



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*

## Le paysage de l'évaluation des résultats d'apprentissage au Canada

Alexandra MacFarlane et Sarah Brumwell,  
COQES



Publié par le

## Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402  
Toronto (Ontario) Canada  
M5E 1E5

Téléphone : (416) 212-3893  
Télécopieur : (416) 212-3899  
Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

### Citer la présente publication comme suit :

MacFarlane, A., Brumwell, S. (2016). *Le paysage de l'évaluation des résultats d'apprentissage au Canada*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2016

## Sommaire

En évaluant ce que les étudiants savent et peuvent accomplir (c.-à-d. les résultats d'apprentissage), les établissements postsecondaires peuvent faire le suivi de la qualité, de la pertinence et de la valeur des programmes de formation et prendre des décisions fondées sur des données probantes en vue d'améliorer les résultats des étudiants. Afin de comprendre les pratiques d'évaluation des résultats d'apprentissage qui sont actuellement utilisées dans les programmes menant à un certificat, à un diplôme et à un grade de premier cycle, le COQES a sondé les recteurs et vice-recteurs aux études des collèges et universités publics de partout au Canada à l'automne 2015. Le présent rapport en résume les conclusions.

Pour dresser la liste des collèges et universités publics du Canada, on a utilisé le site Web du Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI). Des 124 collèges et 76 universités qui ont été invités à participer, 53 collèges (43 %) et 54 universités (71 %) ont répondu à l'enquête.

Cinquante-huit pour cent (58 %) des collèges canadiens et 43 % des universités canadiennes ont indiqué avoir défini des objectifs d'apprentissage à l'échelle de l'établissement ou des objectifs d'apprentissage qui sont communs à tous les étudiants d'un établissement (Figure 1 et Figure 15). Les établissements postsecondaires canadiens ont signalé qu'ils évaluaient les résultats d'apprentissage pour un éventail de raisons; par conséquent, les données d'évaluation sont recueillies et utilisées de différentes façons. Tant les collèges que les universités ont indiqué que l'agrément d'un programme et l'engagement de l'établissement à s'améliorer sont les deux plus importants facteurs qui motivent l'évaluation des résultats d'apprentissage (Figure 3 et Figure 17). Les résultats indiquent que les sondages sont la méthode la plus couramment utilisée pour recueillir les données sur l'apprentissage des étudiants; toutefois, les collèges utilisent des sondages auprès des employeurs (figure 8), tandis que les universités utilisent des sondages nationaux auprès des étudiants (Figure 21). Les données d'évaluation sont utilisées aux mêmes fins par les collèges et les universités – agrément d'un programme, modification des programmes d'études, exigences externes en matière de production de rapport et de reddition de comptes et examen des programmes (Figure 6 et Figure 19). Tous les établissements postsecondaires au Canada ont reconnu l'importance d'assurer la participation du corps professoral aux initiatives d'évaluation et ont souligné la nécessité de disposer de ressources adéquates (Figure 13 et Figure 25).

Les résultats de cette enquête nous indiquent plusieurs choses au sujet des pratiques d'évaluation adoptées partout au Canada. Tout d'abord, les pratiques d'évaluation varient grandement. Plusieurs forces motivent les initiatives d'évaluation, de nombreux outils d'évaluation différents sont utilisés pour mesurer les résultats des étudiants, et les données d'évaluation sont utilisées de diverses façons. Deuxièmement, lorsque les établissements indiquent qu'ils utilisent les données d'évaluation pour modifier le programme d'études, ils font souvent référence à la mise en correspondance du programme d'études. La mise en correspondance du programme d'études est le processus qui consiste à harmoniser les objectifs des cours, la matière enseignée et le contenu évalué, ce qui diffère de l'utilisation des données en vue d'améliorer la façon dont la matière est enseignée et les compétences sont acquises. D'autres recherches sont nécessaires afin de déterminer comment et dans quelle mesure les données d'évaluation sont utilisées pour prendre des décisions éclairées sur les pratiques d'enseignement qui permettent d'accroître efficacement les compétences des étudiants. Troisièmement, il est possible que les outils d'évaluation indirects soient privilégiés pour l'évaluation des résultats d'apprentissage. Comme les mesures indirectes se fondent sur les opinions et les attitudes de personnes (p. ex. sondages auprès des employeurs et sondages nationaux

auprès des étudiants), il a été démontré que ces outils ne reflètent pas précisément les compétences et les aptitudes des étudiants (Calderon, 2013). Par conséquent, il est important d'assurer un bon équilibre entre les outils d'évaluation directs et les outils d'évaluation indirects. Enfin, malgré la différence substantielle entre les universités et les collèges canadiens, leurs points de vue et pratiques à l'égard de l'évaluation des résultats d'apprentissage sont similaires.

Cette enquête présente un instantané des pratiques d'évaluation actuelles au Canada. Dans quelques années, la réalisation d'une enquête de suivi permettrait de faire ressortir l'évolution des résultats d'apprentissage au fil du temps et, plus particulièrement, l'évolution des pratiques d'évaluation.

## Table des matières

Sommaire .....	3
Table des matières .....	5
Liste des figures .....	6
Introduction.....	8
Méthodologie .....	10
Résultats .....	11
Résultats des collèges.....	11
1. <i>Quelle est la prévalence des résultats d'apprentissage dans les collèges canadiens?</i> .....	11
2. <i>Quels sont les facteurs qui motivent les collèges canadiens à évaluer les résultats d'apprentissage des étudiants?</i> .....	13
3. <i>Comment les collèges canadiens utilisent-ils les données d'évaluation des résultats d'apprentissage?</i> .....	15
4. <i>Quels sont les outils que les collèges canadiens utilisent pour évaluer les résultats d'apprentissage?</i> .....	17
5. <i>Comment les résultats d'évaluation sont-ils communiqués au sein des collèges et au public?</i> .....	20
6. <i>Qu'est-ce que les collèges canadiens jugent nécessaire à la réalisation de leurs initiatives d'évaluation des résultats d'apprentissage?</i> .....	21
Résultats des universités .....	23
1. <i>Quelle est la prévalence des résultats d'apprentissage dans les universités canadiennes?</i> .....	23
2. <i>Quels sont les facteurs qui motivent les universités canadiennes à évaluer les résultats d'apprentissage des étudiants?</i> .....	26
3. <i>Comment les universités canadiennes utilisent-elles les données d'évaluation des résultats d'apprentissage?</i> .....	26
4. <i>Quels sont les outils que les universités canadiennes utilisent pour évaluer les résultats d'apprentissage?</i> .....	29
5. <i>Comment les résultats d'évaluation sont-ils communiqués au sein des universités et au public?</i> .....	31
6. <i>Qu'est-ce que les universités canadiennes jugent nécessaire à la réalisation de leurs initiatives d'évaluation des résultats d'apprentissage?</i> .....	33
Discussion .....	35
Le défi de la création d'une terminologie commune .....	35
Équilibrer les forces et facteurs qui motivent les résultats et l'évaluation .....	36
L'évaluation des résultats en comparaison de la mise en correspondance des résultats .....	36
Les méthodes d'évaluation directes en comparaison des méthodes d'évaluation indirectes .....	37
La situation de l'évaluation des résultats d'apprentissage dans les collèges et universités du Canada .....	38
Comment notre situation se compare-t-elle à celle de nos voisins américains? .....	39
Références.....	41

## Liste des figures

Figure 1 : Proportion des collèges canadiens qui ont indiqué avoir défini des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement, par région.....	12
Figure 2 : Proportion des départements, des écoles ou des programmes des collèges qui ont adopté ou élaboré des résultats d'apprentissage, et leur harmonisation avec les résultats d'apprentissage de l'établissement.....	13
Figure 3 : L'importance des facteurs et des forces qui motivent l'évaluation des résultats d'apprentissage dans les collèges canadiens .....	14
Figure 4 : Importance des pratiques d'agrément comme facteur motivant l'évaluation dans les collèges, par région .....	15
Figure 5 : Mesure dans laquelle les collèges canadiens ont modifié les politiques, programmes ou pratiques en fonction des résultats d'évaluation .....	15
Figure 6 : Mesure dans laquelle les résultats d'évaluation des résultats d'apprentissage sont utilisés par les collèges dans les différentes régions du Canada .....	16
Figure 7 : Mesure dans laquelle les résultats d'évaluation des résultats d'apprentissage sont utilisés dans les collèges canadiens, en fonction de la taille des collèges.....	17
Figure 8 : Les différentes méthodes d'évaluation qui sont utilisées à l'échelle de l'établissement dans les collèges canadiens. Pourcentage des collèges canadiens qui utilisent la méthode d'évaluation.....	18
Figure 9 : Pourcentage des collèges canadiens qui utilisent les différentes méthodes d'évaluation à l'échelle de l'établissement, en fonction de la taille des collèges .....	19
Figure 10 : Les différentes méthodes d'évaluation qui sont utilisées à l'échelle de l'établissement par les collèges dans les différentes régions du Canada. Les répondants devaient choisir toutes les méthodes d'évaluation qui s'appliquaient à leur collège. ....	19
Figure 11 : Méthodes les plus efficaces utilisées par les collèges canadiens pour communiquer les résultats d'évaluation .....	20
Figure 12 : Mesure dans laquelle les documents, plans, ressources et résultats liés aux évaluations sont accessibles au public dans les collèges canadiens .....	21
Figure 13 : Mesure dans laquelle les structures, ressources et caractéristiques de l'établissement appuient les activités d'évaluation dans les collèges canadiens.....	22
Figure 14 : Mesure dans laquelle la structure de gouvernance et la structure organisationnelle appuient l'évaluation de l'apprentissage des étudiants dans les collèges canadiens .....	23
Figure 15 : Proportion des universités canadiennes qui ont indiqué avoir défini des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement, par région .....	24
Figure 16 : Proportion des départements, des écoles ou des programmes des universités qui ont adopté ou élaboré des résultats d'apprentissage, et leur harmonisation avec les résultats d'apprentissage de l'établissement.....	25
Figure 17 : L'importance des facteurs et des forces qui motivent l'évaluation des résultats d'apprentissage dans les universités canadiennes.....	26

Figure 18 : Mesure dans laquelle les universités canadiennes ont modifié les politiques, programmes ou pratiques en fonction des résultats d'évaluation .....	27
Figure 19 : Mesure dans laquelle les résultats d'évaluation des résultats d'apprentissage sont utilisés par les universités dans les différentes régions du Canada .....	28
Figure 20 : Mesure dans laquelle les résultats d'évaluation des résultats d'apprentissage sont utilisés dans les universités canadiennes, en fonction de la taille des universités .....	29
Figure 21 : Pourcentage des universités canadiennes qui utilisent les différentes méthodes d'évaluation à l'échelle de l'établissement .....	30
Figure 22 : Les différentes méthodes d'évaluation qui sont utilisées à l'échelle de l'établissement par les universités dans les différentes régions du Canada. Les répondants devaient choisir toutes les méthodes d'évaluation qui s'appliquaient à leur université. ....	31
Figure 23 : Méthodes les plus efficaces utilisées par les universités canadiennes pour communiquer les résultats d'évaluation .....	32
Figure 24 : Mesure dans laquelle les documents, plans, ressources et résultats liés aux évaluations sont accessibles au public dans les universités canadiennes .....	33
Figure 25 : Mesure dans laquelle les structures, ressources et caractéristiques de l'établissement appuient les activités d'évaluation dans les universités canadiennes .....	34
Figure 26 : Mesure dans laquelle la structure de gouvernance et la structure organisationnelle appuient l'évaluation de l'apprentissage des étudiants dans les universités canadiennes.....	35

## Introduction

Les résultats d'apprentissage sont des énoncés qui décrivent les connaissances, les aptitudes et les compétences que les étudiants doivent posséder à la fin du programme d'études d'un établissement (Kenny, 2011). Ils offrent aux établissements postsecondaires, au corps professoral, aux étudiants et aux employeurs une formulation commune des aptitudes et des connaissances. Bien que l'élaboration et la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage soit une première étape importante, ce n'est qu'au moment de l'évaluation des résultats que le plein potentiel des objectifs d'apprentissage est réalisé (Weingarten, 2013). Avec des outils fiables et valides pour mesurer l'apprentissage des étudiants, il serait possible de reconnaître l'acquisition des connaissances, des aptitudes et des compétences des étudiants plutôt que les heures d'étude (Deller, Brumwell et MacFarlane, 2015). En outre, quand il est question de la qualité de l'enseignement postsecondaire, les résultats d'apprentissage permettent de se concentrer non plus sur le prestige et le financement de la recherche, mais sur ce que les étudiants savent et sont en mesure d'accomplir à la fin de leurs études (Weingarten, 2013; Weingarten, 2014).

La présente étude vise à décrire le paysage de l'évaluation des résultats d'apprentissage dans les programmes menant à un certificat, à un diplôme et à un grade de premier cycle des collèges et universités publics du Canada. Pour comprendre les pratiques d'évaluation des résultats d'apprentissage qui sont actuellement utilisées à l'échelle des établissements, on a adapté au contexte canadien une enquête préparée par le National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA). Cette enquête a été choisie afin de permettre les comparaisons entre le Canada et les États-Unis. L'enquête a été acheminée à un recteur ou vice-recteur aux études de tous les collèges et universités publics du Canada. Les données présentées ici ne font pas le classement des établissements et ne les identifient pas; elles décrivent plutôt les pratiques d'évaluation actuelles et énoncent les défis communs. L'enquête visait à faire la lumière sur les questions suivantes :

1. Quelle est la prévalence des objectifs d'apprentissage dans les établissements postsecondaires du Canada?
2. Qu'est-ce qui motive les collèges et universités du Canada à évaluer l'apprentissage des étudiants?
3. Comment les établissements postsecondaires canadiens utilisent-ils les données d'évaluation des résultats d'apprentissage?
4. Quels sont les outils que les établissements postsecondaires canadiens utilisent pour évaluer les résultats d'apprentissage?
5. Comment les résultats de l'évaluation sont-ils communiqués au sein des établissements et au public?
6. Quels sont les facteurs qui appuient la réalisation des initiatives d'évaluation des résultats d'apprentissage dans les collèges et universités canadiens?

Les résultats sont présentés ci-dessous, après une brève description de la méthodologie de l'enquête. Les résultats des collèges et des universités sont présentés séparément en raison des nombreuses différences entre les deux systèmes. Le rapport aborde ensuite les défis associés à l'évaluation des résultats. L'absence d'une terminologie commune en ce qui concerne les résultats d'apprentissage est l'un des défis qui seront abordés, mais il convient de le garder à l'esprit lors de la lecture du rapport. Il semble y avoir de la confusion quant à la définition des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement. Il s'avère que les collèges et les universités ont utilisé des définitions différentes des résultats d'apprentissage à l'échelle de



l'établissement et, dans certains cas, ont mentionné les résultats d'apprentissage à l'échelle des cours, des programmes, des départements ou des écoles de façon interchangeable. En plus d'aborder les défis de l'évaluation des résultats, le présent rapport identifie certaines similarités et différences clés entre les pratiques d'évaluation des résultats d'apprentissage dans les systèmes postsecondaires des États-Unis et du Canada. Enfin, le rapport se termine par quelques stratégies pour améliorer les pratiques d'évaluation dans les collèges et universités du Canada.

## Méthodologie

Une enquête créée par le National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA) a été acheminée à un recteur ou à un vice-recteur aux études (ou un mandataire) de tous les collèges (y compris les cégeps et les écoles polytechniques) et universités publics de l'ensemble du Canada (n=200) à l'automne 2015. La version 2013 de l'enquête du NILOA a été adaptée au contexte canadien par le COQES, puis a été utilisée pour la présente étude. Aucune des questions de l'enquête n'a été modifiée; toutefois, des termes comme « états » ou « accréditation régionale » ont été adaptés au contexte canadien. L'enquête adaptée qui est utilisée ici comportait 18 questions – cinq questions ouvertes et treize questions fermées. Les questions ouvertes étaient axées sur les espoirs et les préoccupations des répondants, les avantages de l'utilisation des résultats d'apprentissage et les secteurs dans lesquels les répondants souhaitaient obtenir du soutien ou de l'aide. La plupart des questions fermées utilisaient une échelle de Likert en quatre points. La copie intégrale de l'enquête est jointe à l'Annexe A.

La liste des collèges et universités du Canada a été dressée à l'aide du site Web du Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI), qui relève du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]. L'enquête a été réalisée par R. A. Malatest & Associates sur une période de 12 semaines, du 10 août au 6 novembre 2015. Un représentant de chaque collège ou université – soit un recteur, un vice-recteur aux études ou un mandataire – a été invité à participer à l'étude. Initialement, on a envoyé aux administrateurs une lettre qui expliquait l'étude et qui contenait un code d'accès unique à l'enquête en ligne. Si les répondants n'avaient pas répondu à l'enquête dans les deux semaines suivant la date d'envoi de la lettre, on leur faisait parvenir deux courriels de suivi pour solliciter leur participation. Si les répondants n'avaient toujours pas répondu à l'enquête, on communiquait avec eux par téléphone. Tous les répondants qui ont répondu à l'enquête l'ont fait en ligne. L'enquête et toutes les invitations ont été fournies en anglais et en français, et aucun incitatif n'a été offert pour répondre à l'enquête. Des 124 collèges et 76 universités qui ont été invités à participer, 53 collèges (43 %) et 54 universités (71 %) ont répondu à l'enquête.

