

**Rapport de synthèse du
groupe de travail sur l'excellence des programmes d'études supérieures à
l'Association canadienne pour les études supérieures (ACES)**

**Remis à l'ACES
Le 23 janvier 2022**



Table des matières

Avant-propos	3
Résumé du rapport.....	5
Section 1 – Introduction : Qu’est-ce qui constitue un « excellent programme d’études supérieures »?	7
Section 2 – Réflexions sur la définition de l’excellence des programmes d’études supérieures	8
Section 3 – Mesurer l’excellence au moyen de l’assurance qualité des programmes	9
Section 4 – Explorer les programmes interdisciplinaires afin de déterminer les éléments universels d’un excellent programme d’études supérieures.....	12
Section 5 – Valeur de l’utilisation active des résultats d’apprentissage propres au diplôme et au programme.....	14
Section 6 – Mise à jour des résultats d’apprentissage du doctorat	15
Section 7 – Comment la pandémie de COVID-19 a changé nos façons de définir et de mesurer l’excellence.....	17
NORMES DES ÉTABLISSEMENTS.....	17
CHANGEMENT POSITIF POUR LES PROGRAMMES	18
BIEN-ÊTRE.....	19
Section 8 – Pour des programmes doctoraux socialement responsables	19
Section 9 – Recommandations globales.....	20
Résumé des recommandations pour l’excellence des programmes doctoraux	21
Conclusion.....	22
Remerciements	23
Bibliographie et autres lectures suggérées	24
Environmental Scan Resources.....	26

Avant-propos

Vers la fin de décembre 2018, l'Association canadienne pour les études supérieures (ACES) a mandaté un groupe de travail pour enquêter sur l'excellence dans les programmes d'études supérieures et faire rapport. Le groupe de travail a été formé pendant l'hiver 2019. Il devait recenser les difficultés et les possibilités qui se présentent aux universités canadiennes soucieuses d'offrir des formations pertinentes et de grande qualité à leurs étudiants – qu'il s'agisse de formations à vocation professionnelle ou de formations axées sur la recherche de pointe. Afin de déterminer quels aspects intéressaient le plus les membres de l'ACES, le groupe de travail a organisé un débat d'experts pendant la réunion de l'ACES de 2019, à Winnipeg. Il a demandé aux participants de classer par ordre de priorité les sujets sur lesquels il devrait se pencher. Faire entrer le programme d'études doctorales au 21^e siècle en diversifiant les résultats d'apprentissage est la réponse qui s'est classée au premier rang (à 59 %). Parmi les autres sujets jugés d'un grand intérêt, mentionnons la définition de l'excellence dans les études doctorales interdisciplinaires et l'excellence dans l'assurance qualité. Ainsi mandaté, le groupe de travail a entrepris une enquête plus approfondie en vue de présenter des recommandations sur la promotion de l'excellence des programmes d'études doctorales.

Comme il était à prévoir dans une entreprise d'une telle ampleur, nous avons dû relever plusieurs défis, dont le roulement des membres et les multiples sources de distraction rencontrées au quotidien par bon nombre des membres de notre groupe de travail pendant la pandémie. Malgré tout, nous avons persévéré, étant donné l'importance de la tâche à accomplir et le vif désir des membres de produire une série de recommandations communes pour encourager l'excellence dans les programmes canadiens d'études doctorales. Notre persévérance a été soutenue par divers intervenants, notamment pendant cette période agitée dans l'enseignement supérieur. Nous nous sommes engagés à intégrer les préoccupations relatives à l'équité, la diversité, l'inclusion et l'accès dans les concepts d'excellence. L'autochtonisation et la décolonisation sont importantes pour l'excellence dans le contexte canadien, mais nous n'en avons pas traité dans ce rapport puisqu'un autre groupe de travail de l'ACES se penchait au même moment sur les appels à l'action pour la vérité et la réconciliation et l'enseignement supérieur.

Nous espérons sincèrement que ce rapport, qui résume trois documents d'accompagnement étoffés et en cite des extraits, nourrira la conversation et incitera à des efforts de changement axés sur l'excellence future de l'enseignement supérieur canadien en général et des programmes doctoraux en particulier.

Composition du groupe de travail

Les membres du groupe de travail occupent différentes fonctions dans le réseau canadien d'enseignement postsecondaire. Doyennes, doyennes associées, professeures, responsables de programmes d'études supérieures et de développement professionnel, et une nouvelle diplômée du doctorat – chacun des membres du groupe se passionne pour les ambitions d'excellence dans l'enseignement postsecondaire. Voici les membres du groupe de travail :

- Kenisha Blair-Walcott, chercheuse et ancienne doctorante, Université de la Saskatchewan
- Debby Burshtyn (présidente), doyenne, Collège des études supérieures et postdoctorales; professeure au Département de biochimie, microbiologie et immunologie, Université de la Saskatchewan
- Eileen Denovan-Wright, doyenne associée de la Faculté des études supérieures; professeure de pharmacie au Département de pharmacologie de l'Université Dalhousie

Rapport de synthèse du groupe de travail

- Diane Dupont, ancienne doyenne du Collège des études supérieures et professeure d'économie à la Faculté des sciences sociales, Université Brock
- Vina Goghari, vice-doyenne, Innovation dans la recherche et les programmes, École des études supérieures; professeure au Département de psychologie de l'Université de Toronto
- Mabel Ho, directrice du Développement professionnel et de la mobilisation étudiante, Faculté des études supérieures, Université Dalhousie
- Elizabeth Oddone Paolucci, ancienne directrice du programme d'études supérieures en sciences de la santé communautaire; professeure, École de médecine Cumming, Université de Calgary
- Luc Simon, Coordonnateur national de l'enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (ECEMD, 2010-2020), Université Laval
- Ian Wereley, directeur administratif, Association canadienne pour les études supérieures (ACES)
- Anciens membres :
 - Fiona Black, doyenne associée de la Faculté des études supérieures de l'Université Dalhousie
 - Philippe-Edwin Bélanger, directeur du Service des études supérieures et postdoctorales à l'Institut national de la recherche scientifique
 - Gretchen Kerr, ancienne vice-doyenne, Programmes et innovation, École des études supérieures, Université de Toronto

Résumé du rapport

Le groupe de travail sur l'excellence dans les programmes d'études supérieures (GTEPES) a été créé vers la fin de 2018 dans le but général d'établir des principes et des recommandations pour inciter à l'excellence dans les programmes d'études supérieures. Conscient de l'énormité de la tâche, le groupe de travail a décidé de se concentrer d'abord sur les programmes doctoraux. Son rapport s'articule autour de trois grands thèmes : 1^o comment définir et mesurer l'excellence et à qui appartient-il de fixer cette définition; 2^o explorer l'excellence dans les programmes interdisciplinaires et les programmes interdisciplinaires individualisés en vue d'en dégager les éventuels principes universels d'un « excellent programme doctoral » et 3^o l'actualisation nécessaire des résultats d'apprentissage fixés pour les programmes doctoraux.

Nous avons constaté qu'il était compliqué de définir l'excellence. Les cadres d'excellence universitaire actuels sont imprégnés de points de vue traditionnels qui perpétuent le statu quo en laissant peu de place à un élargissement des définitions de l'excellence dans les sphères de la recherche, de l'érudition et de la pratique créative. Pour s'éloigner des définitions strictes établies par une seule catégorie d'intervenants, c'est-à-dire les universitaires du domaine, il faut solliciter et inclure les points de vue de divers intervenants afin de proposer une définition inclusive et tournée vers l'avenir.

Notre examen des normes sur le niveau de grade, des procédures d'approbation des programmes et des pratiques d'évaluation et d'assurance de la qualité en vigueur a révélé des lacunes mais aussi des possibilités eu égard aux façons dont les programmes et les mentors pourraient tirer parti des cadres de résultats d'apprentissage des programmes pour améliorer l'expérience étudiante. Nous avançons qu'il faut mieux étayer le parcours d'apprentissage et de développement de l'étudiant. Comment ? En inscrivant explicitement l'ensemble des résultats d'apprentissage du doctorat dans un plan de développement individuel qui relie les résultats d'apprentissage aux éléments formels et informels du programme d'études et qui englobe la prise en considération que le diplôme puisse mener à un large éventail de carrières.

En examinant l'excellence dans les programmes doctoraux interdisciplinaires individualisés en vue d'en dégager les éléments universels de l'excellence des programmes doctoraux, nous avons constaté combien il était important d'avoir des ressources pour soutenir les programmes et les échanges avec une communauté de recherche, et y avons vu l'occasion de souligner l'importance de mieux outiller les membres du corps professoral pour qu'ils puissent encadrer efficacement même les parcours moins traditionnels. La recherche interdisciplinaire repousse les limites de ce qui constitue une thèse et une soutenance traditionnelles, et place la flexibilité au cœur de l'excellence des programmes. Nous soulignons le travail de pionnier accompli par plusieurs universités canadiennes qui s'ouvrent à ces nouveautés. En outre, en assouplissant la définition de ce qui constitue une thèse et une soutenance, on pourrait attirer des gens qui font différents types de travaux, p. ex. des travaux communautaires, ainsi que des gens qui arrivent au doctorat après des parcours non traditionnels.

Afin de communiquer nos conclusions et les commentaires qui ont été recueillis sur nos recommandations tout au long du processus, nous avons rédigé trois rapports détaillés qui complètent ce document de synthèse et avons dressé une liste complète de recommandations, laquelle se trouve à la fin du présent rapport. Nous énumérons ici six recommandations globales de changement qui s'adressent aux responsables des politiques et aux directions de l'enseignement supérieur et des programmes.

