluation extra-académiques et bureaucratiques visant une performance mesurable associée essentiellement aux taux de réussite et de diplomation viennent remplacer les modalités académiques à la fois intra-institutionnelles et nationales** au sein desquelles les professeur.e.s et les départements avaient un poids dans la détermination des critères de ce qui fait la qualité et la pertinence de l'enseignement, des cours et des programmes d'études.

Déjà, la privatisation des institutions d'enseignements publics est en marche aussi bien au Royaume-Uni¹, où elle est sur le point de se concrétiser, qu'aux États-Unis² dans un projet à moyen terme vis-à-vis duquel les enseignant.e.s commencent à se mobiliser.

¹ Voir le *Courrier international*, 3 juillet 2013 : « Royaume-Uni : Les écoles vont devenir des entreprises privées », <http://www.courrierinternational.com/article/2013/07/03/les-ecoles-vont-devenir-des-entreprises-privées>

² Voir *The Real News*, 9 août 2013 : « Protesters Condemn ALEC's Push to Privatize Public Education », http://therealnews.com/t2/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=74&jumival=10548

En contexte québécois

Au Québec, l'évaluation des programmes, des enseignements et des établissements existe depuis longtemps au sein des institutions et se trouvait, depuis les années 1960, chapeauté notamment par la CREPUQ et par l'État. C'est en 1993, avec la **Réforme Robillard**, que s'amorce clairement une volonté d'application de principes issus de l'entreprise privée aux institutions publiques d'éducation que l'on peut qualifier de **virage néolibéral**. **L'évaluation procède dorénavant d'un souci de « gestion optimale » des institutions publiques.** C'est plus précisément au niveau des cégeps que l'on entreprend alors ce virage avec la création de la **Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC)** qui va de pair avec la réforme de l'enseignement collégial initiée dans les années 1990. Relevant de l'assemblée nationale, la CEEC s'assure dès lors de la conformité des programmes d'études et de la mise en place des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) et d'évaluation des programmes (PIEP). Depuis 2002, la CEEC procède aussi à une évaluation institutionnelle en portant un regard sur les plans stratégiques. L'évaluation à l'aune des taux de réussite et de diplomation, les cibles de réussite et l'abolition des révisions nationales de programmes (où les professeur.e.s avaient un poids non négligeable) sont autant de mesures qui font partie de ce que l'on peut considérer comme **la première phase d'implantation des mécanismes d'assurance qualité**. Depuis 2007, la CEEC se présente d'ailleurs explicitement comme « *un organisme d'assurance qualité public et indépendant* ».

La deuxième phase s'ouvre au Sommet de l'éducation de février 2013 avec la création du *Conseil national des universités* et d'un chantier visant à développer de nouveaux processus d'assurance qualité à l'université (inspirés notamment du modèle ontarien). Dans cette foulée, et parce que les cégeps se trouvent depuis le début à l'avant-garde de ce modèle, **on donne en 2013 à la CEEC une nouvelle orientation**. Dorénavant, la CEEC n'évaluera plus les plans stratégiques, ni la PIEA ou la PIEP, ni les programmes mais évaluera plutôt « *l'efficacité du système d'assurance qualité de chaque établissement*. » (CEEC, p. 7) Comme le signale clairement la FNEEQ, il ne s'agit plus alors d'évaluation, mais bien de « **métaévaluation** », et ce qui se trouve ainsi évalué s'éloigne encore davantage de la qualité des savoirs dispensés : « **Les mécanismes d'assurance qualité n'évaluent pas la qualité de l'enseignement, des programmes, etc., mais bien des politiques institutionnelles, puis à partir de 2013, les mécanismes internes d'évaluation de celles-ci.** » (FNEEQ, 2013, p. 9).

D'après la CEEC, cette nouvelle approche d'évaluation « *s'inscrit dans la reconnaissance de l'autonomie et de l'expertise d'évaluation développées par les collèges* » (CEEC, p. 5) en instaurant « **un mode de gestion continue de la qualité** » (CEEC, p.11). Or, ce qui peut avoir l'air de redonner davantage d'autonomie au processus d'évaluation interne aux institutions entraîne **une bureaucratisation accrue du processus et la poursuite d'une dévaluation des critères académiques au profit de modalités comptables**. Celles-ci détournent le sens de la notion de qualité (qui se trouve strictement conçue comme « *adéquation aux objectifs* » [CEEC, p. 12]) dans des institutions d'enseignement qui adoptent de plus en plus les valeurs du clientélisme et l'esprit de concurrence.

CEEC nouvelle mouture : métaévaluation et surbureaucratie

L'approche d'évaluation telle que définie par la CEEC prend la forme « *d'un audit qui évalue l'efficacité du système d'assurance qualité de chaque collège à partir de critères convenus et prédéfinis* ». Ce processus d'audit a un caractère « *systémique et cyclique* ». Ainsi « *chaque établissement reçoit la visite de la Commission aux cinq ans en fonction d'une planification établie au début du cycle* » (CEEC, p. 13).

La mise en place de cette nouvelle étape de métaévaluation de l'assurance qualité par la CEEC s'amorce à l'automne 2013 avec une phase de validation auprès de quatre collèges : Grasset, Sainte-Foy, Shawinigan, Marie-Victorin. Il s'agit alors « *d'apporter les ajustements jugés nécessaires avant que chacun des collèges procède à son autoévaluation selon l'échéancier retenu* » (CEEC, p. 6).