Pour déterminer l'incidence de l'emplacement et de la taille de l'établissement d'enseignement sur les pratiques d'évaluation, on a recueilli les adresses et les données sur les inscriptions pour chaque collège et université. Quatre régions ont été utilisées pour étudier les différences dans les pratiques d'évaluation dans l'ensemble du pays, et ces régions ont été définies de façon à préserver l'anonymat des établissements qui ont répondu à l'enquête : la région de l'Ouest-Prairies (Yukon, Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan et Manitoba), l'Ontario, le Québec (y compris les cégeps) et la région de l'Atlantique (Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard et Terre-Neuve et Labrador). Pour déterminer l'incidence de la taille des établissements d'enseignement sur les pratiques d'évaluation, les établissements ont été classés comme étant « petits, moyens ou grands ». Ces classifications ont été déterminées en prenant la répartition globale des nombres d'inscriptions et en les divisant en trois groupes à peu près égaux. Les collèges comptant moins de 3 000 étudiants ont été classés dans les petits établissements, les collèges comptant de 3 000 à 8 000 étudiants ont été classés dans les établissements moyens, et les collèges de plus de 8 000 étudiants ont été classés dans les grands établissements. Pour les universités, ces groupes étaient les suivants : moins de 5 000 étudiants (petites universités), de 5 000 à 15 000 étudiants (universités moyennes) et plus de 15 000 étudiants (grandes universités). Dans les cas où des différences importantes ont été observées entre la taille et l'emplacement des établissements, ces différences sont indiquées dans les résultats ci-dessous.

Les réponses à l'enquête ont été analysées et synthétisées au moyen de statistiques descriptives et d'une analyse du contenu. Le logiciel NVivo 11 Pro a été utilisé pour l'analyse des questions ouvertes. Une méthode dirigée d'analyse du contenu a été utilisée pour analyser les réponses ouvertes (Hsieh et Shannon, 2005). Un codeur principal a codé toutes les réponses ouvertes, et deux codeurs secondaires ont analysé la moitié de chaque question ouverte. Le coefficient Kappa de Cohen a été utilisé pour calculer la fiabilité entre les observateurs, et ce coefficient se situait entre 84 % et 99 % pour l'ensemble des cinq questions, ce qui indique une bonne fiabilité (Krippendorff, 1980).

## Résultats

Les résultats de l'enquête présentés ci-dessous s'articulent autour des six questions de recherche qui sont énoncées dans l'introduction. Les résultats des collèges et ceux des universités sont présentés séparément.

### Résultats des collèges

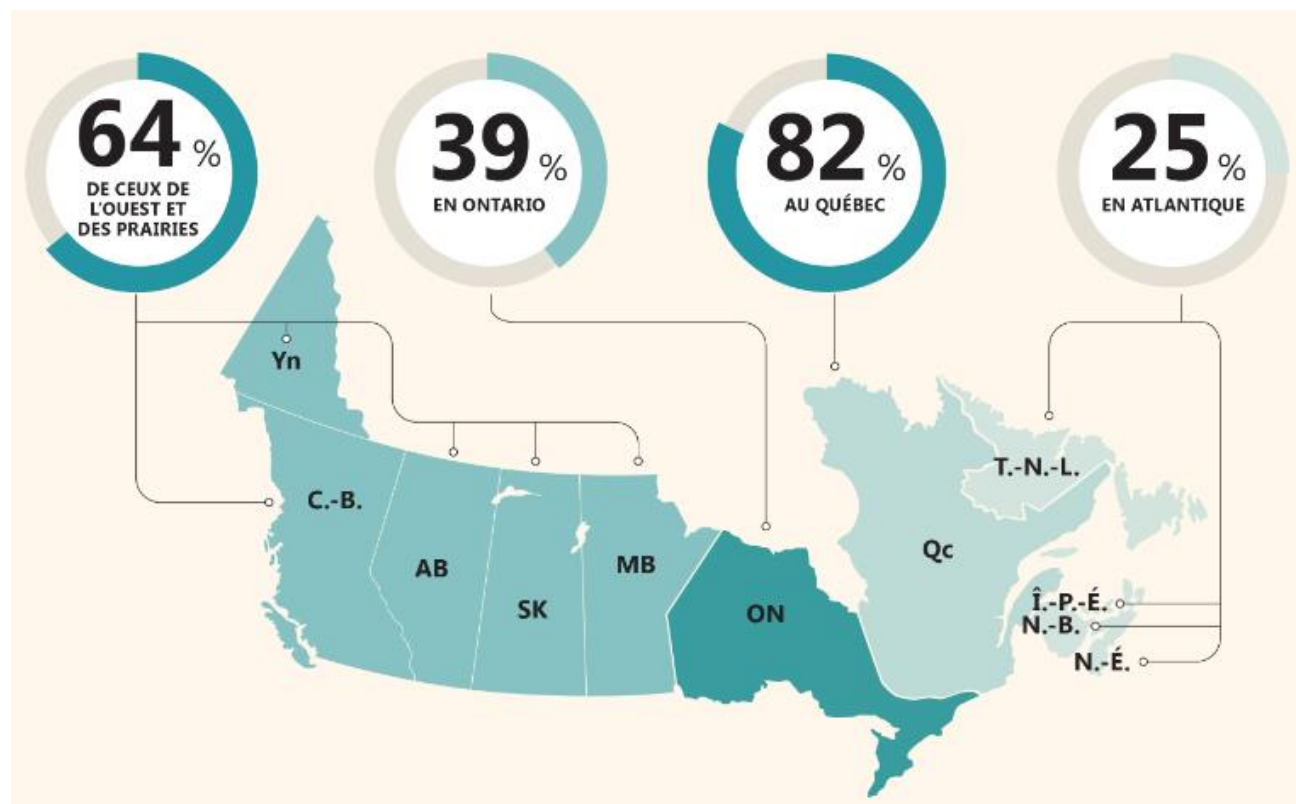
#### *1. Quelle est la prévalence des résultats d'apprentissage dans les collèges canadiens?*

**Des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement (résultats d'apprentissage qui sont communs à tous les étudiants d'un établissement) ont été définis dans plus de la moitié des collèges canadiens.**

Cinquante-huit pour cent des collèges ont indiqué avoir adopté ou élaboré un ensemble explicite de résultats d'apprentissage communs à tous les étudiants inscrits à des programmes menant à un certificat, à un diplôme et à un grade de premier cycle.

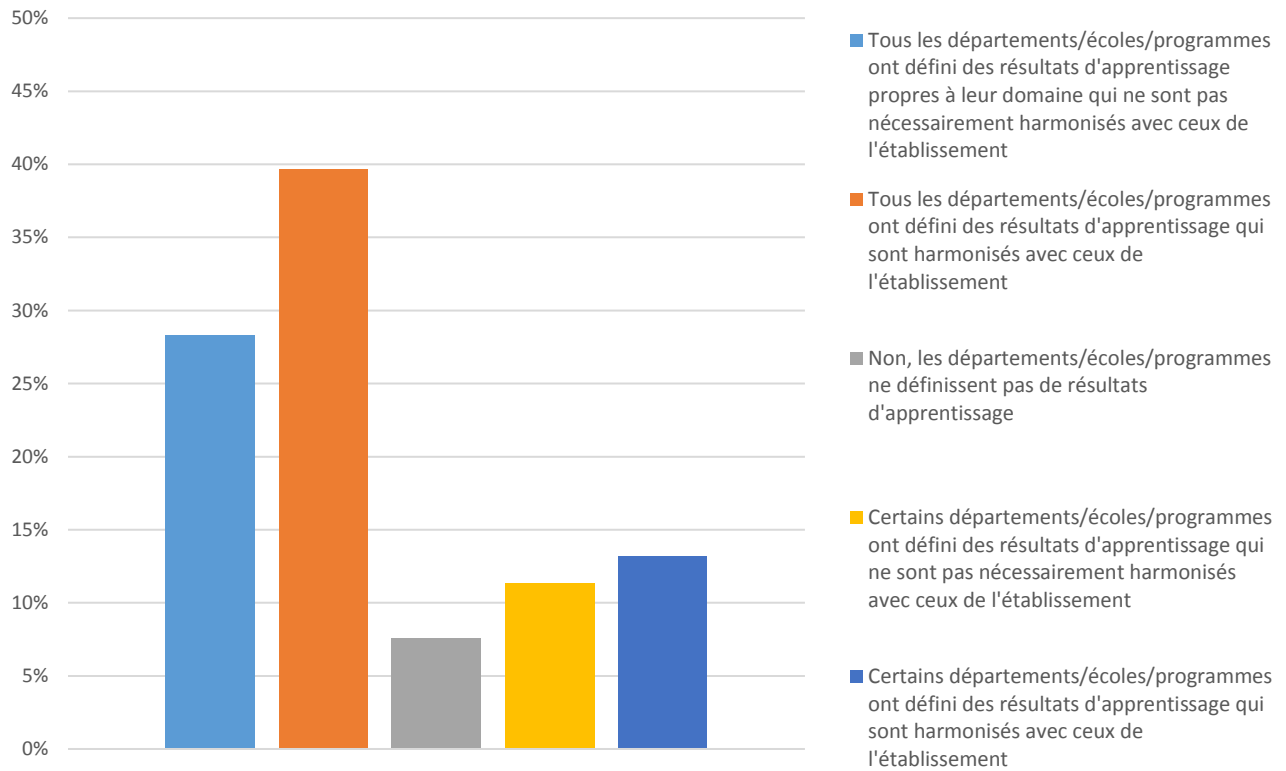
**L'adoption et l'élaboration de résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement ne sont pas réparties uniformément dans les collèges canadiens.** Les résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement étaient plus courants dans les collèges du Québec (82 %) et de la région de l'Ouest-Prairies (64 %), et moins courants en Ontario (39 %) et dans les provinces de l'Atlantique (25 %) – (Figure 1).

Figure 1 : Proportion des collèges canadiens qui ont indiqué avoir défini des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement, par région



**Les résultats d'apprentissage à l'échelle des départements, des écoles et des programmes sont courants dans l'ensemble du Canada.** Quatre-vingt-dix pour cent des collèges ont indiqué avoir défini des résultats d'apprentissage à l'échelle des départements, des écoles et/ou des programmes. Soixante-huit pour cent des collèges interrogés ont indiqué avoir défini des résultats d'apprentissage officiels dans tous les départements, les écoles et les programmes, et 58 % de ces répondants ont indiqué avoir harmonisé leurs résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement avec ceux de leurs départements, écoles et programmes (Figure 2).

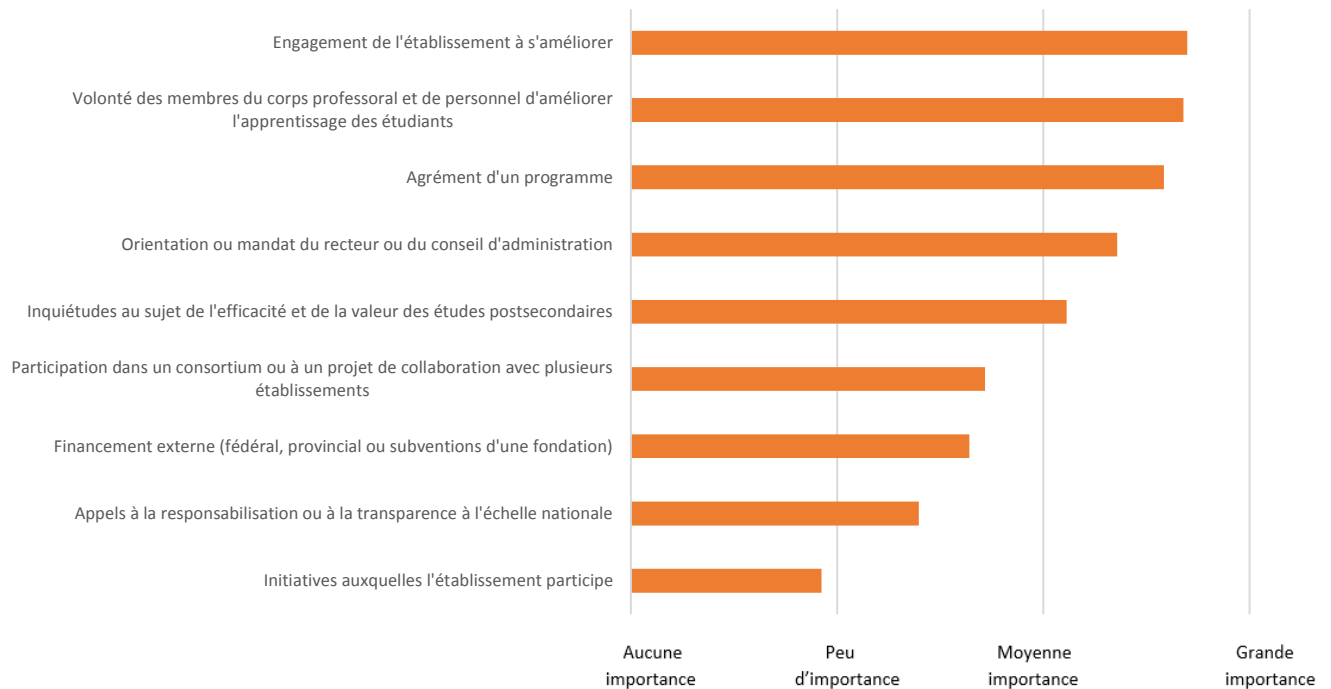
**Figure 2 : Proportion des départements, des écoles ou des programmes des collèges qui ont adopté ou élaboré des résultats d'apprentissage, et leur harmonisation avec les résultats d'apprentissage de l'établissement**



## 2. Quels sont les facteurs qui motivent les collèges canadiens à évaluer les résultats d'apprentissage des étudiants?

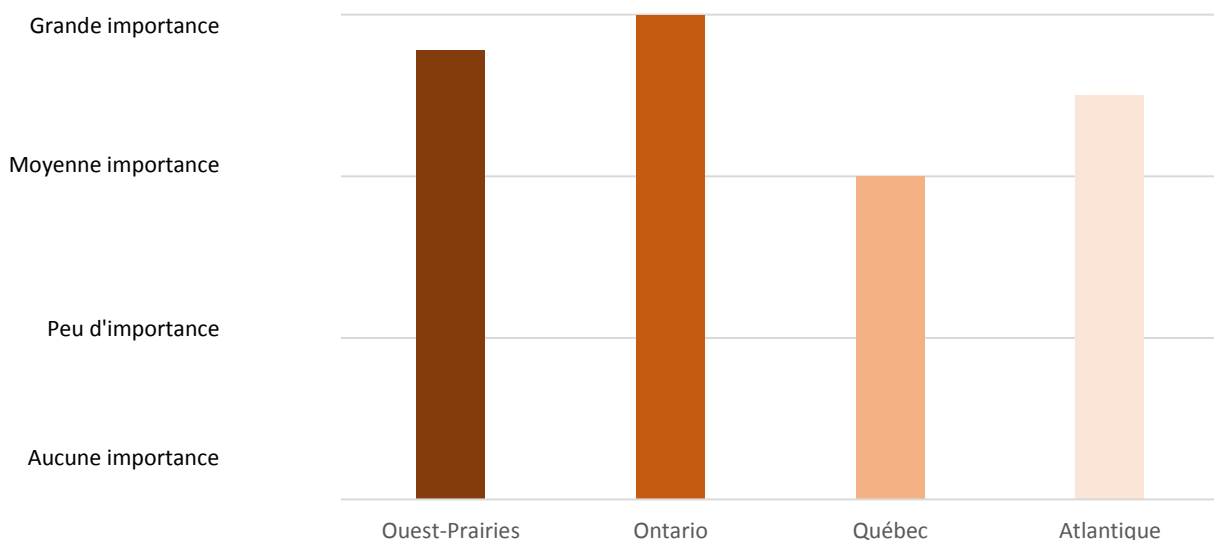
**Plusieurs facteurs motivent les collèges canadiens à évaluer l'apprentissage des étudiants.** Les répondants des collèges ont indiqué que l'engagement de l'établissement à s'améliorer et l'agrément d'un programme figuraient parmi les plus importants facteurs qui motivent l'évaluation des résultats d'apprentissage (Figure 3). La volonté du corps professoral et du personnel d'améliorer l'apprentissage des étudiants, ainsi que le leadership de l'établissement, ont aussi été jugés importants (Figure 3).

**Figure 3 : L'importance des facteurs et des forces qui motivent l'évaluation des résultats d'apprentissage dans les collèges canadiens**



**L'agrément des programmes est un facteur important qui motive l'évaluation des résultats d'apprentissage.** La variation dans les pratiques d'agrément adoptées par les provinces et les territoires canadiens a une incidence sur les motivations qui sous-tendent l'évaluation des résultats d'apprentissage. Par exemple, en Ontario, où tous les programmes sont approuvés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle, l'agrément des programmes est le plus important facteur qui motive l'évaluation des résultats d'apprentissage. L'agrément des programmes n'est pas un catalyseur aussi important au Québec (Figure 4).