Rapport de synthèse du groupe de travail

- **Recommandation n° 1** : Que l'ACES adopte une définition holistique axée sur l'étudiant, selon laquelle l'excellence inclusive dans un programme doctoral désigne la capacité de former les étudiants à toutes les compétences nécessaires à la vie professionnelle.
- **Recommandation n° 2** : Que les normes nationales, provinciales et institutionnelles applicables aux doctorats soient mises à jour ou alignées de façon à élargir l'éventail des compétences et attributs exigés des titulaires d'un doctorat.
- **Recommandation n° 3** : Que les mesures d'assurance qualité soient axées sur l'évaluation de l'efficacité de la conception des programmes et du développement des étudiants plutôt qu'uniquement sur des métriques présumées associées à *qualité* ou *expérience*, tels que la moyenne pondérée à l'inscription et le nombre de publications.
- **Recommandation n° 4** : Qu'on fasse savoir d'entrée de jeu aux étudiants quels sont les résultats d'apprentissage attendus dans leur programme. L'étudiant se servira de cette information pour élaborer un plan avec son mentor afin de suivre ses progrès par rapport aux résultats attendus, au fur et à mesure qu'il ou elle avance dans son parcours.
- **Recommandation n° 5** : Que les écoles/programmes d'études supérieures autorisent et encouragent plus de souplesse dans la nature des thèses.
- **Recommandation n° 6** : Qu'on crée et maintienne le sentiment d'appartenance au sein des communautés d'universitaires pour toute la durée des programmes (p. ex. par des séminaires), surtout à mesure que nous intégrerons des modes de prestation plus souples, à distance, hybrides et asynchrones. Que des ressources soient affectées à l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage.
- **Recommandation n° 7** : Que l'ACES mette sur pied un groupe de travail pour un système d'enseignement supérieur plus inclusif et plus juste.

Figure

1

Recommandations pour l'excellence à l'échelle du pays, des établissements et des programmes



6

Section 1 – Introduction : Qu’est-ce qui constitue un « excellent programme d’études supérieures » ?

La démarche du groupe de travail donne suite au [projet de l’ACES sur l’évolution de la thèse de doctorat](#) en traitant plus globalement de la conception des programmes d’études supérieures et de la façon de mesurer l’excellence de la conception et des résultats des programmes. Elle a coïncidé avec une montée du débat dans la presse et le milieu universitaire au sujet de la situation de l’emploi chez les étudiants des cycles supérieurs, en particulier les doctorants, qui nous amène à nous demander si nos méthodes d’enseignement sont désuètes. En 2019, dans son [enquête préliminaire sur les rapports existants](#) produits principalement par des organisations comme l’ACES et d’autres groupes de réflexion, le groupe de travail a constaté qu’il se publie beaucoup de choses sur les façons dont les établissements d’enseignement supérieur peuvent mieux gérer les programmes d’études supérieures et soutenir les étudiants, en misant moins sur la conception ou la refonte des programmes. La littérature souligne souvent la nécessité de préparer les doctorants à des carrières hors du milieu universitaire et de reconnaître les limites de la pratique¹ traditionnelle. Depuis une dizaine d’années, l’offre centralisée de développement professionnel *hors curriculum* a crû en réponse au besoin de développement de compétences plus générales, généralement présentées comme des compétences non techniques ou polyvalentes nécessaires pour les carrières non universitaires. La qualité de l’encadrement des étudiants en thèse a aussi fait couler beaucoup d’encre; on ne compte plus les livres et guides sur le mentorat des futurs membres du corps professoral, et la liste ne cesse de s’allonger. Il convient de noter ici que l’*Enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat* (ECEMD) suit les tendances nationales de la satisfaction des étudiants à l’égard de leur université, de leurs programmes d’études supérieures et du mentorat qu’ils reçoivent. Toutefois, il n’y a pas de données nationales disponibles sur la façon dont les diplômés perçoivent leurs programmes d’études supérieures une fois qu’ils sont établis dans leur carrière.

À mesure que nous progressions avec les thèmes susmentionnés, une stratégie pour déterminer ce qui fait l’excellence d’un programme d’études supérieures s’est cristallisée, puis a évolué dans la foulée de l’émergence de la COVID-19 en mars 2020. On a parlé abondamment des règles, naguère jugées essentielles et sacrées, qui ont pu être modifiées ou carrément abandonnées sans compromettre l’intégrité du processus – la soutenance de thèse virtuelle en étant un excellent exemple. Ces conversations ont aussi fait ressortir l’importance de la recherche et du travail de création, ainsi que l’utilité des programmes et de la recherche interdisciplinaires. Nous avons vu où se trouvaient les inégalités et constaté la grande vulnérabilité des étudiants aux impacts économiques et sociaux du confinement. Avec la pandémie en toile de fond, nous avons restreint notre travail d’analyse aux programmes doctoraux.

Les programmes doctoraux suivent des structures conventionnelles et partagent de nombreux attributs. Le doctorat, défini simplement et traditionnellement, exige que le doctorant apporte une contribution originale (substantielle) au domaine. Traditionnellement, le produit de la contribution originale est une thèse – un long document écrit qui présente des résultats de recherche d’une qualité suffisante pour réussir l’examen par les pairs préalable à la publication. C’est la soutenance de thèse qui détermine si l’étudiant mérite ou non un doctorat. Cette vision traditionnelle du doctorat incarnait la formation requise pour faire carrière à l’université. Le doctorant doit souvent enseigner, publier et participer à des tribunes universitaires telles que des conférences. La relation avec le directeur.trice de thèse est fondamentale. Mentor principal du doctorant, le ou la directeur.trice de thèse investit considérablement dans tous les

¹ <https://www.rapports-cac.ca/reports/transition-des-nouveaux-titulaires-de-doctorat-vers-le-marche-du-travail/>

Rapport de synthèse du groupe de travail

aspects de la formation du doctorant et guide celui-ci vers la réussite. Il ou elle peut aussi être la personne dont dépend le doctorant pour obtenir les infrastructures et ressources nécessaires à ses recherches.

Les États, y compris nos provinces, ont adopté des normes propres à chaque niveau de grade pour faciliter le transfert des crédits et la reconnaissance des diplômes et servir d'assises aux processus d'assurance-qualité. Cependant, les critères fixés pour chaque diplôme reflètent principalement les conceptions traditionnelles de l'objectif du diplôme. Les normes ont à voir avec les capacités attendues du titulaire du diplôme, mais non avec la manière de procéder pour atteindre le résultat. Comme nous l'expliquerons dans les sections 2 et 3, bon nombre de facteurs externes influent sur le contenu et les objectifs du curriculum, la définition des résultats d'apprentissage, les politiques et les pratiques. L'État ou l'université peut exiger une approbation initiale et des examens cycliques des programmes. Les établissements instaurent des normes (minimales) pour divers aspects des programmes. Les ordres professionnels ou organismes d'accréditation ont une influence sur la conception des programmes. De plus en plus, les organismes de financement expriment leurs attentes à l'égard des milieux de formation en exigeant des plans de développement individuels pour les étudiants et une description du milieu de formation.

Quels sont alors les attributs d'un excellent programme doctoral ? Voici quelques-uns des attributs standard évalués dans les modèles d'autoévaluation des formations :

- Réputation
- Ressources financières pour les étudiants
- Ressources financières allouées à l'unité qui dispense le programme
- Infrastructures pour la recherche et le travail de création
- Qualité du corps professoral
- Satisfaction des étudiants
- Réalisations et résultats des étudiants en termes de publications, de bourses et d'emplois (à titre d'universitaires)

Les sections suivantes du rapport présentent d'autres moyens de mesurer la qualité/l'excellence des programmes doctoraux dont pourraient bénéficier les nouvelles générations de titulaires de doctorats.

Section 2 – Réflexions sur la définition de l'excellence des programmes d'études supérieures

Au lieu de se débattre avec une définition nébuleuse de l'excellence, il conviendrait sans doute d'aborder l'excellence autrement. Les individus, les programmes, les unités, les universités, la communauté universitaire et le « public » peuvent viser le plus haut niveau de créativité et de rigueur dans les apprentissages, les résultats et les possibilités de carrières des doctorants. L'excellence peut se définir en fonction des objectifs et aspirations des personnes et des groupes qui jouent un rôle dans la formation doctorale. Quand on leur demande de définir l'excellence dans un programme d'études supérieures ou chez un candidat, nombre d'universitaires répondent qu'ils « savent reconnaître l'excellence quand ils la voient », mais ont du mal à en définir les composantes. On le voit notamment lorsque l'étudiant n'a pas excellé outre mesure dans son programme et qu'on demande aux examinateurs et au directeur de thèse de justifier leur évaluation.

La définition de l'« excellence » des programmes d'études supérieures est protéiforme, ce qui pose problème. En effet, l'excellence n'a pas forcément le même sens pour tous les intervenants (étudiants diplômés, membres du corps professoral, administrateurs et société en général), et ce sens peut varier à l'intérieur même d'un groupe d'intervenants. Par exemple, un programme pourrait être qualifié

Rapport de synthèse du groupe de travail

d'excellent si ses diplômés sont en mesure d'avoir des carrières réussies et/ou plus diversifiées parce qu'ils ont acquis des compétences recherchées (capacité de communiquer, leadership, engagement communautaire, etc.). Si nous admettons que l'excellence peut se définir de plusieurs façons, alors nous adhérons à la notion d'excellence inclusive (Williams, Berger et McClendon, 2005). Dans leur article, Williams et ses collègues se penchent sur les programmes américains d'action positive visant à diversifier la population étudiante et le corps professoral dans les établissements d'enseignement supérieur. Ils plaident pour une action sur plusieurs fronts. Leur définition comporte quatre éléments principaux :

- Des efforts portés sur le développement intellectuel et social des étudiants;
- Le développement et l'utilisation énergiques des ressources de l'établissement dans l'intention d'améliorer l'apprentissage;
- Une attention à l'apport des différences culturelles à la richesse de l'expérience éducative;
- Un milieu accueillant qui met toute sa diversité au service de la formation des étudiants et de l'apprentissage organisationnel (p. vi).

