



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario



Initiatives d'éducation postsecondaire fondée sur les résultats en Ontario : études de cas

Qin Liu, Université de Toronto

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
Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Liu, Q. (2015). *Initiatives d'éducation postsecondaire fondée sur les résultats en Ontario : études de cas*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur appui, financier ou autre, à ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2015

Table des matières

Résumé	5
1. Introduction	8
2. Conception de la recherche	12
Cadre conceptuel	12
Processus de sélection des cas	15
Processus de collecte de données	18
Méthode de traitement des données	19
Validité et fiabilité	20
3. Constatations : descriptions de cas	20
Première étude de cas : nouveau processus d'élaboration de programmes d'un collège	21
<i>Contexte</i>	21
<i>Modèle actuel</i>	21
<i>Points forts et défis</i>	22
<i>Principales observations</i>	23
Deuxième étude de cas : processus d'examen des programmes d'un collège	23
<i>Contexte</i>	24
<i>Processus actuel</i>	24
<i>Défis</i>	25
<i>Principales observations</i>	26
Troisième étude de cas : schématisation des cursus d'un collège	27
<i>Contexte</i>	27
<i>Processus actuel</i>	27
<i>Points forts et défis</i>	29
<i>Principales observations</i>	29
Quatrième étude de cas : processus informatisé de schématisation des cursus d'une université	30
<i>Contexte</i>	30
<i>Processus actuel</i>	31
<i>Points forts</i>	32
<i>Principales observations</i>	32
Cinquième étude de cas : programme interdisciplinaire en science d'une université	33
<i>Conception du programme</i>	33
<i>Cursus actuel</i>	34

<i>Principales observations</i>	35
Sixième étude de cas : politique et la pratique axées sur les résultats de la faculté des arts et des sciences sociales d'une université	37
<i>Élaboration de politique</i>	37
<i>Mise en œuvre de la politique</i>	37
<i>Principales observations</i>	38
Septième étude de cas : résultats de l'apprentissage universitaire approuvés par le sénat	38
<i>Résultats de l'apprentissage universitaire</i>	38
<i>Processus d'élaboration</i>	39
<i>Signification de l'approbation du sénat</i>	39
<i>Principales observations</i>	39
4. Constatations découlant de l'analyse globale et discussion.....	40
Mise en œuvre de l'EFR	40
L'EFR : facilitateurs et défis.....	42
Au-delà de l'EFR	45
5. Conclusions	46
Bibliographie.....	48

Liste des tableaux

Tableau 1 : Recherche d'initiatives d'EFR dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario	16
Tableau 2 : Initiatives d'EFR sélectionnées par secteur et niveau	18
Tableau 3 : Survol des sources de données	19
Tableau 4 : Caractéristiques de l'EFR des sept études de cas	41

Liste des figures

Figure 1 : Modèle d'éducation fondée sur les résultats de Spady (1988)	9
Figure 2 : Lattuca et Stark (2009) – Modèle de plan d'études.....	14
Figure 3 : Cadre conceptuel de l'étude.....	15

Résumé

L'élaboration de pratiques pédagogiques fondées sur les résultats joue un rôle des plus importants pour la mise en application dans le secteur postsecondaire d'une approche à l'enseignement et à l'apprentissage axée sur les résultats de l'apprentissage. La présente étude s'appuie sur une conception de recherche d'étude de cas multiples et dresse le profil de sept initiatives d'éducation fondée sur les résultats (EFR), en œuvre dans des collèges et universités de l'Ontario, afin de mieux comprendre la portée de telles pratiques dans le secteur postsecondaire de la province. Les initiatives d'EFR sont définies comme des mesures méthodiques prises par des fournisseurs d'enseignement postsecondaire dans le but de définir les résultats d'apprentissage, d'en tenir compte dans leur enseignement et de les évaluer dans leur pratique pédagogique (adapté de Jones, Voorhees et Paulson, 2002).

Les sept initiatives d'EFR examinées sont :

- 1) le nouveau processus d'élaboration de programmes d'un collège;
- 2) le processus d'examen des programmes d'un collège;
- 3) le processus de schématisation des cursus d'un collège;
- 4) le processus informatisé de schématisation des cursus d'une université;
- 5) le programme interdisciplinaire en science d'une université;
- 6) la politique et la pratique axées sur les résultats de la faculté des arts et des sciences sociales d'une université;
- 7) les résultats de l'apprentissage universitaire approuvés par le sénat.

Bien qu'aucun de ces cas ne soit explicitement défini dans le langage de l'EFR, chacun illustre la mise en œuvre active d'une initiative allant dans ce sens. Ces cas témoignent également de certains changements en matière d'éducation survenus ces dernières années au sein des établissements postsecondaires de l'Ontario. Chacun correspond également à différents niveaux de résultats d'apprentissage – il peut s'agir de résultats de projets et de cours ou de résultats de programmes et de l'université. Ils reflètent également certaines caractéristiques fondamentales de la mise en œuvre de l'EFR, en particulier l'utilisation de résultats d'apprentissage clairement énoncés et le recours à différentes stratégies pour permettre aux étudiants d'atteindre les résultats escomptés.

Les questions de recherche qui suivent ont guidé l'enquête menée aux fins de notre étude :

- De quelle manière l'éducation fondée sur les résultats est-elle mise en œuvre dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario?
- Quels facteurs ont contribué à la mise en œuvre active de l'EFR?
- Quels problèmes pratiques ont été rencontrés dans le cadre de la mise en œuvre de l'EFR?

Pour répondre à ces questions, notre rapport se divise en cinq sections. Dans la première, je présente brièvement les origines du modèle d'éducation fondée sur les résultats et souligne un changement dans la perception de l'EFR – ce modèle pédagogique est en effet devenu une préoccupation stratégique. Je discute ensuite de la situation des pratiques et politiques axées sur l'EFR dans le secteur postsecondaire de l'Ontario et révèle un écart entre les ouvrages documentant les pratiques fondées sur les résultats en Ontario. Dans la deuxième section, je présente la conception de recherche utilisée pour cette étude, y compris le cadre conceptuel, le processus de sélection des cas et de collecte de données, et les méthodes de traitement des données.

J'expose les constatations de mes études de cas selon deux perspectives. Dans les descriptions de cas de la section trois, j'explique le processus et les procédures connexes propres à chaque cas en faisant ressortir certaines observations. À la section quatre, je discute des constatations de l'analyse globale de manière à répondre directement

aux trois questions de recherche présentées précédemment. Dans certains cas, la discussion s'étend également à des enjeux stratégiques connexes. Le rapport se termine sur des réflexions conclusives.

