



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement  
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

## Habilités, compétences et titres d'études

Alan Harrison



Publié par

## Le conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

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

No de tél. : 416 212-3893  
No de téléc. : 416 212-3899  
Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

### Citer ce document comme suit :

Harrison, A. (2017) *Habilités, compétences et titres d'études*, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Après un mandat de cinq ans à titre de vice-recteur aux études à l'Université Queen's, Alan Harrison s'est joint à l'équipe du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur à titre de fellow alors qu'il était en congé administratif. Les opinions exprimées dans ce rapport sont les siennes uniquement.



## 1. Résumé

Comme le souligne Gallagher (2016a, p. xv), les universités, en plus d'offrir une formation, octroient des grades aux étudiants qui terminent leurs études avec succès. Avec ce titre d'études, les étudiants reçoivent un relevé de note qui indique la note obtenue (habituellement sous la forme d'une moyenne pondérée) ainsi que des détails sur les cours suivis et les notes individuelles pour ces cours.

Cet état de choses ne répond pas bien aux besoins de la plupart des étudiants de premier cycle : le titre d'études accordé aux finissants et le relevé de notes connexe indiquent l'étendue des connaissances de l'étudiant par rapport à un contenu, mais ne communiquent pas directement aux employeurs de l'information sur son niveau de compétence. Par conséquent, pour ce qui est de la plupart des diplômes de premier cycle, les employeurs doivent déduire le niveau de compétence à partir de l'information sur la connaissance du contenu.

Certains y voient un écart de sensibilisation : les étudiants ne savent pas que leurs études universitaires les ont aidés à acquérir des compétences générales. D'autres vont plus loin et affirment qu'il y a un écart de compétences : les diplômés ne possèdent pas les compétences dont les employeurs ont besoin. Quoi qu'il en soit, cela reflète un échec de la part des universités puisqu'elles ne parlent pas aux étudiants de l'acquisition de compétences inhérente à leurs études.

Par ailleurs, nous constatons que les employeurs qui offrent des emplois affirment ne pas trouver de candidats possédant les compétences requises pour occuper ces postes. L'une des compétences souvent mentionnée est la pensée critique, mais lorsque les étudiants ont la possibilité de subir un test évaluant le niveau de développement de leur pensée critique, ils n'en voient apparemment pas la valeur, peut-être parce qu'ils croient que les résultats ne sont pas reflétés dans leurs notes.

Les universités devraient accepter qu'il leur incombe de préparer leurs étudiants au milieu de travail, ce qui signifie qu'elles doivent admettre que le contenu est en fait le moyen de perfectionner des compétences. Ayant aidé l'étudiant à acquérir les compétences pertinentes, les universités doivent également s'assurer qu'il existe de solides preuves que cette acquisition des compétences s'est produite.

L'élaboration de résultats d'apprentissage, la formation axée sur les compétences et l'agrément sont des tentatives faites pour régler le problème, tout comme les relevés d'activités parallèles, les portfolios électroniques et la schématisation des cursus. Toutefois, comme ils ne disposent que de relevés de notes qui consignent les connaissances relatives au contenu, les employeurs administrent de plus en plus fréquemment des tests aux candidats à un poste parce que cela les aide à jumeler de façon appropriée poste et candidat. Pendant ce temps, le secteur privé cherche désespérément des moyens d'aider les employeurs à cet égard.

Face à cette situation, il serait utile que les universités collaborent ensemble et avec les groupes d'employeurs pour s'entendre sur les compétences perfectionnées et sur la manière la plus efficace de les

évaluer. Une fois la question résolue, la prochaine étape consistera à intégrer ces compétences au programme d'études et à inclure le résultat de leur évaluation dans un dossier scolaire concis qui indique rapidement et efficacement aux employeurs ce que l'étudiant diplômé sait et peut faire. Bref, les universités doivent faire tout ce qu'elles peuvent pour aider les étudiants à se jumeler à des employeurs.

## Table des matières

1.	Résumé .....	2
2.	Introduction .....	5
3.	Contexte : les lacunes en matière de compétences .....	5
4.	Compétences .....	6
5.	Résultats d'apprentissage .....	7
6.	Compétences .....	8
7.	Évaluation .....	10
8.	Agrément .....	11
9.	Répondre aux besoins des étudiants en milieu universitaire.....	12
	Relevés d'activités parallèles au programme et portfolios électroniques .....	13
	Dossier scolaire complet.....	14
	Schématisation du curriculum .....	15
	Formation axée sur les compétences .....	16
10.	Répondre aux besoins des étudiants à l'extérieur du milieu universitaire .....	17
11.	Conclusion .....	19
	Bibliographie .....	20

## 2. Introduction

Comme le souligne Gallagher (2016a, p. xv), les universités, en plus d'offrir une formation, octroient des titres d'études certifiés et fiables aux étudiants qui terminent leurs études avec succès. Avec ce titre d'études, les étudiants reçoivent un relevé de note qui indique la note obtenue (habituellement sous la forme d'une moyenne pondérée) ainsi que des détails sur les cours suivis et les notes individuelles pour ces cours.

Nombre de personnes ont souligné que cet état de choses ne répond pas bien aux besoins de la plupart des étudiants de premier cycle. Le présent rapport offre des suggestions sur la façon de changer les choses pour le mieux. Mais pour que ces suggestions aient un sens, il faut d'abord un contexte et des renseignements généraux sur les compétences, les résultats d'apprentissage, l'évaluation et l'agrément.

## 3. Contexte : les lacunes en matière de compétences

On a beaucoup écrit au Canada et aux États-Unis au sujet des « lacunes dans les compétences ». Une faiblesse de nombreuses contributions à cette discussion est que le problème demeure mal défini, même lorsque l'on décrit la solution de façon détaillée. Peu importe ce que les données révèlent ou non, nous sommes incontestablement, selon Weingarten, Drummond et Finnie (2015), « aux prises avec d'interminables débats quant à savoir si les diplômés au pays acquièrent les compétences appropriées ».

Parallèlement, les sondages auprès des employeurs indiquent que les « compétences générales [...] non spécifiques à une discipline particulière » sont ce qu'ils recherchent. Plus précisément, les employeurs disent qu'ils recherchent des étudiants capables de communiquer, de penser de façon critique et de résoudre des problèmes, qui font preuve de résilience et de créativité et qui travaillent bien en équipe<sup>1</sup>. Qu'il s'agisse-là d'une lacune de compétences, cela est discutable, mais nous avons à tout le moins un problème de perception : même si les diplômés possèdent les compétences requises, ces compétences ne semblent pas être démontrées.

Certains affirment que les études universitaires ne devraient pas être axées sur la préparation des étudiants à un emploi. Par exemple, Moore (2016), parlant spécifiquement des arts libéraux, soutient que l'argument ne devrait pas être « les diplômés obtiennent des emplois respectables avec leurs diplômes ». Pour être juste, l'auteur s'exprime avec plus de réserve ailleurs dans l'article, mais il serait certainement plus équilibré de dire que cela ne se résume pas à des « emplois respectables ». J'aborde la question parce que, peu importe que cela plaise ou non au monde universitaire, les étudiants vont à l'université dans l'espoir que cela leurs études les aideront à obtenir des « emplois respectables », et ce sont souvent ces étudiants (ou leurs parents) qui affirment le plus clairement ne pas être prêts pour le marché du travail.

---

<sup>1</sup> Voir Weingarten, Drummond et Finnie (2015).

