

# **Le système anglais présagerait-il de l'avenir en matière de qualité de l'enseignement universitaire en Communauté française de Belgique ?**

**Vandeweerd**, Jean-Michel, **Mignon**, Jacques & **Regers**, Thérèse

Department of Veterinary Clinical Science and Animal Husbandry, The University of Liverpool, Royaume-Uni; Unité d'Entomologie fonctionnelle et évolutive, Faculté universitaire des Sciences agronomiques de Gembloux & Université de Liège, Belgique

mignon.j@fsagx.ac.be

## **I. Introduction**

De nos jours, la gestion de la qualité existe dans la plupart des activités marchandes ou non marchandes. Issues du monde industriel, les démarches d'amélioration de la qualité se sont rapidement étendues aux autres secteurs. Elle faisait cependant défaut au niveau de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. Comblant cette lacune, celle-ci vient de se doter d'un outil de gestion de la qualité de son enseignement. L'Agence d'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) a été constituée au premier janvier 2003. La première réunion s'est tenue un an plus tard (23 janvier 2004). Elle doit permettre de répondre aux recommandations européennes déjà arrêtées en la matière, d'assurer la représentation de la Communauté française de Belgique dans les instances concernées, mais surtout de doter cette communauté d'une structure organisant l'évaluation de la qualité de l'enseignement au sein des établissements.

Les enseignants développent différentes craintes suite à l'actuelle incapacité de prédire les retombées du système mis en place: (1) peur d'être évalués, (2) éventuelles conséquences négatives pour l'institution, (3) investissement en temps et en personnel demandé par l'auto-évaluation, (4) risque de voir les autorités institutionnelles profiter des résultats de l'audit pour imposer leurs idées.

Le cas qui suit concerne le travail de réflexion d'une trentaine de professionnels autour de la démarche qualité dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique.

## II. Contextualisation

Une enquête, faite de témoignages et d'exemples concrets, a permis d'illustrer deux situations de mise en place d'un processus d'évaluation de la qualité de l'enseignement universitaire: à l'Université de Liège et à la Faculté universitaire des Sciences agronomiques de Gembloux. Au départ de ces cas précis, une série de questions a été générée.

Sur base d'une étude bibliographique, d'une enquête de terrain et d'une discussion de groupe, les auteurs de la présente proposent des éléments de réponse en :

- décrivant les contextes européen et belge afin de fixer le cadre général des débats ;
- partant des modèles d'évaluation de la qualité issus de l'industrie pour mieux comprendre les systèmes appliqués à l'enseignement ;
- établissant un parallélisme entre les modèles adoptés par le CRef et de l'AEQES d'une part, puis par rapport à celui mis en place par la QAA au sein du réseau institutionnel anglais d'autre part ;
- illustrant d'autres mécanismes de contrôle par l'exemple particulier de la Faculté de Sciences Vétérinaires de l'Université de Liverpool ;
- discutant le concept de contrôle de qualité pour mieux répondre aux interrogations motivant ce travail.

### II.1 Le contexte européen

Chantal Kaufmann dresse dans son "Etat des lieux de l'Enseignement Supérieur en Europe" un tableau du contexte européen pré-Bologne (Kaufmann, 2000). Elle nous rappelle que, ces dernières années, de plus en plus d'Etats membres ont élaboré des mécanismes d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur et créé des agences d'évaluation, soit indépendantes, soit rattachées aux pouvoirs publics. Dans un nombre de plus en plus important de pays, les résultats de l'évaluation peuvent être accompagnés de mesures financières. Afin de garantir un maximum de cohérence dans les effets de l'évaluation, le Conseil de l'Union Européenne a adopté, le 24 septembre 1998, une "Recommandation sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur". Cette recommandation invite les Etats membres à établir, si ce n'est déjà fait, des systèmes transparents d'évaluation de la qualité et à créer, pour les mettre en œuvre, des agences autonomes ou indépendantes d'évaluation. Pour l'essentiel, la procédure recommandée est basée sur les résultats du projet pilote lancé en 1992 par la Commission européenne et devrait comporter, au moins, les phases suivantes : auto-évaluation, visite sur place d'un comité d'experts comprenant au moins un expert étranger, rapport d'évaluation extérieure mettant en lumière les forces et faiblesses, publication des résultats.