De façon sommaire, les données recueillies dans le cadre de cette étude permettent les conclusions suivantes :

- La mise en œuvre de l'EFR dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario a été intégrée aux pratiques courantes tels l'élaboration et l'examen des programmes ainsi que la schématisation et l'examen des cursus. La portée en est vaste quelle que soit la discipline.
- La mise en œuvre active de l'EFR met actuellement l'accent sur la définition des résultats d'apprentissage et l'élaboration de stratégies pour veiller à ce que les étudiants atteignent les résultats escomptés. Les critères et méthodes d'évaluation des résultats d'apprentissage ne sont pas aussi bien développés.
- Les rôles des dirigeants au sein des établissements ainsi que des unités scolaires, des centres d'enseignement et d'apprentissage et de la culture institutionnelle sont définis comme des facteurs ayant contribué à la mise en œuvre active de l'EFR.
- Les défis majeurs rencontrés durant la mise en œuvre comprennent l'obtention de la collaboration et de l'engagement en temps des membres du corps professoral requis par les pratiques liées à l'EFR.
- Les convictions pédagogiques des membres du corps professoral relativement à l'EFR peuvent ou bien faciliter ou bien entraver la mise en œuvre de l'EFR.
- De nombreuses sources influent sur la mise en œuvre de l'EFR. Outre les convictions pédagogiques du personnel enseignant, les caractéristiques des étudiants et des disciplines, l'environnement de l'établissement, y compris ses traditions, son mandat, ses dirigeants et le soutien centralisé à l'enseignement et à l'apprentissage jouent également un rôle, tout comme les intervenants externes – le gouvernement et les organismes responsables de l'assurance de la qualité par exemple.
- La mise en œuvre de l'EFR en Ontario est étroitement liée aux exigences et politiques touchant l'assurance de la qualité de l'enseignement postsecondaire dans la province. L'étude a corroboré que dans l'environnement postsecondaire actuel, la mise en œuvre de l'EFR peut reposer sur la pédagogie ou la politique.
- L'étude n'appuie pas les observations d'autres intervenants selon lesquelles la mise en œuvre de l'EFR a simplement servi d'outil pour permettre de satisfaire aux exigences redditionnelles. J'ai au contraire trouvé des preuves permettant de démontrer que la responsabilisation et l'amélioration continue peuvent aller de pair et se compléter dans le cadre d'une initiative donnée.

Remerciements

L'auteure remercie sincèrement toutes les personnes qui lui ont fait part de leurs expériences et de leurs réflexions concernant les pratiques d'enseignement fondées sur les résultats de différents collèges et universités au cours de la dernière année, en particulier celles qui participaient aux initiatives. Sans leur appui généreux, cette étude n'aurait pas été possible.

1. Introduction

L'inscription aux études postsecondaires peut contribuer à l'obtention par les étudiants de différents types de résultats (Astin, 1993; Ewell, 2001; Jacobi, Astin et Ayala, 1987; Pascarella et Terenzini, 1991, 2005). Les « résultats d'apprentissage » témoignent de l'apprentissage fait par les étudiants à la fin d'une formation particulière. Selon Ewell (2005), les résultats d'apprentissage sont « bien définis en termes de niveaux particuliers de connaissances, de compétences et de capacités que possède un étudiant à la fin de son cheminement (ou comme résultat de celui-ci) dans un ensemble particulier d'expériences d'enseignement/d'apprentissage » (p. 4) [traduction]. Suskie (2009) définit les résultats d'apprentissage comme « les connaissances, compétences, attitudes et habitudes de la pensée que les étudiants possèdent une fois qu'ils terminent avec succès un cours ou un programme » (p. 23) [traduction]. On définit également les résultats d'apprentissage comme « l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est en mesure de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation » (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2009, p. 22). Dans la pratique, les résultats d'apprentissage sont souvent formulés comme un ensemble d'énoncés.

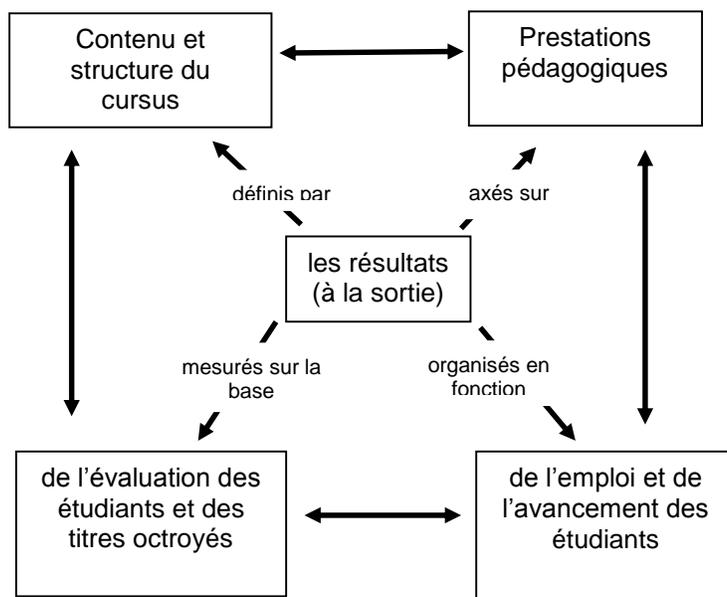
Le terme *résultats d'apprentissage* est né du concept de l'éducation fondée sur les résultats (l'EFR) (Ewell, 2001; Nusche, 2008). L'EFR n'est pas une nouvelle idée dans le monde de l'enseignement supérieur mais est formulé différemment : éducation axée sur la compétence, éducation axée sur les compétences, etc. On associe habituellement « compétence » à la formation professionnelle (Melton, 1996), mais on considère souvent que « résultats d'apprentissage » s'applique à un ensemble beaucoup plus vaste de milieux scolaires. Toutefois la définition de « compétence » change également, s'éloignant du savoir-faire lié au comportement pour se rapprocher d'une compréhension dénotant une approche plus intégrée d'acquisition d'ensembles de connaissances, de compétences et d'attitudes (Mulder, Gulikers, Biemans et Wesseling, 2009). Ce sens plus global se retrouve dans les ouvrages pertinents. Une étude néerlandaise définit les compétences comme les « capacités intégrées » constituées de groupes de structures de connaissances et de capacités cognitives, affectives et psychomotrices nécessaires pour exécuter des tâches ou une fonction dans une certaine profession ou un certain poste (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder et Wesseling, 2004) [traduction]. Un projet réalisé aux États-Unis définit une compétence comme la « combinaison de compétences, d'habiletés et de connaissances requises pour exécuter une tâche spécifique » (Jones, Voorhees et Paulson, 2002, p. vii) [traduction]. Afin de ne pas être limitée par les connotations traditionnelles de compétence et d'englober différents types d'éducation, la présente étude a délibérément choisi de se concentrer sur les pratiques de l'éducation fondée sur les résultats (plutôt que sur l'éducation fondée sur les compétences).

On peut trouver les précurseurs de l'EFR dans le mouvement antérieur axé sur les objectifs, représenté par les travaux de Tyler (1949) (*Basic Principles of Curriculum and Design*), de Bloom (1956) (*Taxonomy of Educational Objectives*) et de Mager (1962) (*Preparing Instructional Objectives*), ainsi que dans les travaux sur la pédagogie de l'apprentissage par la maîtrise (Block, 1971; Gusky, 1985), l'évaluation en fonction de critères (Masters et Evans, 1986) et l'éducation fondée sur les compétences (France, 1978). Il devient évident à la lecture de ces ouvrages que l'EFR découle des efforts déployés pour répondre à des préoccupations pédagogiques et est ancrée dans ceux-ci.

