



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*

## Essai pilote de la CLA en Ontario

Mary Catharine Lennon,  
Conseil ontarien de la qualité de  
l'enseignement supérieur



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  
Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

### Se référer au présent document comme suit :

Lennon, M. C. (2014). *Essai pilote de la CLA en Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



## Table des matières

Introduction .....	2
Renseignements généraux .....	2
Utilité des évaluations des compétences générales .....	3
Collegiate Learning Assessment .....	4
Projets pilotes menés en Ontario .....	5
Activités et résultats .....	6
Discussion .....	8
Références .....	10

## Introduction

En 2011, dans le cadre d'un vaste programme de recherche sur l'élaboration et l'évaluation des résultats d'apprentissage, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a commencé à soutenir huit établissements ontariens afin qu'ils évaluent l'acquisition de compétences générales par leurs étudiants et étudiantes. Le présent rapport résume les activités et les résultats des huit établissements qui ont fait l'essai pilote de la Collegiate Learning Assessment (CLA) du Council for Aid to Education. La CLA est un examen écrit conçu pour évaluer les compétences liées à la pensée critique et à la résolution de problème des étudiantes et étudiants entrants et sortants. Le présent rapport décrit les raisons du projet, les difficultés rencontrées dans l'administration et la mise en œuvre du test ainsi que l'opinion des établissements quant à la valeur des données obtenues. Même si les responsables des établissements et programmes accordent une importance considérable à la possibilité de mesurer les compétences générales des étudiants et étudiantes et de comprendre quelle part de l'apprentissage peut être attribuée à l'établissement, l'expérience des établissements qui ont participé à ce projet révèle certains des enjeux administratifs et méthodologiques qui se présentent au moment où l'on passe de la théorie à la pratique dans des évaluations à grande échelle.

## Renseignements généraux

Une population qui est créative et qui a de solides compétences en matière de pensée critique et de résolution de problème est essentielle à la prospérité de l'économie fondée sur le savoir (Drucker, 1966; Florida, 2002; Rooney, 2003; Martin et Florida, 2009). Pour renforcer la main-d'œuvre, il est impératif que l'on donne aux étudiants et étudiantes la possibilité d'acquérir ces compétences, ce qui est l'une des principales fonctions de l'enseignement postsecondaire (Banque mondiale, 2010; OCDE, 1996). Pour assurer la compétitivité des générations futures, les gouvernements, les établissements et les chercheurs se sont efforcés depuis plus d'une décennie de comprendre et d'évaluer l'acquisition de compétences chez les étudiants et étudiantes dans ces domaines (Tremblay, Lalancette et Roseveare, 2012). En rendant ces compétences plus transparentes, on aide non seulement les établissements à déterminer quels sont les meilleurs moyens d'offrir une éducation de qualité, mais aussi les étudiants et étudiantes à exprimer clairement leurs capacités, tout en permettant aux employeurs de comprendre les compétences des récents diplômés. Ces travaux qui visent à développer, à formuler et à prouver les compétences des diplômés sont essentiels, car ils mettent en lumière la valeur et la contribution de l'enseignement postsecondaire pour les personnes et la société dans son ensemble – deux sujets qui font souvent l'objet de débats dans la société d'aujourd'hui (Hart McKiernan, 2013; Benjamin, 2013).

Dans le cadre d'un vaste programme de recherche visant à comprendre et à évaluer la valeur des études postsecondaires, le COQES a entrepris une série de projets de recherche pour examiner les résultats d'apprentissage – c'est-à-dire ce que les étudiants et étudiantes de niveau postsecondaire connaissent et peuvent faire une fois leur diplôme obtenu. Depuis 2011, le COQES mène une multitude d'activités dans ce domaine, notamment pour : établir les résultats d'apprentissage dans divers secteurs de disciplines (projet Tuning; Lennon, Frank, Humphreys, Lenton, Madsen, Omri et Turner, à paraître); mesurer les résultats d'apprentissage grâce à la participation à une évaluation internationale des résultats d'apprentissage dans chaque discipline (étude de faisabilité AHELO; Lennon et Jonker, 2014); soutenir les mesures permettant d'incorporer et de prouver les résultats d'apprentissage grâce à un éventail d'activités menées par les établissements.