Même si les étudiants acquièrent ces compétences, la perception à ce jour est que les étudiants ne sont pas bien préparés. Markovitz parle de cette situation comme d'un « écart de sensibilisation », arguant que bien que « les diplômés puissent quitter les universités équipés de relevés de notes et de curriculum vitæ, les employeurs [ne sont pas] capables de constater bon nombre des compétences [que les étudiants ont] acquises au moyen de travaux de cours et d'activités parallèles » (Markovitz, 2017).

Nous touchons ici au cœur du problème : le titre d'études accordé aux finissants et le relevé de notes connexe indiquent l'étendue des connaissances de l'étudiant par rapport à un contenu, mais ne communiquent pas directement aux employeurs de l'information sur son niveau de compétence. Par conséquent, pour ce qui est de la plupart des diplômés de premier cycle, les employeurs doivent déduire le niveau de compétence à partir de l'information sur la connaissance du contenu.

Markovitz croit fermement que les étudiants possèdent les compétences requises, mais que les employeurs n'en ont aucune preuve. Cela n'élimine toutefois pas la possibilité que les étudiants eux-mêmes ne soient pas conscients de leurs propres compétences. Si c'est le cas, la situation est principalement attribuable au fait que les universités ne parlent pas aux étudiants de l'acquisition de compétences inhérente à leurs études.

La correction de ce problème n'est pas la seule chose que les universités doivent faire différemment. Pendant trop longtemps, le contenu s'est vu accorder la priorité. Les universités doivent accepter qu'il leur incombe de préparer leurs étudiants au milieu de travail, ce qui signifie qu'elles doivent admettre que le contenu est en fait le moyen de perfectionner des compétences. Ayant aidé l'étudiant à acquérir les compétences pertinentes, les universités doivent également s'assurer qu'il existe de solides preuves que cette acquisition des compétences s'est produite

Cet état de choses ne répond pas bien aux besoins des étudiants.

## 4. Compétences

Comme il est indiqué ci-dessus, les employeurs disent vouloir embaucher des personnes possédant de solides compétences générales. Au Canada, un nombre croissant d'étudiants, après avoir terminé leurs études de premier cycle et, nous l'espérons, acquis ces compétences, se dirigent ensuite vers un collège pour obtenir un deuxième titre d'études. En guise de réponse, les universités offrent des cours menant à un certificat ou à un diplôme et qui peuvent être suivis en même temps que les études de baccalauréat, ou par la suite. Dans l'un ou l'autre cas, les étudiants profitent habituellement de la double comptabilisation de certains crédits. Pourquoi les étudiants font-ils cela? Plus souvent qu'autrement, ils cherchent à obtenir un titre d'études axé davantage sur un ensemble de compétences liées au travail (p. ex., les ressources humaines) après avoir obtenu un diplôme qui leur a permis d'acquérir des compétences générales ou transférables.

L'une des raisons pour lesquelles les étudiants cherchent à élargir l'éventail de leurs compétences est qu'un diplôme universitaire n'est plus le facteur distinctif sur le marché de l'emploi qu'il était auparavant – au fil des ans, une proportion croissante du groupe des 18 à 24 ans a fréquenté l'université et obtenu un grade.

Il y a eu bien sûr un moment où l'achèvement des études secondaires constituait un facteur de distinction, mais c'est maintenant chose du passé. La différence est, quant à moi, que lorsque le diplôme du secondaire a cessé d'être considéré comme suffisant pour obtenir un emploi, personne n'a tiré la conclusion que le diplôme d'études secondaires avait perdu son utilité. En revanche, il ne manque pas de commentateurs qui prennent grand plaisir à laisser entendre que les études universitaires sont une perte de temps parce que, disent-ils, les diplômés ne sont pas préparés à l'emploi.

Je ne partage pas ce point de vue, mais je crois qu'on l'entendrait moins fréquemment si les universités se concentraient plus explicitement sur le perfectionnement des compétences transférables des étudiants. Certaines universités ont commencé à le faire, et les deux prochaines sections de ce rapport fournissent plus de détails sur ce qu'elles ont fait.

## 5. Résultats d'apprentissage

Récemment, certaines universités, dont plusieurs en Ontario, ont commencé à porter attention aux résultats d'apprentissage, ce qui comprend généralement un examen explicite des compétences et du contenu. En Ontario, cela a débuté avec l'élaboration en 2005 de lignes directrices concernant les attentes en matière d'études de premier cycle. Selon le site Web du Conseil des universités de l'Ontario, les lignes directrices « expriment les résultats d'apprentissage, le perfectionnement des compétences ainsi que le développement créatif et intellectuel attendus des étudiants de premier cycle une fois leur grade obtenu »<sup>2</sup>. Il reste que les lignes directrices portent davantage sur la connaissance du contenu que sur les compétences, mais elles mentionnent les « compétences en pensée critique et en analyse » comme une sous-catégorie de « l'étendue et de la profondeur des connaissances » de l'étudiant. En outre, les « compétences en communication » sont une catégorie distincte et une dernière catégorie : autonomie et de capacité professionnelle, mentionne les « compétences transférables nécessaires pour ... un emploi ».

Ce qui est encore plus frappant est que les lignes directrices énoncent explicitement que les étudiants qui obtiennent un diplôme de premier cycle doivent « avoir démontré » qu'ils satisfont aux lignes directrices. Les finissants doivent donc démontrer qu'ils ont acquis les compétences transférables nécessaires à l'emploi. Malgré cela, rien n'indique généralement que le perfectionnement de ces compétences était l'objet explicite de leurs études ou que le niveau de ces compétences était évalué en cours de route.

---

<sup>2</sup> Voir [cou.on.ca/reports/guidelines-for-university-undergraduate-degree-level-expectations/](http://cou.on.ca/reports/guidelines-for-university-undergraduate-degree-level-expectations/) qui contient également un lien avec les lignes directrices elles-mêmes. Dans une perspective de transparence totale, je dois reconnaître que j'ai participé à l'élaboration de ces lignes directrices.

Les lignes directrices ont été adoptées depuis maintenant depuis 12 ans, mais pendant une longue période peu ou rien du tout n'a été fait dans les universités pour s'y conformer. Les choses ont cependant commencé à changer récemment. Plus particulièrement, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur a établi et soutenu financièrement le Consortium sur l'évaluation des résultats d'apprentissage, réunissant trois universités et quatre collèges de l'Ontario. Le site Web du consortium<sup>3</sup> décrit comment l'« énoncé et l'évaluation des résultats d'apprentissage » qui en résulte « mettent l'accent sur les connaissances, les aptitudes et les compétences plutôt que sur les cours et les heures-crédits.

L'Université Queen's, l'une des trois universités du consortium, en est à la dernière année d'une analyse longitudinale de quatre ans du développement d'un certain nombre de compétences générales, y compris la pensée critique. Le site Web du projet, où sont décrits les travaux en cours, contient également des liens vers les ressources auxquelles d'autres personnes ont accès et sont en mesure d'utiliser. Ces ressources comprennent un guide pratique pour l'élaboration de résultats d'apprentissage efficaces qui offre trois « cadres d'apprentissage ... pour assurer l'harmonisation entre la conception, la prestation et l'évaluation de l'apprentissage »<sup>4</sup>.