L'idée de l'EFR a d'abord été mise en théorie par Spady (1988) dans son article *Organizing for Results*. Il y propose un cadre d'éducation fondée sur les résultats (voir la Figure 1) pour régler les problèmes liés au modèle de l'éducation « défini par le calendrier », le modèle d'enseignement prévalant dans les écoles et qui met l'accent sur la couverture du programme plutôt que sur les apprentissages des étudiants. Son cadre de l'EFR a été représenté graphiquement comme un cycle inversé de la pratique dominante, selon lequel les résultats attendus à la fin du cycle deviennent des facteurs critiques de la conception de cursus et établissent l'orientation de tous les autres niveaux de résultat d'un système d'enseignement – résultats de programme, de cours, de module et, finalement, de leçon. Comme tel, EFR signifie « s'organiser pour obtenir des résultats : axer notre enseignement sur les résultats que nous voulons obtenir,

que ce soit dans des parties spécifiques du cursus ou dans l'ensemble du processus de scolarisation » (p. 5) [traduction]. Selon Spady, ce modèle « représente une manière complètement différente de penser à la conception, à la prestation ainsi qu'à la documentation de programmes d'enseignement et de résultats d'apprentissage » (p. 8) [traduction]. L'EFR est donc présentée comme une transformation des pratiques éducatives.

Figure 1 : Modèle d'éducation fondée sur les résultats de Spady (1988)



Dans leur article influent, *Beyond Traditional Outcome-based Education*, Spady et Marshall (1991) présentaient quatre principes clés de l'EFR : (a) veiller à ce que l'on accentue clairement les résultats significatifs; (b) concevoir tous les détails à partir des résultats définitifs; (c) souligner que les attentes relatives à la réussite de tous sont élevées; (d) fournir des occasions et un soutien élargis en vue d'assurer la réussite de l'apprentissage. Opposant EFR « traditionnelle » et « transitionnelle », Spady et Marshall proposent « l'EFR transformationnelle », résultant de « l'adoption et de la mise en application intégrales de l'esprit et de la substance » (p. 70) [traduction] de ces quatre principes opérationnels et qui donnerait sans doute aux écoles « une méthode profondément différente leur permettant de se restructurer » du point de vue des cursus, de l'enseignement, de l'évaluation et de la délivrance de titres » (p. 72) [traduction].

Il convient de mentionner que la portée de l'EFR a récemment été élargie au-delà de sa formulation originale, en tant que concept pédagogique pour devenir également une préoccupation de nature politique. Cette nouvelle orientation a beaucoup à voir avec les discussions sur la qualité de l'éducation. Lorsque la qualité est définie en termes de résultats plutôt que de ressources (Terenzini, 1989) et une fois que l'approche fondée sur les résultats d'apprentissage a été reconnue comme une façon d'améliorer la qualité de l'apprentissage (Biggs et Collins, 1982; Biggs, 2003), l'évaluation des résultats d'apprentissage est vue comme le principal mécanisme d'amélioration de la qualité des établissements (Nettles, Cole et Sharp, 1997). Dans le système d'enseignement supérieur australien, les résultats d'apprentissage sont considérés comme le plus important de tous les indicateurs de la qualité (Coates, 2010). Au Royaume-Uni, des résultats d'apprentissage explicites sont l'une des deux dimensions requises d'un cadre d'assurance de la qualité (Jackson, 2002). Dans le contexte européen, on perçoit l'EFR comme cadrant bien avec le discours sur l'employabilité et l'apprentissage continu (Biemans, Wesselink, Gulikers, Schaafsma, Verstegen et Mulder, 2009). En Amérique du Nord, une série d'études de cas ont été réalisées sur le modèle de l'éducation axée sur les compétences dans le but

d'encourager la qualité et la productivité (voir les exemples fournis par Abner, Bartosh, Ungerleider et Tiffin, 2014; Jones et coll., 2002). Ensemble ces tendances montrent que l'EFR fait maintenant partie du discours politique portant sur l'enseignement supérieur dans de nombreuses régions du monde.

En Ontario, une tendance similaire axée sur les résultats s'est taillée une place dans le discours politique. Les « extraits de l'apprentissage » et les « résultats finaux » sont des composantes importantes du cadre conceptuel proposé par Finnie et Usher (2005), pour guider la réflexion sur la mesure de la qualité de l'éducation postsecondaire, fondant ainsi le cadre sur l'atteinte par les étudiants des résultats d'apprentissage. L'évaluation des résultats des étudiants est également vue comme un indicateur pouvant nous renseigner sur la qualité de l'enseignement (Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, 2012). Un document de travail du ministère de la Formation et des Collèges et Universités a suggéré de miser sur les résultats d'apprentissage afin de concrétiser la vision de l'éducation postsecondaire en Ontario (MFCUO, 2012). La lettre de mandat adressée en 2014 par la première ministre au nouveau ministre de la Formation et des Collèges et Universités¹ définit la mesure des résultats des étudiants comme l'une des priorités du ministère. Ces exemples démontrent comment le recours aux résultats d'apprentissage en est venu à jouer un rôle de plus en plus important au regard du programme d'action pour l'éducation postsecondaire en Ontario.

Malgré cela, les résultats d'apprentissage ne sont pas un concept nouveau dans le secteur postsecondaire ontarien, en particulier dans les collèges, dont les programmes d'études ont reçu en 1990 le mandat de se conformer aux normes provinciales pertinentes. Ces normes ministérielles précisent les apprentissages essentiels que doivent avoir faits les étudiants pour être jugés aptes à recevoir un titre (MFCUO, 2003, p. 3) et favorisent l'uniformité entre les programmes similaires offerts par différents collèges de la province. Les programmes d'études offerts par les collèges de l'Ontario doivent comprendre les résultats professionnels propres à certains secteurs d'activité, champs d'études ou professions ainsi que les résultats associés aux compétences d'employabilité et à une formation générale comme ils sont énoncés dans le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (MFCUO, 2003).

En ce qui concerne le secteur universitaire, l'introduction relativement récente d'une politique globale d'assurance de la qualité a beaucoup fait pour amener les universités à adopter l'EFR, en exigeant que les programmes de formation générale s'harmonisent aux attentes relatives aux grades de premier et de deuxième cycle (Ontario Universities Council on Quality Assurance, 2014), lesquelles décrivent un vaste ensemble de résultats d'apprentissage souhaités pour les étudiants des programmes de premier et de deuxième cycle des universités ontariennes. Les universités ont donc commencé à élaborer différentes initiatives qui les aideront à satisfaire aux exigences de la politique s'appliquant à l'ensemble du secteur.

De plus, la gamme des résultats d'apprentissage qui correspondent aux différents titres : des certificats aux doctorats est exposée dans le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (MFCUO, n.d.)². Le Cadre décrit les connaissances et les compétences générales que chaque titre de compétence est censé atteindre, et les normes pour le niveau des grades précisées dans le Cadre servent de normes pour l'assurance de la qualité des programmes menant à un grade³.

¹ Cette lettre est disponible au public à <https://www.ontario.ca/fr/gouvernement/lettre-de-mandat-2014-formation-et-colleges-et-universites>

² On peut consulter le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario sur le site Web du MFCUO : <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/programs/oqf/oqf.pdf>.

³ Les normes pour le niveau des grades figurant dans le Cadre de qualification de l'Ontario chevauchent les attentes relatives aux grades et sont utilisées par la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP) pour évaluer les demandes présentées par les établissements d'enseignement souhaitant offrir des programmes menant à un grade en Ontario. Les lecteurs trouveront de plus amples renseignements au sujet des normes pour le niveau des grades à l'adresse : <http://www.peqab.ca/french/DegreeLevelStandards.html> et de l'information sur la façon dont elles servent aux fins de l'assurance de la

Dans cette optique, il est possible de faire les observations suivantes au sujet du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. D'abord, comme je l'ai évoqué précédemment, différents documents stratégiques ont énoncé de manière explicite des résultats d'apprentissage pour les programmes des collèges et universités. Dans les établissements postsecondaires, les membres du corps professoral et les programmes de formation générale reçoivent généralement l'appui des centres d'enseignement et d'apprentissage pour élaborer des résultats d'apprentissage ainsi que les stratégies pédagogiques connexes, tel que documenté par Dawson, Borin, Meadows, Britnell, Olsen et McIntyre (2014).