Même si la majeure partie des activités du COQES en matière de résultats d'apprentissage portent sur les secteurs, les disciplines ou les activités menées par les établissements, il est clair qu'il existe aussi des compétences générales – raisonnements verbal et numérique, compréhension, pensée critique, résolution de problème, communication – qui transcendent ces limites et sont acquises quelles que soient les connaissances liées à une discipline particulière ou les priorités et orientations des établissements<sup>1</sup>. Ces compétences générales constituent les principales compétences que les étudiants et étudiantes s'attendent à acquérir, les caractéristiques que les employeurs recherchent, et le fondement d'une société et d'une économie solides (Florida, 2002; Martin et Florida, 2009; Tremblay, Lalancette et Roseveare, 2012).

## Utilité des évaluations des compétences générales

Cela fait des décennies que l'on entend dire que les étudiants et étudiantes décident de faire des études postsecondaires – en particulier à l'université – afin d'apprendre à « penser ». Une fois leur diplôme obtenu, on s'attend à ce qu'ils aient acquis une « capacité de raisonnement » de base et sachent comment l'utiliser dans de nouvelles situations (Pellegrino, Chudowsky et Glaser, 2001). Ces aptitudes leur garantiraient ensuite de réussir sur le marché du travail. Mais dans un monde où 59 % des Ontariens et Ontariennes ont fait des études postsecondaires (Norrie et Lin, 2009), l'hypothèse – non fondée sur des preuves ou des faits – selon laquelle les diplômés de niveau postsecondaire ont acquis ces compétences générales ne permet plus de satisfaire à la demande du public voulant que l'on rende compte des résultats d'apprentissage obtenus par les étudiants et étudiantes<sup>2</sup>. Dans la conjoncture actuelle, le gouvernement, les établissements ainsi que les étudiants et étudiantes subissent des pressions pour prouver les aptitudes, compétences et capacités que possèdent réellement les diplômés; bref, de fournir des preuves de la valeur d'un diplôme d'études postsecondaires.

De nombreuses évaluations, tant à grande échelle qu'en classe, permettent de mesurer les connaissances acquises par les étudiants et étudiantes dans leur discipline ou secteur<sup>3</sup>. Cependant, moins d'évaluations ciblent les connaissances plus générales auxquelles on s'attend des étudiants et étudiantes<sup>4</sup>, même s'il en existe certaines (Graduate Record Examination (GRE) General Test<sup>5</sup>, Australian Graduate Skills Assessment<sup>6</sup>, Brazilian ENADE<sup>7</sup>) qui servent aux fins de divers intervenants. Aucune de ces évaluations à grande échelle ne prétend mesurer tout ce qui est acquis au cours des études, mais font plutôt ressortir certaines compétences des étudiants et étudiantes (générales ou propres à une discipline).

Les principaux intervenants des tests de compétences générales, soient en règle générale les gouvernements, les établissements, les employeurs, et les étudiants et étudiantes, tirent des avantages divers de l'évaluation des résultats d'apprentissage :

---

<sup>1</sup> En fait, le projet Tuning du COQES a permis d'établir que la majorité des compétences générales se retrouvaient dans les divers secteurs disciplinaires (Lennon et coll., à paraître).

<sup>2</sup> Il ne fait aucun doute que l'éducation postsecondaire est valorisée sur le marché du travail et que les revenus et le taux d'emploi de ceux qui ont fait de telles études sont considérablement plus élevés que ceux qui n'en ont pas fait (Tal et Eneajor, 2013).

<sup>3</sup> Par exemple, le ETS Proficiency Profile (<https://www.ets.org/proficiencyprofile/about/>) et les examens d'agrément comme l'examen de pratique professionnelle des ingénieurs (Engineering Professional Practice Exam; [http://www.peo.on.ca/index.php/ci\\_id/2060/la\\_id/1.htm](http://www.peo.on.ca/index.php/ci_id/2060/la_id/1.htm)).

<sup>4</sup> L'étude de faisabilité AHELO de l'OCDE a porté sur les compétences générales et les compétences propres à une discipline.

<sup>5</sup> Pour des précisions, consulter <http://www.ets.org/greu>.

<sup>6</sup> Pour des précisions, consulter <http://www.acer.edu.au/tests/gsa>.

<sup>7</sup> L'Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) évalue les compétences générales et celles propres à une discipline.