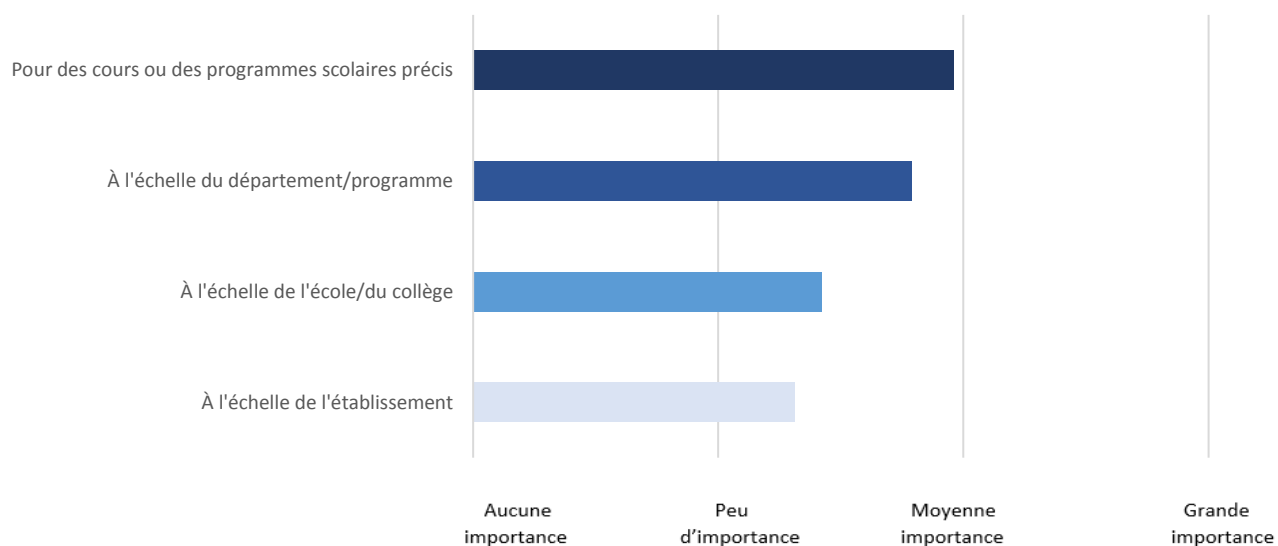
**Figure 4 : Importance des pratiques d'agrément comme facteur motivant l'évaluation dans les collèges, par région**



### 3. Comment les collèges canadiens utilisent-ils les données d'évaluation des résultats d'apprentissage?

Les collèges ont indiqué qu'ils utilisent les résultats d'évaluation pour modifier les pratiques à l'échelle des cours davantage qu'à l'échelle de l'établissement. Les recteurs et vice-recteurs aux études ont indiqué que les politiques, les programmes et les pratiques ont « beaucoup » été modifiés en fonction des résultats d'évaluation à l'échelle des cours et des programmes, mais « partiellement » modifiés à l'échelle de l'établissement (Figure 5).

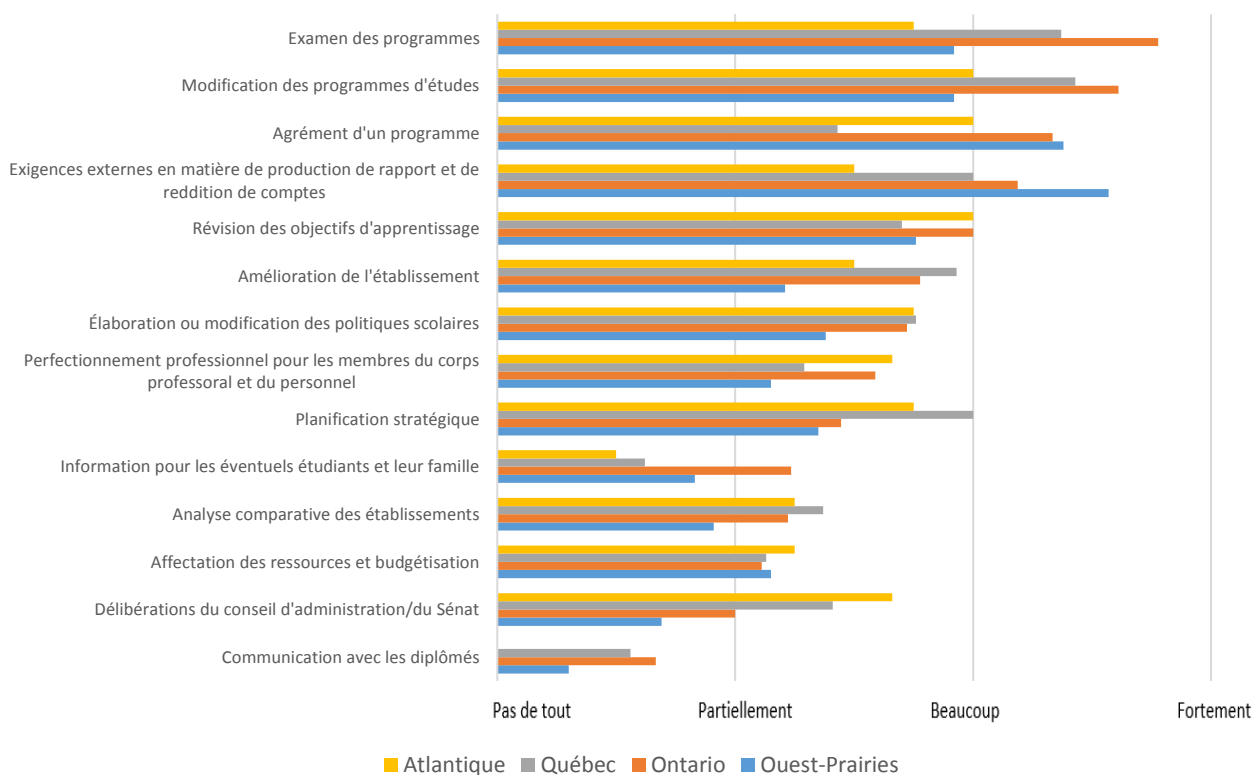
**Figure 5 : Mesure dans laquelle les collèges canadiens ont modifié les politiques, programmes ou pratiques en fonction des résultats d'évaluation**



**Les résultats d'évaluation sont le plus souvent utilisés dans les exercices d'examen des programmes (Figure 6).** Soixante-dix-sept pour cent des collèges ont indiqué qu'ils utilisent les résultats d'évaluation dans l'examen de tous les programmes, et 21 % des collèges ont affirmé qu'ils les utilisent dans l'examen de certains programmes. Comme l'a indiqué un répondant, « une grande attention est accordée à la qualité dans le cadre des activités d'examen des programmes ». Les collèges de l'Ontario utilisent plus souvent les résultats d'évaluation durant l'examen des programmes que les collèges des régions de l'Atlantique et de l'Ouest-Prairies.

**Les résultats d'évaluation des résultats d'apprentissage sont aussi « beaucoup » utilisés pour l'agrément des programmes et les exigences externes en matière de production de rapports et de reddition de comptes (Figure 6).** En particulier, les collèges de la région Ouest-Prairies utilisent plus souvent les résultats d'évaluation pour satisfaire aux exigences externes en matière de production de rapports et de reddition de comptes que les autres régions du Canada (Figure 6), et les grands collèges utilisent généralement plus souvent les données d'évaluation pour l'agrément des programmes que les petits collèges (Figure 7).

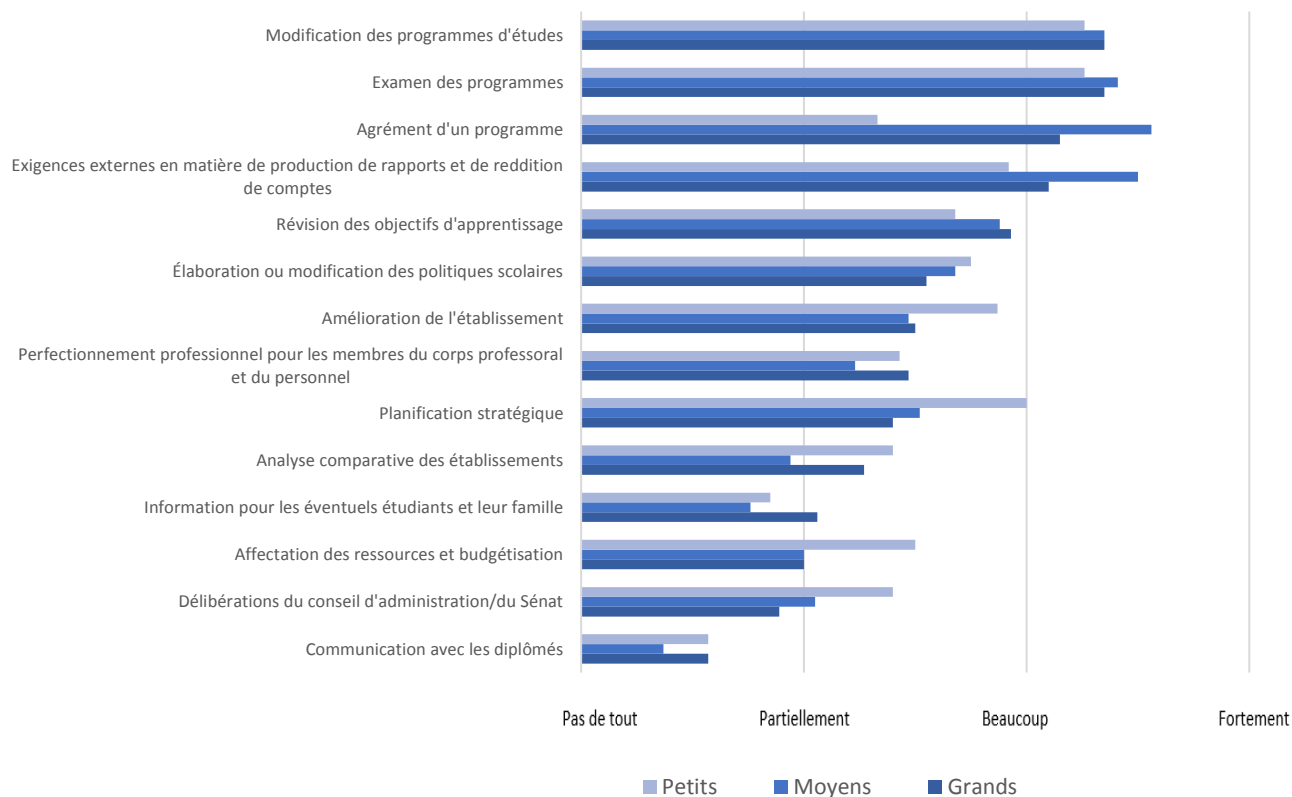
**Figure 6 : Mesure dans laquelle les résultats d'évaluation des résultats d'apprentissage sont utilisés par les collèges dans les différentes régions du Canada**



Nota : Taille des échantillons : Atlantique n=4; Québec n=17; Ontario n=18; et Ouest-Prairies n=14



**Figure 7 : Mesure dans laquelle les résultats d'évaluation des résultats d'apprentissage sont utilisés dans les collèges canadiens, en fonction de la taille des collèges**



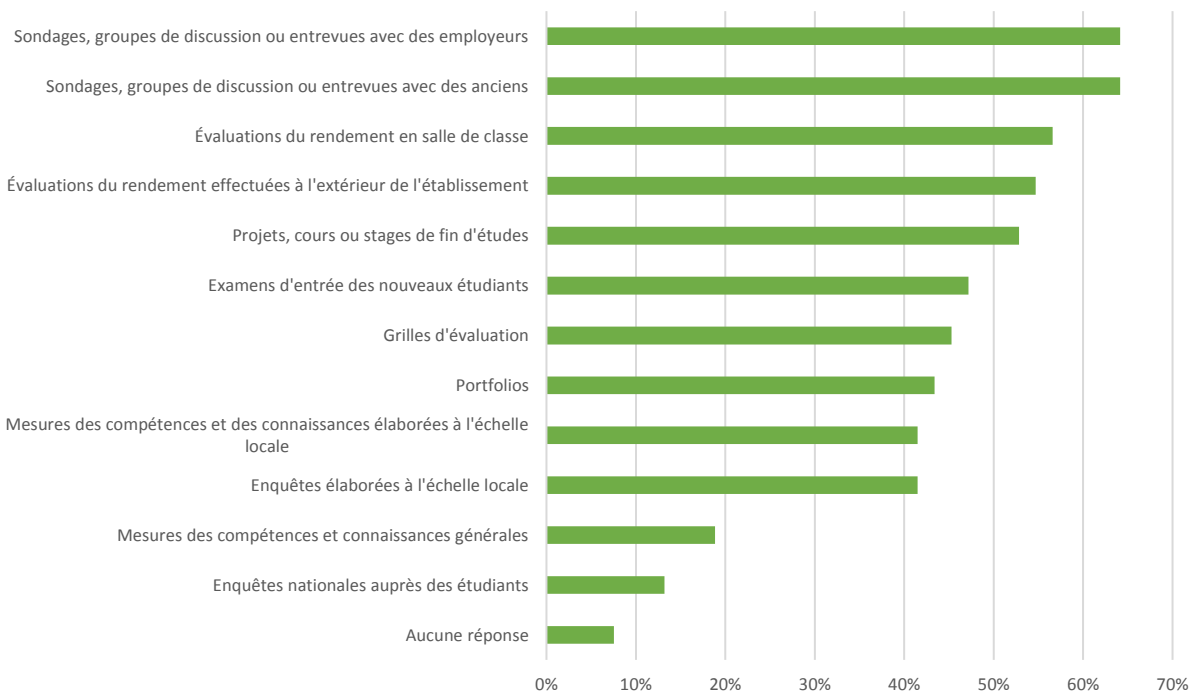
Note : Taille des échantillons : petits n=16; moyens n=17; grands n=20

#### 4. Quels sont les outils que les collèges canadiens utilisent pour évaluer les résultats d'apprentissage?

**Diverses méthodes sont utilisées dans les collèges pour évaluer l'apprentissage des étudiants à l'échelle de l'établissement.** Les sondages, les groupes de discussion et les entrevues avec les employeurs et les anciens étudiants étaient les méthodes d'évaluation les plus couramment utilisées dans les collèges canadiens, suivies de près par les évaluations en salle de classe comme les simulations et les examens de synthèse (Figure 8).

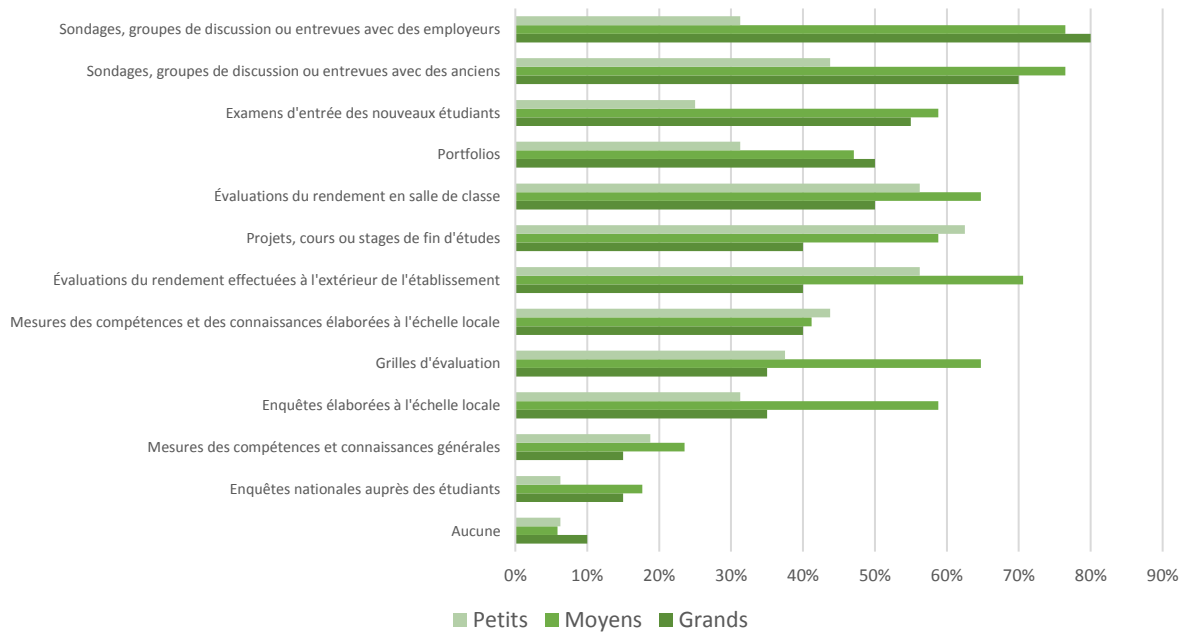
**Lorsqu'on leur a demandé d'inscrire les trois méthodes d'évaluation les plus utiles ou importantes à l'échelle de l'établissement, les recteurs et vice-recteurs aux études des collèges ont le plus souvent indiqué les examens, les sondages/groupes de discussion et les évaluations du rendement effectuées à l'extérieur de l'établissement (p. ex. stages ou projets communautaires).** Une analyse approfondie des répondants qui ont indiqué que les examens sont la méthode d'évaluation la plus utile révèle qu'un grand nombre de répondants font plus particulièrement référence aux examens d'entrée.