Depuis quelques années, des réseaux d'institutions regroupés autour d'un même groupe de disciplines ont développé des initiatives communes d'évaluation au niveau européen. Ainsi, les Ecoles vétérinaires ont été parmi les premières à pratiquer l'exercice avec la création de l'*European Association of Establishments in Veterinary Education (EAEVA)*. Plus récemment, l'initiative *Equis*, développée dans le domaine des études de gestion d'entreprises, mène à une évaluation des établissements participants, à l'issue de laquelle ces derniers peuvent être accrédités et se voir décerner le label *Equis*.

## **II.2. Les modèles d'évaluation de la qualité de l'enseignement**

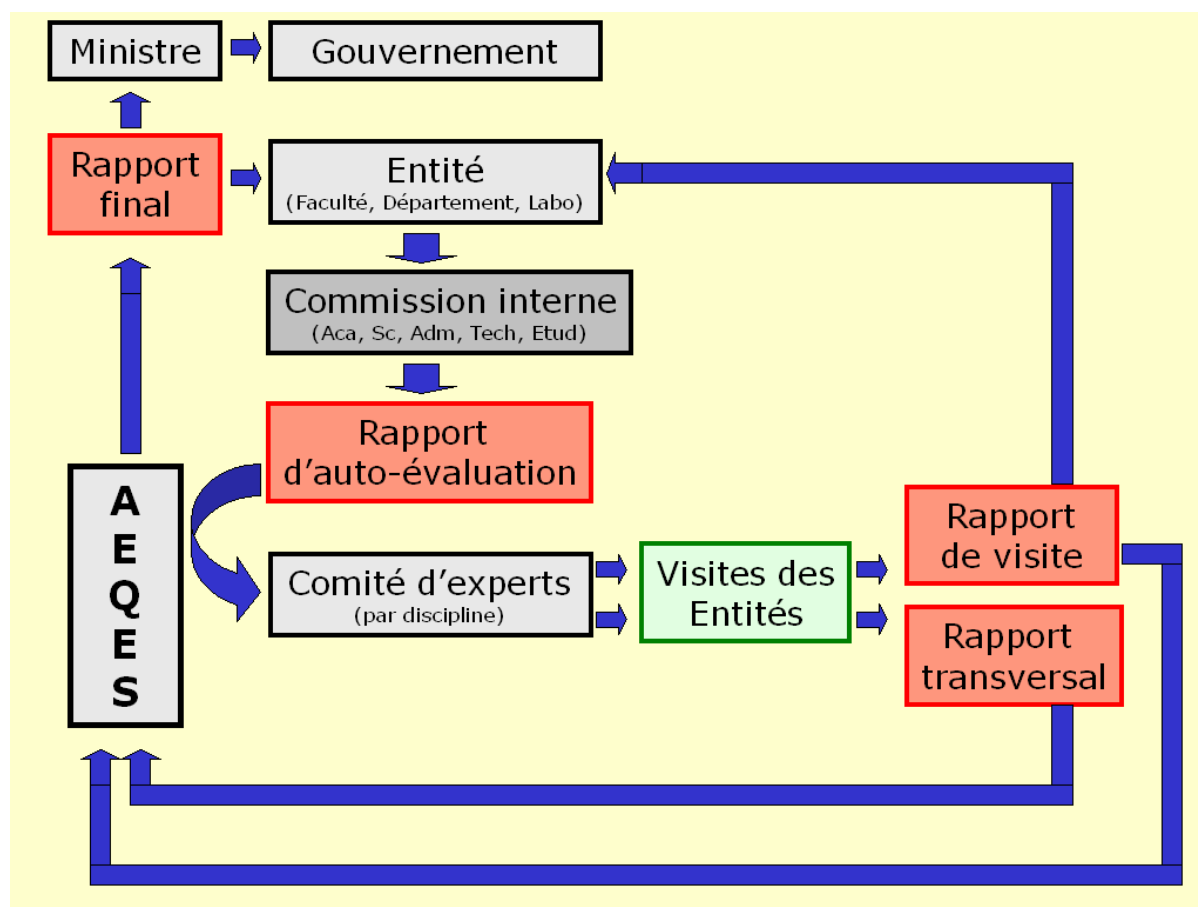
Dans le contexte actuel, l'approche qualité peut prendre deux voies différentes. La première, inspirée du monde industriel vise principalement à l'Assurance Qualité. C'est une méthode formelle basée sur la mise en œuvre d'un ensemble d'activités préétablies et systématiques. Elle ne vise pas la performance maximale mais le respect intégral des performances contractuelles. Cette démarche, poussant à répondre à des exigences, des prévisions explicites ou au respect de normes, sous-tend par exemple les procédures ISO. L'autre voie ne s'intéresse pas uniquement au processus mais à l'ensemble de l'organisation concernée. Elle s'appuie sur le concept de gestion intégrale de la qualité. Cette démarche, poussant au dépassement des objectifs définis, caractérise le modèle EFQM (*European Foundation for Quality Management*) et ses différents dérivés, soit basés sur un système de cotations par rapport à des critères précis (méthode TRIS - *Transnationale Institutionele Samenwerking*), soit axés sur des audits internes et externes (approches EQUIS - *European Quality Improvement System*)