Ces éléments concernent surtout les étudiants, mais nous notons qu'ils appuient également les autres définitions recensées ci-dessus. Alors, comment définir l'excellence dans l'enseignement supérieur ? On pourrait avancer qu'un programme d'études supérieures est excellent si à la fin de leur parcours, les étudiants sont bien placés pour réussir leur carrière. **Alors que nous réfléchissons à la signification de l'excellence dans l'enseignement supérieur, la définition de Roy (2003) – selon laquelle le principe premier d'un excellent programme d'études supérieures est de former les étudiants à toutes les compétences nécessaires à la vie professionnelle (p.1) – a trouvé un écho en nous.**

RECOMMANDATION : Eu égard aux programmes doctoraux, que l'ACES définisse l'excellence inclusive comme la capacité de former les étudiants à toutes les compétences nécessaires à la vie professionnelle.

Section 3 – Mesurer l'excellence au moyen de l'assurance qualité des programmes

On a toujours considéré que le milieu universitaire faisait plus que dispenser une formation pour un métier ou une profession particulière. En fait, le rôle de l'enseignement supérieur a été relié à la promotion du développement économique et social, à l'avancement des connaissances par la recherche et l'enseignement, à l'influence exercée sur les politiques et les pratiques en matière d'enseignement supérieur à l'échelle locale et mondiale, et à l'aide apportée aux diplômés pour qu'ils deviennent « de futurs générateurs de valeur durable pour les entreprises et la société dans son ensemble... afin d'œuvrer pour une économie mondiale inclusive et durable... » (Gurpur et Rautdesai, 2014 dans Diver, 2019). Toutefois, depuis quelques années, les universitaires, ainsi que les responsables gouvernementaux et le grand public, imposent une remise en question du rôle de l'enseignement supérieur dans l'employabilité des diplômés et exigent l'établissement de critères de compétence et de rendement. L'objectif primordial de l'enseignement supérieur est d'aider les apprenants à développer un esprit critique pour que « les étudiants deviennent des personnes flexibles et indépendantes capables de relever les défis d'un monde dans lequel les concepts d'une seule carrière et d'un emploi stable sont de plus en plus considérés comme appartenant au passé, et dans lequel ce qui compte n'est pas tant le contenu de ce qu'ils ont étudié – qui, dans certains domaines, est susceptible d'être pratiquement obsolète au moment où ils quittent l'université – que les compétences qu'ils ont acquises et leur capacité à continuer d'apprendre et de se perfectionner en passant d'un milieu à un autre, d'une profession à une autre, et même d'un pays à un autre » (Jedrzejewski, 2019).

Rapport de synthèse du groupe de travail

Le but de cette section n'est pas de déterminer les divers rôles de l'université, ni d'offrir des preuves de son influence, ni de déterminer si ces rôles ont été remplis et leurs objectifs atteints au fil du temps. L'évaluation s'inscrit dans une recherche plus approfondie et plus large, qu'il est impossible de présenter de manière complète ou exhaustive dans ce document de synthèse. Notre but est plutôt de situer l'évaluation des résultats d'apprentissage et l'évaluation des programmes d'études supérieures dans le contexte canadien actuel en examinant brièvement les pratiques courantes tout en les comparant à la littérature actuelle, puis en concluant par quelques recommandations de meilleures pratiques qui pourraient inciter les programmes à étendre leur portée à l'avenir.

Contrairement au Royaume-Uni, où il existe un organisme d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur (Quality Assurance Agency for Higher Education), le Canada n'a rien de tel. Universités Canada n'est pas un organisme d'agrément national, mais unit les universités de nos dix provinces et trois territoires dans leur engagement commun en faveur d'une culture de qualité et d'excellence. Le processus d'adhésion à Universités Canada est rigoureux et exige des établissements qu'ils respectent divers critères et principes. Le [Cadre canadien de reconnaissance des qualifications](#), adopté à l'échelle nationale en 2007, fait partie de la *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*, qui contient les lignes directrices pour l'évaluation de la qualité des nouveaux programmes menant à des grades et des nouveaux établissements conférant des grades. Le cadre place les diverses qualifications dans le contexte de leur système d'éducation respectif, décrit les liens entre les diverses qualifications, illustre le continuum des apprentissages visés, offre un contexte pour les politiques sur le transfert des crédits et la reconnaissance des diplômes, et permet de comparer les normes des systèmes éducatifs, ce qui est particulièrement utile lorsqu'il s'agit de comparer les qualifications de personnes formées à l'étranger (voir [CICDI.ca](#)).

Étant donné la croissance constante des inscriptions aux études supérieures au Canada depuis 2013, les préoccupations éthiques concernant l'admission d'étudiants qui risquent de ne pas réussir et la pénurie de « places » dans les programmes d'études supérieures populaires, des pratiques d'assurance qualité sont devenues essentielles (Nie et Hossain, 2021). Il existe plusieurs normes de qualité nationales, provinciales et locales que les programmes universitaires doivent respecter pour être soutenus. Ces procédures d'assurance qualité à plusieurs niveaux sont [TRADUCTION] « conçues pour aider chaque faculté, département, établissement et programme à atteindre et à maintenir des normes d'excellence en recherche et en enseignement » par rapport aux entités comparables à l'échelle nationale et internationale, et « pour créer une culture institutionnelle d'excellence et répondre aux attentes en matière de responsabilité publique suivant une procédure d'examen crédible, transparente et axée sur l'action » (Université de Calgary, 20 septembre 2021; <https://www.ucalgary.ca/provost/strategic-initiatives/quality-assurance>). Selon la définition du Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux telle que citée par le Bureau du vice-recteur à l'enseignement (Université du Nouveau-Brunswick, 2003), l'assurance qualité « désigne le respect des normes des programmes d'enseignement établies par les établissements, les organisations professionnelles, l'État et/ou les organismes de normalisation établis par l'État ». Dans l'enseignement supérieur, les procédures d'assurance qualité sont essentielles à la réalisation de la mission, de la vision et des plans stratégiques d'une université et comprennent l'examen des unités d'enseignement, l'examen des programmes d'études et, dans certains cas, se soumettre à des processus d'agrément externes.

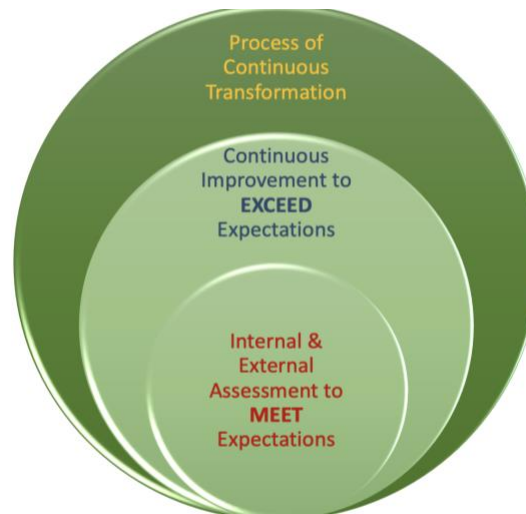
Recommandations

Faut-il apporter des changements à l'approbation et à l'examen cyclique des programmes pour atteindre l'excellence dans la conception et la prestation des programmes ?

Rapport de synthèse du groupe de travail

1. Entreprendre les procédures d'évaluation et d'assurance de la qualité en comprenant bien ce qu'un établissement (ou un instructeur, au niveau granulaire) veut que les étudiants connaissent et soient capables de faire; une sorte de « conception à rebours » axée sur la question « Où est-ce que je veux amener les étudiants et comment est-ce que je les aide à arriver là? » (Lederman, 2019).
2. Adopter des cadres d'AQ axés sur l'amélioration de la qualité des programmes, afin de trouver un équilibre entre la nécessaire reddition de comptes et la nécessité d'encourager la conception de programmes novateurs (Ontario Universities Council on Quality Assurance, 2021).
3. Faire participer diverses parties prenantes, notamment les employeurs, à l'établissement des résultats d'apprentissage des programmes (Diver, 2019).
4. Créer des outils, des pratiques et des procédures d'AQ limpides et efficaces, de manière à aider le personnel et les étudiants à s'engager dans des méthodes de travail efficaces (Diver, 2019).
5. Élaborer et introduire des mesures et des méthodes d'AQ plus innovantes pour évaluer directement les résultats d'apprentissage directs et indirects, les processus de formation et le parcours d'apprentissage des étudiants (Diver, 2019; Ewell et Cumming, 2017).
6. Intégrer le pouvoir de la technologie et des données numériques dans les pratiques d'AQ afin d'améliorer les connexions entre nos apprenants, nos programmes et les spécialistes externes, et de favoriser la maîtrise de l'utilisation de la technologie.
7. Faire participer les apprenants à la réalisation d'évaluations culturellement pertinentes, socialement justes et équitables pour favoriser l'équité, la diversité, l'inclusion, l'accès et les perspectives autochtones dans l'évaluation de l'enseignement supérieur (Jankowski, 2020).
8. Élaborer et mettre en œuvre des évaluations culturellement pertinentes, socialement justes et équitables pour favoriser l'équité, la diversité, l'inclusion, l'accès et les perspectives autochtones dans l'évaluation de l'enseignement supérieur (Jankowski, 2020).
9. Faire participer les étudiants au processus de mesure pour mettre au point des grilles critériées et d'autres outils d'assurance, de façon à ce qu'ils comprennent ce que les autres parties prenantes veulent évaluer et que nous comprenions ce qu'il est important pour eux d'évaluer.

Figure 2
Procédures d'assurance qualité visant à favoriser l'excellence



Pour plus de détails sur le contexte, voir [le rapport sur la mesure de l'excellence par l'AQ des programmes \(en anglais seulement\)](#).