**Figure 8 : Les différentes méthodes d'évaluation qui sont utilisées à l'échelle de l'établissement dans les collèges canadiens. Pourcentage des collèges canadiens qui utilisent la méthode d'évaluation**



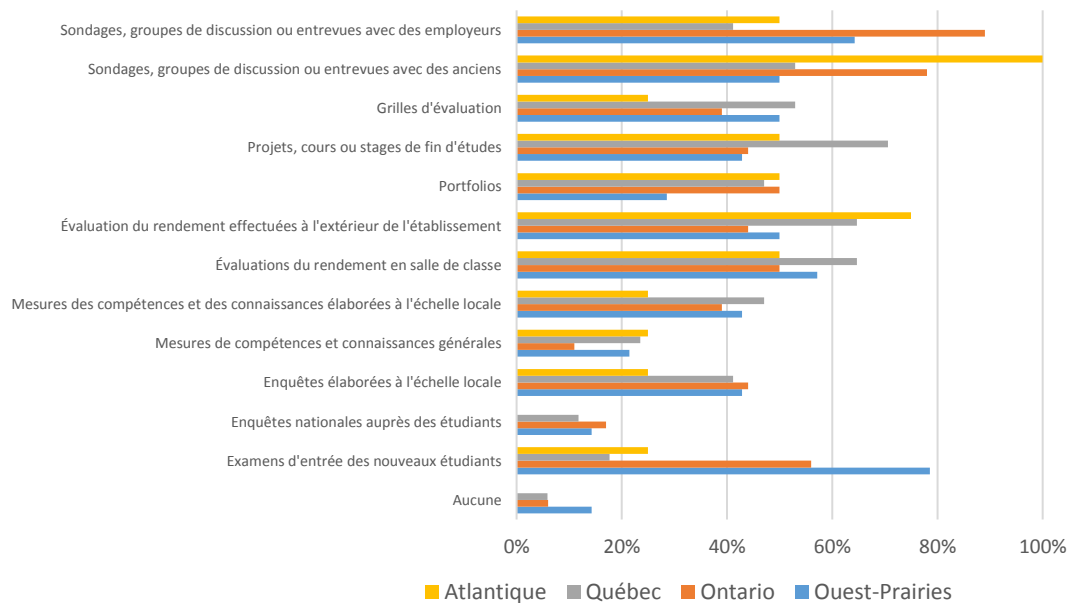
**Les méthodes d'évaluation que les collèges utilisent à l'échelle de l'établissement varient à travers le Canada et en fonction de la taille de l'établissement.** Les projets de fin d'études et les évaluations du rendement effectuées à l'extérieur de l'établissement étaient plus courants dans les petits collèges (Figure 9). Les grands établissements utilisent généralement plus souvent que les petits collèges les sondages, les groupes de discussion et les entrevues avec les employeurs et les anciens étudiants, les examens d'entrée des nouveaux étudiants et les portfolios (Figure 9). De plus, on observe des différences notables entre les régions. Soixante-et-onze pour cent des collèges du Québec utilisent des projets, des cours ou des stages de fin d'études pour évaluer l'apprentissage des étudiants, ce qui en fait une méthode beaucoup plus courante au Québec qu'ailleurs au pays (Figure 10). Les examens d'entrée des nouveaux étudiants sont l'outil d'évaluation le plus couramment utilisé dans la région Ouest-Prairies (Figure 10), tandis que les collèges de l'Ontario et de l'Atlantique utilisent le plus souvent les sondages, les groupes de discussion et les entrevues avec les employeurs et les anciens étudiants pour évaluer l'apprentissage des étudiants (Figure 10). Par conséquent, si on exclut l'Ontario de l'analyse des données présentées à la Figure 8, les évaluations du rendement effectuées à l'extérieur de l'établissement, comme les stages et les projets communautaires, deviennent les outils d'évaluation les plus fréquemment utilisés dans les collèges canadiens.

**Figure 9 : Pourcentage des collèges canadiens qui utilisent les différentes méthodes d'évaluation à l'échelle de l'établissement, en fonction de la taille des collèges**



Nota : Taille des échantillons : petits n=16; moyens n=17; grands n=20

**Figure 10 : Les différentes méthodes d'évaluation qui sont utilisées à l'échelle de l'établissement par les collèges dans les différentes régions du Canada. Les répondants devaient choisir toutes les méthodes d'évaluation qui s'appliquaient à leur collège.**

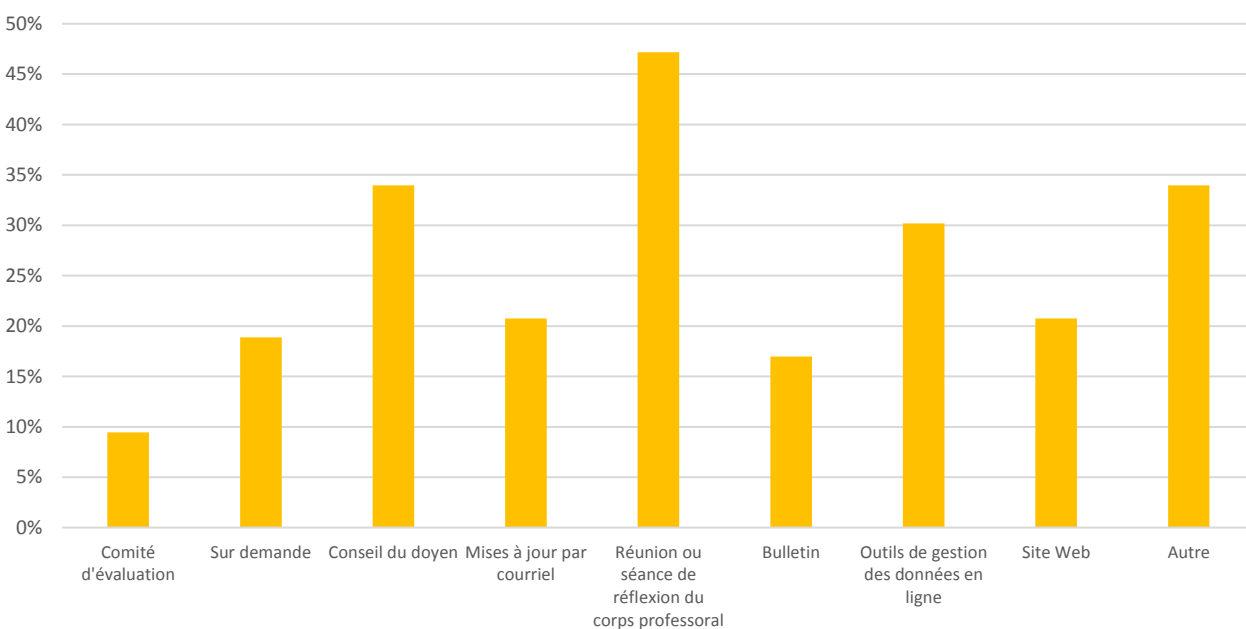


Nota : Taille des échantillons : Atlantique n=4; Québec n=17; Ontario n=18; et Ouest-Prairies n=14

## 5. Comment les résultats d'évaluation sont-ils communiqués au sein des collèges et au public?

Les collèges canadiens utilisent diverses méthodes pour communiquer leurs résultats d'évaluation au sein des établissements ainsi qu'entre les unités et les niveaux (Figure 11). Au sein des collèges, les résultats sont le plus souvent communiqués dans le cadre des réunions ou des séances de réflexion du corps professoral (47 %) et des conseils du doyen (34 %). Les répondants ont aussi indiqué que les comités d'évaluation étaient un moyen efficace de communiquer les résultats d'évaluation. Un éventail d'autres méthodes de communication des résultats d'évaluation ont été inscrites dans la catégorie « Autre », notamment divers conseils et rapports.

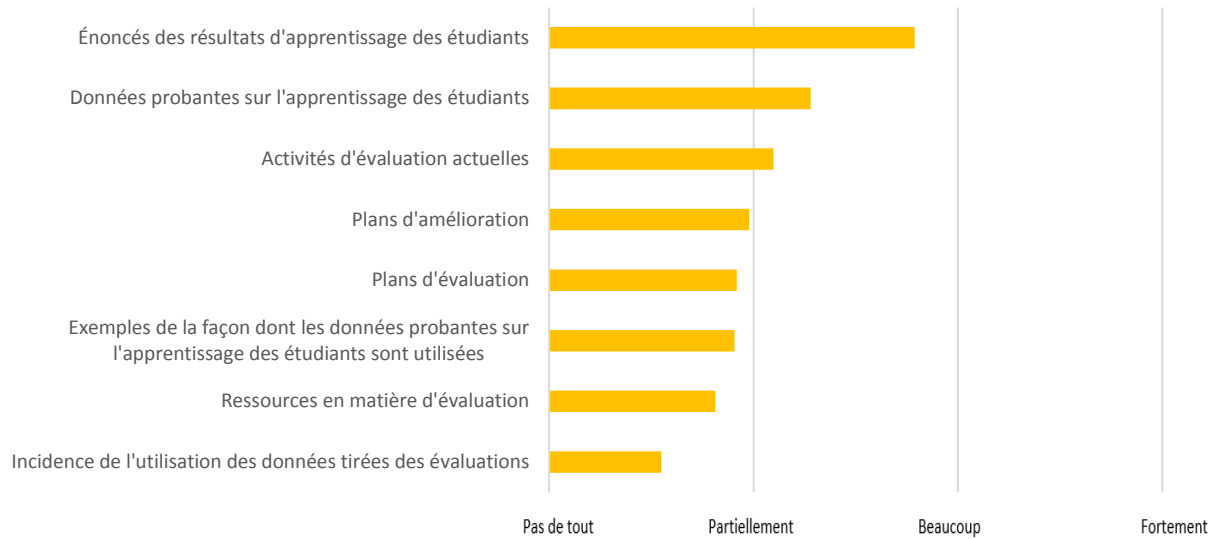
Figure 11 : Méthodes les plus efficaces utilisées par les collèges canadiens pour communiquer les résultats d'évaluation



Note : Les répondants pouvaient cocher au plus trois réponses.

Les collèges canadiens communiquent les renseignements d'évaluation de diverses façons à l'interne, mais très peu d'information publiquement. L'enquête démontre que les énoncés des résultats d'apprentissage sont les documents les plus susceptibles d'être communiqués au public, et la mesure dans laquelle ces documents sont accessibles au public va seulement de « partiellement » à « beaucoup ». Les répondants ont indiqué que certains collèges rendent publics les données probantes sur l'apprentissage des étudiants, les activités d'évaluation actuelles et les plans d'amélioration. Les rapports et données sur l'« incidence de l'utilisation des données tirées des évaluations » sont rarement accessibles au public (Figure 12).

**Figure 12 : Mesure dans laquelle les documents, plans, ressources et résultats liés aux évaluations sont accessibles au public dans les collèges canadiens**



**6. Qu'est-ce que les collèges canadiens jugent nécessaire à la réalisation de leurs initiatives d'évaluation des résultats d'apprentissage?**

**La participation du corps professoral est essentielle à l'évaluation de l'apprentissage des étudiants.** Les répondants ont indiqué que la participation importante du corps professoral est ce qui appuie le plus les activités d'évaluation (Figure 13) et ils ont maintes fois souligné, dans leurs réponses ouvertes, l'importance et la nécessité d'« intégrer l'évaluation de l'apprentissage des étudiants dans la culture de l'établissement ». Ils ont indiqué que des ressources humaines supplémentaires et des occasions de perfectionnement professionnel supplémentaires pour le corps professoral seraient les ressources les plus utiles. Selon les répondants, les centres d'enseignement et d'apprentissage et les politiques de l'établissement appuient aussi les activités d'évaluation (Figure 13). Les recteurs et vice-recteurs aux études de l'Ontario et de la région Ouest-Prairies, en particulier, étaient d'avis que les centres d'enseignement et d'apprentissage appuient les initiatives d'évaluation.

**Figure 13 : Mesure dans laquelle les structures, ressources et caractéristiques de l'établissement appuient les activités d'évaluation dans les collèges canadiens**



**On ne peut déterminer avec certitude si des ressources financières appuieraient les activités d'évaluation.**

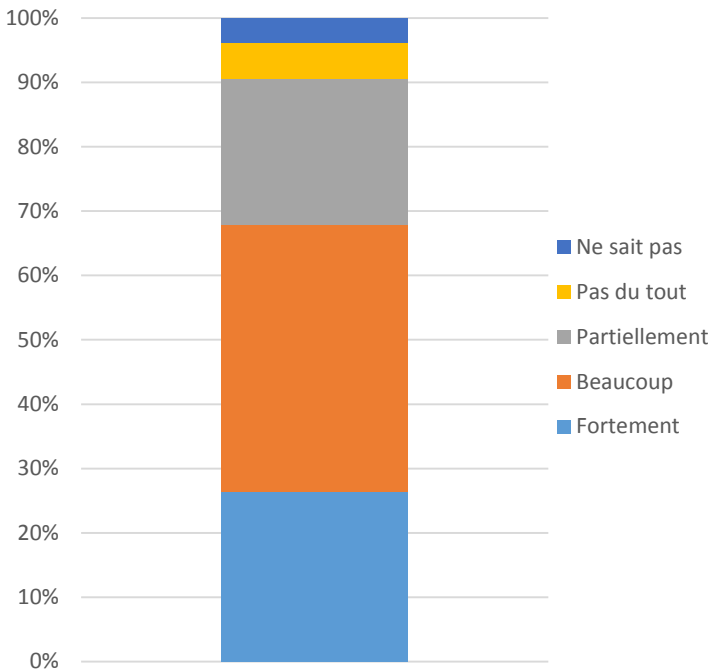
Les répondants ont indiqué que les fonds affectés à l'évaluation des résultats n'appuient « pas du tout » ou appuient « partiellement » les activités d'évaluation dans les collèges (Figure 13), et seulement 26 % des recteurs et des vice-recteurs aux études ont indiqué que du financement externe figurerait sur leur liste des cinq ressources/activités les plus utiles pour motiver l'évaluation des résultats. Parallèlement, 72 % des collèges ont indiqué que des ressources humaines et financières supplémentaires seraient utiles, et les ressources humaines et financières supplémentaires arrivaient au premier rang des préoccupations les plus souvent mentionnées par les collèges en ce qui a trait à l'évaluation de l'apprentissage des étudiants.

**Les collèges sont d'avis que la participation du personnel des affaires étudiantes et la reconnaissance ou la récompense des membres du corps professoral et du personnel participant aux activités d'évaluation appuient « partiellement » ou n'appuient « pas du tout » les activités d'évaluation.**

Les répondants ont jugé que la reconnaissance ou la récompense des membres du corps professoral et du personnel participant aux activités d'évaluation était ce qui appuyait le moins les activités d'évaluation (Figure 13), et aucun répondant n'a indiqué qu'il serait utile que le personnel des affaires étudiantes participe à l'évaluation de l'apprentissage des étudiants.

**La structure de gouvernance et la structure organisationnelle des collèges appuient l'évaluation de l'apprentissage des étudiants dans les collèges canadiens.** Soixante-huit pour cent des recteurs et des vice-recteurs aux études ont indiqué que la structure de gouvernance et la structure organisationnelle de leur collège appuient « beaucoup » à « fortement » l'évaluation de l'apprentissage des étudiants (Figure 14).