Différents modèles d'évaluation de la qualité de l'enseignement ont été développés et, dans un premier temps, ces modèles n'ont consisté qu'en de simples adaptations de modèles appliqués dans le secteur industriel. Progressivement, des outils propres au secteur des services se sont développés et ont été adaptés à l'enseignement supérieur.

## **II.3 Le contexte belge**

Le décret du 14/11/2002 s'adresse aux établissements d'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Il s'agit des 10 institutions universitaires, des 30 hautes écoles, de 16 établissements d'enseignement artistique et de 4 instituts d'architecture. Une partie de l'enseignement supérieur concerne également les formations de promotion sociale. Devançant la mise en place d'une Agence Qualité en Communauté française de Belgique, le Conseil des Recteurs des Universités francophones belges (Cref) a conçu et testé, à partir de 1999, une méthode d'amélioration de la qualité de l'enseignement universitaire.

Cette méthode, basée sur l'auto-évaluation et l'évaluation par des pairs, a été légèrement adaptée et proposée par l'AEQES comme modèle de référence (figure 1). Elle repose sur l'évaluation d'une série d'indicateurs recouvrant l'ensemble des démarches de formation et d'organisation.



**Figure 1:** Processus d'évaluation de la qualité mis en place en Communauté française de Belgique par l'AEQES. Ce processus s'engage au sein des entités, par la mise en place d'une commission interne chargée de constituer un rapport d'auto-évaluation

Chaque institution d'enseignement supérieur doit constituer une commission et désigne un coordonnateur afin d'organiser une évaluation interne qui repose sur une série d'indicateurs recouvrant l'ensemble des démarches de formation et d'organisation. Il est à noter que la similitude avec le modèle du CRef est frappante: la numérotation des informations à fournir reste la même. Cette phase d'auto-évaluation débouche sur la rédaction d'un rapport interne qui est envoyé au président de l'AEQES, qui le transmet ensuite au Comité d'experts chargé de l'évaluation par l'Agence. Le travail du Comité d'experts consiste à se rendre dans l'institution, à rédiger et transmettre un rapport de visite, de même qu'à rédiger un rapport transversal de synthèse pour l'ensemble des entités similaires visitées. Sur base des rapports fournis, l'Agence peut formaliser des recommandations utiles, tant à l'intention des institutions que du Gouvernement.

Le décret précise qu'une des missions de l'Agence est "d'assurer une évaluation de l'enseignement supérieur en Communauté française, en mettant en évidence les bonnes pratiques, les insuffisances et les problèmes à résoudre, sans divulguer les données propres à chaque institution". L'anonymat garantit donc qu'il ne sera pas établi de classement des institutions. A l'époque, Madame la Ministre Dupuis précisait en effet: "En aucun cas, l'évaluation ne doit servir à installer un système d'accréditation. Elle ne mène pas non plus à un classement ou à une hiérarchisation des institutions".