Ensuite, on s'intéresse de plus en plus à l'évaluation des résultats d'apprentissage dans les établissements d'enseignement postsecondaire de la province. Ainsi, les établissements de l'Ontario participent à des projets internationaux liés à l'évaluation des résultats d'apprentissage et trois rapports publiés l'année dernière décrivent les leçons apprises (Lennon, 2014; Lennon et Jonker, 2014; Lennon, Frank, Humphreys, Lenton, Madsen, Omri et Turner, 2014). L'ouvrage *Évaluation des résultats d'apprentissage : Manuel du praticien* (Goff et autres, 2015) a été publié récemment. D'autres activités d'évaluation des résultats ont lieu dans différents établissements et des conférences ainsi qu'un consortium ont été organisés en Ontario pour saisir l'intérêt croissant pour l'évaluation des résultats d'apprentissage (Weingarten, 2013).

Enfin, bien qu'il existe des processus et des pratiques pour permettre la mise en œuvre et l'atteinte de résultats d'apprentissage, ceux-ci n'ont pas été bien documentés et n'ont donc pas fait l'objet d'une diffusion importante au sein des communautés d'enseignement postsecondaire ontariennes. En outre, peu d'efforts systématiques ont été déployés au Canada, comparativement à d'autres administrations, pour examiner les pratiques en matière d'EFR. Il existe des lacunes dans les ouvrages lorsqu'il s'agit de comprendre de quelle manière l'approche des résultats d'apprentissage a été appliquée dans le secteur ontarien de l'éducation postsecondaire.

Dans ce contexte, le présent rapport est important de plus d'une façon pour les discussions sur l'approche fondée sur les résultats au sein du secteur postsecondaire de l'Ontario. Il aide à combler les lacunes constatées dans les travaux sur la question, en documentant les pratiques pertinentes en œuvre au sein d'établissements postsecondaires. Il examinera la manière dont les résultats d'apprentissage ont été intégrés aux pratiques pédagogiques du secteur. De plus, nous entendons illustrer ici l'interdépendance entre pédagogie et cursus d'une part et mise en œuvre de politiques d'autre part. Par conséquent, l'étude traitera de l'utilisation de l'approche axée sur les résultats d'apprentissage en éducation postsecondaire, tant au niveau des cursus que de la politique.

L'étude met par conséquent l'accent sur les initiatives d'éducation fondées sur les résultats en Ontario. Ces initiatives sont définies ici comme des mesures méthodiques prises par des fournisseurs d'enseignement postsecondaire dans le but de définir les résultats d'apprentissage, d'en tenir compte dans leur enseignement et de les évaluer dans leur pratique pédagogique (adapté de Jones, Voorhees et Paulson, 2002). Les pratiques pédagogiques liées aux résultats d'apprentissage peuvent s'exercer dans trois domaines : la définition et l'articulation des résultats d'apprentissage; la création d'activités d'enseignement et d'apprentissage centrées sur des résultats d'apprentissage définis; l'évaluation de l'apprentissage des étudiants en fonction des résultats définis. Il convient de souligner que des initiatives d'EFR peuvent être mises en œuvre au niveau d'un programme ou d'un établissement. Une initiative liée à un programme est souvent un programme de formation générale qui met l'accent sur l'un ou l'autre des trois domaines de la pratique axée sur les résultats décrits précédemment. Une initiative mise en œuvre au niveau de l'établissement a souvent trait à un processus mettant fortement l'accent sur l'un des trois domaines de la pratique de l'EFR.

qualité dans les guides et lignes directrices à l'intention des établissements publics et privés ainsi que les collèges de l'Ontario sur le site Web de la CEQEP : <http://www.peqab.ca/french/Handbooks.html>

Les trois questions suivantes ont guidé l'enquête menée aux fins de la présente étude :

- De quelle manière l'éducation fondée sur les résultats est-elle mise en œuvre dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario?
- Quels facteurs ont contribué à la mise en œuvre active de l'EFR?
- Quels problèmes pratiques ont été rencontrés dans le cadre de la mise en œuvre de l'EFR?

2. Conception de la recherche

Nous avons choisi la méthode de l'étude de cas, définie par Robert Yin (2014) comme « une enquête empirique qui explore un phénomène contemporain dans son contexte réel; lorsque les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas clairement établies; et dans laquelle des sources multiples de preuves sont utilisées » (p. 16) [traduction]. Cette méthode a été jugée appropriée parce qu'elle permet au chercheur d'observer un phénomène dans son contexte et, par conséquent, de traiter de la nature distincte de chaque situation; d'utiliser de multiples sources de données et d'établir entre elles un équilibre; d'utiliser des propositions théoriques, énoncées dans le cadre conceptuel de la prochaine section, pour guider la collecte et l'analyse des données.

À partir du cadre de Yin (2014), j'ai adopté une conception d'étude de cas pour mettre l'accent sur les initiatives d'EFR mises en œuvre dans différents établissements postsecondaires de l'Ontario. Il convient de souligner que ces initiatives constituaient les « cas » de notre étude, bien qu'elles se soient déroulées dans différents établissements. Si le fait de choisir différents établissements ajoutait à la complexité de l'étude, chaque initiative étant spécifique à l'environnement dans lequel elle est créée et par conséquent également liée aux autres processus et politiques de l'établissement, ce choix augmentait également la quantité d'éléments de preuve disponibles à l'analyse. Par ailleurs, l'étude n'a pas tenu compte des pratiques liées à l'éducation fondée sur les résultats spécifiques aux études universitaires de deuxième cycle.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel utilisé pour notre étude s'inspire des ouvrages sur le modèle d'EFR et sur le modèle de plan universitaire qui décrit le processus d'élaboration de cursus.