Section 4 – Explorer les programmes interdisciplinaires afin de déterminer les éléments universels d'un excellent programme d'études supérieures

Lors de la revue de la littérature, les membres du groupe de travail ont jugé que l'excellence des programmes doctoraux interdisciplinaires était l'un des domaines d'intérêt qui méritait une recherche plus approfondie. La présente section traite de la littérature pertinente, élabore une approche méthodologique du cycle de vie pour l'analyse et examine les résultats des entrevues menées auprès d'un échantillon de vice-recteurs, de doyens, de doyens associés et d'administrateurs de facultés d'études supérieures. Les recommandations concernant les pratiques et les approches qui visent l'excellence dans les programmes découlent de la revue de la littérature, de nos discussions avec des collègues qui participent à l'administration des programmes interdisciplinaires et de nos propres observations. Ces recommandations touchent tous les aspects du cheminement de l'étudiant, du recrutement à la remise du diplôme et, bien qu'elles soient axées sur les programmes doctoraux interdisciplinaires, nous constatons que bon nombre d'entre elles s'appliquent également aux programmes doctoraux disciplinaires.

Enfin, du point de vue de la société en général, Woolf (2017) a noté la nécessité pour les pays de poursuivre la recherche interdisciplinaire afin de s'attaquer aux questions qui nécessitent des connaissances en sciences, en sciences sociales et en sciences humaines pour réussir à relever les grands défis de notre monde. Peut-être que permettre la combinaison de diverses disciplines et le recours à celles-ci de façon innovante pourrait avoir une autre retombée positive : en encourageant les étudiants qui, normalement, ne s'engageraient pas dans des programmes de recherche disciplinaires à adopter une approche plus holistique pour leur recherche, les programmes interdisciplinaires peuvent même soutenir les initiatives d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI).

Rapport de synthèse du groupe de travail

Lors d'une de nos entrevues, on nous a demandé quelle était notre définition de l'excellence. Nous avons ensuite retourné la question à notre interlocuteur. Puisque nous nous concentrons sur les programmes interdisciplinaires, c'est dans ce contexte qu'il nous a répondu. Il nous a notamment fait remarquer que le programme ne se concentre pas explicitement sur l'excellence en tant que telle. En fait, il tente plutôt de souligner l'importante contribution que la recherche interdisciplinaire peut apporter à la résolution des problèmes sociétaux urgents.

Nous avons choisi de nous concentrer sur les programmes interdisciplinaires pour trois raisons. Depuis le milieu des années 1950, ils suscitent un intérêt croissant de la part de toutes les parties prenantes. Ces programmes doivent relever les mêmes défis que les programmes disciplinaires pour exceller, mais ils se heurtent cependant à des difficultés supplémentaires. Ils offrent à toutes les parties prenantes plus d'avantages que les programmes disciplinaires traditionnels. Par conséquent, en étudiant en profondeur les programmes interdisciplinaires, nous espérons tirer des leçons qui pourront être appliquées à tous les types de programmes doctoraux.

Principales recommandations découlant de l'étude sur l'excellence dans les programmes interdisciplinaires individualisés

On trouvera une description plus complète et la justification des recommandations présentées ainsi qu'un rapport plus détaillé dans [le rapport connexe sur l'excellence dans les programmes doctoraux interdisciplinaires \(en anglais seulement\)](#). Dans ce rapport, nous présentons un bref historique de la création des programmes interdisciplinaires, tant au Canada que dans d'autres pays, ainsi qu'une analyse documentaire mettant en évidence les thèmes, caractéristiques, difficultés et possibilités que d'autres chercheurs ont relevés au sujet des programmes doctoraux interdisciplinaires. Nous discutons de l'approche du cycle de vie que nous avons élaborée pour nous guider dans notre examen de l'excellence dans les programmes doctoraux interdisciplinaires. Cette étude était largement axée sur les programmes interdisciplinaires individualisés pour lesquels le cursus est propre à l'apprenant, l'entrée directe et les programmes ou modèles complémentaires. Les conclusions finales de l'étude ont été résumées et synthétisées. Les recommandations suivantes sont le résultat de l'étude.

Recommandations

1. Fournir aux futurs étudiants interdisciplinaires un soutien sous forme de webinaires, d'ateliers ou de mises en contact avec des diplômés ou des étudiants actuels, ainsi qu'avec des professeurs, afin de les aider à préparer leur candidature et à acquérir les habiletés nécessaires pour trouver un directeur de thèse.
2. Employer une unité centrale responsable à la fois des admissions et de l'administration post-admission.
3. Introduire et/ou maintenir un contact régulier avec les étudiants du programme.
4. Obliger les étudiants et (encourager) les professeurs à participer à des séminaires interdisciplinaires tout au long du programme.
5. Dans les programmes moins structurés, effectuer un examen des cours exigés des étudiants au cours des cinq ou six dernières années pour s'assurer que les exigences globales sont conformes aux normes universitaires et aux normes d'AQ.
6. Permettre une certaine souplesse dans la nature des thèses.
7. Accorder des bourses de rédaction de thèse.

Rapport de synthèse du groupe de travail

8. Le doyen ou le vice-recteur aux études supérieures devrait être le champion universitaire des programmes interdisciplinaires.
9. Élaborer des mesures de soutien uniques ou spécialement conçues pour les programmes interdisciplinaires et veiller à ce que les étudiants actuels soient informés de la gamme complète des services de soutien qui leur sont offerts.
10. Élaborer un modèle de mentorat afin d'encourager les nouveaux professeurs (juniors ou provenant de différentes facultés) à participer à l'encadrement interdisciplinaire.
11. Définir clairement les compétences et aptitudes que doit permettre d'acquérir un programme interdisciplinaire.
12. Créer et maintenir une base de données en ligne des programmes doctoraux interdisciplinaires offerts au Canada.
13. Créer un réseau de professeurs et d'administrateurs de programmes interdisciplinaires afin d'échanger sur les stratégies, les pratiques et les défis à relever.

Cette approche se justifie par le fait que si nous parvenons à définir ce qui constitue un excellent programme interdisciplinaire individualisé, cette définition s'appliquera à la plupart des programmes, car il n'y a pas de besoins propres à une discipline. À partir de cette approche, les recommandations universelles suivantes sur l'excellence des programmes doctoraux ont été tirées de l'étude sur l'excellence des programmes interdisciplinaires :

- Introduire et/ou maintenir un contact régulier avec les étudiants du programme.
- Obliger les étudiants et (encourager) les professeurs à participer à des séminaires interdisciplinaires tout au long du programme.
- Permettre une certaine souplesse dans la nature des thèses.
- Accorder des bourses de rédaction de thèse.
- Élaborer un modèle de mentorat afin d'encourager la participation des nouveaux professeurs (juniors ou provenant de différentes facultés) aux programmes doctoraux.
- Définir clairement les compétences et aptitudes que doit permettre d'acquérir un programme doctoral.

Pour plus de précisions sur le contexte et le processus de consultation, voir [le rapport complet sur l'excellence dans les programmes doctoraux interdisciplinaires](#) (en anglais seulement).

Section 5 – Valeur de l'utilisation active des résultats d'apprentissage propres au diplôme et au programme

Dans les programmes doctoraux, l'acquisition des compétences se fait en majeure partie en dehors des cours officiels. Les connaissances s'acquièrent par l'apprentissage autodirigé; les compétences en conception de recherche, le savoir-faire technique et la gestion de projet se construisent par l'expérience acquise dans le cadre de la recherche; les connaissances et les compétences s'acquièrent par des exercices tels que la présentation de demandes de bourses, la rédaction de manuscrits, la rédaction d'articles de conférence et d'exposés, les activités de vulgarisation, l'enseignement, le mentorat de stagiaires juniors en recherche, etc. Ces activités se déroulent sous la supervision d'un directeur de thèse ou d'un mentor.

Rapport de synthèse du groupe de travail

Les mentors avant-gardistes encouragent également les étudiants à s'engager dans des activités qui complètent les expériences les plus directement liées au diplôme. La perspective du directeur de thèse ou du mentor façonne donc considérablement la formation des doctorants.

Ce qui pose généralement problème, c'est que les étudiants, les mentors et les personnes qui ont conçu le programme connaissent mal les normes nationales ou provinciales applicables au diplôme et les résultats d'apprentissage attendus du programme. Souvent, les résultats d'apprentissage n'ont été définis qu'au moment de l'approbation initiale du programme. Les étudiants doivent déduire de leurs expériences et des évaluations officielles ce que l'on attend d'eux et de quelle manière il leur faut se perfectionner ou s'améliorer dans tel ou tel domaine pour répondre pleinement aux attentes d'un « excellent » programme doctoral.

Nous proposons l'élaboration et l'adoption d'un outil conçu pour encourager les étudiants et les mentors du corps professoral à discuter des résultats d'apprentissage du programme et à y réfléchir, afin de donner aux étudiants les moyens d'orienter leur propre développement et de leur fournir le langage nécessaire pour décrire les compétences et les attributs dont ils ont besoin pour réussir leur programme. Cet outil, généralement appelé plan de perfectionnement individuel (PPI), a été adopté par certains établissements et fait l'objet d'une recommandation de meilleure pratique du groupe de travail. Le PPI pourrait également être élaboré sur une interface numérique étant donné l'environnement d'apprentissage numérique utilisé par la plupart des établissements postsecondaires pendant la pandémie. En outre, le groupe de travail recommande que les établissements fournissent aux étudiants leurs cadres respectifs, afin qu'ils soient plus en mesure de suivre et de contrôler leurs progrès et leur maîtrise de la matière pendant toute la durée de leur programme.

RECOMMANDATION : Qu'on fasse savoir d'entrée de jeu aux étudiants quels sont les résultats d'apprentissage attendus dans leur programme. L'étudiant se servira de cette information pour élaborer un plan avec son mentor afin de suivre ses progrès par rapport aux résultats attendus, au fur et à mesure qu'il ou elle avance dans son parcours.