**Figure 14 : Mesure dans laquelle la structure de gouvernance et la structure organisationnelle appuient l'évaluation de l'apprentissage des étudiants dans les collèges canadiens**



## Résultats des universités

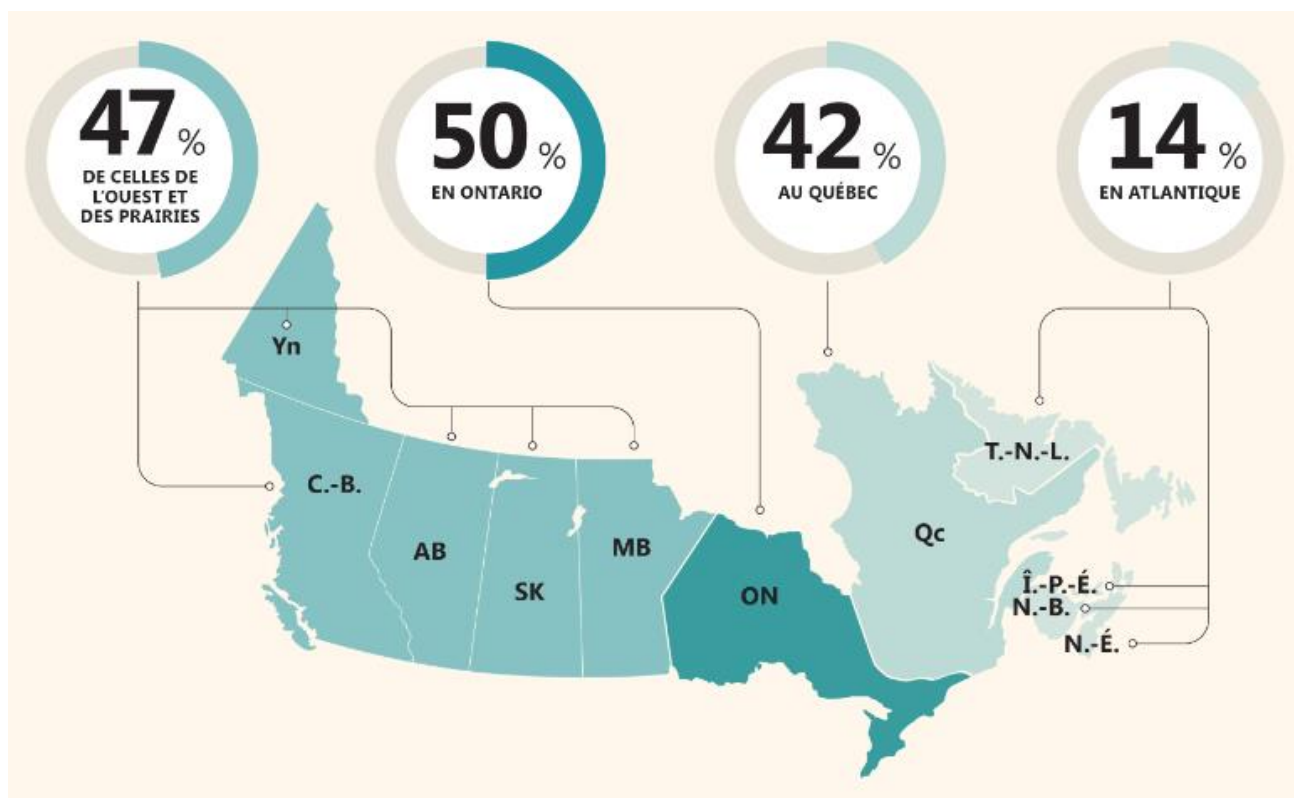
### 1. Quelle est la prévalence des résultats d'apprentissage dans les universités canadiennes?

**Des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement (résultats d'apprentissage qui sont communs à tous les étudiants d'un établissement) ont été définis dans près de la moitié des universités canadiennes.**

Quarante-trois pour cent des universités canadiennes ont indiqué avoir adopté ou élaboré un ensemble explicite de résultats d'apprentissage communs à tous les étudiants inscrits à des programmes menant à un grade de premier cycle.

**L'adoption et l'élaboration de résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement ne sont pas réparties uniformément dans les collèges canadiens.** Les résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement étaient plus courants dans les universités de l'Ontario (50 %), de la région Ouest-Prairies (47 %) et du Québec (42 %), et moins courants dans les provinces de l'Atlantique (14 %) – (Figure 15).

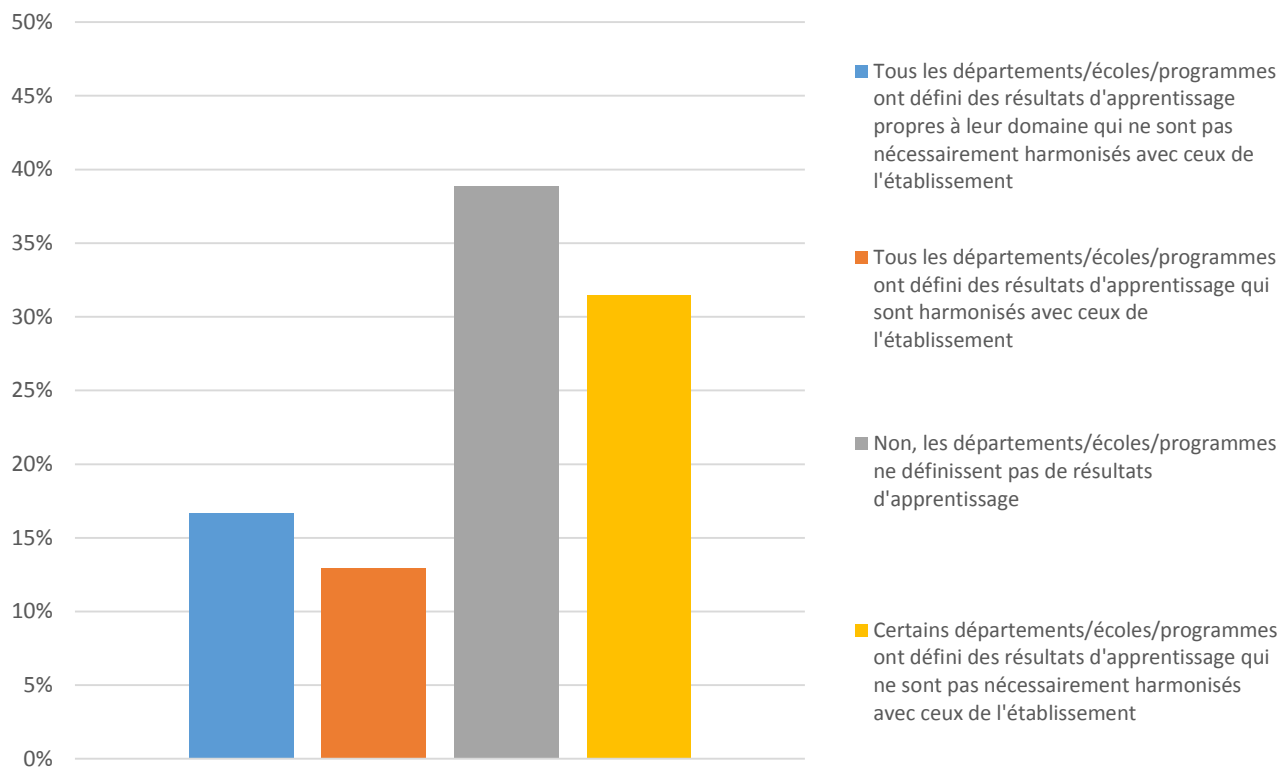
Figure 15 : Proportion des universités canadiennes qui ont indiqué avoir défini des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement, par région



Les résultats d'apprentissage à l'échelle des départements, des écoles et des programmes sont courants dans l'ensemble du Canada (Figure 16). Toutes les universités canadiennes ont indiqué avoir défini des résultats d'apprentissage à l'échelle des départements, des écoles et/ou des programmes. Trente pour cent des universités interrogées ont indiqué avoir défini des résultats d'apprentissage officiels dans tous les départements, les écoles et les programmes, et 44 % de ces répondants ont indiqué avoir harmonisé leurs résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement avec ceux de leurs départements, écoles et programmes.



**Figure 16 : Proportion des départements, des écoles ou des programmes des universités qui ont adopté ou élaboré des résultats d'apprentissage, et leur harmonisation avec les résultats d'apprentissage de l'établissement**



Nota : Aucun département, école ou programme des universités n'a indiqué n'avoir pas défini de résultats d'apprentissage.

**Les universités qui offrent des programmes de formation professionnelle<sup>1</sup> sont plus susceptibles de définir des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement.** Quarante-sept pour cent des universités qui offrent des programmes de formation professionnelle ont défini des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement, contre 36 % pour les universités qui n'offrent pas de tels programmes. Un recteur a souligné l'effet positif que les programmes de formation professionnelle peuvent avoir sur le reste de l'université : « Nous offrons plusieurs programmes de professionnalisation qui exigent l'acquisition et l'évaluation de compétences demandées par les associations professionnelles. Cette pratique a une bonne influence sur les autres programmes qui ne sont pas régis par une association professionnelle ».

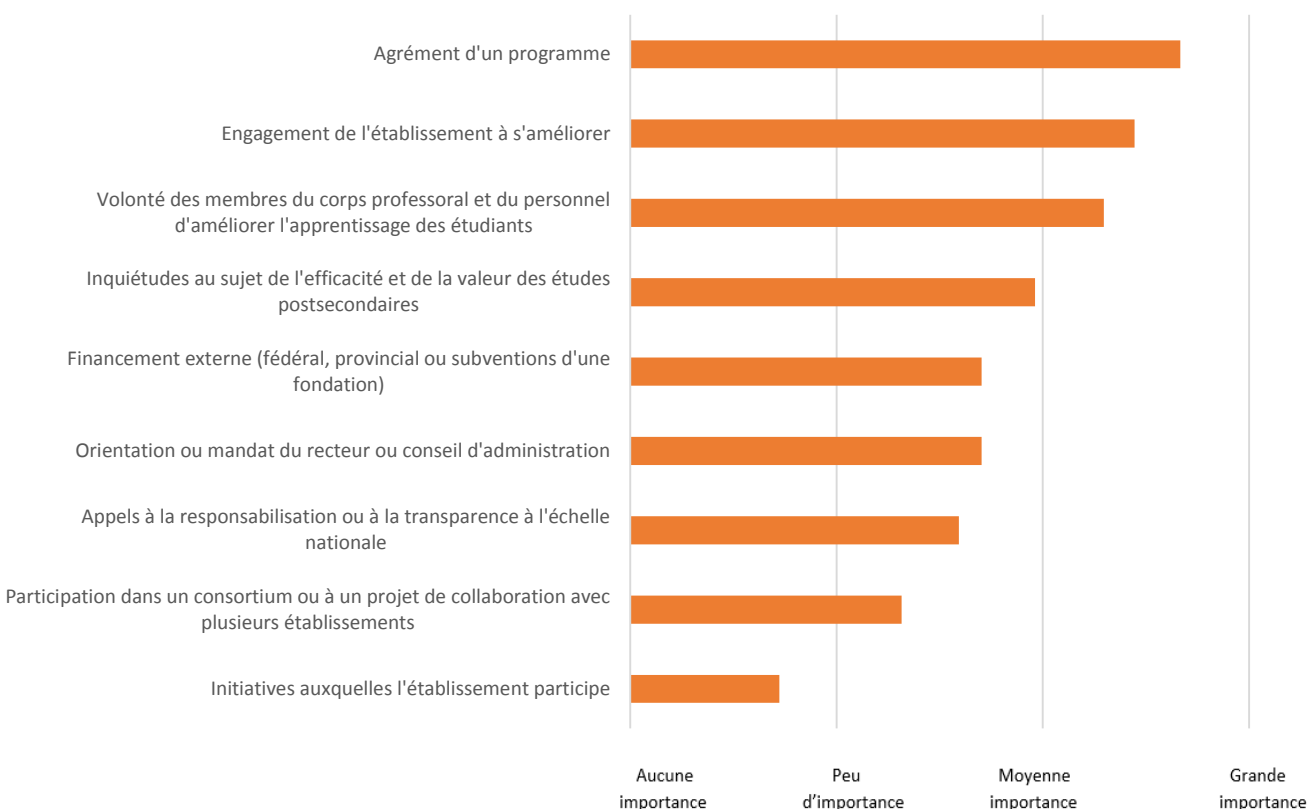
<sup>1</sup> Universités qui offrent des programmes de formation professionnelle en droit, en médecine et en génie

## 2. Quels sont les facteurs qui motivent les universités canadiennes à évaluer les résultats d'apprentissage des étudiants?

### Plusieurs facteurs motivent les universités canadiennes à évaluer l'apprentissage des étudiants.

L'agrément d'un programme, l'engagement de l'établissement à s'améliorer et la volonté des membres du corps professoral et du personnel d'améliorer l'apprentissage des étudiants figuraient parmi les plus importants facteurs qui motivent l'évaluation des résultats d'apprentissage (Figure 17).

Figure 17 : L'importance des facteurs et des forces qui motivent l'évaluation des résultats d'apprentissage dans les universités canadiennes

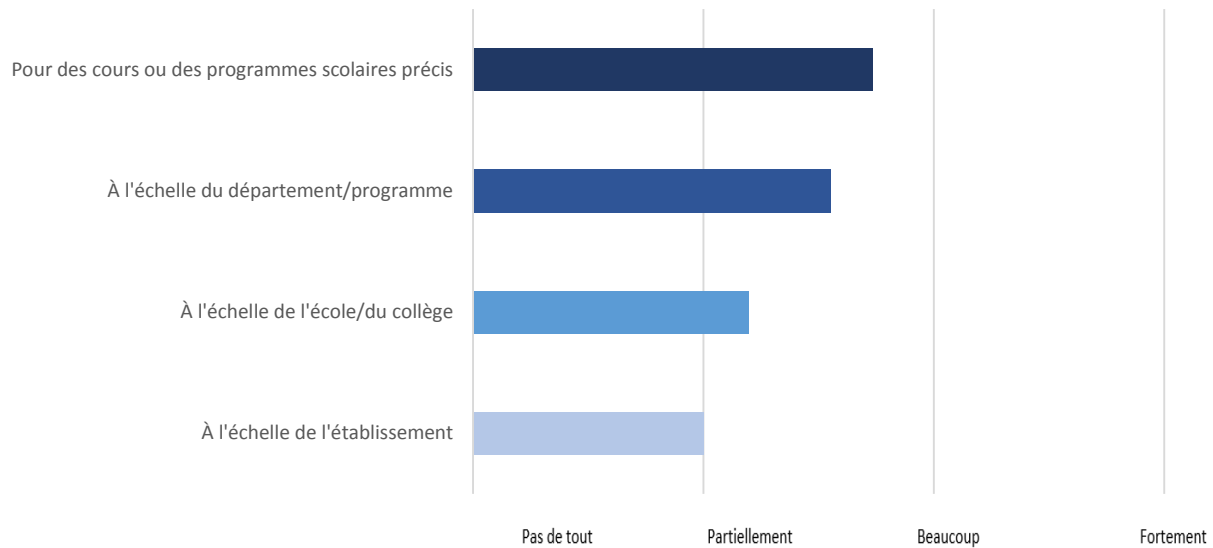


## 3. Comment les universités canadiennes utilisent-elles les données d'évaluation des résultats d'apprentissage?

### Les universités ont indiqué qu'elles utilisent les résultats d'évaluation pour modifier les pratiques à l'échelle des cours davantage qu'à l'échelle de l'établissement.

Les recteurs et vice-recteurs aux études ont indiqué que les politiques, les programmes et les pratiques ont « beaucoup » été modifiés en fonction des résultats d'évaluation à l'échelle des cours et des programmes, mais « partiellement » modifiés à l'échelle de l'établissement. Il convient de souligner que les résultats des évaluations ne sont pas utilisés « fortement » à quelque échelle que ce soit dans les universités (Figure 18).

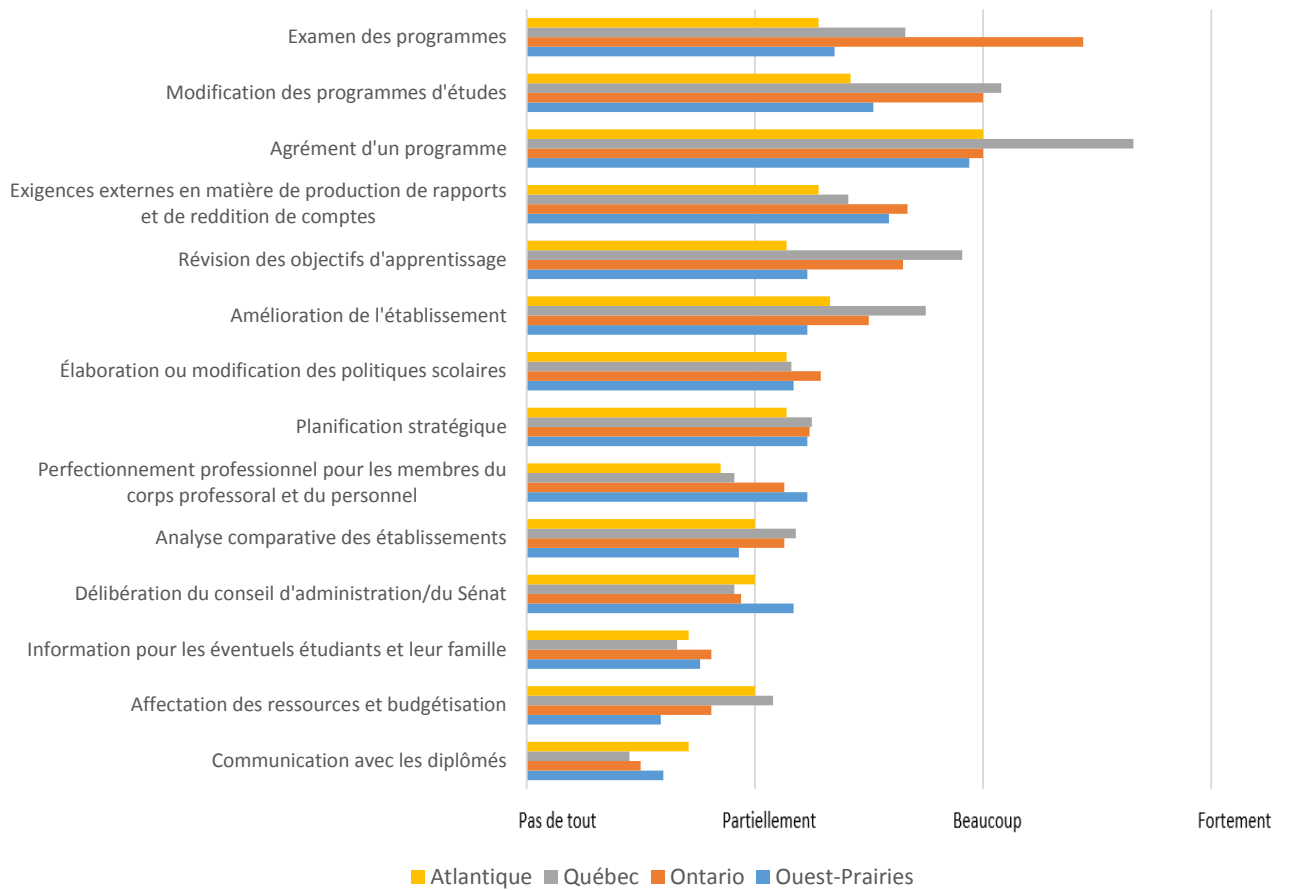
**Figure 18 : Mesure dans laquelle les universités canadiennes ont modifié les politiques, programmes ou pratiques en fonction des résultats d'évaluation**



**Les résultats d'évaluation sont le plus souvent utilisés pour l'agrément d'un programme, suivi de près par la modification des programmes d'études (Figure 19).** Les universités situées au Québec, en particulier, ont utilisé les résultats d'évaluation à des fins d'agrément des programmes (Figure 19). En plus des différences observées entre les régions du Canada, on a constaté que les grandes universités utilisent les résultats d'évaluation plus souvent que les petites universités et, plus particulièrement, les grandes universités utilisent les données d'évaluation plus souvent pour l'agrément des programmes et pour satisfaire aux exigences externes en matière de production de rapports et de reddition de comptes (Figure 20).