Des progrès ont été réalisés, mais même si les universités procèdent maintenant à une évaluation officielle des résultats d'apprentissage, elles n'ont pas encore jugé que les résultats de cette évaluation méritaient d'être inclus dans les relevés de notes. Les besoins des étudiants ne sont donc pas pris en compte de manière adéquate et, pendant ce temps, nous sommes témoins du dialogue de sourds entre employeurs qui soutiennent que les diplômés ne possèdent pas les compétences dont eux, les employeurs, ont besoin et les universités qui, sans preuve à l'appui, affirment que les diplômés les possèdent.

## 6. Compétences

Depuis quelque temps, certaines universités américaines portent attention aux compétences des étudiants, ce qui est clairement lié à la notion de résultats d'apprentissage. Dans la perspective de formation axée sur les compétences, on s'attend à ce que étudiants maîtrisent une compétence<sup>5</sup>. Une démonstration de cette maîtrise exige une définition précise et claire de la compétence et un résultat d'apprentissage mesurable (c'est pourquoi il existe, selon moi, des liens clairs entre la formation axée sur les compétences et les résultats d'apprentissage); jusqu'à ce que la maîtrise soit démontrée, l'étudiant ne va pas de l'avant.

La notion de formation axée sur les compétences, sous une certaine forme, remonte au moins aux années 1970, mais elle a pris de l'importance aux États-Unis il y a quelques années lorsque les médias américains ont affirmé qu'il n'y aurait « plus de sessions » (radio publique nationale), que les « façons traditionnelles »

---

3 Voir <http://www.heqco.ca/fr-ca/OurPriorities/LearningOutcomes/Pages/Consortium-sur-l-evaluation-des-resultats-d-apprentissage.aspx>

4 Pour de plus amples renseignements, consultez le site Web du projet ([www.queensu.ca/gloa/resources-0](http://www.queensu.ca/gloa/resources-0)); pour le guide pratique, voir Kolomitro et Gee (2015). Au risque que cela soit perçu comme un geste éhonté d'auto-promotion de mon établissement, je dois également mentionner le guide du COQES sur les résultats d'apprentissage, dans Goff et coll. (2015).

5 Pour un bon aperçu de la formation axée sur les compétences, voir Educause (2014).

seraient transformées » (*Boston Globe*)<sup>6</sup> et que nous en étions à un collège sans classes (*The Atlantic*)<sup>7</sup>. À ce moment, l'explication la plus probable de la propulsion de la formation axée sur les compétences au premier plan était sans doute que trois grands établissements publics — l'Université du Michigan, l'Université Purdue et l'Université du Wisconsin — s'aventuraient en même temps dans cette direction<sup>8</sup>.

Pour McClarty et Gaertner (2015), « la notion de formation axée sur les compétences est intuitivement séduisante » : au lieu de s'en tenir à des « constantes temporelles » (exigence d'heures-crédits) et de permettre différents niveaux de rendement (par l'attribution de notes), la formation axée sur les compétences s'aligne sur une constante de rendement (l'étudiant atteint un certain niveau de maîtrise), mais le temps qui y est consacré varie d'un étudiant à l'autre. Craig (2016) soutient que, parce que les programmes offerts dans un format de formation axée sur les compétences « renversent le modèle du temps passé en classe ... les collèges et universités devraient être en mesure de produire plus de compétences en moins de temps et à un coût vraiment moindre ».

Aux États-Unis du moins, il s'agit-il d'un aspect important de la formation axée sur les compétences, car selon une estimation, près de la moitié des étudiants qui débutent un programme de baccalauréat ne l'achèvent pas (Craig, 2016). Lorsque les étudiants quittent l'université sans détenir de diplôme, les crédits qu'ils ont accumulés comptent habituellement pour peu d'employeurs. Miser sur les crédits obtenus et, en même temps, aider les étudiants à acquérir des compétences — idéalement celles qui seraient appréciées par les employeurs — est donc considéré comme une façon de rendre les étudiants plus employables.

Dans la mesure où cette situation découle de l'incapacité des étudiants à assumer le coût des crédits universitaires conventionnels, tout ce qui prend moins de temps et coûte moins cher est certainement une bonne chose. Le Canada est tout à fait différent des États-Unis, dans la mesure où le problème des étudiants qui quittent l'université sans diplôme n'est absolument pas comparable entre les deux pays. Cela explique peut-être pourquoi la formation axée sur les compétences n'a pas suscité autant d'attention ici.

La notion de la formation axée sur les compétences, en tant que modèle inversé du temps en classe, est essentiellement une déclaration de guerre contre l'heure-crédit, il faut donc comprendre l'histoire de l'heure-crédit pour expliquer la conception de la formation axée sur les compétences. L'heure-crédit est apparue pour la première fois au début du XX<sup>e</sup> siècle comme solution au problème du financement de la pension des membres du corps professoral<sup>9</sup>. Malgré les mises en garde, à l'époque et par la suite, en ce qui a trait à la pertinence de l'application plus large de l'heure-crédit, 120 crédits (quatre années d'études, dix cours d'une session par année et trois crédits par cours d'un semestre) sont devenus la mesure de la réussite du baccalauréat. Certes, cela est moins vrai lorsqu'un étudiant cherche à transférer des crédits obtenus ailleurs. Comme le dit Laitinen (2012, p. 7), « par ses actions quotidiennes, le système

---

6 Pour ces deux titres, et plusieurs autres, voir l'Education Advisory Council (2015, p. 14).

7 Semuels (2015) intitule ainsi son article sur la formation axée sur les compétences dans *The Atlantic*.

8 Voir Fain (2014) pour plus de détails.

9 Cela, et beaucoup plus, est très bien expliqué par Laitinen (2012).

d'enseignement supérieur lui-même rejette systématiquement l'idée que les heures-crédit sont une mesure fiable de ce que les étudiants ont appris ».

L'instauration pratiquement simultanée de programmes de formation axée sur les compétences par les universités du Michigan, de Purdue et du Wisconsin a changé le paysage. Que des universités publiques de grande taille et hautement réputées entre dans la mêlée a attiré l'attention des gens et soudainement, la formation axée sur les compétences était la prochaine nouveauté. La réalité s'est avérée un peu différente : les programmes de ces universités sont « de portée étroite, expérimentaux et non destinés au grand nombre d'étudiants de premier cycle qui s'inscrivent dans ces établissements pour vivre l'expérience traditionnelle du collège » (Fain, 2014).

## 7. Évaluation

Aujourd'hui, l'évaluation dans les universités vise à déterminer ce que l'étudiant a appris. L'idée selon laquelle un cours consiste en un nombre fixe d'heures-crédits est l'une des raisons pour lesquelles, à la fin du cours, certains étudiants possèdent de plus vastes connaissances que d'autres, ce qui se reflète sur leur note et leur classement dans ce cours. La connaissance du contenu concorde bien avec une telle approche, mais pas l'élément essentiel de la formation axée sur les compétences — la maîtrise d'une compétence — parce qu'il détermine le niveau de rendement et permet aux étudiants de consacrer autant de temps qu'il le faut à l'atteinte de ce niveau.

L'heure-crédit est apparue il y a une centaine d'années, mais son introduction a officialisé ce qui était déjà en place à la fin du 14<sup>e</sup> siècle quand « Joan Cele a créé le modèle européen de l'école notée, des examens de promotion et du classement des étudiants en fonction du mérite » (Wilbrink, 1997, p. 34). L'objectif de ce processus était, à l'époque, de faire en sorte que les étudiants soient au point où ils « connaissaient », (c'est-à-dire qu'ils pouvaient réciter) des textes religieux, motivés par « la probabilité plus élevée d'être admis au paradis à la fin de leur vie » (Wilbrink, 1997, p. 32).