- Les gouvernements obtiennent :
  - des renseignements sur la qualité des étudiantes et étudiants finissants;
  - des indicateurs de rendement et des mesures de reddition de comptes;
  - la capacité de suivre l'amélioration du système dans son ensemble au cours du temps;
  - la possibilité d'établir des valeurs repères internationales.
- Les établissements postsecondaires obtiennent :
  - des renseignements sur les étudiants et étudiantes à risque (lorsque l'évaluation a lieu au moment de l'admission);
  - des renseignements sur l'efficacité et l'amélioration des programmes avec le temps;
  - des renseignements pour l'élaboration des programmes d'études;
  - des valeurs repères au niveau de l'établissement;
  - des renseignements pour la sélection des étudiantes et étudiants diplômés.
- Les employeurs obtiennent :
  - des renseignements pour le recrutement de leur personnel;
  - des preuves de compétences.
- Les étudiants et étudiantes obtiennent :
  - des renseignements sur leurs compétences et les domaines où ils doivent s'améliorer;
  - une preuve de rendement à fournir aux employeurs éventuels.

Comment, quand et par qui une évaluation est effectuée détermine l'ordre de priorité des avantages qu'en tirent les intervenants. À l'heure actuelle, aucun test ne répond également à tous les besoins des intervenants. Cependant, la Collegiate Learning Assessment (CLA) du Council for Aid to Education a été décrite par certains comme l'outil le plus complet qui existe (Arum et Roksa, 2011, p. 27) et a suscité de l'intérêt un peu partout dans le monde, de nombreux pays, dont l'Australie et l'Irlande<sup>8</sup>, examinant la possibilité d'y avoir recours. En outre, la CLA a servi de fondement à l'évaluation des compétences générales dans l'étude de faisabilité AHELO de l'OCDE (OCDE, 2009), lui donnant ainsi un rôle essentiel dans l'évaluation des résultats d'apprentissage sur le plan international.

Étant donné que les compétences générales sont fondamentales pour comprendre la valeur de l'éducation postsecondaire et étant donné que leur évaluation reste difficile à faire, le COQES s'est intéressé aux efforts visant des évaluations à grande échelle. L'importance accordée à la CLA dans les premiers efforts pour évaluer les résultats d'apprentissage dans le monde en a fait un outil intéressant et attractif aux fins de ce projet. Le COQES a aidé huit collèges et universités à faire l'essai pilote de la CLA et de l'évaluation équivalente au niveau collégial, la CCLA (Community College Learning Assessment), afin d'en mesurer la valeur pour les établissements, et de déterminer ensuite son utilité et son efficacité pour le gouvernement, les employeurs et les étudiants et étudiantes.

## Collegiate Learning Assessment

Lancée aux États-Unis en 2002 par le Council for Aid to Education (CAE), la CLA/CCLA est un test normalisé qui évalue la contribution d'un établissement à l'acquisition par les étudiants et étudiantes de compétences clés comme la pensée critique, le raisonnement analytique, la résolution de problème et la communication écrite. D'une durée de 90 minutes, le test en ligne se divise en trois tâches – deux tâches d'analyse écrite et

---

<sup>8</sup> Ni l'Australie ni l'Irlande n'ont par la suite mis en œuvre la CLA. Consulter les documents du gouvernement de l'Australie (2011) et HETAC (2011) pour la description de leurs activités.

une tâche d'exécution d'un rôle<sup>9</sup>. Les tâches consistent en des problèmes réalistes exigeant que les étudiants et étudiantes analysent des documents complexes pour présenter un argument convaincant bien étayé.

L'une des composantes clés de la CLA, c'est qu'elle permet d'évaluer la « valeur ajoutée » de l'éducation, laquelle est utilisée depuis la fin des années 1960 dans l'éducation de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année et fait référence à la mesure de l'efficacité d'une école (Office for Education Policy and Innovation, 2007). Plutôt que de reposer sur des scores ponctuels liés au rendement, le modèle d'évaluation fondée sur la valeur ajoutée tient compte de facteurs externes comme le statut socioéconomique ou le niveau de réussite atteint antérieurement (p. ex. les notes à l'école secondaire), qui présentent une forte corrélation avec le rendement des étudiants et étudiantes, mais ne traduisent pas la contribution de l'établissement à leur réussite<sup>10</sup>. La valeur ajoutée est calculée en déterminant la différence entre le rendement prévu pour les étudiants et étudiantes, estimé à l'aide des résultats à un test corrigé en tenant compte des facteurs externes, et le rendement réel des étudiants et étudiantes. Cette mesure peut ensuite être directement liée à la qualité de l'expérience éducative<sup>11</sup>. Aux États-Unis, la CLA utilise le score obtenu au Scholastic Assessment Test (SAT) comme valeur repère correspondant aux facteurs externes.