Section 6 – Mise à jour des résultats d'apprentissage du doctorat

Les compétences dont ont besoin les chercheurs universitaires pour être performants ont évolué au cours des dernières décennies. Au Royaume-Uni, des cadres ont été élaborés pour la réalisation de l'éventail des compétences dont les universitaires et les chercheurs ont besoin pour améliorer leur performance au cours de leur carrière (www.vitae.ac.uk/). La Déclaration sur l'évaluation de la recherche (DORA) (<https://sfdora.org/>) et des initiatives semblables visent à affiner et à quantifier l'impact des bourses d'études. L'évolution se constate dans l'augmentation des attentes à l'égard des chercheurs de la part des organismes de financement, qui mettent l'accent sur la collaboration et les réseaux, les partenariats internationaux et l'interdisciplinarité, la recherche axée sur la communauté, la communication publique et la vulgarisation, l'autochtonisation de la recherche ainsi que l'équité, la diversité, l'inclusion et l'accessibilité (EDIA). La capacité de traiter l'EDIA est aujourd'hui un élément essentiel de la compétitivité, les principaux organismes de financement exigeant explicitement l'élaboration d'une solide section EDIA pour toutes les initiatives majeures parrainées par trois organismes [tels que les Instituts de de recherche en santé du Canada, le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie et le Conseil de recherches en sciences humaines]. En outre, les attentes en matière de vulgarisation signifient que les universitaires doivent sortir de leur tour d'ivoire, se sentir à l'aise en dehors des domaines traditionnels et être capables de faire le lien entre les besoins changeants de la société et les multiples parties prenantes qui sont en contact avec les titulaires de doctorat pendant et après leur formation (organismes de financement des

Rapport de synthèse du groupe de travail

subventions, employeurs et autres publics). De nombreuses universités canadiennes, sinon toutes, soutiennent actuellement la formation extracurriculaire pour de nombreuses compétences dans le cadre de programmes de perfectionnement professionnel qui portent sur des compétences communes à tous les programmes doctoraux. Malgré les efforts des universités et l'intérêt des stagiaires, peu de programmes doctoraux exigent que les étudiants établissent un plan formel de perfectionnement professionnel. L'Université de l'Alberta fait exception en ayant une telle [exigence de perfectionnement professionnel](#).

Après avoir analysé des programmes de perfectionnement professionnel existants ainsi que la *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada* (2007), on a élaboré une liste de compétences et d'attributs supplémentaires en phase avec les compétences professionnelles requises des titulaires de doctorat pour tous les types de carrières (entreprises, organismes à but non lucratif, universités, gouvernement) en vue de les recommander comme compétences de base dans tout programme doctoral. Les compétences recommandées tiennent également compte des attentes des employeurs et des parties prenantes, p. ex., les organismes de financement des subventions.

Le groupe de travail s'est appuyé sur les normes fixées pour les grades dans la *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada* (2007) pour s'assurer que les compétences requises des titulaires de doctorat sont adéquatement prises en compte dans les programmes d'études supérieures canadiens.

Le groupe de travail a sollicité les commentaires des membres de l'ACES au printemps 2021 au moyen d'une boîte à outils de consultation. Les doyens, doyens associés, vice-recteurs et vice-recteurs associés de nos établissements membres ont été invités à lire le document et à mener des consultations internes auprès des membres du corps enseignant, des administrateurs et des étudiants. Ils ont ensuite été priés de fournir des commentaires et des recommandations. De plus, les membres du Réseau pour le perfectionnement aux études supérieures et postdoctorales ont également été invités à organiser des consultations et à faire part de leurs commentaires et recommandations à la suite de leurs discussions.

Dans l'ensemble, la plupart des participants ont vu une grande valeur dans le document et ont apprécié sa formulation adaptée au changement d'environnement. Ils ont également apprécié son ampleur et sa portée, et ils ont clairement appuyé l'élargissement de l'énoncé des compétences du doctorat. En général, les réponses de la plupart des établissements semblent indiquer que toutes les compétences présentées dans l'énoncé élargi des compétences sont considérées comme essentielles à un excellent programme doctoral :

- Communication professionnelle et transfert des connaissances
- Gestion de projets
- Leadership et mentorat
- Collaboration et compétences interpersonnelles
- Compétences interculturelles et EDI

Parmi les autres compétences proposées, on peut mentionner l'entrepreneuriat et l'innovation (intrapreneuriat), la recherche interdisciplinaire et les compétences en réseautage, l'intelligence émotionnelle et l'empathie, les compétences en communication numérique, la gestion de carrière, le bien-être et le mieux-être. Les concepteurs et administrateurs de programmes ont demandé des conseils sur la meilleure façon de mettre en œuvre les recommandations découlant de l'énoncé élargi des

compétences, ce qui a renforcé leur soutien. Une étude menée par Loleen Berdhal (2021) à l'Université de la Saskatchewan indique également que la plupart des étudiants préféreraient que l'acquisition de ces types de compétences fasse partie intégrante des programmes doctoraux; cependant, la recommandation du groupe de travail ne précise pas si les compétences supplémentaires devraient être offertes dans le cadre d'un programme ou au moyen d'activités centralisées. Dans l'ensemble, le groupe de travail recommande d'étoffer la Déclaration ministérielle pour y ajouter les compétences requises dans un programme doctoral du 21^e siècle.

RECOMMANDATION : Pour favoriser l'excellence des programmes doctoraux, les normes fixées pour les grades et les résultats d'apprentissage attendus des programmes doivent être élargis de façon à inclure explicitement les compétences requises pour les chercheurs du 21^e siècle dans des domaines tels que la gestion de projets, la collaboration, le leadership et les compétences interpersonnelles et interculturelles.

Pour plus de détails sur le contexte et le processus de consultation, voir [l'énoncé élargi des compétences des diplômés du doctorat \(en anglais seulement\)](#).

Section 7 – Comment la pandémie de COVID-19 a changé nos façons de définir et de mesurer l'excellence

Pendant nos travaux, la pandémie s'est propagée et a amplifié le besoin de flexibilité et d'accès, ainsi que les problèmes de santé mentale, ce qui a obligé les programmes d'études supérieures à s'adapter. Ses effets sur les trajectoires des étudiants des cycles supérieurs variaient, certaines disciplines, cohortes et personnes étant plus touchées que d'autres. Ces disparités dépendaient de la situation sociale : les étudiants autochtones et racisés affichaient des taux plus élevés de COVID-19 et subissaient des effets plus graves. Enfin, les étudiants ayant des responsabilités d'aidants naturels avaient beaucoup plus de mal à jongler avec les exigences pédagogiques, professionnelles et personnelles qu'en temps normal.

On a beaucoup écrit ailleurs sur les changements que la pandémie a précipités dans l'enseignement supérieur en général et sur l'accélération des progrès technologiques qui permettent de changer le fonctionnement de nos établissements et nos façons de dispenser les programmes. Les révélations de la pandémie n'ont pas eu d'incidence sur les principales recommandations de notre groupe de travail. En fait, elles ont souligné la nécessité de placer l'étudiant au cœur des préoccupations, d'être souple, d'actualiser les compétences et, surtout, de redéfinir l'excellence universitaire d'une manière vraiment inclusive.

Notre groupe de travail présente ces réflexions et questions additionnelles en réponse au contexte pandémique.

NORMES DES ÉTABLISSEMENTS

- Au niveau des établissements, les croyances au sujet des procédures réputées nécessaires pour garantir la rigueur ont volé en éclats. Par exemple, les réunions de comités consultatifs et les soutenances de thèse tenues en virtuel non seulement fonctionnent bien mais ont aussi de nombreux avantages : les étudiants peuvent étudier à distance, la codirection de thèse et les comités consultatifs à distance sont facilités par la familiarité développée avec les nouvelles plateformes collaboratives; la participation virtuelle réduit les empreintes carbone des examinateurs de l'extérieur en évitant les déplacements et elle pourrait favoriser la participation de membres du corps professoral pour qui les déplacements sont un obstacle.

Rapport de synthèse du groupe de travail

- Au moment d'évaluer les résultats des programmes, il faudra prendre en compte les impacts inégaux que la pandémie a eu sur la durée des parcours et reconnaître les efforts colossaux exigés de nombre de nos étudiants, y compris ceux dans les domaines de la santé qui ont été souvent sollicités pour fournir des services pendant la pandémie.
- Les pratiques d'admission et d'attribution des bourses doivent tenir compte des effets disproportionnés que la pandémie a eus sur les femmes, les communautés autochtones et racisées, et les aidants naturels.
- Les programmes collaboratifs et la collaboration entre établissements ont profité des progrès des plateformes pour offrir des cours et des activités de réseautage. Il faudra vraisemblablement moderniser les accords de transfert et d'accès pour tenir compte des mouvements des clientèles étudiantes qui se prévalent de cours offerts par d'autres établissements.
- Les réseaux que nous avons établis ponctuellement à l'échelle de l'université et au-delà à titre d'administrateurs, et dans les champs disciplinaires, dans le but de régler certains problèmes, devraient sans doute être conservés car ils pourraient nous aider à faire face à d'autres problèmes touchant les programmes.