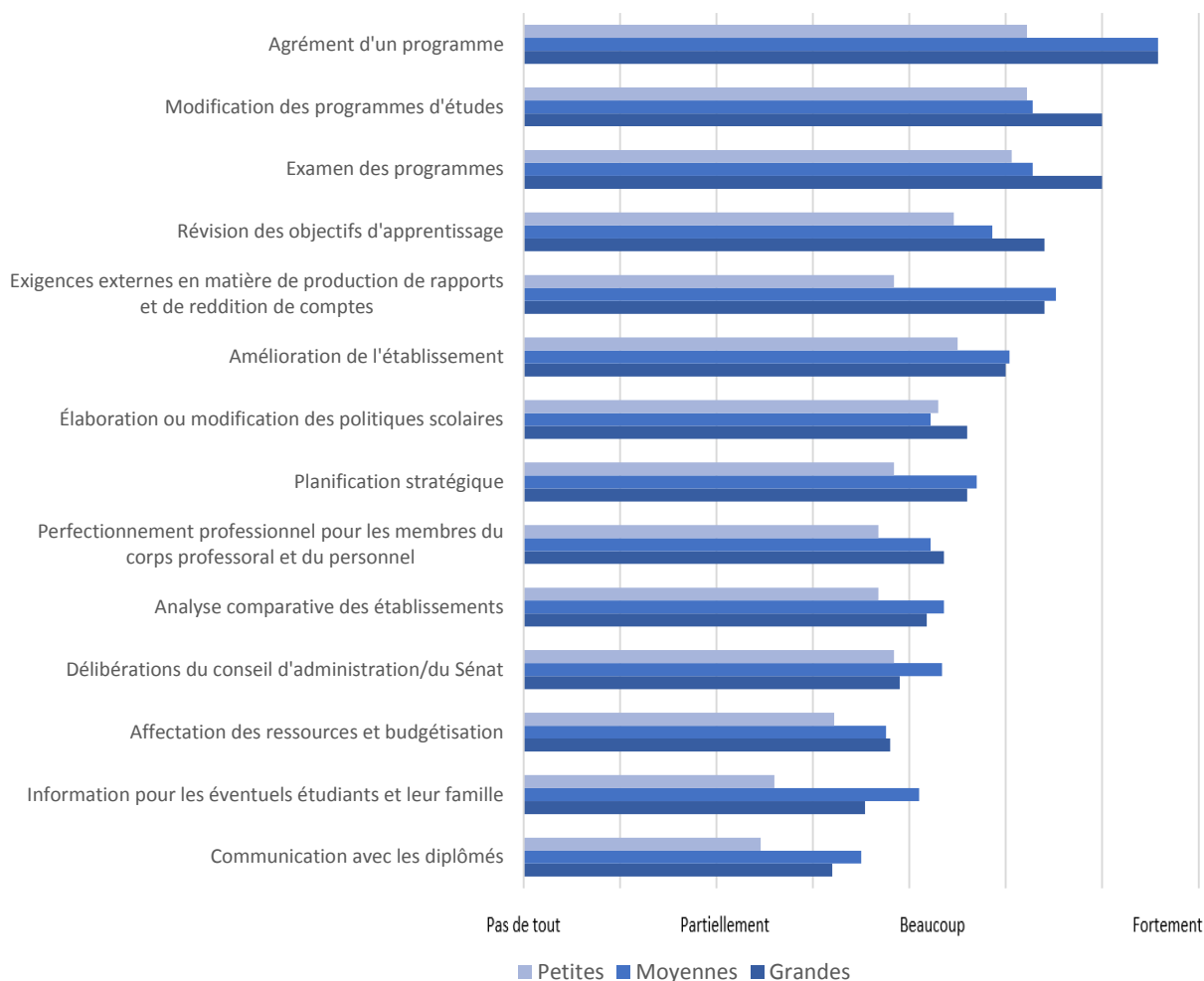
**Les résultats d'évaluation des résultats d'apprentissage sont aussi « beaucoup » utilisés pour l'examen des programmes (Figure 19).** Quarante-trois pour cent des universités ont indiqué qu'elles utilisent les résultats d'évaluation dans l'examen de tous les programmes, 44 % ont indiqué qu'elles les utilisent pour l'examen de certains programmes. L'Ontario utilise considérablement plus les résultats d'évaluation pour l'examen des programmes que le reste du Canada (Figure 19).

**Figure 19 : Mesure dans laquelle les résultats d'évaluation des résultats d'apprentissage sont utilisés par les universités dans les différentes régions du Canada**



Nota : Taille des échantillons : Atlantique n=7; Québec n=12; Ontario n=18; et Ouest-Prairies n=17

**Figure 20 : Mesure dans laquelle les résultats d'évaluation des résultats d'apprentissage sont utilisés dans les universités canadiennes, en fonction de la taille des universités**

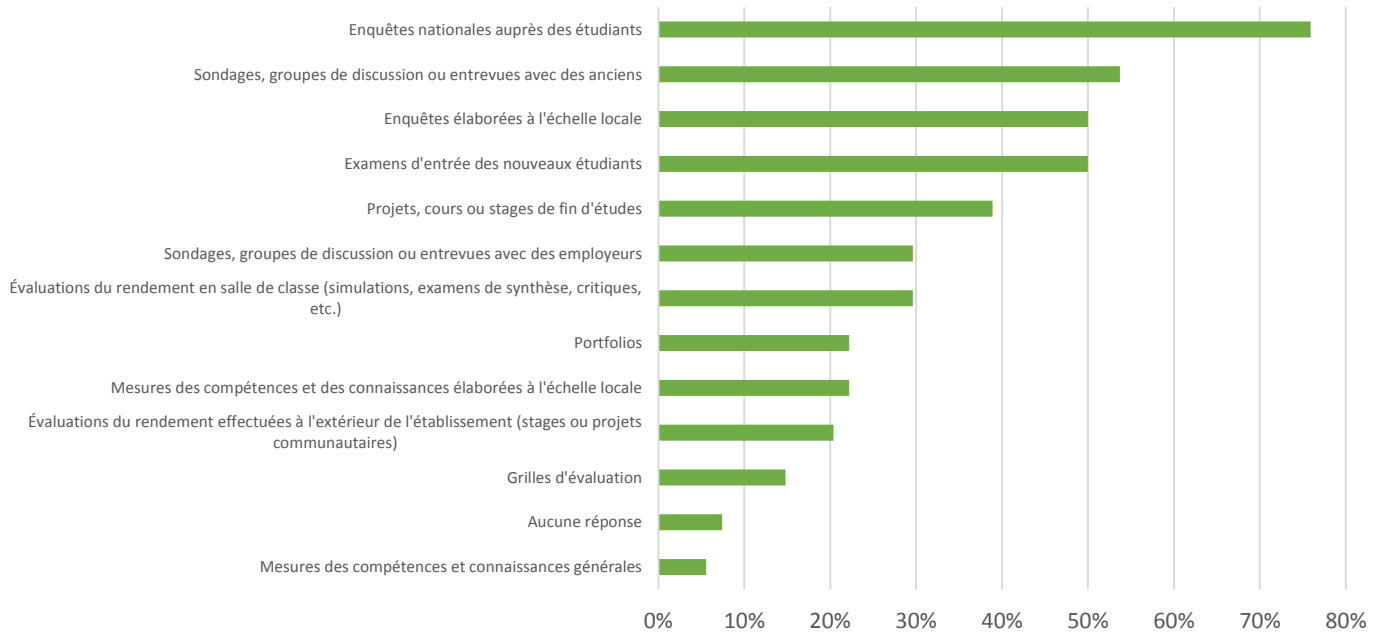


Nota : Taille des échantillons : petites n=13; moyennes n=17; grandes n=24

#### **4. Quels sont les outils que les universités canadiennes utilisent pour évaluer les résultats d'apprentissage?**

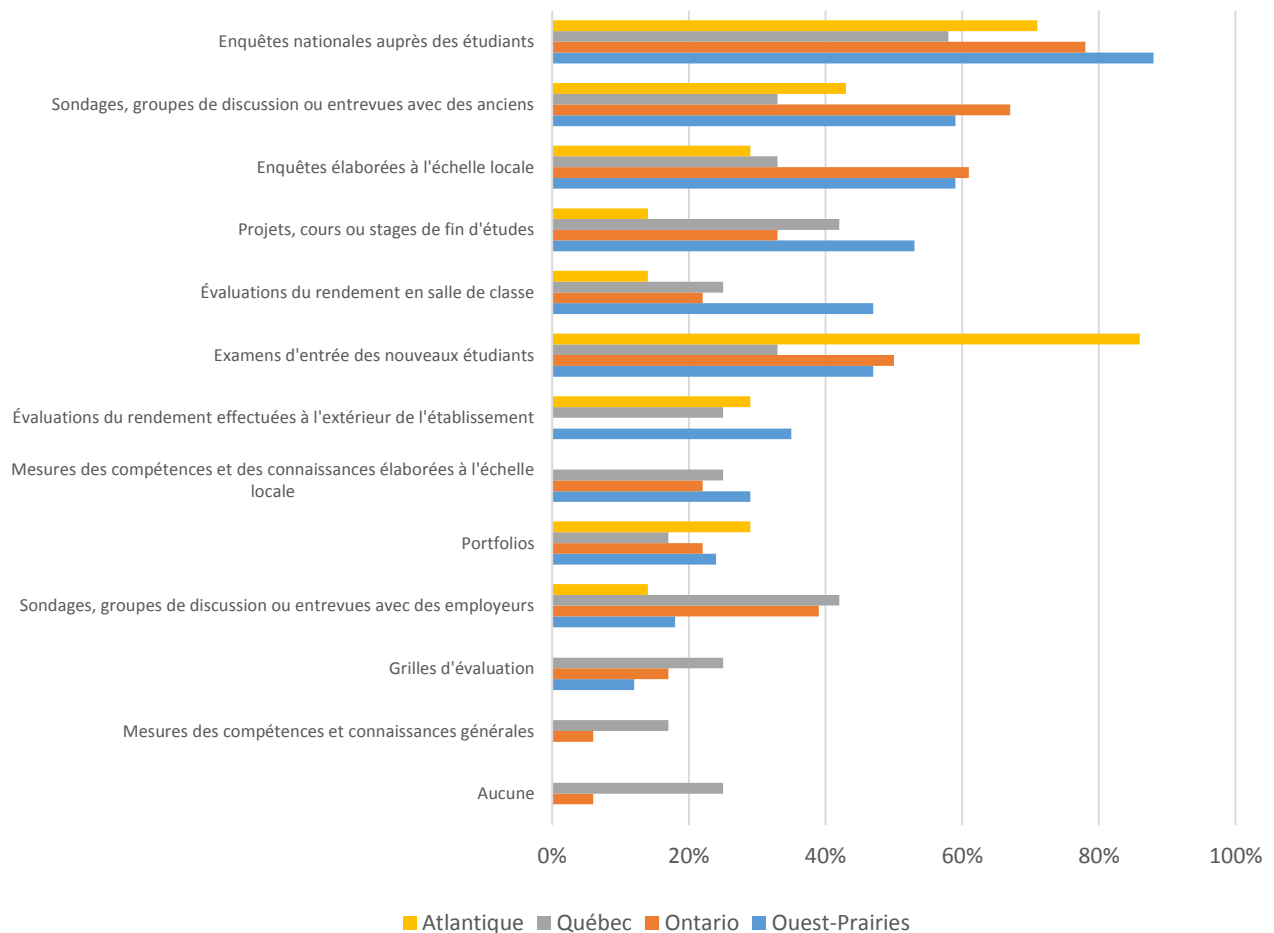
**Diverses méthodes sont utilisées dans les universités pour évaluer l'apprentissage des étudiants à l'échelle de l'établissement.** Les sondages nationaux auprès des étudiants étaient la méthode d'évaluation la plus couramment utilisée dans les universités canadiennes, suivis des sondages, groupes de discussion et entrevues avec les anciens étudiants. Lorsqu'on leur a demandé d'inscrire les trois méthodes d'évaluation les plus utiles ou importantes à l'échelle de l'établissement, les recteurs et vice-recteurs aux études des universités ont le plus souvent indiqué les sondages/groupes de discussion et les examens (Figure 21).

**Figure 21 : Pourcentage des universités canadiennes qui utilisent les différentes méthodes d'évaluation à l'échelle de l'établissement**



**Les méthodes d'évaluation que les universités utilisent à l'échelle de l'établissement varient à travers le Canada.** Les sondages sont utilisés plus souvent dans la région Ouest-Prairies et en Ontario qu'au Québec et dans les provinces de l'Atlantique. Les examens d'entrée des nouveaux étudiants sont la méthode d'évaluation la plus utilisée dans les provinces de l'Atlantique, tandis que les sondages nationaux auprès des étudiants sont la méthode la plus prisée dans le reste du Canada. Quarante-six pour cent des universités des provinces de l'Atlantique utilisent les examens d'entrée des nouveaux étudiants, par rapport à 50 % des universités de l'Ontario, 47 % des universités de la région Ouest-Prairies et 33 % des universités du Québec. Enfin, les projets, cours ou stages de fin d'études sont plus couramment utilisés pour évaluer les résultats d'apprentissage des étudiants dans la région Ouest-Prairies (53 %) que dans le reste du Canada (Figure 22).

**Figure 22 : Les différentes méthodes d'évaluation qui sont utilisées à l'échelle de l'établissement par les universités dans les différentes régions du Canada. Les répondants devaient choisir toutes les méthodes d'évaluation qui s'appliquaient à leur université.**

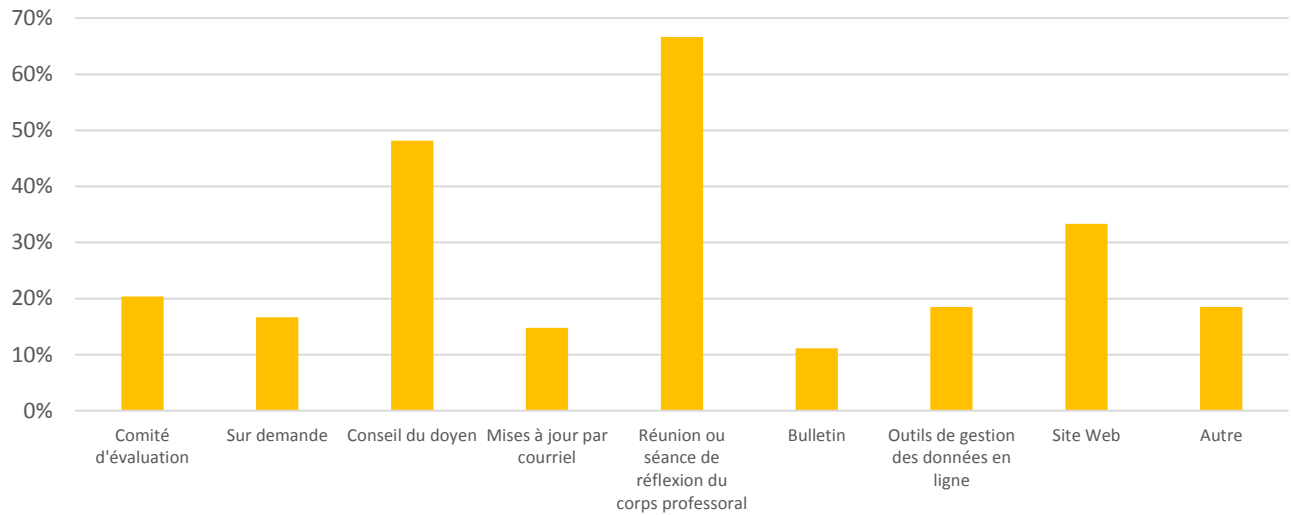


Nota : Taille des échantillons : Atlantique n=7; Québec n=12; Ontario n=18; et Ouest-Prairies n=17

### 5. Comment les résultats d'évaluation sont-ils communiqués au sein des universités et au public?

**Les universités canadiennes utilisent diverses méthodes pour communiquer leurs résultats d'évaluation au sein des établissements ainsi qu'entre les unités et les niveaux (Figure 23).** Au sein des universités, les résultats d'évaluation sont le plus souvent communiqués dans le cadre des réunions ou des séances de réflexion du corps professoral (67 %) et des conseils du doyen (48 %). Un éventail d'autres méthodes de communication des résultats d'évaluation ont été inscrites dans la catégorie « Autre », notamment divers conseils et rapports.