D'autres auteurs tiennent à rappeler que l'évaluation ne consiste pas en un contrôle débouchant sur une pénalisation des établissements en terme de moyens (subventions, etc.) ou d'image (publicité négative). La démarche qualité, adaptée et appliquée à l'enseignement, doit être comprise comme un outil de prévention et non de répression. La notion de qualité doit être abordée sous l'angle de l'auto-évaluation. Cette démarche doit permettre d'améliorer le fonctionnement de l'établissement par une gestion interne de tout le processus et non de vérifier les résultats de l'établissement en fonction de normes préétablies (ULB, 2003).

#### **II.4 Le système anglais**

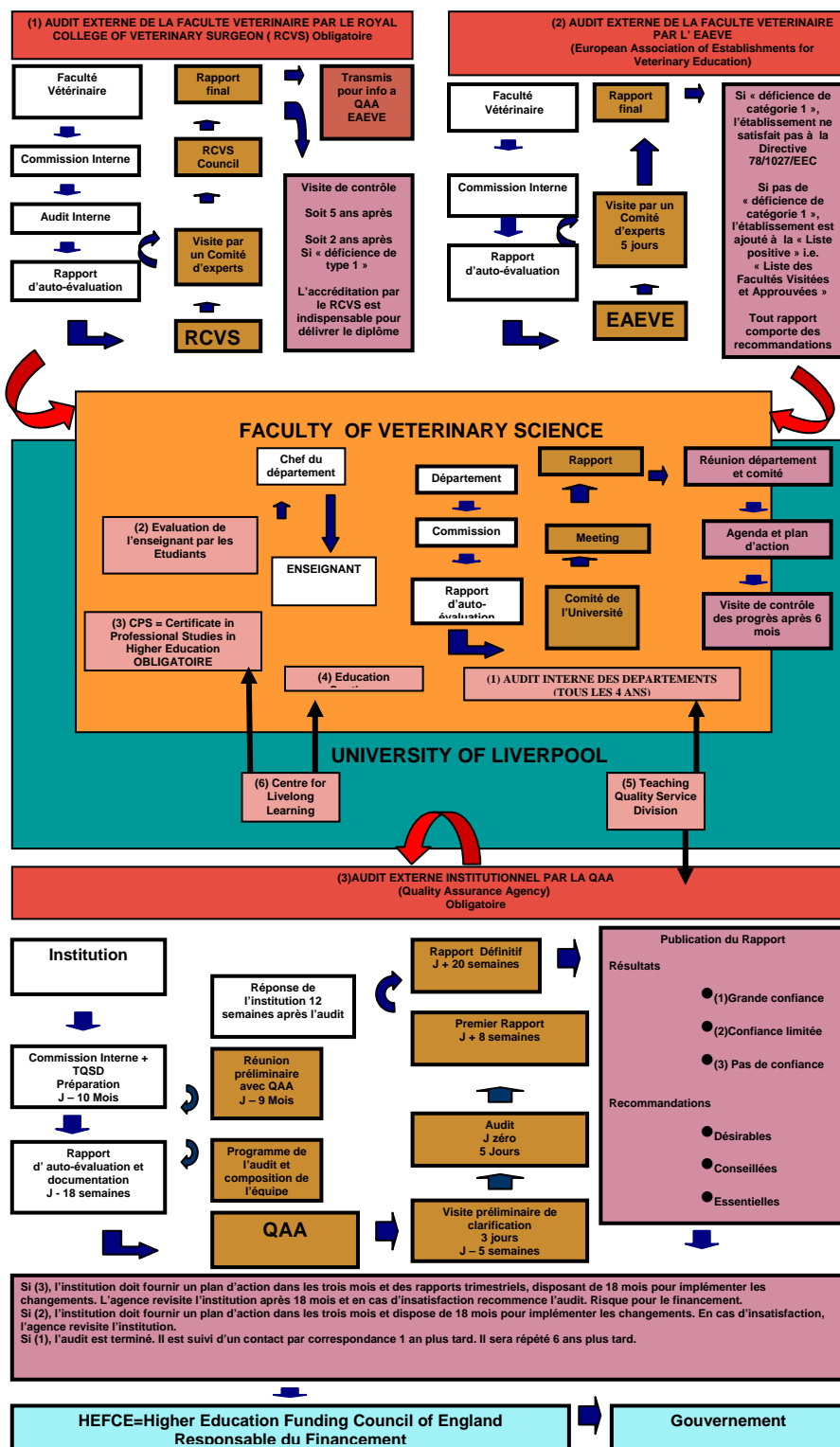
Le Royaume-Uni s'est doté d'un système de contrôle depuis 1992. Les méthodes employées ont varié avec le temps et dans les différents pays du Royaume-Uni. Cependant, dès le départ, le lien entre la qualité et le financement a clairement été établi. C'est en 1997, suite au *Dearing Report*, consécutif au changement de gouvernement, que l'actuelle QAA (*Quality Assurance Agency*) fut créée. Cette agence indépendante fonctionne contractuellement avec les principaux organismes finançant l'enseignement dans le pays. Elle est composée de 14 membres. Quatre sont choisis par les institutions, quatre par le gouvernement et six parmi des professionnels des différents secteurs (industrie, commerce, finance, etc.).