CHANGEMENT POSITIF POUR LES PROGRAMMES

- En devenant virtuels, collaboratifs et nationaux, les séminaires locaux ont créé des environnements riches où les étudiants peuvent être exposés à une plus large palette de spécialistes de haut niveau dans un domaine et prendre contact avec eux.
- Pour un plus grand nombre de programmes, on pourrait adopter la prestation à distance et éliminer l'obligation de résidence physique. Dans quelle mesure acceptons-nous que les diplômes en ligne et les diplômes en personne sont essentiellement comparables, les avantages et les inconvénients s'équilibrant ?
- *Ou*, les programmes devraient-ils faire en sorte que les étudiants ne deviennent pas trop déconnectés ? Soyons prudents avant de remplacer les collaborations et les relations informelles que favorise le travail en proximité, et assurons-nous qu'elles ne deviennent pas uniquement l'apanage des clientèles étudiantes ayant la possibilité de fréquenter le campus.
- Dans sa lettre de 2021 au milieu universitaire, Deb Adair, Ph. D., directrice générale de Quality Matters, réfléchit aux [enseignements que nous avons tirés de 2020](#) (site anglais) et à la manière de les utiliser pour façonner l'avenir de l'éducation dans l'environnement numérique. Pour la suite des choses, M^{me} Adair nous exhorte à réitérer notre engagement de qualité. Elle affirme que nous devons tous nous donner un mandat clair pour la qualité en portant davantage attention à l'équité et à l'inclusion, ce qui est d'autant plus difficile que ce travail doit se faire à plus grande échelle et avoir une portée plus large malgré des ressources moindres. Elle estime que ce mandat nous oblige à être à géométrie variable, souples et pertinents pour convenir à toutes les modalités d'apprentissage et à tous les apprenants. Il ne s'agit plus seulement d'éducation en ligne; il s'agit de concevoir et d'offrir des possibilités d'apprentissage numérique de qualité pour tous. Il faut selon elle d'abord attirer l'attention sur les différences entre l'enseignement à distance d'urgence et les cours et programmes en ligne bien planifiés et bien adaptés à l'apprentissage numérique. « Nous savions tous que cette distinction était fondamentale pour toute évaluation des résultats pédagogiques en 2020 ainsi que pour l'acceptation et la croissance continues d'une éducation en ligne de qualité qui favorisera la réussite des étudiants quand la pandémie sera terminée », écrit-elle (en anglais). <https://mailchi.mp/inqaah.org/inqaah-newsletter-q1-2021>
- Quel effet (positif ou négatif) la poursuite des activités du corps professoral, des administrateurs des départements et des fournisseurs de services centraux en mode hybride ou entièrement à

Rapport de synthèse du groupe de travail

distance pourrait-elle avoir sur l'enseignement en personne, les étudiants, le personnel et l'affectation des ressources.

- Est-ce que la poursuite des activités du corps professoral, des administrateurs des départements et des fournisseurs de services centraux en mode hybride ou entièrement à distance aura un effet sur la qualité de la pédagogie et des environnements d'apprentissage favorables ?
- Certains types de travaux de recherche empirique, d'érudition et de création demeureront tributaires d'infrastructures physiques (p. ex. laboratoires, studios, collections). Cela dit, les programmes pourraient aussi évoluer dans ces types de disciplines. Il existe d'ailleurs des exemples de ces types de programmes qui ont été restructurés pour permettre aux étudiants internationaux de commencer leurs cours ou semestres initiaux à distance, ce qui réduit les dépenses associées à la vie à l'étranger et le coût global du programme pour l'étudiant.
- Le développement de réseaux professionnels et la diffusion de la recherche seront toujours très importants pour les étudiants, tout comme la participation à des conférences. Les conférences en personne sont déjà de retour en 2021-2022, même s'il y aura sans doute encore des conférences en ligne après la pandémie, histoire de réduire les coûts de participation et l'empreinte carbone. Par contre, il est facile de prévoir les profondes inégalités qu'engendreront les conférences hybrides, où les personnes qui ont les moyens de voyager auront droit à une expérience différente de celle des participants à distance. Étudiants et professeurs auront besoin de formation et de soutien adéquats pour réussir à tirer parti des différents types de conférences.

BIEN-ÊTRE

- La pandémie rend encore plus urgent le besoin d'offrir du soutien pour assurer le bien-être des étudiants. Pendant la pandémie, de nombreux étudiants ont commencé en distanciel des programmes conçus pour être donnés en présentiel : comment ces étudiants vont-ils tirer leur épingle du jeu et qu'arrivera-t-il s'ils doivent faire tout leur programme à distance ? Nous avons sûrement des choses à apprendre sur les moyens de créer des liens et une communauté dans les programmes qui pourraient continuer à offrir des options à distance. L'isolement et la solitude sont des stress qu'exacerbent les études à distance, surtout chez les doctorants après l'examen doctoral. Et si les attentes relatives à la recherche doctorale portaient moins sur la réussite individuelle et plus sur le travail collaboratif ? Il conviendrait aussi de se demander pourquoi les études doctorales sont si longues en Amérique du Nord et à qui cette situation profite le plus ?
- Les congés sont salutaires pour les étudiants, mais demeurent difficiles pour les étudiants internationaux, ce qui souligne là encore le caractère inéquitable de nos systèmes. Comment pouvons-nous réclamer de meilleures conditions dans les permis d'études pour les congés médicaux/parentaux ? Pouvons-nous trouver des moyens de soutenir financièrement les étudiants qui ont besoin de congés et rattraper les organismes de financement qui le font déjà ?

La pandémie nous a enseigné qu'il est possible de changer des choses, de les changer beaucoup plus et beaucoup plus vite que nous l'aurions cru possible. À partir de la résilience du corps professoral, du personnel et des étudiants, nous pouvons transposer ces enseignements pour opérer des changements aux fins de la poursuite de l'excellence dans les programmes d'études supérieures.

Section 8 – Pour des programmes doctoraux socialement responsables

Simultanément, la pandémie de COVID-19 a fait ressortir les inégalités raciales comme un problème de société fondamental auquel il faut s'attaquer tout de suite. Les chefs de file de l'enseignement supérieur devront se pencher non seulement sur la manière de créer des parcours inclusifs pour les étudiants traditionnellement exclus et sous-représentés, mais aussi sur la création de programmes inclusifs dans le

Rapport de synthèse du groupe de travail

cadre du parcours universitaire (p. ex. l'effectif du corps professoral, l'inclusion de diverses perspectives culturelles). Il faudra travailler encore à intégrer aux programmes d'études les recommandations de la Commission de vérité et réconciliation sur l'éducation. À cet égard, le groupe de travail de l'ACES sur les appels à l'action pour la vérité et la réconciliation et l'enseignement supérieur apportera des éclairages et des conseils. Il faudra aussi s'efforcer d'intégrer aux programmes les recommandations de la [*Charte de Scarborough contre le racisme anti-Noir et l'inclusion des Noirs dans l'enseignement supérieur au Canada : principes, actions et responsabilités.*](#)

Le milieu de l'enseignement supérieur doit renouveler son engagement en faveur de l'EDIA (équité, diversité, inclusion et accès). Il doit élargir la définition de l'EDIA pour inclure la justice. À tout le moins, les programmes doivent garantir l'égalité d'accès aux possibilités recherchées (p. ex. admission aux études supérieures, récompenses, emplois), voire prendre des mesures de justice sociale et réparatrice (p. ex., sursélection de candidats issus de groupes traditionnellement exclus pour obtenir les résultats voulus; volonté sincère de travailler avec différents groupes pour rendre le monde de l'enseignement plus inclusif et plus juste).

Il est impératif de comprendre que les initiatives générales d'EDIA ne doivent pas être notre seul axe d'intervention pour répondre aux préoccupations sociales. Aux fins de la réconciliation avec les groupes sous-représentés, il faut porter attention à l'équité pour les identités intersectionnelles et comprendre aussi que certains groupes sous-représentés (p. ex. les communautés autochtones et noires) ont été particulièrement marginalisés et ont besoin d'une approche adaptée. En effet, il faut aussi des démarches axées sur la décolonisation, l'autochtonisation et la lutte contre le racisme et l'oppression, qui s'attaquent aux inégalités systémiques sous d'autres angles. Il sera important d'agir sur tous ces fronts si nous voulons que l'enseignement supérieur soit en mesure de répondre au besoin de la société d'avoir accès à une main-d'œuvre diversifiée dotée de toutes les compétences professionnelles nécessaires. Les chefs de file de l'enseignement supérieur devront montrer leur adhésion à ce travail chronophage, chargé d'émotion, dont le fardeau ne doit pas échoir principalement aux quelques professeurs, membres du personnel et étudiants appartenant à des groupes historiquement exclus ou sous-représentés qui font actuellement partie de ces programmes. Dans un premier temps, une grande partie de l'assouplissement des programmes doctoraux amené par la pandémie de COVID-19 profitera également aux étudiants aux parcours non traditionnels et préparera le terrain à un approfondissement de ces stratégies par les programmes. Au final, toute personne qui évolue dans le paysage des études supérieures devra réfléchir sur sa situation sociale, y compris ses pouvoirs et privilèges, ainsi que sur les systèmes qu'elle soutient et dont elle fait partie et bénéficie.

RECOMMANDATION : Étant donné l'importance fondamentale de cette question, qui mérite d'être approfondie, **nous recommandons à l'ACES de former un nouveau groupe de travail sur la création d'un paysage de l'enseignement supérieur plus inclusif et plus juste**, et d'utiliser les recommandations actuelles du groupe de travail afin de préparer le terrain pour ce travail en promouvant une définition de l'excellence inclusive axée davantage sur l'étudiant.

Section 9 – Recommandations globales

Pour paraphraser Heather Zwicker, ancienne doyenne des études supérieures de l'Université de l'Alberta (vers 2016), le doctorat n'a jamais été une seule et unique chose. Le doctorat est le plus haut grade universitaire. De ses origines comme rite de passage pouvant s'étirer sur des décennies dans les universités médiévales jusqu'à aujourd'hui, le doctorat vise essentiellement à développer la prochaine génération d'universitaires. Pour tendre vers l'excellence, un programme doctoral doit redéfinir ses

Rapport de synthèse du groupe de travail

objectifs – en délaissant la seule production de nouveaux professeurs au profit du développement de la prochaine génération de chefs de file du milieu universitaire et d'autres milieux – et élargir l'éventail des compétences jugées essentielles pour remplir cette promesse.