Les établissements reçoivent des valeurs repères sur le rendement global de leurs étudiants et étudiantes comparativement à d'autres établissements ainsi que sur les progrès réalisés par leurs étudiants et étudiantes depuis leur admission. Cela permet de mieux comprendre la contribution de l'établissement à l'apprentissage des étudiants et étudiantes et met en évidence les points forts pouvant mener à des améliorations d'ensemble dans l'enseignement et l'apprentissage.

## Projets pilotes menés en Ontario

À l'automne 2011, le COQES s'est associé à huit établissements de l'Ontario pour faire l'essai pilote des tests dans divers programmes et facultés. Le COQES a fourni de l'aide financière et du soutien à la coordination ainsi qu'une plate-forme pour discuter des problèmes et enjeux rencontrés, mais n'a pas eu accès aux données sur les étudiants et étudiantes ou les établissements. Chaque établissement a présenté un rapport provisoire et un rapport final décrivant la faisabilité d'administrer les tests, la valeur des données et l'utilisation éventuelle de l'outil à plus grande échelle. Il revenait indépendamment à chaque établissement d'administrer le test, d'analyser et de présenter les données et de communiquer des observations aux étudiants et étudiantes.

Les établissements partenaires étaient les suivants :

- Collège Fanshawe – écoles de gestion des affaires et de la technologie de l'information;
- Collège Humber de technologie et d'enseignement supérieur – programme coopératif d'administration des affaires (3 ans), administration des affaires (3 ans), gestion des affaires (2 ans);
- Université McMaster – faculté des sciences sociales;
- Collège Mohawk et Université McMaster – programme collaboratif de science en radiation médicale;
- Université Queen's – faculté de génie et de science appliquée;

---

<sup>9</sup> La CLA+ est une version modifiée de la CLA introduite à l'automne 2013. Étant donné que les essais pilotes en Ontario portent sur l'outil d'évaluation original, toutes les observations formulées concernent exclusivement la CLA.

<sup>10</sup> Un excellent examen des objectifs et des techniques du modèle de la valeur ajoutée est fourni dans OCDE (2013).

<sup>11</sup> Pour les essais pilotes en Ontario, le score obtenu au Scholastic Level Exam (SLE) a servi de valeur repère pour le rendement des étudiants et étudiantes.



- Collège Sheridan de technologie et d'enseignement supérieur – programmes menant à un grade (non offerts en collaboration avec une université);
- Université de Guelph – baccalauréat spécialisé en arts, baccalauréat spécialisé en science;
- Université de Windsor – faculté des arts, des lettres et des sciences sociales; faculté de génie; et faculté de kinésique humaine.

Six établissements ont mené une étude transversale, et les deux autres, une étude à la fois transversale et longitudinale<sup>12</sup>. L'étude longitudinale visait à faire de nouveau passer le test aux étudiants et étudiantes au moins deux autres fois au cours de leurs études afin d'évaluer les progrès de leur apprentissage. L'étude transversale portait sur un échantillon d'étudiants et d'étudiantes de première année (à l'automne) et d'étudiants et d'étudiantes finissants (au printemps) afin d'examiner les différences entre les deux populations. L'étude longitudinale peut être plus solide, mais l'étude transversale donne plus rapidement des résultats. Ni le Collège Humber ni le Collège Fanshawe n'ont terminé la composante longitudinale de leur étude en raison d'un faible taux de participation (Humber) ou du sentiment que l'étude n'était pas utile (Fanshawe).

Le moment où la CLA/CCLA a été administrée a varié en fonction de la durée du programme et de la méthode adoptée, mais la majorité des établissements ont testé les étudiants et étudiantes au printemps et à l'automne 2012.