En ce sens, la notion de maîtrise existe et se porte bien depuis plusieurs centaines d'années et son niveau est, de plus évaluée au moyen de tests; elle n'a toutefois pas été associée aux compétences comme on l'entend maintenant. L'importance de la maîtrise a diminué, quoique très lentement : il a fallu attendre jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle pour ce que Wilbrink (1997, p. 39) appelle l'« examen concurrentiel », le modèle d'évaluation qui a donné lieu à l'heure-crédit devienne bien établi. Le but de cet examen concurrentiel étant d'établir dans quelle mesure les étudiants avaient acquis des connaissances; peu de choses ont changé au cours des 100 dernières années. En bref, le contenu demeure roi et maître.

Cela dit, le contenu est certainement un outil de développement des compétences : les étudiants qui apprennent ce contenu acquièrent en même temps des compétences; on mentionne souvent en particulier le perfectionnement des compétences en pensée critique des étudiants. Peut-être parce que la pensée critique n'est pas évaluée directement, des tests comme le Collegiate Learning Assessment (un test normalisé des compétences en pensée critique, entre autres) sont devenus plus courants ces dernières

années et grâce à la technologie plus perfectionnés et, par conséquent, plus informatifs. Il faut dire qu'ils demeurent en périphérie de l'enseignement et de l'évaluation universitaires. En effet, les universités qui administrent ces tests trouvent qu'il est parfois difficile de persuader les étudiants de s'y prêter et, même lorsqu'ils le font, on craint que les étudiants ne les prennent pas au sérieux.

Tout cela semble fondamentalement contradictoire. Les étudiants veulent un emploi après leur diplôme. Les employeurs qui offrent des emplois disent ne pas trouver les candidats possédant les compétences requises pour occuper les postes, et l'une de ces compétences souvent mentionnée est la pensée critique. Mais les étudiants ne voient apparemment aucune valeur dans les tests qui les renseigneront sur le niveau de développement de leur pensée critique. Comme je l'ai dit maintenant à plusieurs reprises, on ne répond pas bien aux besoins des étudiants.

## 8. Agrément

L'agrément sous diverses formes est la norme pour un large éventail de professions réglementées, dont l'architecture, l'éducation, le génie, le droit, la médecine et les sciences infirmières. Il sert à valider tout programme d'études dont la réussite est indispensable à l'entrée dans la profession ciblée. Par exemple, le diplômé d'un programme de premier cycle en génie ne pourra exercer sa profession d'ingénieur à moins que ce programme ne soit agréé. Dans certaines professions, l'obtention d'un diplôme d'un programme agréé est tout ce qu'il faut; dans d'autres (p. ex., en droit), les étudiants doivent également satisfaire à d'autres conditions.

Habituellement, l'agrément est effectué en fonction de normes imposées par l'organisme d'agrément. Il s'agit souvent d'un organisme qui représente la profession elle-même et le groupe de personnes qui agrèent un programme universitaire spécifique comprend habituellement des personnes qui enseignent dans des programmes agréés d'autres universités.

Je soutiendrais que les organismes d'agrément devraient, idéalement, établir des normes basées uniquement sur l'évaluation d'un résultat comme la maîtrise des compétences. Toutefois, peut-être parce que le dénombrement des intrants est plus facile que la mesure de la qualité des extrants, du moins dans les universités, un processus typique d'agrément peut très bien préciser un nombre d'heures-crédits requis, un rapport étudiants-enseignant maximal, etc.

Constatant une bonne chose, surtout si elle préconise efficacement un plus grand nombre de postes de professeurs, de plus en plus de programmes universitaires sans lien direct avec une profession sont désormais agréés. Par exemple, l'Association of Collegiate Schools of Business a été établie en 1916. Elle est rapidement devenue l'American Association of Collegiate Schools of Business (AACSB) et est aujourd'hui, après quelques autres changements mineurs, AACSB International. L'association agréée les écoles de

commerce dans plus de 50 pays<sup>10</sup>, mais l'agrément accordé n'est d'aucune façon lié aux professions que les écoles ciblent.

En revanche, l'agrément en génie fait partie intégrante de la profession visée par les écoles de génie. Le projet Engineering Graduate Attribute Development (EGAD) est une initiative digne de mention.

L'EGAD n'est pas en soi un processus d'agrément, mais il est conçu pour aider les écoles de génie qui suivent le processus du Bureau d'agrément d'Ingénieurs Canada (BAIC). Plus précisément, l'EGAD est conçu en fonction des qualités que le BAIC s'attend à retrouver chez les diplômés des écoles qu'il a agréées. Les écoles de génie doivent démontrer que leurs diplômés possèdent certaines qualités, lesquelles comprennent des compétences générales comme les aptitudes au travail d'équipe et à la communication. Par conséquent, les programmes des écoles de génie agréées doivent porter attention aux résultats axés sur les compétences (bien qu'il soit juste de dire que certaines écoles de génie acceptent cette exigence à contrecœur).

## 9. Répondre aux besoins des étudiants en milieu universitaire

Je passe maintenant à une discussion sur la façon dont on pourrait mieux répondre aux besoins des étudiants. Kevin Carey, écrivant à ce sujet en 2013, a été cinglant au sujet de la piètre qualité des services fournis par les universités à leurs étudiants. De son point de vue d'employeur de titulaires de baccalauréat, il a décrit les relevés de notes comme étant « affreux » ne contenant « aucune information utile sur ce que les diplômés apprennent à l'école ». Pour faire bonne mesure, il a ajouté que la valeur des titres de compétence des universités « se limitait uniquement à l'intégrité alléguée de l'établissement qui les accorde » (Carey, 2013).

La solution suggérée par Carey est d'organiser « les preuves des connaissances et compétences des étudiants » de manière à ce qu'elles puissent être consultées, ce qui nécessiterait qu'elles « soient étiquetées et liées à des objectifs d'apprentissage précis dans le cadre d'un cours ». Il souligne que, pour ce faire, les professeurs devraient définir leurs objectifs d'apprentissage et les « exprimer de façon logique et ordonnée » et « collaborer au sein des disciplines et des établissements d'enseignement et entre eux pour obtenir un certain semblant d'ordre ». Comme il le fait remarquer, de telles pratiques sont loin d'être « universelles » et il laisse entendre qu'une grande partie de ce qui est fait pour combler les lacunes se « déroule à l'extérieur du milieu universitaire ».

Pour être juste, disons qu'il y a également des nouveautés dans le milieu universitaire. Dans les nombreuses sous-sections qui suivent, je m'attarde à celles-ci avant de discuter dans la dernière section du rapport des raisons pour lesquelles le secteur privé a exploré les possibilités de couper l'herbe sous le pied des universités et les façons de le faire.

---

<sup>10</sup> Au Canada, 22 écoles de commerce sont accréditées par l'AACSB.

## Relevés d'activités parallèles au programme et portfolios électroniques

Les relevés d'activités parallèles semblent être d'origine relativement récente, bien qu'un article de la fin des années 1970 ait plaidé en faveur d'un document semblable<sup>11</sup>. Préparé par l'étudiant, il documente ses activités parascolaires dans le but de les présenter aux parties intéressées (p. ex., les employeurs prospectifs) et d'encourager l'étudiant à choisir de façon réfléchie les activités à entreprendre. Compte tenu de sa fonction, le relevé est clairement complémentaire au relevé de notes standard. De plus, il diffère fondamentalement du relevé de notes dans la mesure où il est préparé par l'étudiant et ne nécessite aucune évaluation des activités qui y sont déclarées.