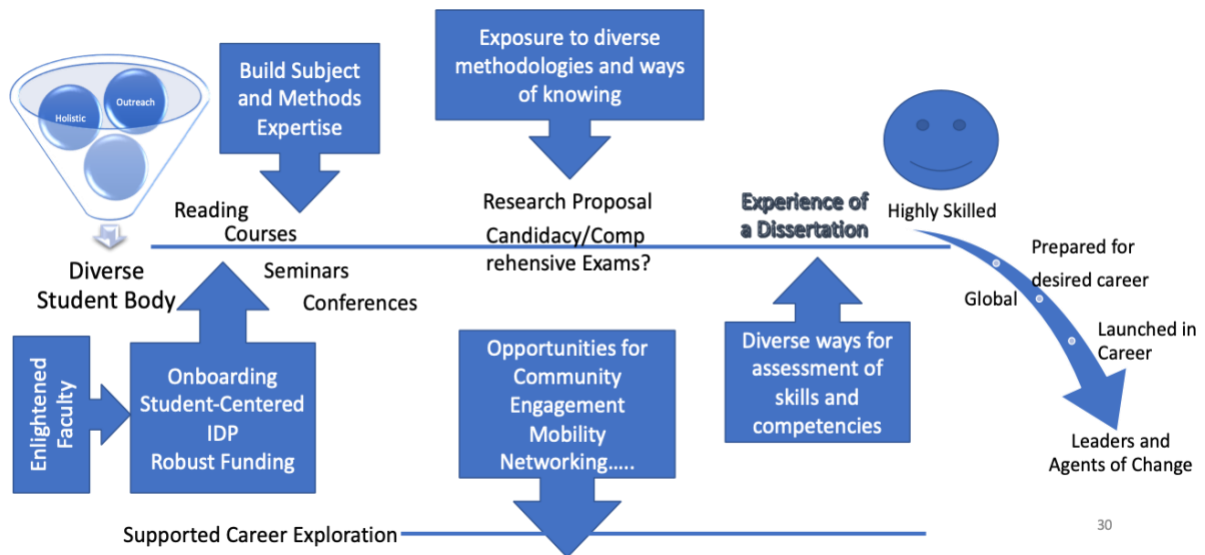
Résumé des recommandations pour l'excellence des programmes doctoraux

- Dans les programmes d'études supérieures, définir l'excellence inclusive comme la capacité de former les étudiants à toutes les compétences nécessaires à la vie professionnelle.
- Améliorer les pratiques d'AQ en s'intéressant aux compétences acquises par les étudiants et non simplement à la mesure indirecte des résultats (publications, conférences, bourses, etc.).
- Concevoir des outils de développement individuel que les étudiants des cycles supérieurs peuvent utiliser pour suivre leurs progrès et évaluer leur maîtrise. Voici une ressource externe montrant comment cette stratégie est alignée sur le financement (<https://www.mcgill.ca/mypath/tools>).
- Intégrer le développement professionnel permanent au curriculum et aux programmes destinés aux étudiants et aux membres du personnel et du corps professoral.
- Définir le ou les buts du programme et les exposer clairement aux étudiants éventuels et inscrits ainsi qu'aux membres du corps professoral concernés par le programme.
 - Par le recrutement et les admissions, diversifier activement la clientèle étudiante.
 - Opter pour un marketing ciblé et ne pas compter exclusivement sur la réputation de la faculté pour attirer les étudiants.
 - Sensibiliser les comités d'admission aux préjugés à éviter.
 - Être critique – des mesures comme le test GRE ou la moyenne pondérée cumulative à l'admission ne sont pas nécessairement les meilleurs indicateurs du potentiel de l'étudiant.
 - Concevoir une procédure d'admission qui soutient et mesure le succès; veiller à ce que les critères et la procédure demeurent actuels.
- Donner accès – financement, calendrier souple.
- Utiliser activement les résultats d'apprentissage du programme et les relier aux normes du diplôme pour que l'étudiant puisse dessiner son parcours d'apprentissage et de développement
 - Expliciter les processus de formation dans les aspects structurés et non structurés.
 - Recenser les compétences et qualités à développer et expliquer comment elles le seront, p. ex. par des cours, séminaires, examens complets, examens de candidature et autres éléments des programmes.
 - Laisser tomber les parcours de combattants et se concentrer sur les activités à valeur ajoutée.
- Former le corps professoral au mentorat et à l'évaluation.
- Créer une communauté inclusive.
- Penser globalement aux sortes d'infrastructures qui sont importantes au-delà du domaine précis.
 - Exploiter la technologie pour rendre possible la participation à des activités.
 - Mobiliser les réseaux nationaux et internationaux.
 - Encourager/embrasser la mobilité.
 - Apprécier et favoriser la diversité des expériences.
 - Tirer parti d'aides centrales pour élargir la formation sur des compétences variées.
- Donner plus de latitude quant à la forme de la thèse.
- Encourager l'exploration de carrières variées et définir le succès au-delà des emplois universitaires en suivant d'abord la progression des carrières des étudiants après l'obtention de leur doctorat.
 - Établir des réseaux d'anciens étudiants.
 - Faciliter les possibilités de stages et de mentorat.

Rapport de synthèse du groupe de travail

- Évaluer l'efficacité de l'apprentissage à l'aide de mesures indépendantes externes, p. ex. la situation d'emploi.
- Poursuivre nos initiatives en faveur de l'EDIA, la justice, la décolonisation, la lutte contre le racisme et l'oppression dans nos programmes, nos disciplines et la société.

Figure 3
Excellence et cycle du doctorat



30

Conclusion

La modernisation de la définition de l'excellence dans les programmes d'études supérieures est une mesure que l'ACES peut promouvoir, mais ce n'est pas une panacée. Il nous restera à adapter collectivement notre conception des doctorats afin d'encourager nos diplômés à apporter des contributions importantes et originales, d'embrasser les différentes façons dont les étudiants démontreront et communiqueront leurs contributions, et d'innover pour promouvoir et évaluer la diversité de nos universitaires et de nos programmes.

Remerciements

Une multitude de gens ont épaulé notre groupe de travail, et nous leur en sommes reconnaissants. Par ailleurs, nous tenons à souligner en particulier le travail et l'apport de quelques intervenants clés. Merci donc aux personnes suivantes, qui ont participé aux entrevues, pour leurs contributions à l'étude sur l'excellence dans les programmes interdisciplinaires :

- Université de la Colombie-Britannique – Steven Taubeneck, président (intérimaire), Barbara Weber, présidente, et Enid Ho, administratrice, Programme d'études supérieures interdisciplinaires
- Université de la Saskatchewan – Ryan Walker, doyen associé, Innovation dans les politiques et les programmes; Steven Rayan, coprésident, Études interdisciplinaires; Deana Thunderchild, soutien administratif
- Université Concordia – Rachel Berger, directrice des programmes personnalisés à l'École des études supérieures; Mark Sussman, directeur du Centre d'études interdisciplinaires sur la société et la culture, et David Morris, directeur du programme de doctorat en sciences humaines
- Université Dalhousie – Lynne Robinson, directrice du programme doctoral interdisciplinaire
- Université de l'Alberta – Brian Hogeveen, vice-doyen, Faculté des études supérieures et de la recherche
- Université Brock – Suzanne Curtin, vice-rectrice et doyenne, Faculté des études supérieures
- Université de Toronto – Vina Goghari, vice-doyenne, Innovation dans la recherche et les programmes, École des études supérieures

Nous tenons aussi à remercier les universités suivantes de leur participation aux consultations sur l'énoncé des compétences des diplômés du doctorat. Votre contribution est inestimable.

1. Université Brock
2. Université Concordia
3. Université du Québec
4. Université de Guelph
5. Université Memorial de Terre-Neuve
6. Université de la Saskatchewan
7. Université Dalhousie
8. Université du Manitoba
9. Université Queen's
10. Université de Calgary
11. Université polytechnique Kwantlen
12. Polytechnique Montréal
13. Université Royal Roads
14. Université de l'Alberta
15. Université York
16. Université Western

Rapport de synthèse du groupe de travail

Bibliographie et autres lectures suggérées

Adair, D. (2021). Driving change in 2021 & beyond. *Quality Matters*. <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/resource-center/articles-resources/2021-message>.

Berdhal, L. (2021). Graduate transformative skills training ideas for universities. University of Saskatchewan's Gwenna Moss Centre for Teaching and Learning. <https://teachingtest.usask.ca/documents/gmctl/gts-interview-synthesis.pdf>

CAGS Task Force on Excellence in Graduate Programs. (2019). Environmental scan. [preliminary survey of existing reports](#)

Council of Canadian Academies. (2021). *Degrees of success*, Ottawa (ON). The Expert Panel on the Labour Market Transition of PhD Graduates, Council of Canadian Academies. <https://cca-reports.ca/reports/the-labour-market-transition-of-phd-graduates/>

Council of Ministers of Education Canada. (2007). Ministerial statement on quality assurance of degree education in Canada. <https://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.en.pdf>

Cumming T, Deiner L.J., & August B. (2017). "Case Study: The New York City College of Technology Approach to General Education Assessment", in *Enhancing assessment in Higher Education: Putting Psychometrics to Work*. Cumming T. & Miller D. (Eds). Pp: 151 – 172. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Jankowski, N.A. (2020). Reflecting on COVID-19 and the future of assessment. *Assessment Update*, 32 (6); 12-13. doi:10.1002/au.

Jedrzejewski, J. (2019). *Foreword*. *Employability via Higher Education: Sustainability as Scholarship*. Diver, A (Ed). Springer Nature, Switzerland AG; v-vi.

Lederman, D. (April 17, 2019). Harsh take on assessment...From assessment pros. *Inside Higher Education*, <https://www.insidehighered.com/news/2019/04/17/advocates-student-learning-assessment-say-its-time-different-approach>.

McGill Graduate & Postdoctoral Studies. 4 ways to complete your IDP with MyPath. MyPath: Beyond the Gates. <https://www.mcgill.ca/mypath/tools>

Nie J. & Hossain A. (2021). Predicting graduate student performance – A case study. *Journal of Further and Higher Education*, 45:4, 524-539, DOI: 10.1080/0309877X.2020.1793116.

Ontario Universities Council on Quality Assurance. (February 2021). Quality assurance framework. <https://oucqa.ca/wp-content/uploads/2021/03/Quality-Assurance-Framework-2021.pdf>

Roy, W. G. (2003). Excellence in graduate education: Programmatic issues. University of California Los Angeles. <https://grad.ucla.edu/gasaa/library/excellence.pdf>

Rapport de synthèse du groupe de travail

Scarborough National Charter on Anti-black Racism and Black Inclusion in Canadian Higher Education: Principles, Actions, & Accountabilities. (19 February 2021). <https://www.ecuad.ca/assets/pdf-attachments/Scarborough-National-Charter-Draft-2021-02-ENG.pdf>

Task Force on the Dissertation. (2018). CAGS Report of the Task Force on the Dissertation: Purpose, Content, Structure, and assessment. <https://secureservercdn.net/45.40.150.136/bba.0c2.myftpupload.com/wp-content/uploads/2018/09/CAGS-Dissertation-Task-Force-Report-1.pdf>.