**Figure 23 : Méthodes les plus efficaces utilisées par les universités canadiennes pour communiquer les résultats d'évaluation**

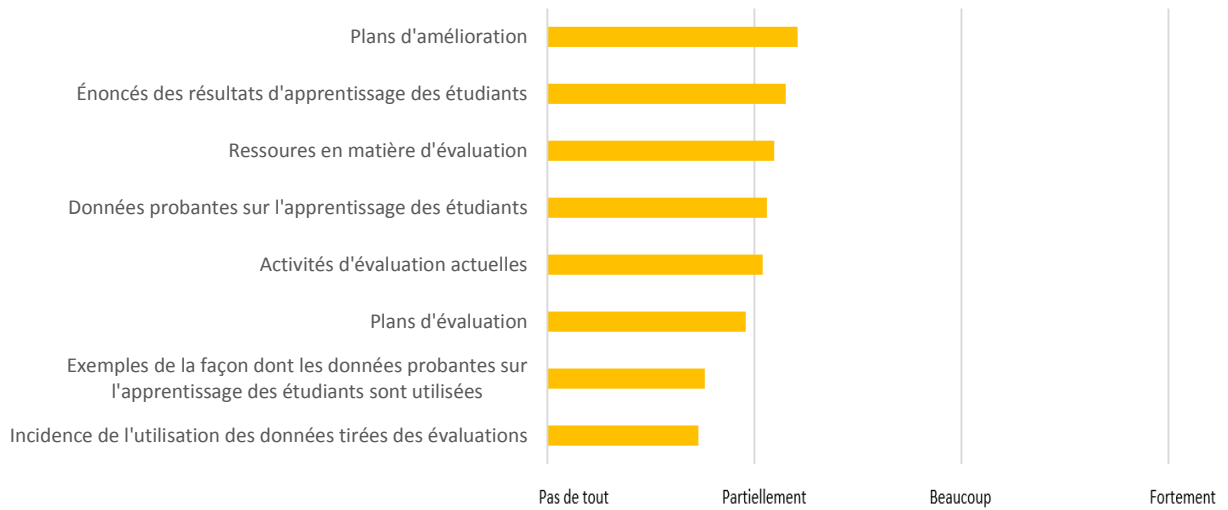


Note : Les répondants pouvaient cocher au plus trois réponses.

**Les universités canadiennes communiquent les renseignements d'évaluation de diverses façons à l'interne, mais très peu d'information publiquement (Figure 24).** L'enquête démontre que les plans d'amélioration sont les documents les plus susceptibles d'être communiqués au public, et ces documents sont seulement « partiellement » accessibles. Les répondants ont indiqué que certaines universités rendent publics les énoncés des résultats d'apprentissage, les ressources en matière d'évaluation et les données probantes sur l'apprentissage des étudiants. Les rapports et données sur l'« incidence de l'utilisation des données tirées des évaluations » sont rarement accessibles au public.



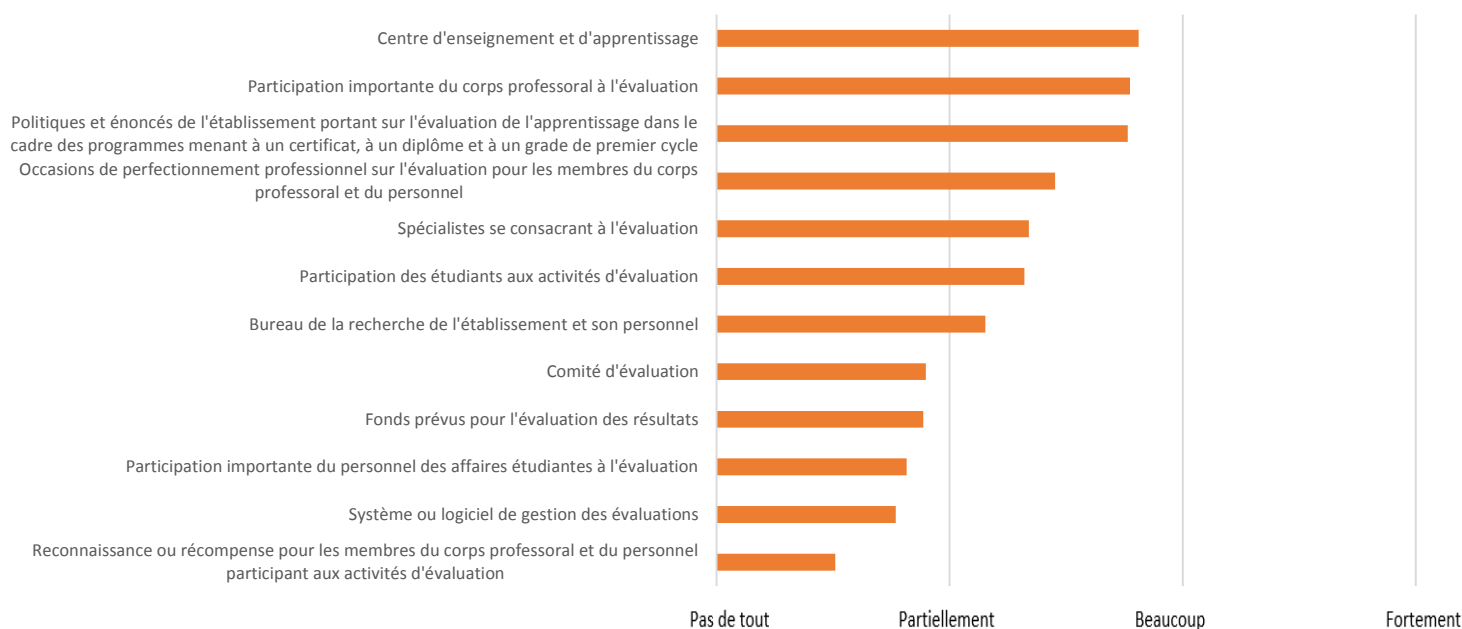
**Figure 24 : Mesure dans laquelle les documents, plans, ressources et résultats liés aux évaluations sont accessibles au public dans les universités canadiennes**



**6. Qu'est-ce que les universités canadiennes jugent nécessaire à la réalisation de leurs initiatives d'évaluation des résultats d'apprentissage?**

**La participation du corps professoral est essentielle à l'évaluation de l'apprentissage des étudiants.** Les répondants ont indiqué que la participation importante du corps professoral à l'évaluation et les centres d'enseignement et d'apprentissage sont les éléments qui appuient le plus les activités d'évaluation (Figure 25). Les recteurs et vice-recteurs aux études ont maintes fois souligné, dans leurs réponses ouvertes, que « l'évaluation des résultats d'apprentissage nécessite un changement de mentalité/culture ».

**Figure 25 : Mesure dans laquelle les structures, ressources et caractéristiques de l'établissement appuient les activités d'évaluation dans les universités canadiennes**



**En plus de la participation du corps professoral, les politiques et les centres d'enseignement et d'apprentissage appuient « beaucoup » les initiatives d'évaluation (Figure 25).** Les grandes universités, surtout, estiment que les centres d'enseignement et d'apprentissage appuient les activités d'évaluation, et les recteurs et vice-recteurs aux études de l'Ontario et du Québec, en particulier, ont indiqué que les politiques ou énoncés portant sur l'évaluation appuient les initiatives d'évaluation.

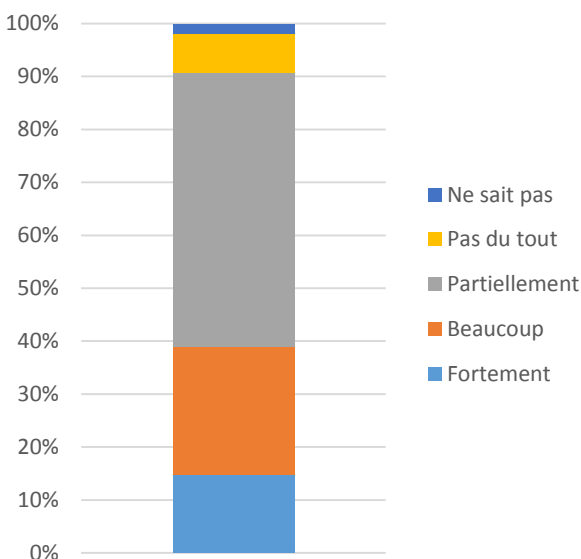
**On ne peut déterminer avec certitude si des ressources financières appuieraient les activités d'évaluation.** Les messages qui ont été reçus au sujet de la nécessité d'obtenir du soutien financier pour l'évaluation des résultats d'apprentissage étaient mitigés. Les répondants ont indiqué que les fonds affectés à l'évaluation des résultats appuient « partiellement » les activités d'évaluation dans les universités (Figure 25), et seulement 22 % des recteurs et des vice-recteurs aux études ont indiqué que du financement externe serait utile. Parallèlement, 56 % des universités ont indiqué que des ressources humaines et financières supplémentaires seraient utiles, et les ressources humaines et financières supplémentaires arrivaient au deuxième rang des préoccupations qui ont été les plus souvent mentionnées dans les réponses ouvertes.

**Les collèges sont d'avis que la participation du personnel des affaires étudiantes, les systèmes et logiciels de gestion des évaluations et la reconnaissance ou la récompense des membres du corps professoral et du personnel participant aux activités d'évaluation appuient « partiellement » ou n'appuient « pas du tout » les activités d'évaluation (Figure 25).** Les répondants ont jugé que la reconnaissance ou la récompense des membres du corps professoral et du personnel participant aux activités d'évaluation était ce qui appuyait le moins les activités d'évaluation, et seulement 2 % des répondants ont indiqué qu'il serait utile que le personnel des affaires étudiantes participe à l'évaluation de l'apprentissage des étudiants.

**La structure de gouvernance et la structure organisationnelle des universités appuient partiellement l'évaluation de l'apprentissage des étudiants dans les collèges canadiens.** Trente-neuf pour cent des recteurs et des vice-recteurs aux études ont indiqué que la structure de gouvernance et la structure

organisationnelle de leur collègue appuient « beaucoup » à « fortement » l'évaluation de l'apprentissage des étudiants (Figure 26).

**Figure 26 : Mesure dans laquelle la structure de gouvernance et la structure organisationnelle appuient l'évaluation de l'apprentissage des étudiants dans les universités canadiennes**



## Discussion

Une approche à l'égard des résultats d'apprentissage a été adoptée dans un grand nombre de collèges et universités du Canada. Plus de la moitié des collèges canadiens et un peu moins de la moitié des universités canadiennes ont indiqué avoir défini des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement. Dans les réponses ouvertes, les universités et les collèges ont indiqué qu'ils reconnaissent l'importance d'une approche et d'un plan à l'égard des résultats d'apprentissage afin de poursuivre l'adoption et l'amélioration de leurs pratiques d'évaluation. Un recteur a souligné ce point ainsi : « Même si l'évaluation des résultats d'apprentissage en est encore à ses balbutiements au sein de notre établissement, ces processus se généraliseront, et les unités commenceront à apporter des améliorations au programme d'études en se fondant sur les données d'évaluation ». L'élaboration et l'adoption de résultats d'apprentissage constitue la première étape, mais l'évaluation de ces résultats représente le jalon qui peut révolutionner le système d'enseignement postsecondaire (Weingarten, 2013). D'après les constatations exposées dans le présent document, il existe un certain nombre d'enjeux et d'obstacles en lien avec l'évaluation des résultats d'apprentissage que nous devons garder à l'esprit à mesure que nous progressons.

### Le défi de la création d'une terminologie commune

Les résultats de l'enquête montrent que la création d'une terminologie commune entourant les résultats d'apprentissage au Canada constitue un défi à relever. La plupart des établissements postsecondaires du Canada continuent d'utiliser des termes et des acronymes qui sont similaires, mais néanmoins divergents,

pour traiter des résultats d'apprentissage. Par exemple, les termes « indicateurs », « objectifs » et « résultats » ont souvent été utilisés de façon interchangeable dans les réponses à l'enquête. Pour compliquer les choses, des termes clés comme « évaluation authentique » sont souvent utilisés, mais jamais définis. L'absence d'une terminologie commune rend difficile la compréhension des pratiques d'évaluation qui sont actuellement utilisées. Comme l'a mentionné un répondant : « Pour réaliser des progrès, il faut une compréhension commune de ce que nous voulons dire ».

Même si une définition des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement était fournie dans l'enquête, tout porte à croire que les collèges et universités faisaient référence aux résultats d'apprentissage à l'échelle des cours, des programmes, des départements ou des écoles de façon interchangeable lorsqu'ils ont répondu aux questions portant sur les résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement. Cette confusion découle en partie de la conception de l'enquête, mais aussi du manque d'une terminologie commune à l'égard des résultats d'apprentissage. De plus, on ne sait pas précisément ce que les répondants à l'enquête ont identifié comme étant des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement. Par exemple, certains collèges de l'Ontario peuvent avoir indiqué qu'ils ont défini des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement parce que les résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité qui sont énoncés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle sont communs à tous les étudiants du collège. Parallèlement, d'autres collèges en Ontario peuvent ne pas avoir indiqué qu'ils ont défini des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement parce que les résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité sont fixés par la province plutôt qu'élaborés à l'interne. Une confusion similaire peut avoir eu lieu dans d'autres contextes provinciaux et dans le secteur universitaire également, en lien avec les attentes relatives aux études de premier cycle. Un suivi de la présente enquête permettrait de préciser ce que les collèges et universités considèrent comme des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement et, ainsi, d'élaborer une terminologie commune à l'égard des résultats d'apprentissage.

### Équilibrer les forces et facteurs qui motivent les résultats et l'évaluation

Assurer l'équilibre des divers facteurs et forces qui sous-tendent l'évaluation pose de difficultés importantes à l'évaluation des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement. Même si les exigences liées à l'agrément des programmes ont été des facteurs déterminants dans l'élaboration et l'évaluation des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement, il est encourageant de constater que les collèges et universités ont indiqué l'« engagement de l'établissement à s'améliorer » comme premier ou deuxième plus important facteur motivant l'évaluation (Figure 3 et Figure 17). Il est essentiel de reconnaître que les forces et facteurs qui sous-tendent l'évaluation ne sont pas mutuellement exclusifs. Bien qu'un ou deux facteurs puissent stimuler ou dominer les efforts d'évaluation des résultats dans un établissement ou au sein d'une juridiction, les données d'évaluation des résultats peuvent être utilisées à des fins multiples. Par exemple, les données d'évaluation recueillies à des fins d'agrément d'un programme peuvent aussi être utilisées dans le cadre d'initiatives d'amélioration internes.