## Activités et résultats

L'administration du test a posé divers problèmes – dont plusieurs se sont manifestés dans l'ensemble des programmes et des établissements – qui ont eu une incidence sur la réussite des essais pilotes. Pour évaluer les étudiants et étudiantes, chacun des établissements a dû obtenir le consentement de son comité d'éthique de la recherche. Habituellement, cela n'a pas représenté une difficulté particulière, mais certaines équipes ont dû modifier la méthode d'administration prévue (d'obligatoire à volontaire), les techniques de recrutement utilisées, les incitations offertes, ou l'établissement de liens entre les données de l'étude et les données administratives. Dans un cas, la longueur du processus d'approbation par le comité d'éthique a nécessité que le début du projet soit retardé.

La plupart des établissements ont demandé aux étudiants et étudiantes de participer volontairement en dehors des heures de classe. Le processus de recrutement a été l'une des activités qui a exigé le plus de temps et qui a été la plus coûteuse. Les établissements ont noté combien il a été complexe d'établir l'heure et le lieu des séances, deux éléments essentiels si l'on voulait que le test convienne aux étudiants et étudiantes afin de maximiser leur participation. Communiquer avec les étudiants et étudiantes et leur faire connaître l'existence de l'étude par de la publicité sont des tâches qui ont également exigé beaucoup de temps. Les établissements savaient que le fait de ne pas obtenir un échantillon de participants convenable aurait d'importantes répercussions sur la fiabilité des données, et cet élément a été l'une de leurs principales préoccupations. Tout cela était compliqué par la période relativement courte pendant laquelle le CAE a permis que le test soit administré aux étudiants et étudiantes (du 1<sup>er</sup> février au 15 avril, et du 15 août au 31 octobre), période qui entrait en conflit avec le calendrier scolaire de certains établissements.

---

<sup>12</sup> Une institution a conçu une composante longitudinale, mais l'a abandonnée après le faible taux de réponse obtenu lors de la première administration du test. L'étude s'est poursuivie avec la composante transversale.



Certains programmes ont eu moins de difficulté que d'autres à recruter des participants et à administrer le test, notamment les programmes de plus petite taille et plus ciblés qui ont signalé moins de problèmes à cet égard. Ce phénomène s'explique peut-être par l'« effet de cohorte », lequel indique qu'il est plus facile de motiver un petit groupe qu'une grande population diverse (Tremblay, Lalancette et Roseveare, 2012, p. 162). L'Université de Guelph, qui a ciblé les étudiants et étudiantes des programmes d'arts et de sciences, a noté que la culture de certains programmes avait rendu plus difficile le recrutement de volontaires pour le test. Le Collège Fanshawe a laissé entendre que le manque d'acceptation et de soutien par le corps professoral pouvait être l'une des raisons du faible nombre de participants recrutés.

Malgré de grands efforts, de nombreux établissements ont eu un taux de participation considérablement moins élevé que prévu, ce qui a entravé leur capacité d'analyser les données (voir plus loin d'autres observations sur les données). Dans le cas le plus extrême, le Collège Humber n'a pas obtenu suffisamment de participants au cours de sa première séance de test pour en justifier une deuxième, et n'a pu non plus mener l'étude longitudinale. En conséquence, les évaluations ultérieures ont été annulées et l'essai pilote a été abandonné. De façon semblable, le Collège Fanshawe n'a pas réussi à recruter des participants dans la population étudiante générale et s'est tourné vers ses étudiantes et étudiants étrangers, qui se sont montrés très disposés à participer.

Les responsables de deux essais pilotes ont choisi d'intégrer l'évaluation à un programme ou à un cours. Même si cela a permis d'accroître le taux de participation, cela a aussi exigé considérablement de planification en amont ainsi que l'approbation du comité d'éthique de chaque établissement. L'Université Queen's a été en mesure d'intégrer et de rendre obligatoire l'évaluation des étudiants et étudiantes de première année dans le cadre d'un vaste projet de recherche visant à faire l'essai de divers outils d'évaluation<sup>13</sup>. De même, les étudiants et étudiantes de McMaster/Mohawk pouvaient soit participer à la CLA, soit faire un autre travail représentant 5 % de leur note finale.