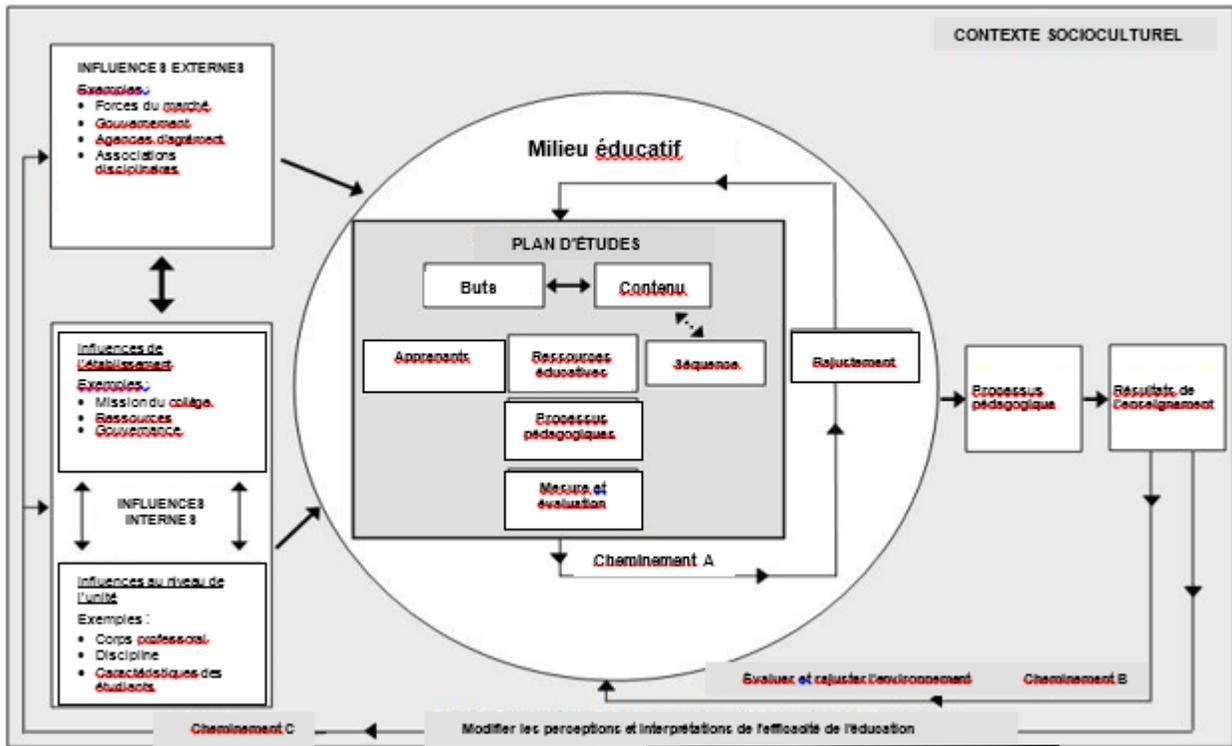
L'étude a puisé dans le modèle de l'EFR transformative (Spady, 1988; Spady et Marshall, 1991), mais également dans les travaux récents sur l'EFR. Selon le modèle d'apprentissage axé sur les résultats de Jackson (2000), une telle approche à l'apprentissage contient les trois composantes suivantes : (1) un énoncé explicite de l'intention d'apprentissage exprimé en résultats qui reflètent les valeurs, fins et objectifs éducatifs; (2) le processus ou la stratégie devant permettre de réaliser l'apprentissage souhaité et de le démontrer (cursus, enseignement, apprentissage, évaluation et soutien, et méthodes d'encadrement); (3) les critères d'évaluation de l'apprentissage harmonisés aux résultats attendus. Lobst et ses collaborateurs (2010) ont défini les principales caractéristiques de l'EFR liées à sa capacité « de définir explicitement les capacités souhaitées des diplômés et de permettre à ces résultats d'orienter l'élaboration des cursus, des mesures et des évaluations » (p. 652) [traduction]. En d'autres mots, l'EFR nécessite non seulement que l'on définisse des résultats d'apprentissage, mais également que l'on harmonise ces résultats sur le contenu du cursus, les méthodes pédagogiques et les stratégies d'apprentissage, l'évaluation et le milieu éducatif (Harden, 2007a, b).

Dans le même ordre d'idées, Harden (2007a, b) utilise trois analogies pour représenter trois situations de mise en œuvre de l'EFR – celle de l'autruche qui croit que l'EFR n'est qu'une mode passagère et qui ne fait rien pour l'adopter; le paon, qui a mis au point un ensemble de résultats d'apprentissage et qui les affiche de manière ostentatoire, mais

dont les résultats sont dans la pratique ignorés par la plupart des enseignants et des étudiants; et le castor qui, non seulement a élaboré un ensemble de résultats d'apprentissage, mais qui a également déployé tous les efforts requis pour les mettre en œuvre, fondant les décisions concernant le cursus sur les résultats d'apprentissage attendus à la fin des études. Harden a également proposé un profil de mise en œuvre de l'EFR en tant qu'outil pour évaluer la mesure dans laquelle l'EFR a été réellement mise en œuvre dans un établissement donné. L'inventaire englobe les dimensions suivantes : énoncé des résultats d'apprentissage; communication avec le personnel/les étudiants; stratégies pédagogiques; possibilités d'apprentissage; contenu de cours; progrès des étudiants; évaluation; et sélection des étudiants.

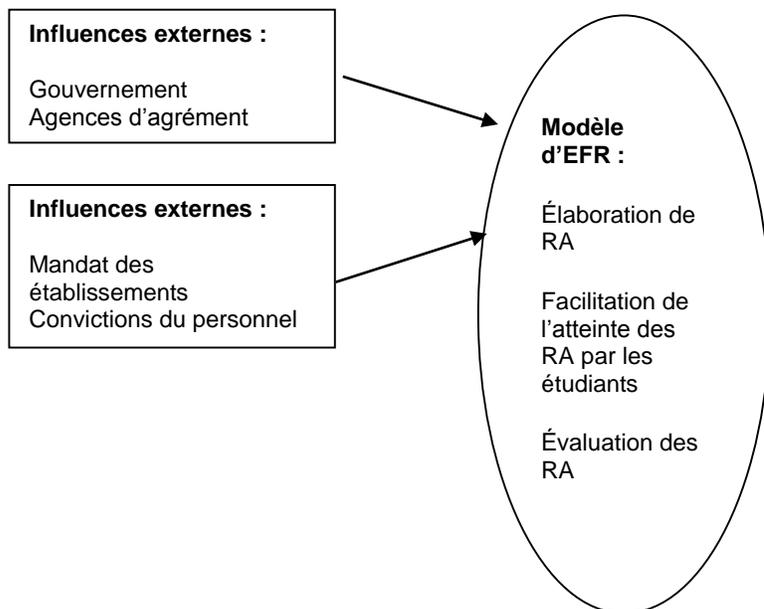
Ajoutons que le modèle de plan d'études de Lattuca et Stark (2009) fait la lumière sur la manière dont nous pouvons comprendre ici le processus d'élaboration de cursus des établissements. Le modèle voit le cursus comme un plan d'études, dans lequel le corps professoral joue un rôle important. Le processus de planification des études (Figure 2), qui consiste en huit points de décision (objectifs, contenu, séquence, processus d'enseignement, ressources pédagogiques et évaluation de l'apprentissage des étudiants et évaluation du cours/programme) est influencé par une gamme de facteurs internes et externes. Les facteurs externes comprennent le marché du travail, le gouvernement, les normes d'accréditation, etc. Les influences internes se divisent en celles exercées au niveau de l'établissement (mission, ressources, politiques, etc.) et celles qui agissent au niveau de l'unité (objectifs de programme, conviction du corps professoral et caractéristiques de la discipline). Le modèle de plan d'études fournit non seulement une image globale du processus d'élaboration d'un cursus, mais souligne également l'importance des influences internationales et externes sur l'éducation postsecondaire.

Figure 2 : Lattuca et Stark (2009) – Modèle de plan d'études



En combinant les deux modèles discutés précédemment, j'ai obtenu le cadre conceptuel qui paraît à la Figure 3. Ainsi, la mise en œuvre d'un modèle d'EFR consiste donc dans l'élaboration de résultats d'apprentissage (RA), la formulation de processus devant permettre aux étudiants d'atteindre ces résultats et l'évaluation des résultats d'apprentissage. Le modèle tient également compte de l'influence des facteurs internes et externes sur la mise en œuvre de l'EFR. Cette compréhension du processus a éclairé la sélection des cas et l'interprétation des constatations.

Figure 3 : Cadre conceptuel de l'étude



Processus de sélection des cas

Le processus de sélection a eu lieu de la mi-juillet à la mi-septembre 2013 et s'est limité à 21 universités publiques et 22 collèges publics anglophones de l'Ontario.