Au sein de ce système, l'exemple d'une Faculté en Sciences Vétérinaires revêt en outre l'intérêt de devoir s'intégrer dans un processus de contrôle non seulement par une agence européenne (EAEVE) en vertu de la Directive Européenne de 1978 réglementant l'équivalence des diplômes, mais aussi par un organisme professionnel, en l'occurrence le *Royal College of Veterinary Surgeons*, c'est-à-dire l'Ordre des Médecins Vétérinaires au Royaume-Uni. En Angleterre, celui-ci a en effet une mission essentielle dans la détermination des standards de la profession et dans l'accréditation des écoles vétérinaires. Il a aussi un rôle dans l'organisation de l'éducation continue et l'attribution de titres de spécialistes. Le devenir de la profession vétérinaire dans les dix années à venir vient d'être planifié et communiqué suite à une vaste enquête faisant intervenir tous les acteurs de la profession (ESSG, 2002).

Les audits externes (par la QAA, le RCVS et l'EAEVE) constituent l'ossature du contrôle de la qualité (figure 2). Les processus et les standards des audits sont transparents. Ils reposent sur une

documentation et un rapport d'auto-évaluation, suivis d'une ou plusieurs visites par un comité d'experts. Un rapport est publié faisant état de commentaires et suggestions. Les institutions non seulement fournissent elles-mêmes dès le départ les informations souhaitées, mais elles peuvent intervenir à différents moments du processus et disposent de délais raisonnables pour implémenter les changements préconisés. Au cours des audits, la démarche qualité et les outils internes mis en place par l'institution sont aussi analysés.

Chaque institution doit se doter d'outils pour assurer le maintien de la qualité. Les audits internes des départements (*internal review*) constituent un de ceux-ci. L'Université de Liverpool a en outre créé sa propre division pour l'étude et l'amélioration de la qualité (TQSD ou *Teaching Quality Support Division*). Sa mission est d'informer les divers acteurs quant aux recommandations de la QAA, de préparer les audits institutionnels, d'aider les départements dans leurs audits internes, et de vérifier la présentation des programmes. Le staff enseignant est également formé et averti. Un diplôme en pédagogie universitaire vient d'être rendu obligatoire à Liverpool. Le CLL (*Center for Lifelong Learning*) est chargé de cette mission de formation au travers du *Certificate in Professional Studies in Higher Education* (CPS in HE). Par ailleurs, les enseignants sont régulièrement évalués par les étudiants au terme d'un module et à la demande du chef du département (*student evaluation*) (figure 2).



**Figure 2:** Diversité des processus d'évaluation de la qualité de l'enseignement au sein de la Faculté des Sciences vétérinaires de l'Université de Liverpool

### **III. Discussion**

#### **III.1 Retour à l'enseignement**

Avant le 19<sup>e</sup> siècle, l'université était avant tout un lieu d'enseignement et d'apprentissage. La recherche était centralisée dans des institutions privées telles que l'Académie Royale des Sciences à Paris ou la Royal Society à Londres. Ces deux derniers siècles, un lien étroit s'est progressivement tissé entre la recherche et l'université. La recherche dans l'activité académique est devenue un élément prédominant de la promotion de l'institution et de ses professeurs. Dès 1990, Boyer préconisait toutefois que les priorités soient revues dans l'enseignement supérieur. Cette prise de conscience d'un nécessaire rééquilibrage au sein du triumvirat constitué par l'enseignement, la recherche et le service sera décrit plus tard par Ramsden (1998) comme "une révolution quasi Copernicienne dans la conception du rôle académique". Si, manifestement, les idées ont évolué, la recherche occupe toujours une place prédominante (Ramsden et Martin, 1996). Toutefois, l'agitation créée autour des dernières réformes nationales ou européennes en matière de Qualité de l'enseignement, montre que l'enseignement pourrait prendre une part de plus en plus importante dans ce triumvirat.