De nombreuses universités aux États-Unis et au Canada ont encouragé leurs étudiants à définir leur développement au moyen d'un relevé d'activités parallèles et il ne fait aucun doute qu'il s'agit d'un exercice utile pour les étudiants, et qu'il pourrait être avantageux dans la recherche d'un emploi. Toutefois, la question de savoir si le relevé d'activités en soi est apprécié par les employeurs est plus discutable.

On pourrait en dire autant de n'importe quel complément au relevé de notes standard, dont le portfolio électronique<sup>12</sup>. Les portfolios sur support papier ont été utilisés depuis longtemps dans certains domaines (p. ex., beaux-arts). La capacité de produire un portfolio électronique a élargi l'application des portfolios à presque tous les domaines d'études, et beaucoup d'universités américaines au début des années 2000, « encourageaient » les étudiants à préparer des portfolios électroniques ou « même les exigeaient »<sup>13</sup>.

Comme les relevés de notes parallèles, les portfolios électroniques ne sont pas facilement évalués et validés. Batson (2007) va jusqu'à laisser entendre que l'évaluation d'un portfolio électronique illustre bien le cas d'une « idée d'apprentissage [...] détournée par la nécessité de rendre des comptes ». Une université (l'Université du Wisconsin-Stout) a élaboré une rubrique pour en faciliter l'évaluation<sup>14</sup>, qui mesure le succès de l'étudiant en fonction de critères comme la sélection d'artefacts et d'échantillons de travail, la qualité des réflexions de l'étudiant et la lisibilité du portfolio présenté. Toutefois, l'employeur doit quand même déduire du portfolio ce qu'il recherche lorsqu'il recrute pour un poste.

Ce dernier énoncé suppose que l'employeur prend le temps d'examiner le portfolio électronique. Gallagher décrit certains des défis à cet égard. Par exemple, il cite un article paru en 2014 dans le *Wall Street Journal* qualifiant les gestionnaires qui embauchent de « sceptiques » quant à l'utilité des portfolios électroniques<sup>15</sup>. Les entrevues de Gallagher avec des employeurs importants l'ont confirmé. Selon l'un d'eux, « le

---

11 Voir Brown et Citrin (1977), qui ont proposé ce qu'ils ont appelé un « relevé du développement de l'étudiant ».

12 Le site Web du Centre for Teaching Excellence de l'Université de Waterloo comporte une description et une analyse excellentes et exhaustives des portfolios électroniques. Voir [waterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/educational-technologies/all/eportfolios#Assessment%20of%20ePortfolios](http://waterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/educational-technologies/all/eportfolios#Assessment%20of%20ePortfolios).

13 Voir Young (2002).

14 Voir <https://www2.uwstout.edu/content/profdev/rubrics/eportfoliorubric.html>.

15 Voir Korn (2014).

recrutement représente un important volume d'activités », c'est-à-dire qu'il n'y a tout simplement pas suffisamment de temps pour examiner en détail le relevé de notes et le curriculum vitae<sup>16</sup>.

## Dossier scolaire complet

À l'été 2015, la Lumina Fondation a annoncé qu'elle avait accordé 1,27 million de dollars américains à Students Affairs Administrators in Higher Education (NASPA)<sup>17</sup> et à l'American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers (AACRAO) à l'appui d'un projet conjoint visant à élaborer des « modèles pour un dossier scolaire plus exhaustif » (Fain, 2015). L'objectif énoncé était de documenter « une vaste gamme d'expériences des étudiants, y compris des activités parallèles » ainsi que de « tirer des leçons des cours théoriques »<sup>18</sup>.

L'approche adoptée par NASPA et l'AACRAO a été d'appuyer 12 établissements représentatifs de l'« ampleur et de la variété de l'enseignement supérieur aux États-Unis »<sup>19</sup>, chacun des 12 établissements élaborant son propre dossier étudiant. À ce moment, le registraire et vice-recteur associé aux affaires étudiantes à Stanford, l'une des 12 universités sélectionnées, a été cité comme décrivant un relevé de notes universitaire standard comme un « relevé de tout ce que l'étudiant a oublié » (Mangan, 2015).

Certains des 12 établissements ont été sélectionnés non seulement pour leur volonté d'essayer quelque chose de différent, mais aussi parce qu'ils étaient déjà considérés comme des « pionniers dans le domaine » (Fain, 2015). L'Université Elon, par exemple, s'appuyait sur 20 ans de collecte et de documentation des activités parallèles des étudiants et, en 2013, ce « relevé expérientiel » a été mis à la disposition des étudiants en même temps que le relevé de notes standard comme un seul document électronique, son statut officiel indiqué par l'utilisation des couleurs de l'Université sur les deux relevés.

L'innovation rendue possible par le financement de Lumina était un dossier visuel des activités parallèles élaboré conjointement avec un fournisseur tiers. Le même fournisseur a également aidé l'Université Elon à élaborer une plateforme Web qui convertit l'information sur les activités parallèles d'un étudiant, qui est téléchargée sous forme de feuille de calcul Excel, en format visuel<sup>20</sup>.

---

16 Voir Gallagher (2016a), page 115.

17 NASPA était initialement un acronyme pour la National Association of Student Personnel Administrators, mais cette organisation utilise maintenant le titre de NASPA : Student Affairs Administrators in Higher Education.

18 voir [www.naspa.org/rpi/comprehensive-student-record](http://www.naspa.org/rpi/comprehensive-student-record).

19 Voir [www.aacrao.org/docs/default-source/Lumina/csr-fact-sheet-4-2016.pdf?sfvrsn=0](http://www.aacrao.org/docs/default-source/Lumina/csr-fact-sheet-4-2016.pdf?sfvrsn=0).

20 Voir [www.aacrao.org/resources/resources-detail-view/growing-student-records-beyond-the-traditional-transcript](http://www.aacrao.org/resources/resources-detail-view/growing-student-records-beyond-the-traditional-transcript) pour de plus amples renseignements sur le projet de l'Université Elon. Voir également [www.aacrao.org/resources/record](http://www.aacrao.org/resources/record), qui comprend des liens, sous la rubrique 2016 Institution Feature, vers une description des projets de tous les établissements.

Le fait de regrouper les deux relevés est assurément novateur, mais il est important de noter que la décision de documenter les activités parallèles est celle de l'étudiant et non celle de l'établissement. L'établissement n'évalue aucune des activités incluses dans le dossier des activités parallèles.

L'Université Stanford a mis l'accent sur l'amélioration du relevé de notes de sorte que, outre la consignation de la note obtenue dans un cours, il contenait également des renseignements sur les résultats d'apprentissage associés au cours. Encore une fois, aucune évaluation n'est incluse : toute personne lisant le relevé doit probablement encore déduire de la note la mesure dans laquelle un étudiant a atteint les résultats escomptés.

Ni l'un ni l'autre de ces exemples ne va aussi loin que certains peuvent le juger nécessaire pour bien répondre aux besoins des étudiants. Toutefois, les projets de deux autres établissements d'enseignement vont encore plus loin. Le Collège universitaire de l'Université du Maryland (UMUC) a travaillé en étroite collaboration avec les Collèges de l'Université du Wisconsin et l'Extension de l'Université du Wisconsin pour élaborer un dossier visuel axé sur les compétences, à l'appui des incursions menées par l'UMUC et l'Université du Wisconsin dans le monde de la formation axée sur les compétences. Je reviens plus tard à cette initiative.