Bien que le travail spécifique de la CEEC ne réside pas directement dans l'évaluation de la pertinence et de la cohérence des programmes et de l'enseignement, il n'en demeure pas moins qu'elle en définit les termes. Ainsi, les critères retenus dans le « cadre de référence » de la CEEC pour juger de « *l'efficacité des mécanismes assurant la pertinence des programmes d'études* » résident essentiellement dans la « *conformité* » avec « *les attentes* » : celles du marché du travail, des universités, des étudiant.e.s et de la « *société* ». Quant à « *l'efficacité des mécanismes assurant la cohérence des programmes* », elle se trouve principalement jaugée à l'aune de « *standards* » de « *compétences* » à acquérir. L'éducation se trouve ainsi soumise à des normes relevant essentiellement de la satisfaction de la clientèle et de la standardisation.

Par ailleurs, la description elle-même des différentes « *composantes* », critères et sous-critères des « *mécanismes* » assurant, aux yeux de la CEEC, la qualité des programmes d'études, de l'évaluation des apprentissages, de la « *planification stratégique* » et de la « *planification liée à la réussite dans un contexte de gestion axée sur les résultats* » (CEEC, p. 20-26) illustre la lourdeur du processus et son éloignement progressif de l'idée d'une « *qualité* » définie à partir d'une rigueur proprement académique.

Enfin, le système de l'assurance qualité n'a fait l'objet, en lui-même, d'aucune consultation auprès des enseignant.e.s, d'aucune explication ni préparation du personnel. Sa nouvelle phase de validation a été annoncée par surprise, à la rentrée 2013, dans certains cégeps. Vide de tout contenu pédagogique et disciplinaire, la rhétorique labyrinthique de la CEEC est en elle-même dissuasive et réfractaire à l'appropriation par les professeur.e.s.

Références

Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois. Orientations et cadre de référence*, Québec, mars 2013. (http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/Efficacite_Systemes_Assurance_Qualite.pdf)

FNEEQ, *Avis de la FNEEQ sur l'assurance qualité*, document déposé au Conseil supérieur de l'éducation, décembre 2011. (<http://www.fneeq.qc.ca/fr/accueil/publications/memoires/Final-Conseil-Sup-Education-2011-12-15.pdf>)

FNEEQ, *Assurance qualité. La CEEC se lance dans la métaévaluation*, document d'orientation présenté à la réunion du regroupement cégep des 23 et 24 mai 2013, août 2013.

Éric Martin et Maxime Ouellet, *Les mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur*, rapport de recherche, Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS), novembre 2012. (<http://www.iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2012/11/Assurance-qualite-web.pdf>)

L. Vlasceanu, L. Grunberg et D. Parlea, *Quality Assurance and Accreditation : A Glossary of Basic Terms and Definitions*, Bucarest, Unesco-CEBRS, *Paper on higher Education*, 2004. (<http://www.cepesro/publications/Defavlt.html>)

Effets concrets et enjeux

Le danger de ce récent tournant réside notamment dans l'éventualité **de transformer les collèges en petites CEEC et en petites entités gestionnaires** forcées de se faire une compétition mutuelle. À terme, ce processus pourrait aboutir (selon la FNEEQ) sur l'**habilitation** (partielle ou totale) des différentes institutions à délivrer leurs propres diplômes (à l'exception peut-être de la formation générale) et sur un éventuel démantèlement du réseau des collèges. Ces changements et la logique même de « l'assurance qualité » **pavent en tout cas la voie à une décentralisation ou une dénationalisation des programmes combinée à une uniformisation par l'approche marchande.**

Voici quelques **conséquences, craintes et enjeux associés à l'assurance qualité** dans la pratique quotidienne des professeur.e.s :

- 📖 Standardisation accélérée des enseignements ;
- 📖 Uniformisation des pratiques et perte d'autonomie collective et individuelle des professeur.e.s ;
- 📖 Marginalisation des professeur.e.s dans la définition des critères qui fondent une éducation de qualité ;
- 📖 Disqualification de la pratique réflexive autonome au profit d'une instance extérieure ;
- 📖 Pression induite sur les taux de réussite et soumission à une logique clientéliste qui peut avoir une incidence à la baisse sur la rigueur et la qualité de l'évaluation des apprentissages ;
- 📖 Augmentation significative des tâches administratives et bureaucratiques pour les professeur.e.s (multiplication des comités, mise à jour des programmes, etc.) ;
- 📖 Augmentation des coûts administratifs qui risque d'entraîner une réduction des fonds pour l'enseignement ou l'encadrement.

Enjeux plus généraux :

- 📖 Déqualification des savoirs fondamentaux et de la formation générale au profit des « compétences » plus directement attendues par le patronat ;
- 📖 Logique de la concurrence et de l'image de marque (« *branding* ») importée au sein du réseau public collégial ;
- 📖 Dévoiement de la mission des institutions d'enseignement au profit d'une logique utilitariste et normative qui traite les étudiant.e.s à la fois comme des clients et comme une marchandise à livrer.

Par conséquent, et dans un avenir rapproché, il est de toute première importance que les enseignant.e.s demeurent vigilant.e.s et participent localement et activement à l'élaboration des plans stratégiques en particulier au sein de la Commission des études de leurs collèges pour s'assurer que la mission première des institutions collégiales ne soit pas définie par des normes gestionnaires mais que ses exigences et sa rigueur soient celles d'un enseignement de qualité.

Document préparé par Frédérique Bernier, Isabelle Larrivée et Isabelle Bouchard, profs de cégep