Le projet prévu par Humber visait les étudiants et étudiantes de première et de quatrième années et devait avoir recours à la CLA au lieu d'une autre évaluation normalisée utilisée à l'échelle de l'établissement pour mesurer les aptitudes à la lecture et à l'écriture (et dont se servent les membres du corps professoral pour repérer les étudiants et étudiantes à risque pouvant avoir besoin d'un cours d'appoint à cet égard). Étant donné que la CLA est un produit de propriété exclusive, les réponses fournies par les étudiants et étudiantes ne sont pas communiquées aux membres du corps professoral ou aux établissements. Par conséquent, la CLA ne peut servir au dépistage précoce ni à d'autres fins. Le comité de recherche n'a donc pas permis qu'elle remplace le test obligatoire.

La plupart des problèmes liés à l'administration n'étaient pas propres à la CLA, mais auraient pu se produire pour toute évaluation à grande échelle et à faibles enjeux. Les caractéristiques de la CLA ayant eu une incidence sur l'administration étaient principalement liées à la période autorisée pour effectuer le test et au fait que la nature strictement exclusive de la CLA a rendu impossible son utilisation à toute autre fin (comme l'a montré le cas de Humber).

Les données et les résultats réels sont l'élément essentiel permettant de comprendre comment la CLA a été jugée utile comme instrument de mesure des compétences générales. Les considérations liées à la fiabilité des données recueillies, la capacité d'établir des liens avec d'autres ensembles de données et les possibilités d'utilisation des renseignements recueillis ont été cruciales pour déterminer l'utilisation éventuelle et la contribution de la CLA.

---

<sup>13</sup> Les étudiantes et étudiants finissants de l'Université Queen's étaient des volontaires.

Les établissements ont fait état d'un certain nombre de préoccupations quant à l'utilisation des données de la CLA à titre de source d'information. Ces préoccupations étaient notamment liées à la petite taille des échantillons, au biais d'autosélection des participants volontaires et à l'incertitude entourant les efforts faits par les étudiants et étudiantes lors de l'évaluation. Ces problèmes, qui ne touchent pas exclusivement la CLA et pourraient apparaître dans toute évaluation à grande échelle et à faibles enjeux, pourraient être atténués grâce à la conception d'un bon plan de recherche dans les établissements.

Pour examiner la valeur des données, les établissements ayant recueilli suffisamment de données ont indiqué qu'ils avaient été en mesure de les lier à d'autres ensembles de données au niveau de l'établissement, notamment : comparaisons entre cohortes démographiques, moyennes à l'admission, variation des notes, variations entre ceux qui avaient participé volontairement et ceux qui ne l'avaient pas fait, etc. Par exemple, un établissement a établi qu'il existait une corrélation entre la CLA et certains ensembles de données (p. ex. moyennes à l'admission et statut d'étudiant étranger), mais non avec d'autres (p. ex. notes obtenues dans le cours). Cela a donné une indication de la « valeur ajoutée » dans un établissement, mais n'était pas assez solide pour constituer une preuve concluante. Malheureusement, la plupart des établissements ont été incapables d'analyser les données en raison de la trop petite taille de l'échantillon.

Quant aux possibilités d'utilisation des données de la CLA, les quelques établissements ayant jugé ces données utiles ont proposé que – après avoir approfondi l'étude – elles puissent servir notamment à ce qui suit : évaluer la pensée critique et l'écriture, établir des valeurs repères aux fins de comparaison avec d'autres établissements, déterminer la valeur ajoutée par un établissement, évaluer l'efficacité de certaines stratégies d'enseignement.

## Discussion

L'objectif des essais pilotes de la CLA était de déterminer l'utilité de ce test pour évaluer les compétences générales dans le système d'éducation postsecondaire en Ontario. La réponse des établissements à cet égard a été partagée, plusieurs établissements et programmes ayant signalé des problèmes d'ordre administratif, des problèmes liés aux méthodes de collecte de données et des préoccupations quant à l'utilité des données comme moyen de formuler des observations sur les compétences de larges populations étudiantes.