The Declaration on Research Assessment (DORA) (2021). <https://sfdora.org/>

The Canadian Information Centre for Canadian Credentials. (2016). Qualifications framework in Canada. https://www.cicic.ca/1286/pan_canadian_qualifications_frameworks.canada

University of Alberta Faculty of Graduate Studies and Research. (2016). Professional development requirement. <https://www.ualberta.ca/graduate-studies/professional-development/professional-development-requirement/index.html>

Universities Canada. How quality assurance works in Canada. <https://www.univcan.ca/universities/quality-assurance/>

University of Calgary. (Accessed on September 20, 2021). <https://www.ucalgary.ca/provost/strategic-initiatives/quality-assurance>

Vitae. (2011). Researcher development framework. <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf/view>

Williams, D., Berger, J., and McClendon, S. (2005). Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions. *Association of American Colleges and Universities*. p. 1-39. https://www.aacu.org/sites/default/files/files/mei/williams_et_al.pdf

Woolf, D. (2017). The future is interdisciplinary. Universities Canada. <https://www.univcan.ca/media-room/media-releases/the-future-is-interdisciplinary/>

Environmental Scan Resources

Federal Funding Bodies

SSHRC

- [“Strategic Plan” \(2016\)](#)
- [“Graduate Student Professional Development: A Survey with Recommendations” \(2012\)](#)

NSERC

- [“Creating Canada’s Future: Investing in Research for Impact Today and Tomorrow” \(2010\)](#)
- [“Women in Science and Engineering in Canada” \(2017\)](#)

CIHR

- [“CIHR’s Strategic Action Plan on Training” \(2018\)](#)
- [“Health Research Training Tools/Career Hub” \(2019\)](#)
- [“Individual Career Development Plans Portal” \(2019\)](#)

Associations and Councils

- Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec
- [“Targeted Competencies in Graduate Programs” \(2015\)](#)
- “Rapport déposé par le comité ADESAQ sur la nature, la structure et les activités associées à la maîtrise au Québec”
- [Partie I \(2007\)](#)
- [Partie II \(2009\)](#)
- British Columbia Degree Quality Assessment Board
- [Responsibilities and Reporting](#)
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI)
- [Publications](#)
- Campus Alberta Quality Council (CAQC)
- [Handbook \(2018\)](#)
- Canadian Association for Graduate Studies (CAGS)
- [Rethinking the PhD](#)
- [Graduate Professional Development Program Survey: Towards a National Strategy](#)
- [Award for Excellence and Innovation in Enhancing the Graduate Student Experience \(GSE\)](#)
- [Award for Outstanding Graduate Mentorship](#)
- [“Investing in the Next Generation of Canadian Researchers” \(2018\)](#)
- [“Canadian Graduate and Professional Student Survey” \(2007-2016\)](#)
- [“Interdisciplinary Graduate Programs in Canada: Practice and Potential” \(2014\)](#)
- [“PhD Program Structures in Canada” \(2012\)](#)
- Canadian Association of Postdoctoral Scholars (CAPS)
- [“Canadian National Postdoctoral Survey” \(2016\)](#)
- Canadian Association of University Teachers (CAUT)

Rapport de synthèse du groupe de travail

- [Education and Training](#)
- Consortium of Canadian Graduate Student Professional Development Administrators (Consortium/CCGSPDA)
- [Purpose and Objectives](#)
- Council of Ontario Universities (COU)
- [Graduate Studies Portal](#)
- [“Principles for Graduate Study at Ontario’s Universities” \(2017\)](#)
- [“Faculty at Work: The Composition and Activities of Ontario Universities’ Academic Workforce” \(2018\)](#)

Maritime Provinces Higher Education Commission (MPHEC)

- [Program Assessment Prior to Implementation Documents \(Extensive\)](#)
- [Ongoing Quality Assurance Documents](#)
- [Related Publications \(Extensive\)](#)
Ontario Universities Council on Quality Assurance (Quality Council)
- [Quality Assurance Framework and Guide \(2018\)](#)
- [Educating for the Future: Learning Outcomes and Experiential Learning Symposium” \(2018\)](#)
- [Annual Reports](#)
Pierre Elliott Trudeau Foundation
- [Programs](#)
Postsecondary Education Quality Assessment Board (PEQAB)
- [Publications \(Extensive\)](#)
Saskatchewan Higher Education Quality Assurance Board (SHEQAB)
- [Standards for Graduate Programs](#)
U15
- [Publications](#)
- [Pre-Budget Submissions](#)
Universities Canada
- [Priorities](#)
- [Publications \(Extensive\)](#)
- [Univation Report \(2018\)](#)
- [“Investing in Skills and Talent” \(2018\)](#)
University Affairs
- [Graduate Matters Portal \(Extensive\)](#)

Private Sector Activities

- Adoc Talent Management
- [Professional Development Training and Courses](#)
BioTalent Canada
- [Career Tools Portal](#)
- [Employer Tools Portal](#)
Conference Board of Canada (CBoC)

Rapport de synthèse du groupe de travail

- [Employability Skills](#)
- [Centre for Skills and Post-Secondary Education](#)
- [Platforms for the Future of Education and Skills in Canada](#)
- [“Getting to Work: Career Skills Development for Social Sciences and Humanities Graduates” \(2018\)](#)
- [“Gender Equity, Diversity, and Inclusion: Business and Higher Education Perspectives” \(2018\)](#)
- [“Are Canada’s Business Schools Teaching Social and Emotional Skills?” \(2018\)](#)
- [“Inside and Outside the Academy: Valuing and Preparing PhDs for Careers” \(2015\)](#)
Higher Education Strategy Associates
- [Articles on Academia \(Extensive\)](#)
- [“The State of Post-Secondary Education in Canada” \(2018\)](#)
- [“Producing Indicators of Institutional Quality in Ontario Universities and Colleges: Options for Producing, Managing and Displaying Comparative Data” \(2008\)](#)
Inside Higher Ed
- [“Innovation in Higher Ed” \(2018\)](#)
- [“Smart, Succinct and Agile: Strategic Planning in an Age of Uncertainty” \(2018\)](#)
- [“Agile Teaching” \(2018\)](#)
- [“Graduate and Professional Education: An Ever-Changing Environment” \(2018\)](#)
- [“The Next Generation of Students” \(2018\)](#)
- [“Promoting Student Success” \(2018\)](#)
- [“The 2017 Survey of Admissions Directors: Pressure All Around” \(2017\)](#)
- [“New Challenges in Graduate and Professional Education” \(2017\)](#)
- [“Adaptive Learning, Transformational Education & Next-Generation Assessment” \(2017\)](#)
- [“The Evolving Quest for Student Success” \(2017\)](#)
- Mitacs
- [Strategic Plan \(2016\)](#)
- [Annual Reports \(2012-2018\)](#)
- [Publications \(Extensive\)](#)
- PhDetectives
- [“PhDetectives Skills and Careers Survey” \(2019\)](#)
- [“Understanding and Promoting PhD Competencies” \(2019\)](#)

International Activities

United States

Council of Graduate Schools (CGS)

- [Publications \(Extensive\)](#)
- [“Articulating Learning Outcomes in Doctoral Education” \(2017\)](#)
- [“Understanding PhD Career Pathways for Program Improvement” \(2015\)](#)

Future of Research

- [Future of Research Website \(2019\)](#)
- [“Putting Mentoring at the Heart of Academia” \(2019\)](#)

Rapport de synthèse du groupe de travail

- Institute for Academic Innovation (IAI)
 - [Current Projects](#)
 - [Forward Thinking](#)
- PhDs.org
 - [Resources](#)
 - [“Succeeding in Graduate School” \(2019\)](#)
- United Kingdom
 - Higher Education Policy Institute (HEPI)
 - [Publications \(Extensive\)](#)
 - Russell Group
 - [Leiden Statement \(2014\)](#)
 - Society for Research into Higher Education (SRHE)
 - [Publications \(Extensive\)](#)
 - UK Council for Graduate Education
 - [Publications \(extensive\)](#)
 - [4th International Conference on Developments in Doctoral Education & Training](#)
 - Universities UK
 - [Innovation, Growth and Skills Initiative](#)
 - [Inclusion, Equality and Diversity Initiative](#)
- Vitae
 - [Non-profit professional development organization.](#)

- Europe
 - European University Association (EUA)
 - [Publications \(Extensive\)](#)
 - [EUA Council for Doctoral Education](#)
 - League of European Research Universities (LERU)
 - [Higher Education Portal](#)
 - [“Excellent Education in Research-Rich Universities” \(2017\)](#)
 - [Shanghai Statement on the Critical Role of Research-Intensive Universities in Global Innovation Ecosystems” \(2016\)](#)
 - [Tokyo Statement on the Need for Long and Substantial Investment in Frontier Research at Research Intensive Universities” \(2016\)](#)
 - [Hefei Statement on the Ten Characteristics of Contemporary Research Universities \(2013\)](#)
- Australia
 - Australian Council of Graduate Research (ACGR)
 - [“Strategic Plan 2020”](#)
 - [Reports](#)
 - [Practice Sharing](#)
 - [Award for Excellence in Graduate Research Supervision](#)
 - [“Research Training Implementation Plan” \(2017\)](#)
 - [Indigenous Graduate Research Strategy](#)

Rapport de synthèse du groupe de travail

- Universities Australia
- [Very little information available.](#)
Transnational
Council for Highest Education Accreditation (CHEA)
- [Website](#)
CHEA International Quality Group (CIQG)
- [Website](#)
International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)
- [Mission and Values](#)