Pour repérer les pratiques pédagogiques axées sur les résultats d'apprentissage, j'ai communiqué personnellement (réunions ou courriels) avec au moins un membre du corps professoral ou un administrateur de neuf collèges et de treize universités de l'Ontario, soit environ la moitié des établissements ciblés. Le Tableau 1 montre les établissements avec lesquels j'ai communiqué par région. À vrai dire, une des limites de l'étude est un biais de sélection favorisant les régions de l'Ouest et du Centre. Bien que la sélection ne visait pas au départ une représentation égale des régions, il est possible que l'étude soit passée à côté d'initiatives en raison du nombre limité de contacts personnels utilisés pour repérer les cas.

Tableau 1 : Recherche d'initiatives d'EFR dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario

Région ¹	Établissements postsecondaires	Colleges ² (C)	Universités (U)	Nombre d'établissements contactés
Centre	Universités de l'ÉADO, Ryerson, York et de Toronto Collèges Centennial, Georgian, George Brown, Humber, Seneca et Sheridan	6	4	6 (60 %)
Ouest	Universités Brock, McMaster, Laurier, de Guelph; de Windsor; Waterloo et Western Collèges Conestoga, Fanshawe, Lambton, Mohawk, Niagara et St. Clair	6	7	11 (85 %)
Est	Universités Carleton, Queen's, Trent, IUTO, d'Ottawa Collèges Algonquin, Durham, Fleming, Loyalist, Militaire royal et St. Lawrence	5	6	5 (45 %)
Nord	Universités Algoma, Lakehead; Laurentienne et Nipissing Collèges Cambrian; Canadore; Confederation, Northern et Sault	5	4	0

1. Le classement par région est fondé sur le classement de Collèges Ontario

(<http://www.collegesontario.org/images/College%20map.jpg>). Les universités sont regroupées avec les collèges de la même région.

2. Il y a en tout 24 collèges publics en Ontario. En raison de limites linguistiques, mon étude n'a pas inclus les deux collèges francophones (Collège Boréal et La Cité collégiale).

Dans chaque établissement, j'ai essayé de communiquer avec deux catégories de personnes susceptibles de bien connaître les initiatives d'EFR de leur établissement : le vice-recteur aux études ou quelqu'un occupant un poste similaire et (2) les responsables du développement pédagogique travaillant au centre d'enseignement et d'apprentissage de l'établissement. Pour déterminer quelles étaient les initiatives en cours dans les programmes d'études, j'ai essayé de communiquer avec les vice-doyens ou avec les personnes qui coordonnent l'assurance de la qualité de ces programmes. Pour faciliter ma recherche de personnes-ressources, j'avais élaboré deux instruments : (1) un formulaire de demande de renseignements et (2) un inventaire des initiatives d'EFR mises en œuvre (fondé sur les travaux d'Harden (2007a, b) (voir les annexes 1 et 2). Le premier document a servi d'outil d'exploration afin de cerner les initiatives d'EFR, tandis que le deuxième s'est révélé plus utile pour les initiatives au niveau des programmes qu'au niveau de l'établissement.

Le processus de sélection incluait également une recherche systématique sur le site Web de tous les collèges et universités publics anglophones. La recherche a été faite à l'aide de mots clés comme « assurance de la qualité » et « résultats d'apprentissage » sur les sites des 43 établissements d'enseignement postsecondaire pris en considération pour l'étude. Dans le cas des universités, j'ai également utilisé le « Protocole institutionnel d'assurance de la qualité ». Deux documents affichés sur le site du Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario – une liste des personnes-ressources de l'Audit des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes (AMAQP) pour tous les collèges de l'Ontario et une liste des pratiques exemplaires de l'AMAQP⁴ – ont été très utiles pour mes recherches dans le secteur collégial.

⁴ Information extraite du document <http://www.ocqas.org/pqapa-best-practices.pdf>

Le processus de sélection s'est avéré difficile. Dans le secteur collégial, certaines personnes avec lesquelles j'ai parlé ont trouvé difficile de cerner une ou deux initiatives précises puisque l'ensemble du processus d'assurance de la qualité et ses normes sont fortement axés sur les résultats. D'autres ont commenté que l'approche fondée sur les résultats est tellement intégrée à la pratique pédagogique courante de l'établissement, que les initiatives individuelles sont difficiles à isoler. Pour ce qui est du secteur universitaire, il a été difficile de repérer une ou deux initiatives mises à œuvre à l'échelle de l'université.

Malgré tout, le processus de consultation a permis de recueillir de précieux renseignements. J'ai entendu parlé de pratiques et d'initiatives en matière d'EFR qui ne sont pas documentées sur les sites Web des établissements et à côté desquels je serais passé sans mes personnes-ressources. Plusieurs des initiatives d'EFR en Ontario sont en quelque sorte des histoires cachées.

Le processus de recherche de cas m'a permis de repérer 26 initiatives d'EFR : neuf dans le secteur collégial et dix-sept dans le secteur universitaire. Elles mettaient l'accent sur une gamme de domaines, dont l'élaboration des résultats d'apprentissage, leur mise en œuvre et leur évaluation, les processus d'assurance de la qualité (AQ), le processus de soutien de l'AQ, les outils de soutien de l'AQ et des initiatives au niveau du programme.

J'ai choisi les sept initiatives de l'étude parmi les 26 repérées. Comme le montre le Tableau 2, les cas se répartissent comme suit : trois dans les collèges et quatre dans les universités; cinq initiatives d'établissement; une initiative de faculté; une initiative de programme. Notons que bien que la plupart des cas retenus fonctionnent à l'échelle de l'établissement, je me suis également penchée sur la manière dont l'initiative influait sur différents programmes en interviewant individuellement des membres du corps professoral et du personnel.

Les initiatives ont été choisies pour la présente étude en fonction des considérations suivantes. Premièrement, elles devaient représenter une « pratique exemplaire » en matière d'éducation fondée sur les résultats en Ontario. Par pratique exemplaire, j'entends qu'elles avaient les caractéristiques du « castor » d'Harden (2007b) – celles qui non seulement ont élaboré des résultats d'apprentissage, mais qui ont également déployé des efforts considérables pour mettre en œuvre l'EFR. Deuxièmement, chaque cas devait représenter un aspect distinct de la manière dont l'EFR pourrait être mis en œuvre dans le système d'éducation postsecondaire ontarien. J'espérais que chaque cas offrirait un élément susceptible d'être généralisé à des processus ou activités similaires d'autres établissements, suivant la logique de la « généralisation analytique » de la méthode de l'étude de cas (Yin, 2014). Troisièmement, j'ai intentionnellement inclus les « histoires cachées » qui pouvaient ne pas paraître dans les documents publics affichés sur les sites Web des établissements. En outre, j'ai exclu les initiatives qui en étaient à leur début en faveur de pratiques mieux établies. Finalement, j'ai intentionnellement inclus les initiatives touchant les disciplines des arts et des sciences, puisque les programmes professionnels tendent à être davantage axés sur les résultats que les programmes non professionnels en raison de l'influence des organismes d'agrément, lesquels fonctionnent souvent en vertu d'un ensemble de critères fondés sur les compétences.