### Schématisation du curriculum

En 2005, l'Association of American Colleges and Universities (AAC&U) a lancé le programme Liberal Education and America's Promise (LEAP)<sup>21</sup>, dont un élément clé a été l'élaboration (en 2009) d'un ensemble de rubriques conçues pour évaluer les résultats d'apprentissage. Chaque résultat d'apprentissage a sa propre rubrique, qui en définit les « critères fondamentaux » et fournit des « descripteurs de rendement » pour des « niveaux de réussite progressivement plus perfectionnés »<sup>22</sup>.

L'AAC&U souligne que les rubriques visent à « positionner l'apprentissage à tous les niveaux du premier cycle dans un cadre de base spécifiant les attentes », c'est-à-dire qu'elles ne sont pas conçues aux fins de la notation. Il s'agit essentiellement de définitions de différents niveaux de compétence et il revient à l'université de déterminer le niveau qu'elle attend de ses étudiants à différentes étapes d'un programme de premier cycle.

Cela signifie qu'une université peut, par exemple, s'attendre à ce que les étudiants atteignent ce qu'on appelle le « niveau culminant » avant l'obtention de leur diplôme, mais pas nécessairement au moment de l'obtention du diplôme : certains étudiants peuvent atteindre ce niveau plus tôt que d'autres, ce qui permet d'illustrer la similitude entre cette approche et la formation axée sur les compétences. En fin de compte, il est question de maîtrise.

---

21 Voir [www.aacu.org/leap](http://www.aacu.org/leap).

22 Voir [www.aacu.org/sites/default/files/files/VALUE/PartsofaVALUERubric.pdf](http://www.aacu.org/sites/default/files/files/VALUE/PartsofaVALUERubric.pdf).

Un élément critique des rubriques est qu'elles sont conçues pour noter les travaux étudiants existants. Bien entendu, les travaux assignés doivent être construits de façon à rendre possible cette démarche, mais l'AAC&U défend fortement cette approche par rapport, par exemple, à des tests normalisés comme le Collegiate Learning Assessment (CLA). Il est certain que l'une des justifications de l'AAC&U pour cette affirmation sonne juste, car les étudiants qui ont subi la CLA n'en perçoivent pas les répercussions, ils « ne sont pas motivés à travailler de leur mieux »<sup>23</sup>.

La schématisation du programme d'études s'entend du processus de conception du travail que doivent effectuer les étudiants afin qu'il corresponde bien aux résultats d'apprentissage et permette d'en évaluer les résultats. Il est préférable de le faire du point de vue du programme. Ce n'est pas un exercice simple. L'évaluation ne porte pas non plus sur les niveaux de rendement, qui doivent idéalement être validés au moyen de tests normalisés (avec tous leurs inconvénients).

Le rendement de l'investissement en cause est tout aussi significatif, notamment parce qu'il intègre l'évaluation des résultats d'apprentissage dans les travaux assignés aux étudiants dans les cours et les programmes de manière à ce qu'ils soient réellement motivés à faire de leur mieux. En outre, l'exercice ouvre la porte à l'adoption d'un dossier scolaire complet qui montre à la fois la note du cours fondée sur la connaissance du contenu et le niveau de maîtrise relatif aux résultats d'apprentissage.

### **Formation axée sur les compétences**

La discussion qui a précédé sur les dossiers scolaires complets a fait mention de deux projets financés par la Lumina Foundation, qui sont fondés sur des compétences plutôt que sur des relevés d'activités parallèles ou des portfolios électroniques. Dans le cas du Collège de l'Université du Maryland (UMUC), un grand nombre de ses étudiants sont des professionnels qui cherchent à faire progresser leur carrière et les programmes offerts sont conçus en tenant compte de cet auditoire cible.

Les dossiers scolaires connexes sont donc conçus en conséquence et sont conformes à l'objectif de l'université de veiller à ce que ses étudiants atteignent le niveau de maîtrise visé : comme le précise le registraire de l'UMUC : « ils ne peuvent pas obtenir la note de passage avant d'avoir maîtrisé les compétences ». Cela est délibérément différent d'un relevé d'activités parallèles ou d'un portfolio électronique, dans la mesure où le titre de compétences donne accès à des « artéfacts vérifiés par l'université » et non à un « ensemble de renseignements préparé par l'étudiant »<sup>24</sup>.

Bien qu'intéressant et innovateur, cela ne se traduit pas facilement dans le monde de l'étudiant de premier cycle régulier. Le projet exhaustif de dossier scolaire des Collèges de l'Université du Wisconsin et de

---

23 See [www.aacu.org/value-faqs](http://www.aacu.org/value-faqs).

24 Voir [www.aacrao.org/resources/resources-detail-view/a-record-of-lifelong-learning](http://www.aacrao.org/resources/resources-detail-view/a-record-of-lifelong-learning).

l'Extension de l'Université du Wisconsin (UW-Extension) est, d'un autre côté, associé à des grades de premier cycle, bien qu'il s'agisse « d'options axées sur les compétences et autodéterminées » devant permettre à des adultes qui travaillent d'obtenir ces grades, une étape qu'ils n'atteindront qu'une fois qu'ils maîtriseront toutes les compétences connexes.

Dans les deux cas, les programmes sont axés sur la compétence en ce sens que la maîtrise des compétences est attendue des étudiants. L'UMUC et l'UW-Extension travaillent ensemble à l'élaboration d'un dossier de compétence pilote, un relevé de notes numérique que l'UW-Extension appelle un SmartScript. Cela a pour but de fournir aux employeurs un tableau complet de ce que l'étudiant peut faire et l'UMUC précise explicitement qu'elle collabore avec les employeurs pour s'assurer que les dossiers scolaires des étudiants correspondent à leurs besoins.

Même si l'Université du Wisconsin met l'accent sur les étudiants de premier cycle, quatre des cinq options axées sur les compétences qu'ils offrent sont des diplômes de baccalauréat en sciences, tous dans des domaines professionnels très précis (sciences infirmières, imagerie diagnostique biomédicale, technologie et science de l'information, et administration des affaires)<sup>25</sup>. En fin de compte, il semble que ces programmes axés sur les compétences soient de portée aussi étroite que ceux dont il a été question précédemment et décrits ainsi par Fain (2015).

## 10. Répondre aux besoins des étudiants à l'extérieur du milieu universitaire

À la lumière de ce qui précède, il n'est pas déraisonnable je crois de laisser entendre que le milieu universitaire a beaucoup de chemin à parcourir avant de répondre aux besoins des étudiants de manière à ce que les affirmations au sujet d'une pénurie de compétences deviennent chose du passé. Gallagher (2016b) discute de façon assez détaillée de ce que les universités peuvent faire pour « rehausser la valeur marchande de leurs titres d'études ». Il propose, par exemple, de faire participer « des employeurs et des groupes industriels [...] à l'élaboration d'offres de programmes d'études » et, bien que les opposants seront probablement outrés par cette suggestion, il fait valoir de très bons arguments qu'il expose avec soin et rigueur.