### L'évaluation des résultats en comparaison de la mise en correspondance des résultats

Comme plusieurs facteurs motivent l'évaluation des résultats d'apprentissage, il n'est pas surprenant que les données d'évaluation soient utilisées de diverses façons et à des degrés variables (Figure 6 et Figure 19). Dans l'ensemble du Canada, les données d'évaluation sont utilisées tant aux fins d'assurance de la qualité que pour les pratiques d'amélioration. Dans leurs réponses ouvertes, les répondants ont indiqué qu'ils espèrent que « l'adoption de stratégies concrètes pour l'évaluation des résultats d'apprentissage des

étudiants entraîne l'amélioration des programmes d'enseignement en fonction de données probantes ». Conformément à la volonté des établissements d'améliorer l'apprentissage des étudiants, les répondants ont indiqué que les données d'évaluation sont utilisées dans les activités d'examen et de renouvellement des programmes, par exemple pour « réaliser les plans de mise en correspondance des programmes menant à un grade », « identifier les lacunes et les chevauchements dans les programmes » et « assurer une meilleure harmonisation des évaluations et des résultats d'apprentissage ». Lorsque les recteurs et vice-recteurs aux études ont mentionné l'utilisation des données d'évaluation des résultats d'apprentissage pour modifier le programme d'études, ils ont souvent fait référence à la mise en correspondance du programme d'études. La mise en correspondance du programme d'études consiste à définir les objectifs, les activités d'apprentissage, le matériel pédagogique, l'évaluation et les résultats d'apprentissage en vue d'examiner et d'accroître la transparence du programme d'études (Wang, 2015). Bien que la mise en correspondance du programme d'étude soit une étape essentielle de l'approche relative aux résultats d'apprentissage, elle ne constitue pas l'unique application des données d'évaluation. Les données d'évaluation peuvent et doivent être utilisées pour améliorer la façon dont la matière est enseignée et les compétences sont acquises. Elles peuvent aussi être utilisées à des fins de formation par les étudiants et les enseignants afin d'aider les étudiants à décrire leurs compétences et à identifier les points à améliorer. D'autres recherches sont nécessaires afin de déterminer comment et dans quelle mesure les données d'évaluation sont utilisées pour prendre des décisions éclairées sur les pratiques d'enseignement qui permettent d'accroître efficacement les compétences des étudiants.

### Les méthodes d'évaluation directes en comparaison des méthodes d'évaluation indirectes

Les collèges et universités du Canada utilisent un éventail de méthodes d'évaluation pour recueillir des renseignements sur les compétences des étudiants (Figure 8 et Figure 21). Les recteurs et vice-recteurs aux études ont indiqué qu'ils utilisent une combinaison de preuves directes et indirectes de l'apprentissage des étudiants. Les mesures directes de l'apprentissage des étudiants sont concrètes, visibles et quantifiables, et elles évaluent la maîtrise qu'ont les étudiants de la matière ou des compétences (p. ex. évaluations du rendement en salle de classe), tandis que les preuves indirectes sont composées de signes indirects de ce que les étudiants apprennent probablement, puisqu'elles se fondent sur des opinions ou des attitudes (p. ex. sondages auprès des employeurs) – (DePaul University, 2016; Price et Randall, 2008). Les mesures directes et indirectes de l'apprentissage des étudiants ont toutes deux des points forts et des points faibles. Les données d'évaluation recueillies par le biais de mesures indirectes ont fait l'objet de critiques faisant valoir qu'elles ne reflètent pas les compétences et habiletés des étudiants, mais il s'avère qu'elles fournissent des renseignements importants à propos des perceptions de l'apprentissage (Calderon, 2013). Les évaluations directes des compétences des étudiants offrent un bien meilleur aperçu; toutefois, les outils qui évaluent directement les compétences des étudiants, comme les grilles d'évaluation et les évaluations du rendement, sont sujets à la partialité des enseignants. Les résultats de la présente enquête indiquent qu'une combinaison d'outils directs et indirects est utilisée, mais on ne connaît pas le rapport entre les deux. Il se peut que les évaluations indirectes soient privilégiées, étant donné que les deux méthodes d'évaluation les plus souvent mentionnées par les collèges et les trois méthodes d'évaluation les plus souvent mentionnées par les universités sont des outils indirects qui se fondent sur des renseignements déclarés par les intéressés. Cela peut poser un problème, puisque les perceptions de l'apprentissage ne reflètent pas nécessairement la maîtrise des compétences ou de la matière enseignée (Allen, 2004; Suskie, 2009).

Tant les répondants des collèges que ceux des universités ont indiqué que « la mise en place d'évaluations valides et fiables à l'échelle de l'établissement et à l'échelle des programmes » et « la création de normes et

de pratiques uniformes pour tous les programmes et au sein de l'établissement » étaient pour eux des sources de préoccupation. Pour assurer l'exactitude des données d'évaluation, d'autres recherches doivent être menées afin d'examiner comment les évaluations directes et « authentiques »<sup>2</sup> peuvent être utilisées de façon fiable et efficiente pour mesurer les résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement.

En plus de relever le défi associé au choix des bons outils d'évaluation, les collèges et les universités doivent déterminer les compétences et les connaissances qu'ils souhaitent évaluer. Même si les recteurs et vice-recteurs aux études n'étaient pas tenus d'indiquer les compétences qu'ils évaluent dans le cadre de la présente enquête, leurs réponses au sujet des approches d'évaluation sont révélatrices. À l'une des questions ouvertes, les examens sont venus au premier ou au deuxième rang des outils les plus importants pour évaluer les résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement dans les collèges et les universités, ce qui peut indiquer que les établissements se concentrent davantage sur les résultats d'apprentissage propres à un sujet ou à une discipline que sur les compétences essentielles ou les aptitudes cognitives de niveau supérieur dans les énoncés des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement. Bien qu'il ne soit pas inhabituel d'intégrer des compétences essentielles ou des aptitudes cognitives de niveau supérieur dans les résultats d'apprentissage propres à une discipline, cela peut faire en sorte que les données d'évaluation qui se rapportent aux résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement soient plus difficiles à cerner. Comme les intervenants demandent de plus en plus aux établissements de démontrer que les récents diplômés possèdent des compétences comme le raisonnement critique, la résolution de problèmes et le travail d'équipe, il est important pour les établissements de recueillir et de communiquer clairement ces renseignements.

### **La situation de l'évaluation des résultats d'apprentissage dans les collèges et universités du Canada**

Les pratiques exemplaires devraient être diffusées non seulement au sein des établissements et des secteurs, mais aussi entre les collèges et les universités. Malgré la différence importante entre le secteur universitaire et le secteur collégial au Canada, leurs points de vue et leurs pratiques à l'égard de l'évaluation des résultats d'apprentissage sont étonnamment similaires. Les collèges et universités évaluent non seulement les résultats d'apprentissage des étudiants pour les mêmes motifs, mais utilisent aussi des outils d'évaluation similaires, appliquent les données d'évaluation aux mêmes fins, communiquent les résultats d'évaluation à l'interne en utilisant les mêmes méthodes et ont indiqué que les mêmes facteurs appuient les initiatives d'évaluation.

La proportion des collèges qui ont adopté et élaboré une approche à l'égard des résultats d'apprentissage est plus élevée que celle des universités. Cinquante-huit pour cent des collèges (n=53) ont défini des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement, par rapport à 43 % des universités (n=54). Les collèges ont été aussi plus nombreux que les universités à définir des résultats d'apprentissage dans tous les départements, écoles ou programmes.

---

<sup>2</sup> L'évaluation authentique est définie dans le présent rapport comme étant une forme d'évaluation dans laquelle les étudiants doivent résoudre des problèmes ou répondre à des questions qui démontrent une application significative des connaissances et des compétences essentielles (Mueller, 2014).

Même si les collèges et les universités semblent en être à des étapes quelque peu différentes dans l'adoption et l'élaboration des résultats d'apprentissage, les raisons qui les poussent à agir sont les mêmes. Tant les collèges que les universités ont indiqué que l'agrément d'un programme et l'engagement de l'établissement à s'améliorer étaient les deux plus importants facteurs qui motivent l'évaluation des résultats d'apprentissage (Figure 3 et Figure 17). Les collèges et les universités utilisent aussi les mêmes outils pour évaluer l'apprentissage des étudiants. Les sondages sont l'outil d'évaluation le plus fréquemment utilisé par les collèges et les universités. Toutefois, les collèges utilisent des sondages auprès des employeurs, tandis que les universités utilisent des sondages nationaux auprès des étudiants (Figure 8 et Figure 21). Une proportion appréciable des collèges (64 %) et des universités (54 %) ont indiqué que les sondages auprès des anciens étudiants sont utilisés pour recueillir des données probantes sur l'apprentissage des étudiants à l'échelle de l'établissement.

Une fois que les données d'évaluation sont recueillies, les collèges et les universités utilisent les résultats pour les mêmes quatre principales raisons – agrément d'un programme, modification des programmes d'études, exigences externes en matière de production de rapport et de reddition de comptes et examen des programmes (Figure 6 et Figure 19). Ils communiquent aussi très peu d'information au sujet des résultats d'apprentissage des étudiants au public. De plus, les structures, ressources et caractéristiques de l'établissement qui appuient l'évaluation se sont avérées similaires. La participation importante du corps professoral à l'évaluation, les politiques de l'établissement et les centres d'enseignement et d'apprentissage sont les trois principaux facteurs qui appuient l'évaluation tant dans les collèges que dans les universités (Figure 13 et Figure 25). Fait intéressant, les collèges étaient plus nombreux (68 %) que les universités (39 %) à juger que la structure organisationnelle et la structure de gouvernance de l'établissement appuient l'évaluation de l'apprentissage des étudiants. Cela peut être attribuable au fait que les collèges utilisent depuis plus longtemps une approche à l'égard des résultats d'apprentissage.

### **Comment notre situation se compare-t-elle à celle de nos voisins américains?**

Une enquête menée au printemps 2013 (Kuh, Jankowski, Ikenberry et Kinzie, 2014) et une étude plus récente réalisée par Hart Research Associates en 2016 démontrent que les établissements d'enseignement postsecondaire des États-Unis sont en avance sur ceux du Canada dans le processus d'adoption et d'élaboration des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement. À l'aide de la même enquête que celle utilisée dans la présente étude, le NILOA a constaté que 84 % des établissements accrédités au niveau régional, des établissements offrant des programmes menant à un grade de premier cycle, des établissements conférant des grades universitaires, des établissements publics offrant des programmes de deux et de quatre ans, des établissements privés et des établissements à but lucratif (n=1,202) avaient adopté des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement (Kuh et coll., 2014). À titre comparatif, 58 % des collèges et 43 % des universités du Canada ont indiqué avoir adopté des résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement. L'enquête a aussi fait ressortir des différences dans l'utilisation des résultats d'évaluation et des différences plus notables dans les outils d'évaluation qui sont utilisés. On observe des différences importantes entre les pratiques d'évaluation des résultats d'apprentissage qui sont utilisées dans les établissements américains et celles utilisées dans les universités et collèges canadiens.

Aux États-Unis, les organismes d'accréditation sont le principal catalyseur de l'évaluation; les établissements utilisent donc leurs résultats pour satisfaire aux exigences d'accréditation régionales, aux exigences liées à l'agrément des programmes et aux exigences externes en matière de reddition de comptes, respectivement (Kuh et coll., 2014). Même si les collèges et universités du Canada ont indiqué que l'agrément des

programmes constituait un facteur très important qui motive l'évaluation, l'engagement de l'établissement à s'améliorer a été jugé comme un catalyseur plus important (collèges canadiens) ou tout aussi important (universités canadiennes) de l'évaluation. Conformément à ce résultat, et malgré l'absence d'une réglementation applicable à l'égard de l'évaluation des résultats d'apprentissage, les établissements canadiens ont indiqué qu'ils utilisent fréquemment les résultats d'apprentissage pour modifier les programmes d'études, en plus d'utiliser les résultats à des fins d'agrément et d'examen des programmes.

Des méthodes d'évaluation différentes sont utilisées dans les établissements des États-Unis et ceux du Canada, et les différences sont particulièrement observées entre les établissements américains et les collèges canadiens. Aux États-Unis, les sondages nationaux auprès des étudiants étaient l'outil d'évaluation le plus couramment utilisé (85 %) – (Kuh et coll., 2014), tandis qu'il s'agissait de la méthode d'évaluation la moins utilisée par les collèges canadiens (13 %), mais la plus fréquemment utilisée par les universités canadiennes (76 %). Dans les collèges canadiens, les sondages auprès des employeurs étaient l'outil d'évaluation le plus souvent utilisé (64 %), mais seulement 46 % des établissements américains utilisaient cette méthode pour évaluer l'apprentissage des étudiants (Kuh et coll., 2014). Une autre différence observée entre les établissements canadiens et américains concerne l'utilisation des grilles d'évaluation. Soixante-neuf pour cent des établissements américains font appel à des grilles d'évaluation pour évaluer l'apprentissage des étudiants, comparativement à 45 % des collèges canadiens et à seulement 15 % des universités canadiennes.

Malgré les nombreuses différences observées entre les systèmes américain et canadien en ce qui a trait à l'évaluation des résultats d'apprentissage, on constate aussi quelques similarités. Les établissements tant au Canada qu'aux États-Unis ont indiqué que les politiques et énoncés de l'établissement portant sur l'évaluation et la participation importante du corps professoral sont les deux facteurs qui appuient le plus les activités d'évaluation.

Le COQES a réalisé cette enquête afin de mieux comprendre les pratiques d'évaluation qui sont actuellement utilisées dans l'ensemble du Canada. Nous avons appris que les collèges et les universités de partout au Canada ont mis en œuvre des résultats d'apprentissage et les évaluent, mais qu'en l'absence d'une terminologie commune à l'égard des résultats d'apprentissage, il est difficile d'obtenir un portrait précis des pratiques d'évaluation en usage. Les résultats de la présente enquête n'offrent qu'un instantané des pratiques d'évaluation actuelles au Canada. Dans quelques années, la réalisation d'une enquête de suivi permettrait de faire ressortir l'évolution des résultats d'apprentissage au fil du temps et, plus particulièrement, l'évolution des pratiques d'évaluation.



## Références

- Allen, M. J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*, Bolton, MA: Anker Publishing.
- Calderon, O. (2013). « Direct and Indirect Measures of Learning Outcomes in an MSW Program: What Do We Actually Measure? », *Journal of Social Work Education*, vol. 49, n° 3, p. 408-419
- Chiose, S. (2016, 18 janvier). Queen's University to revamp medical training to focus on skills. *The Globe and Mail*. Source : <http://www.theglobeandmail.com/news/national/queens-university-to-revamp-medical-training-to-focus-on-skills/article28253206/>
- Deller, F., Brumwell, S., et MacFarlane, A. (2015). *Le vocabulaire des résultats d'apprentissage : définitions et évaluations*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- DePaul University. (2016). Direct Versus Indirect Assessment of Student Learning. Source : <http://resources.depaul.edu/teaching-commons/teaching-guides/feedback-grading/Pages/direct-assessment.aspx>
- Hart Research Associates (2016). *Trends in Learning Outcomes Assessment*. Washington, DC: Association of American Colleges & Universities. Source : [https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2015\\_Survey\\_Report3.pdf](https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2015_Survey_Report3.pdf)
- Kenny, N. (2011). Program-level learning outcomes. *University of Guelph: Teaching Support Services*. Source : <http://www.uoguelph.ca/vpacademic/avpa/outcomes/>
- Kuh, G. D., Jankowski, N., Ikenberry, S. O., et Kinzie, J. (2014). *Knowing What Students Know and Can Do: The Current State of Student Learning Outcomes Assessment in US Colleges and Universities*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA). Source : <http://www.learningoutcomesassessment.org/knowingwhatstudentsknowandcando.html>
- Mueller, J. (2014). Authentic Assessment Toolbox. Source : <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>
- Price, B. A. et Randall, C. H. (2008). Assessing learning outcomes in quantitative courses: Using embedded questions for direct assessment. *Journal of Education for Business*, vol. 83, n° 5, p. 288-294.
- Statistique Canada (2013). *Les compétences au Canada: Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Statistique Canada, Ottawa. Source : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-555-x/89-555-x2013001-fra.pdf>
- Suskie, L. (2009). *Assessing student learning: A common sense guide*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wang, C. (2015). « Mapping or tracing? Rethinking curriculum mapping in higher education », *Studies in Higher Education*, vol. 40, n° 9, p. 1550-1559.
- Weingarten, H. (2013). Learning outcomes: Lessons learned and the next big thing. *It's Not Academic: Thoughts, ideas, kudos & brickbats from HEQCO*. Source : [http://blog-en.heqco.ca/2013/05/harvey-p-weingarten-learning-outcomes-lessons-learned-and-the-next-big-thing/?\\_ga=1.164375807.1527632450.1426878335](http://blog-en.heqco.ca/2013/05/harvey-p-weingarten-learning-outcomes-lessons-learned-and-the-next-big-thing/?_ga=1.164375807.1527632450.1426878335)

Weingarten, H. (2014). Learning outcomes: The game changer in higher education. *It's Not Academic: Thoughts, ideas, kudos & brickbats from HEQCO*. Source : [http://blog-en.heqco.ca/2014/01/harvey-p-weingarten-learning-outcomes-the-game-changer-in-higher-education/?\\_ga=1.206072915.1527632450.1426878335](http://blog-en.heqco.ca/2014/01/harvey-p-weingarten-learning-outcomes-the-game-changer-in-higher-education/?_ga=1.206072915.1527632450.1426878335)

Weingarten, H. (2014). Managing for Quality: Classifying Learning Outcomes. *It's Not Academic: Thoughts, ideas, kudos & brickbats from HEQCO*. Source : [http://blog-en.heqco.ca/2014/02/harvey-p-weingarten-managing-for-quality-classifying-learning-outcomes/?\\_ga=1.230903007.1527632450.1426878335](http://blog-en.heqco.ca/2014/02/harvey-p-weingarten-managing-for-quality-classifying-learning-outcomes/?_ga=1.230903007.1527632450.1426878335)