Tableau 2 : Initiatives d'EFR sélectionnées par secteur et niveau

Niveau	Collèges	Universités	Total
Établissement	Processus d'examen des programmes; nouveau processus d'élaboration de programmes; processus de schématisation de cursus	Processus informatique de schématisation de cursus; résultats de l'apprentissage universitaire approuvés par le sénat	5
Faculté/ école	-	Politique et pratique axées sur les résultats dans une faculté des arts libéraux	1
Programme	-	Programme interdisciplinaire en science	1
Total	3	4	7

Processus de collecte de données

Les données de cette étude proviennent de deux sources : des entrevues individuelles auprès d'administrateurs scolaires (dont des conseillers en ressources pédagogiques) et de membres du corps professoral; et des documents des établissements concernant ces cas. Comme le montre le Tableau 3, j'ai interviewé en tout 61 personnes entre septembre 2013 et mai 2014 relativement à ces sept cas; 49 % étaient des membres du corps professoral. Le nombre de personnes interviewées varie d'un cas à l'autre.

Les entrevues ont duré de 30 minutes à deux heures. Les questions portaient principalement sur la participation des personnes interviewées à l'initiative d'EFR, l'incidence de leur participation sur leur propre pratique pédagogique et leurs perceptions des points forts et des défis propres à l'initiative. Les questions reposaient sur les questions de l'étude de cas et portaient principalement sur les aspects suivants :

- Quelle est l'initiative d'EFR? Quelles en sont les composantes majeures? Qui sont les participants typiques?
- De quelle manière l'initiative est-elle mise en œuvre?
- Qu'est-ce qui fonctionne bien? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas si bien? Que pourrait-on faire pour l'améliorer?
- Que pensez-vous de l'approche axée sur les résultats intégrée à l'initiative?

J'ai obtenu une approbation sur le plan de l'éthique en recherche avant de mener mes entrevues. En plus d'obtenir une telle approbation de l'Université de Toronto (à laquelle je suis affiliée), j'ai consulté les comités responsables de l'éthique en matière de recherche des sept établissements où mes sept études de cas se situaient et obtenu l'approbation de six d'entre eux⁵.

Dans chaque cas, j'ai d'abord obtenu le consentement administratif d'un administrateur scolaire principal pour réaliser l'étude de cas. Normalement, j'ai interviewé l'administrateur principal. Le nom des autres personnes interviewées ont été fournis par l'administrateur principal ou, en tant que références, par des personnes interviewées préalablement. Les facteurs suivants ont structuré mes critères pour le recrutement des personnes à interviewer. D'abord, elles

⁵ Un comité d'éthique a confirmé que je n'aurais pas à présenter une autre demande d'examen déontologique.

devaient connaître à fond l'initiative d'EFR visée par ma recherche. Ensuite, elles devaient être représentatives des différents intervenants ayant participé à l'initiative. Enfin, elles devaient provenir de différents domaines d'études au sein de l'établissement concerné.

Tableau 3 : Survol des sources de données

Cas	Descriptions	Interviewés		Documents connexes
		Administrateurs scolaires (y compris les conseillers en ressources pédagogiques)	Membres du corps professoral	
1	Nouveau processus d'élaboration de programmes d'un collège	4	2	6
2	Processus d'examen des programmes d'un collège	6	3	4
3	Processus de schématisation des cursus d'un collège	5	6	4
4	Processus informatique de schématisation des cursus d'une université	2	3	5
5	Programme interdisciplinaire en science	2	4	4
6	Politique et pratique axées sur les résultats de la faculté des arts et des sciences sociales d'une université	3	4	4
7	Résultats de l'apprentissage universitaire approuvés par le sénat	9	8	6
	Total	31	30	33

Méthode de traitement des données

La vaste majorité des interviewés ont accepté que l'entrevue soit enregistrée. Les enregistrements ont été transcrits. La transcription intégrale ou les principaux points ont été envoyés par courriel à la plupart des interviewés pour examen. Les notes d'entrevue ont été envoyés le lendemain aux quelques personnes dont l'entrevue n'avait pas été enregistrée pour examen.

Tous les dossiers de données ont été examinés et différentes sources d'information ont été comparées pour chaque cas aux fins de triangulation des données et théorique (Patton, 2002). Les réponses et les principaux thèmes des entrevues ont été tabulés, y compris ceux touchant les questions de mon étude de cas, et des thèmes additionnels sont ressortis des sept cas.

Selon la suggestion de Yin (2014), j'ai compilé une description de chaque cas sur la base des données recueillies. Chaque description contenant « l'histoire » du cas et certaines caractéristiques importantes relevées pour chacun ont envoyées aux principaux répondants pour examen. J'ai ensuite procédé à une analyse globale à la lumière des

propositions théoriques énoncées dans le cadre conceptuel de l'étude pour cerner les thèmes communs ressortis des sept cas.

Validité et fiabilité

Yin (2014) utilise la validité conceptuelle, la validité interne, la validité externe et la fiabilité pour évaluer la qualité d'une conception de recherche. Dans la présente étude, je fonde la sélection des cas sur une définition claire « d'initiative d'éducation fondée sur les résultats », adoptée d'une étude similaire (Jones, Voorhees et Paulson, 2002) et sur deux instruments provenant des ouvrages consultés (annexes 1 et 2), qui ont aidé à définir les mesures opérationnelles correspondant à la définition. La validité conceptuelle a également été renforcée par l'utilisation des entrevues et des documents comme sources d'éléments probants; le maintien d'une chaîne de données probantes par des liens entre les questions d'entrevue, les questions de l'étude de cas, les thèmes qui se sont dégagés des données et le rapport d'étude de cas; et l'examen de l'ébauche de chaque description de cas par le répondant principal.

La validité interne s'appliquait principalement à la deuxième question de recherche de l'étude. L'explication était construite en cernant certains thèmes communs à tous les cas ou à quelques-uns d'une part et, d'autre part, en s'appuyant sur les propositions théoriques de la littérature, comme le modèle de plan d'études de Lattuca et Stark (2009).

Yin (2014) a fait la distinction entre une généralisation analytique dans une étude de cas et une généralisation statistique dans une recherche quantitative fondée sur un échantillon. Sous cet angle, les sept cas de notre étude ne constituaient pas des unités d'échantillonnage pouvant représenter toutes les initiatives d'EFR du système postsecondaire de l'Ontario. Ils offraient cependant sept possibilités de jeter un éclairage empirique sur certains principes théoriques définis dans la section précédente sur le cadre conceptuel. Un des objectifs de mon analyse de données était de déterminer si les sept cas pouvaient corroborer, modifier, rejeter ou mettre de l'avant les principes en question. Ce processus permet la généralisation analytique et l'obtention de la validité externe.

La fiabilité de cette étude a été établie en rédigeant pour chaque cas des questions d'étude de cas et d'entrevue reposant sur des questions de recherche et en préparant bien chaque entrevue de manière à s'assurer que ces questions avaient été traitées durant l'entrevue.

3. Constatations : descriptions de cas

Dans les deux sections qui suivent, je présenterai les constatations tirées des sept études de cas, d'abord en les décrivant (section 3) et puis en utilisant l'analyse globale pour répondre aux trois questions de recherche (section 4).

Chaque description de cas de la section 3 est présentée selon une structure analytique linéaire (Yin, 2014); c'est-à-dire qu'elle commence par un exposé des faits qui est suivi d'observations que je souhaite mettre en évidence. En plus de raconter « les histoires » de ces cas, les descriptions ont été intentionnellement structurées de manière à intégrer à l'exposé les réponses aux trois questions de recherche.

Conformément à mon protocole de recherche, les établissements ne sont pas nommés dans le rapport.