#### **III.2 Controverse autour de la notion de qualité de l'enseignement**

Si tout le monde s'accorde sur l'idée de devoir rechercher la qualité ou de tout faire pour l'améliorer, rien n'a peut-être jamais été aussi controversé. Les professionnels de l'enseignement ne parviennent pas à une définition consensuelle de la qualité. C'est une notion nébuleuse, aux attributs complexes et intangibles, dont la définition reste un challenge (Lindsay, 1994). Aucun consensus n'a pu être dégagé et Brennan (1997) rappelle à ce propos que la controverse autour d'une définition de la qualité ou de standards résulte précisément du fait qu'elle concerne indirectement des valeurs, et les pouvoirs de certains groupes à imposer leurs valeurs aux autres. Le souci de la définir relève notamment de la volonté de pouvoir la mesurer. Différentes approches ont essayé de contourner cette difficulté. Ainsi, la notion de standards s'est vue utilisée pour représenter un niveau ou un seuil mesurable de performance de l'étudiant. Par ailleurs, la notion de qualité envahit de multiples secteurs sous son acception issue du monde industriel et commercial. Ainsi, l'éducation est parfois considérée comme un service dont le consommateur est l'arbitre final.

La définition des standards d'une part et l'utilisation de concepts de la société de consommation, d'autre part, qui font de l'élève un consommateur, de l'enseignant un producteur, des universités un centre de profit, pourraient alimenter la crainte de prise de pouvoir par ceux qui assureront l'évaluation de la qualité, ou devront en établir les critères en fonction de valeurs (Brennan, 1997). Néanmoins, Becher (1997) ne veut pas croire que la subjectivité est à ce point présente dans les jugements et les attitudes. Il estime toutefois que les standards doivent être clairement contextualisés et refléter une réflexion collective aboutissant à l'élaboration d'une liste de bonnes pratiques.

### III.3 Deux modèles occidentaux

Dans le monde occidental, deux modèles principaux régissent le fonctionnement de nos universités: le modèle continental et le modèle anglo-saxon (Wilson, 1996). Le premier étant avant tout basé sur un système de contrôle par l'état des "input" plus que des "output". L'enseignement y est au service du pays et de son économie. Alors que le second modèle accorde une place importante aux résultats obtenus (*outcomes*).

En Australie, West (1998) considère que la qualité de l'enseignement doit se mesurer sur base de ce que "l'étudiant connaît, comprend et peut faire au terme de ses études". Il ajoute que "ces attributs sont incontestablement importants pour l'étudiant et sont les premiers critères utilisés par les employeurs et par la société au sens large". En 2001, l'AUQA (*Australian Universities Quality Agency*) va jusqu'à insister sur le besoin de ne pas faire porter l'audit institutionnel uniquement sur le processus mais aussi sur le produit (*outcomes*) (Woodhouse, 2001). Toutefois, cette tendance à privilégier les standards risque de se faire au détriment de l'apprentissage (Gibbs, 2003).

### III.4 Une question de responsabilité collective

Les notions de responsabilité collective, diversité et employabilité deviennent les mots clés du renouveau (Naidoo, 2000). Les gouvernements veulent désormais connaître le devenir des finances investies, au même titre que la société et les employeurs veulent s'assurer de la qualité des futurs travailleurs. Notre société de consommation et les situations économiques actuelles rendent inéluctable l'intervention des divers acteurs de la société (*stakeholders*). Dans cet esprit, il est peu probable d'échapper à un courant d'inspiration anglo-saxonne en matière de qualité de l'enseignement supérieur dans lequel le processus qualité est considéré comme un ROI (*Return On Investment*) ou un processus d'amélioration continue dépendant des moyens (humains, technologiques, financiers, ...) qui lui sont consacrés.