Certains de ces problèmes ont été réglés dans la nouvelle CLA+<sup>14</sup>. Par exemple, la CLA+ peut réduire les difficultés de recrutement d'étudiants et d'étudiantes ainsi que les inquiétudes touchant les efforts fournis au cours du test en offrant la possibilité de plus ample rétroaction individuelle. Cela donne aux étudiants et étudiantes une estimation comparative de leurs compétences personnelles, un outil de réflexion sur leur apprentissage (en première année), et une preuve de leur rendement à l'appui de leur diplôme (en dernière année). En mettant l'accent sur les étudiants et étudiantes, la CLA+ peut devenir pour eux une évaluation à faibles enjeux plus attrayante, réduisant ainsi le fardeau administratif lié au recrutement – soit l'une des plus grandes difficultés rencontrées lors des essais pilotes en Ontario. Les établissements ont convenu que l'évaluation des résultats d'apprentissage et des compétences générales était une importante priorité dans les établissements et programmes postsecondaires. Ayant montré qu'il n'y a pas de « solution miracle » permettant d'évaluer l'acquisition de compétences générales au niveau postsecondaire, les essais pilotes de

---

<sup>14</sup> Pour des précisions sur la CLA+ et la façon dont elle diffère de la CLA, consulter <http://cae.org/performance-assessment/category/cla-overview/>.

la CLA ont aidé à comprendre comment les évaluations à grande échelle peuvent contribuer à nos connaissances et aux façons dont les établissements désirent utiliser les données. Ils ont aussi permis de mieux comprendre les difficultés liées à l'administration de tests dont devraient tenir compte les plans des travaux de recherche à l'avenir.

## Références

- Arum, R., et Roksa, J. (2011). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago et London : The University of Chicago Press.
- Benjamin, R. (2013). Teach, Learn, Assess. In K. Norrie et M. C. Lennon (ed.), *Measuring the Value of a Postsecondary Education* (p. 123-140). Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Drucker, P. (1966). *The Effective Executive*. New York : Harper Business.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York : Basic Books.
- Gouvernement de l'Australie. (2011). *Assessment of Generic Skills: Discussion Paper*. Australie : gouvernement de l'Australie. Consulté à [http://www.innovation.gov.au/HigherEducation/Policy/Documents/AssessGenericSkills\\_Finaldiscussionpaper.pdf](http://www.innovation.gov.au/HigherEducation/Policy/Documents/AssessGenericSkills_Finaldiscussionpaper.pdf)
- HETAC. (2011). *Assessing the impact of higher education on learners' skills: Research report on a pilot study of learners' critical thinking, problem solving and analytic reasoning skills in the HETAC sector*. Dublin (Irlande) : HETAC.
- Hart McKiernan, H. (2013). Increasing Attainment in the United States: Quality is about learning – What students know, understand and are able to do. Dans K. Norrie et M. C. Lennon (ed.), *Measuring the Value of a Postsecondary Education* (p. 39-52). Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Lennon, M. C. (2010). *Souligner les habiletés et les réalisations : Mesure du développement des compétences et communication des résultats*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Lennon, M. C., Frank, B., Humphreys, J., Lenton, R., Madsen, K., Omri, A., et Turner, R. (à paraître). *Tuning: Identifying and Measuring Sector-Based Learning Outcomes in Postsecondary Education*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Lennon, M. C., et Jonker, L. (2014). *The AHELO Feasibility Study in Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Martin R., et Florida, R. (2009). *Ontario in the creative age*. Toronto : Martin Prosperity Institute, Joseph L. Rotman School of Management, Université de Toronto.
- Norrie, K., et Lin, S. (2009). *Participation aux études postsecondaires en Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- OCDE. (1996). *L'économie fondée sur le savoir*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2009). *Project Plan for the Adaptation of the CLA Instrument For International Implementation*. Paris : OCDE.

- OCDE. (2013). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report: Volume 3: Further Insights*. Paris : OCDE
- Office for Education Policy and Innovation. (2007). *Value-added measures for school improvement*. Victoria (Australie) : Department of Education and Early Childhood Development.
- Pellegrino, J., Chudowsky, N., et Glaser, R. (ed.). (2001). *Knowing what students know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington (DC) : The National Academy Press.
- Rooney, D. (2003). *Public policy in knowledge-based economies: Foundations and frameworks*. R.-U. : Edward Elgar Publishing.
- Tal, B., et Enejajor, E. (2013). *Degrees of Success: The Payoff to Higher Education in Canada*. Toronto : CIBC Economics.
- Tremblay, K., Lalancette, D., et Roseveare, D. (2012). *AHELO: Feasibility Study Report: Volume 1: Design and Implementation*. Paris : OCDE.
- World Bank. (2010). *Knowledge for Development: KEI and KI Indexes*. Consulté à [http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM\\_page5.asp](http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM_page5.asp).