Dans ce contexte, la formation axée sur les compétences est certainement, pour citer de nouveau Gallagher, à « l'épicentre du dialogue sur le thème d'une meilleure harmonisation entre l'enseignement supérieur [...] et l'emploi » (Gallagher, 2016a, p. 160). Parmi les différentes approches dont j'ai discutées ci-dessus, je considère la schématisation des cursus et non la formation axée sur les compétences comme ayant le plus à offrir dans la perspective de répondre aux besoins de la majorité des étudiants de premier cycle. Peu importe ce que font les universités, elles doivent le faire en étroite collaboration avec les employeurs.

---

25 Voir <http://www.aacrao.org/resources/resources-detail-view/smartscrip--a-model-competency-based-transcript>.

Cette consultation ne devra pas perdre de vue qu'il n'est pas absolument clair que les employeurs comprennent bien les compétences qu'ils attendent de leurs diplômés. Il est également loin d'être clair que les pratiques d'embauche des employeurs leur permettraient de trouver ces compétences même si elles étaient là. Gallagher cite un sondage mené en 2015 auprès de près de 500 gestionnaires responsables de l'embauche dans le cadre duquel on a constaté que les employeurs étaient « généralement incapables d'énoncer les besoins distincts en tant que compétences » (Franklin et Lytle, 2015, p. 11) et avaient tendance à s'en remettre à l'adéquation plutôt qu'aux compétences. En particulier, de nombreux employeurs n'avaient pas entendu parler de la formation axée sur les compétences et ceux qui en avaient entendu parler avaient de la difficulté à la définir.

Il s'agit manifestement d'un défi majeur et qui explique probablement pourquoi, comme nous l'avons déjà mentionné, les étudiants hésitent souvent à consacrer le temps nécessaire pour permettre aux universités d'évaluer leur niveau de compétence. Les investissements de temps nécessitent que l'on reconnaisse la valeur de l'exercice. Pourquoi les étudiants devraient-ils croire les universités lorsqu'elles affirment que l'évaluation des compétences a de la valeur lorsque cette valeur ne transparait pas dans ce que les responsables de l'embauche disent lorsqu'ils cherchent à pourvoir des postes vacants?

Alors que le milieu universitaire navigue lentement dans ces eaux agitées, le secteur privé s'efforce de résoudre les problèmes des employeurs. Une approche particulière préconisée par Ryan Craig est une « plateforme de gestion des compétences », visant à faciliter le recrutement en intégrant des « fonctions de recherche et de tri » ou « l'externalisation proactive » par opposition à « l'affichage et à la prière » (Gallagher, 2016a, p. 115 à 116). Un de ces produits, Portfolium, est décrit sur son site Web comme le moteur de recherche du recrutement universitaire<sup>26</sup>.

C'est probablement une approche similaire qui a motivé l'acquisition de Lynda.com et de ses cours par LinkedIn ainsi que l'introduction subséquente de LinkedIn Learning, qui, selon la documentation promotionnelle, « aidera les gens à découvrir et à développer les compétences dont ils ont besoin »<sup>27</sup>. Cette approche n'est pas sans critique, l'une d'elle décrivant comme une erreur la généralisation par LinkedIn de l'approche pédagogique de Lynda.com en tant que solution de formation professionnelle (Hill, 2016). Les universités auraient avantage à miser sur leurs propres approches pédagogiques afin de surpasser les produits de LinkedIn, parce que LinkedIn continuera sans poser de question de les améliorer.

Pendant ce temps, d'autres grandes entités privées ne restent pas sans rien faire. On a récemment décrit Facebook comme tentant une incursion sur les terres sacrées de LinkedIn lorsque l'entreprise a affirmé qu'elle expérimentait un ensemble d'outils d'approvisionnement pour tirer profit du boom du recrutement social (Bagai, 2016). L'introduction de Cloud Jobs API de Google tente de créer de meilleurs jumelages entre

---

26 Voir [blog.portfolium.com/10-reasons-kill-campus-recruiting-2016/](http://blog.portfolium.com/10-reasons-kill-campus-recruiting-2016/). En passant, il vaut la peine de souligner que Troy Markovitz, qui, comme je l'ai mentionné ci-dessus, estime que l'écart de compétences est en fait un écart de sensibilisation (Markovitz, 2017), est un vice-président à Portfolium.

27 Voir [learning.linkedin.com/blog/whats-new/launching-linkedin-learning#!](http://learning.linkedin.com/blog/whats-new/launching-linkedin-learning#!)

les employeurs et les employés potentiels en remplaçant « le jargon propre à l'industrie et à l'entreprise que les chercheurs d'emploi n'utilise pas dans leurs recherches » par des renseignements équivalents qui correspondent mieux aux critères de recherche utilisés par les employés potentiels<sup>28</sup>.

## 11. Conclusion

Les universités doivent accepter les deux faits suivants : premièrement, c'est dans le cadre de leurs programmes de premier cycle que les compétences générales sont acquises et deuxièmement, ce sont ces compétences qui rendent les diplômés de ces programmes employables. Les universités doivent collaborer les unes avec les autres et avec des groupes d'employeurs au point où tous s'entendent sur ce que sont ces compétences et sur la façon dont elles sont évaluées le plus efficacement. Une fois la question résolue, la prochaine étape consistera à intégrer ces compétences au programme d'études et à inclure le résultat de leur évaluation dans un dossier scolaire concis qui indique rapidement et efficacement aux employeurs ce que l'étudiant diplômé sait et peut faire. Bref, les universités doivent faire tout ce qu'elles peuvent pour aider les étudiants à se jumeler à des employeurs

Les répercussions sur la prestation des programmes d'études, particulièrement en ce qui a trait à l'évaluation, sont profondes, mais un programme qui comprend explicitement une évaluation intégrée des compétences reconnues par les employeurs comme étant celles qu'ils recherchent en vaut la peine. Si les universités ne commencent pas à faire cet effort, le secteur privé pourrait très bien permettre aux étudiants de se jumeler à des employeurs d'une manière qui rendrait un grade de premier cycle beaucoup moins précieux qu'aujourd'hui.

---

<sup>28</sup> Voir [cloud.google.com/jobs-api/](https://cloud.google.com/jobs-api/).