Quelle doit être la part relative des gouvernements, des institutions, des départements, des étudiants et des professions ? S'il est bien clair que chacune des parties est en faveur de la qualité, chacune veut également jouer un rôle significatif dans son contrôle. Thune (1997) souligne l'importance d'un équilibre entre la responsabilité collective qui nécessite un contrôle extérieur et le souci d'amélioration de la qualité qui reposerait avant tout sur une auto-évaluation.

Ces dernières années, une nouvelle attitude a été adoptée par la QAA. Ce que les anglais appellent la "*Lighter Touch*". En effet, un débat s'était tramé en Angleterre autour de la toute-puissante main-mise par la QAA, qui a abouti à la nouvelle stratégie et au nouveau système de contrôle par la mise en place d'audits institutionnels. Le nouveau chef exécutif de la QAA, Peter Williams, déclarait que "le

nouveau système laissait la responsabilité de la qualité et des standards à ceux à qui elle appartenait, c'est-à-dire aux institutions elles-mêmes" (McLeod, 2002). L'externalité ne garantit donc pas à elle seule un processus efficace. Cet épisode dans la société anglaise et ce changement montrent peut-être qu'une responsabilité collective est impossible si le mot responsabilité ne se marie pas avec celui de liberté.

### **III.5 Plus que des standards...**

L'exemple d'une faculté vétérinaire en Angleterre illustre bien, quant à lui, l'établissement de standards professionnels par l'Ordre des Médecins Vétérinaires ainsi que les différentes méthodes employées pour les assurer dans les dix années à venir. Cette stratégie fait suite à une enquête auprès de tous les acteurs et dans tous les secteurs liés de près ou de loin à la profession (*Education Strategy Steering Group*, ESSG, 2002). Il est aussi intéressant de constater le lien étroit entre la QAA et le RCVS. Cette représentation des différents intervenants (*stakeholders*) et la transmission transversale des informations assurent une responsabilité collective en multipliant les niveaux de contrôle, évitant ainsi une prise de pouvoir. De ce fait, il se crée une dynamique pour la qualité qui rend l'audit non pas sanctionnant mais constructif.

L'étude de la profession vétérinaire en Angleterre montre que les objectifs à atteindre par les jeunes diplômés (*Day One Skills*) ne constituent qu'une étape dans leur apprentissage puisqu'une année sera encore nécessaire avant d'être officiellement reconnu (*Year One Skills*). Cela montre combien, dans ce contexte, la profession elle-même peut prendre part au processus d'apprentissage.

Ne pourrait-on donc pas rejoindre Becher (1997) dans son idée que le standard à atteindre dans l'enseignement supérieur serait celui d'un "étudiant ayant appris à apprendre" afin qu'il puisse acquérir les standards en évolution et déterminés au sein d'une profession choisie ?

### **III.6 Vers quelle transparence ?**

La société ayant un droit de regard sur la mission des uns et des autres, l'évaluation de la qualité de l'enseignement peut-elle se passer d'une certaine publicité et d'une transparence totale du processus et de tous les intervenants ? Si un lien est clairement établi entre le financement de l'enseignement et la qualité en Angleterre, cette relation n'apparaît pas dans le système belge et c'est peut-être ce qui alimente les hésitations face à une publication des résultats. Cela pose donc le problème de la publication de données quantitatives et des recommandations poussant à définir des indicateurs de performance permettant d'effectuer des comparaisons dans le temps et entre établissements. Ne peut-on craindre que la nécessité de publier les résultats s'accompagne d'une publicité accrue des résultats de l'évaluation ? Certains "bons élèves" réclameraient des récompenses et pousseraient à la prise de

sanctions à l'égard des mauvais résultats. Toutefois, l'anonymat ne s'inscrit pas dans le cadre d'une démarche de responsabilité collective et la transparence est indispensable pour éviter les dérives. En présentant le système Danois, Thune (1997) signale que cette transparence fut considérée comme un point cardinal de la démarche qualité. Impartialité, crédibilité, consistance et transparence sont indispensables pour donner à la *self-evaluation* sa pleine dimension en tant qu'outil de contrôle indispensable pour une démarche qualité constructive et à long terme.

Le mouvement est bel et bien en route. Quelle est sa véritable destination ? Dans quelle mesure faut-il y résister ou l'accompagner ? Qu'en sera-t-il des audits internes ? Verrons-nous aussi naître des « *Teaching Quality Support Divisions* » comme à l'Université de Liverpool, c'est-à-dire des unités se consacrant entièrement à la mise en place et à l'évolution de la qualité au sein des institutions ? Voilà autant de questions auxquelles il est difficile de répondre. Il est cependant fort probable qu'il faille suivre attentivement le chemin tracé par les anglo-saxons. Une chose est certaine: le train est en route et il va falloir y attacher son wagon avant qu'il ne prenne de la vitesse.

### Références bibliographiques

Becher, T. (1997). The Hunting of the Gilt-Edged Degree *In* J. Brennan, P. de Vries, & R. Williams (dir.). *Standards and quality in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, New Jersey.

Brennan, J. (1997). Introduction. *In* J. Brennan, P. de Vries, & R. Williams (dir.). *Standards and quality in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Dupuis, F. (2002, avril). Intervention de la ministre Françoise Dupuis au séminaire sur les conséquences de Bologne/Prague en Communauté française, 17 avril 2002. Téléchargeable au 10 mars 2004 sur le site Web de la FEF: [www.fef.be/page1030.html](http://www.fef.be/page1030.html).

ESSG Consultation Document (2002). Téléchargeable sur le site du Royal College of Veterinary Surgeons: [www.rcvs.org.uk/vet\\_surgeons/consultation/essg/esg\\_consultation.html](http://www.rcvs.org.uk/vet_surgeons/consultation/essg/esg_consultation.html).

ENQA (2003). Quality procedures in European higher education. Helsinki: *ENQA occasional papers* (5). 41p.

Gibbs, G. (2003, septembre). *Using assessment to support learning*. Communication orale au Colloque "Staff Conference on Learning, Teaching and Assessment", Université de Liverpool, 15 septembre 2003.

ISO 9000:2000. *Systèmes de management de la qualité, principes essentiels et vocabulaire*. Comité européen de normalisation.

Kaufmann, Ch. (2000, février). *L'enseignement supérieur en Europe: Etat des lieux*. Communication présentée dans le cadre du colloque "L'Université dans la tourmente", Facultés universitaires Saint Louis, Bruxelles, 25 février 2000. Téléchargeable au 10 mars 2004 sur le site Web du Ministère de la Communauté française de Belgique: [www.cfwb.be/infosup/pg062.htm#IV.2](http://www.cfwb.be/infosup/pg062.htm#IV.2).

Lindsay, A. (1994). Quality and management in Australian universities. *Journal of Tertiary Education Administration*, 16(1), 55-68.

MacLeod, D. (2002). *QAA Unveils New Standards*. Education Guardian, March 20.

Naidoo, R. (2000). The 'Third Way' to widening participation and maintaining quality in higher education: lessons from the United Kingdom. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 24-38.

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.

Ramsden, P. & Martin, E. (1996). Recognition of good university teaching: Policies from an Australian study. *Studies in Higher Education*, 21, 299-315.

Ramsden, P. (1998). What makes a university effective? *Griffith University Professorial Lecture Series*, 2 (23 April).

Thune, C. (1997). The Balance Between Accountability and Improvement . In J. Brennan, P. de Vries, & R. Williams (eds.). *Standards and quality in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.

ULB (2003). *Guide pratique pour la mise en œuvre d'une démarche qualité dans les Hautes Ecoles*. Bruxelles: ULB, Laboratoire de psychologie industrielle et commerciale. 48p.

West, R (1997). Review Committee on Higher Education Financing and Policy 1997, *Learning for Life: Review of Higher Education Financing and Policy*, Final Report (R.West, Chair), Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Canberra.

Wilson, B. (1996). Quality in Universities, Sir Robert Menzies Oration, 4 October 1995. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 18(2), 149-158.

Woodhouse, D. (2001). *Australian Universities Quality Agency: Manual Version 0*, Australian Universities Quality Agency, Melbourne.