## Bibliographie

- Bagai, S. (8 novembre 2016), « Google Brings Machine Learning to the Staffing Industry », *Business2Community*. Extrait de : [www.business2community.com/human-resources/google-brings-machine-learning-staffing-industry-01709535](http://www.business2community.com/human-resources/google-brings-machine-learning-staffing-industry-01709535)
- Batson, T. (12 décembre 2007), « The ePortfolio Hijacked », *Campus Technology*. Extrait de : [campustechnology.com/articles/2007/12/the-eportfolio-hijacked.aspx](http://campustechnology.com/articles/2007/12/the-eportfolio-hijacked.aspx)
- Brown, R. D. et R. S. Citrin (1977), « A Student Development Transcript: Assumptions, Uses, and Formats », *Journal of College Student Personnel*, vol. 18, n° 3, p. 163-168.
- Carey, K. (29 avril 2013), « College Graduates Deserve Much More Than Transcripts », *Chronicle of Higher Education*. Extrait de : [www.chronicle.com/article/College-Graduates-Deserve-Much/138861](http://www.chronicle.com/article/College-Graduates-Deserve-Much/138861) (abonnement requis).
- Craig, R. (9 novembre 2016), « Is The American Higher Education System 'Rigged'? » *Forbes*. Extrait de : [www.forbes.com/sites/ryanraig/2016/11/09/the-system-is-in-fact-rigged/print/](http://www.forbes.com/sites/ryanraig/2016/11/09/the-system-is-in-fact-rigged/print/)
- Education Advisory Board (2015), *Three Myths About Competency-Based Education: Separating Fact from Fiction*. Extrait de : [www.eab.com/-/media/EAB/Research-and-Insights/COE/White-Papers/30545\\_COE\\_CompetencyBasedEdu\\_821.pdf](http://www.eab.com/-/media/EAB/Research-and-Insights/COE/White-Papers/30545_COE_CompetencyBasedEdu_821.pdf)
- Educause. (février 2014), *7 Things You Should Know About Competency-Based Education*. Extrait de : [library.educause.edu/~media/files/library/2014/2/eli7105-pdf.pdf](http://library.educause.edu/~media/files/library/2014/2/eli7105-pdf.pdf)
- Fain, P. (28 octobre 2014), « Big Ten and the Next Big Thing », *Inside Higher Ed*. Extrait de : [www.insidehighered.com/news/2014/10/28/competency-based-education-arrives-three-major-public-institution](http://www.insidehighered.com/news/2014/10/28/competency-based-education-arrives-three-major-public-institution)
- Fain, P. (13 juillet 2015), « Beyond the Transcript », *Inside Higher Ed*. Extrait de : [www.insidehighered.com/news/2015/07/13/project-create-models-broader-form-student-transcript](http://www.insidehighered.com/news/2015/07/13/project-create-models-broader-form-student-transcript)
- Franklin, C. et R. Lytle (2015), *Employer Perspectives on Competency-based Education*, American Enterprise Institute. Extrait de : [www.aei.org/wp-content/uploads/2015/04/Employer-Perspectives-on-Competency-Based-Education.pdf](http://www.aei.org/wp-content/uploads/2015/04/Employer-Perspectives-on-Competency-Based-Education.pdf)
- Gallagher, S. (2016a), *The Future of University Credentials: New Developments at the Intersection of Higher Education and Hiring*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

- Gallagher, S. (30 octobre 2016b), « It's Time to Change What We Mean By 'Credential' », *Chronicle of Higher Education*. Extrait de : [www.chronicle.com/article/It-s-Time-to-Change-What-We/238109](http://www.chronicle.com/article/It-s-Time-to-Change-What-We/238109) (abonnement requis).
- Goff, L., Potter, M., Pierre, E., Carey, T., Gullage, A., Kustra, E. ... et G. Van Gastel (2015), *Évaluation des résultats d'apprentissage : Manuel du praticien*, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Extrait de : [http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/heqco.LOAhandbook\\_Fre\\_2015.pdf](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/heqco.LOAhandbook_Fre_2015.pdf)
- Hill, P. (22 novembre 2016), « A 'Netflix for Education'? Why LinkedIn's New Product Should Give Us Pause », *Chronicle of Higher Education*. Extrait de : [www.chronicle.com/article/A-Netflix-for-Education-/238469?cid=rc\\_right](http://www.chronicle.com/article/A-Netflix-for-Education-/238469?cid=rc_right) (abonnement requis).
- Kolomito, K. et K. Gee (2015), « *Developing Effective Learning Outcomes: A Practical Guide*, Université Queen's. Extrait de : [www.queensu.ca/ctl/sites/webpublish.queensu.ca.ctl/www/files/files/What%20we%20do/Learning%20Outcomes-Course\\_Curriculum%20and%20Review/Developing\\_Effective\\_Learning\\_Outcomes.pdf](http://www.queensu.ca/ctl/sites/webpublish.queensu.ca.ctl/www/files/files/What%20we%20do/Learning%20Outcomes-Course_Curriculum%20and%20Review/Developing_Effective_Learning_Outcomes.pdf)
- Korn, M. (5 février 2014), « Giant Résumés Fail to Impress Employers », *Wall Street Journal*. Extrait de : [www.wsj.com/articles/giant-r233sum233s-fail-to-impress-employers-1391647892](http://www.wsj.com/articles/giant-r233sum233s-fail-to-impress-employers-1391647892) (abonnement requis).
- Laitinen, A. (2012), *Cracking the Credit Hour*, New America Foundation. Extrait de : [static.newamerica.org/attachments/2334-cracking-the-credit-hour/Cracking\\_the\\_Credit\\_Hour\\_Sept5\\_0.ab0048b12824428cba568ca359017ba9.pdf](http://static.newamerica.org/attachments/2334-cracking-the-credit-hour/Cracking_the_Credit_Hour_Sept5_0.ab0048b12824428cba568ca359017ba9.pdf)
- McClarty, K.L. et M. N. Gaertner (avril 2015), *Measuring Mastery: Best Practices for Assessment In Competency-based Education*, American Enterprise Institute. Extrait de : [www.luminafoundation.org/files/resources/measuring-mastery.pdf](http://www.luminafoundation.org/files/resources/measuring-mastery.pdf)
- Mangan, K. (15 juillet 2015), « Making Transcripts More Than 'a Record of Everything the Student Has Forgotten' », *Chronicle of Higher Education*. Extrait de : [www.chronicle.com/article/Making-Transcripts-More-Than/231595](http://www.chronicle.com/article/Making-Transcripts-More-Than/231595) (abonnement requis).
- Markovitz, T. (28 avril 2017), « A Skills Gap From College to Career Doesn't Exist. It's the Awareness Gap We Need to Fix », *EdSurge*. Extrait de : [www.edsurge.com/news/2017-04-28-a-skills-gap-from-college-to-career-doesn-t-exist-it-s-the-awareness-gap-we-need-to-fix](http://www.edsurge.com/news/2017-04-28-a-skills-gap-from-college-to-career-doesn-t-exist-it-s-the-awareness-gap-we-need-to-fix)
- Moore, A. (4 octobre 2016), « Des arguments plus puissants et honnêtes pour défendre nos disciplines ». *Affaires universitaires*. Extrait de : [http://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/des-arguments-plus-puissants-et-honnetes-pour-defendre-nos-disciplines/#\\_ga=2.201076141.2023655711.1505311899-95209871.1505311899](http://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/des-arguments-plus-puissants-et-honnetes-pour-defendre-nos-disciplines/#_ga=2.201076141.2023655711.1505311899-95209871.1505311899)

Samuels, A. (31 juillet 2015), « A College Without Classes », *The Atlantic*.

[www.theatlantic.com/business/archive/2015/07/a-college-without-classes/400115/](http://www.theatlantic.com/business/archive/2015/07/a-college-without-classes/400115/)

Weingarten, H., Drummond, D. et R. Finnie (27 octobre 2015), *Le Canada a besoin d'un nouveau programme des habiletés*, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Extrait de : [blog-en.heqco.ca/2015/10/harvey-weingarten-don-drummond-ross-finnie-canada-needs-a-new-skills-agenda/](http://blog-en.heqco.ca/2015/10/harvey-weingarten-don-drummond-ross-finnie-canada-needs-a-new-skills-agenda/)

Wilbrink, B. (1997), « Assessment in Historical Perspective », *Studies in Education Evaluation*, vol. 23, n° 1, p. 31-48.

Young, J.R. (21 février 2002), « Creating Online Portfolios Can Help Students See 'Big Picture', Colleges Say », *Chronicle of Higher Education*. Extrait de : [www.chronicle.com/article/Creating-Online-Portfolios-Can/116026/](http://www.chronicle.com/article/Creating-Online-Portfolios-Can/116026/) (abonnement requis).