Première étude de cas : nouveau processus d'élaboration de programmes d'un collège

Contexte

Le nouveau processus est utilisé au collège depuis 2011. L'ancien processus comprenait quatre phases, qui ont été simplifiées en deux grandes phases internes, afin de le rendre plus transparent et adaptable aux différents besoins de l'ensemble du collège.

Le collège a déjà un bon pourcentage de programmes menant à l'obtention d'un grade de premier cycle et en élabore rapidement de nouveaux. Il s'ensuit que les principales influences externes sur le nouveau processus correspondaient aux exigences établies par la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP)⁶ et par le Service de validation des titres de compétence (SVTC) du Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario⁷.

Modèle actuel

En vertu du modèle, l'élaboration d'un programme commence par un document de conception, qui peut provenir de différentes sources : parfois d'un membre du corps professoral ou d'un administrateur, et parfois du comité consultatif professionnel du programme existant. Le membre du corps professoral qui défend l'idée élabore le document de conception avec le soutien du vice-doyen et, parfois, du centre d'enseignement et d'apprentissage du collège.

Le document de conception est présenté au conseil du doyen, composé de tous les doyens ainsi que des recteurs/vice-recteurs aux études. Le conseil décidera si une étude de faisabilité est justifiée – une telle étude requiert une analyse de l'environnement et a pour but de démontrer qu'il existe une demande étudiante pour ce programme et que des emplois seront disponibles pour les diplômés. Les résultats de cette étape de la recherche sont présentés au conseil du doyen, qui décidera alors si l'idée franchira d'autres étapes du processus.

Les idées retenues amorcent la première phase du processus d'élaboration de programmes, dont une composante importante est appelée « idéation » – il s'agit de se concentrer sur l'image globale (la vision du programme) et de se demander quels attributs seront attendus des diplômés (attributs des diplômés). La vision est définie conjointement par les personnes qui ont proposé le programme de concert avec le comité consultatif spécial du programme et une personne expérimentée du centre d'enseignement et d'apprentissage. Une fois rédigée, la vision aidera à la formulation de l'énoncé de rendement critique du programme et les attributs des diplômés seront traduits en résultats d'apprentissage. Les résultats d'apprentissage doivent pouvoir appuyer l'énoncé de rendement critique. Un cadre de programme initial est élaboré aux fins de commentaires. À cette étape, des intervenants du collège – comme le bureau des programmes d'enseignement coopératif, la bibliothèque, le bureau de la recherche appliquée et le bureau des affaires internationales, le cas échéant – sont appelés à participer. Un sous-comité de l'instance de gouvernance de l'enseignement : le comité de l'assurance de la qualité du programme, constitué de représentants de chaque faculté,

⁶ La CEQEP est un organisme indépendant qui fait des recommandations au ministre de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario relativement aux demandes de consentement ministériel. Les collèges ontariens doivent demander ou renouveler le consentement ministériel s'ils souhaitent offrir des programmes menant à un grade. La Commission a publié ses critères et procédures d'évaluation dans ses Guides et lignes directrices, que l'on peut consulter à <http://www.peqab.ca/handbooksf.html>.

⁷ Le Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario (SAQCO) est un organisme en assurance de la qualité qui travaille avec les collèges publics de l'Ontario. En 2015, l'organisme deviendra un organisme d'accréditation. Le Service de validation des titres de compétence était l'un des processus d'assurance de la qualité relevant du modèle adopté pour le secteur collégial en décembre 2014. Il s'assure que les programmes d'enseignement offerts par les collèges de l'Ontario sont conformes au Cadre de qualification.

procède à un examen exhaustif de pairs du programme proposé. La première phase est très itérative et de nombreux changements sont apportés à la proposition initiale; le résultat final étant une proposition de programme définitive.

La deuxième phase mène à l'élaboration des descriptions de cours du programme et nécessite la participation active des membres du corps professoral. Pour élaborer ces descriptions, il faut régler les nombreux détails du programme, comme le moment approprié pour les stages coop et la création de passerelles pour que les étudiants inscrits à un programme menant à un grade puissent s'inscrire à des études de deuxième cycle. La proposition intégrale et les descriptions retournent alors au conseil local des études, qui s'assure que le nouveau programme s'inscrit parmi les programmes existants de l'unité. La proposition est renvoyée au conseil du doyen, qui se penche sur la question des ressources du programme : disponibilité d'enseignants, de locaux et de ressources, et des liens entre le programme proposé et les autres programmes, dans le but de repérer les possibilités interdisciplinaires. La proposition revient alors au comité de l'assurance de la qualité pour une dernière vérification. Il convient de noter que le comité a changé de rôle à cette étape et que plutôt que de procéder à un examen de pairs, il formule une recommandation relative à l'approbation. Le comité connaît les normes du SVTC et de la CEQEP et peut ainsi s'assurer que le nouveau programme satisfera à leurs exigences. À la fin de la deuxième phase, une proposition de programme en bonne et due forme a été élaborée.

Une fois la proposition de programme approuvée par l'instance de gouvernance de l'enseignement du collège, elle est examinée par un sous-comité du bureau des gouverneurs (comité pour la réussite et l'excellence scolaire des étudiants), qui s'intéresse aux questions touchant l'établissement, comme sa réputation par exemple. Une fois l'approbation du bureau des gouverneurs obtenue, tous les documents sont soumis à l'entité responsable de l'assurance de la qualité – le SVTC ou la CEQEP⁸, selon les titres liés au programme proposé.

Dans l'ensemble, le processus d'élaboration de programmes a pour but de veiller à ce que les nouveaux programmes soient étroitement alignés sur les exigences du SVTC et de la CEQEP ainsi que sur la stratégie de l'établissement. Il attache une égale importance aux programmes menant à un grade et aux programmes ne menant pas à un grade.

Points forts et défis

Un des forces de ce processus est qu'il se divise en phases distinctes. Cette séparation le rend moins intimidant pour les membres du corps professoral. La composante « idéation » de la première phase est perçue comme extrêmement utile pour établir une base solide à partir de laquelle les détails des cours du programme peuvent être arrêtés. Un autre point fort cerné est que le nouveau processus méthodique d'élaboration de programmes offre la possibilité de mobiliser la collectivité dans un environnement collégial, respectueux et positif, ainsi que de renforcer la capacité des facultés.

En revanche, la division en phases rend difficile l'harmonisation de toutes les étapes entre elles, de sorte qu'il peut falloir plus de temps que prévu pour mener le processus à bien. Certains programmes doivent relever des défis pour respecter certaines composantes des normes de qualification s'appliquant à un grade figurant dans le Cadre de classification de l'Ontario et décrites également dans le guide de la CEQEP⁹, en particulier aux normes de la « sensibilisation et de la recherche conceptuelles et méthodologiques » et des « limites du savoir » puisque celles-ci transcendent les programmes collégiaux moyens. Un autre défi se pose lorsqu'il s'agit de satisfaire aux exigences

⁸ Les propositions relatives aux programmes menant à l'obtention d'un grade sont d'abord transmises à l'une des sections du ministère aux fins d'examen. Selon les résultats de cet examen, la section envoie, pour le compte du ministère, la demande à la CEQEP afin qu'elle procède à une évaluation de la qualité.

⁹ Il est possible de consulter le guide pour les collèges publics de l'Ontario à : <http://www.peqab.ca/Publications/HNDBKCAAT2014.pdf>

internes et à celles du processus de la CEQEP. Pour y arriver, certains programmes doivent préparer deux ensembles de documents, ce qui selon eux ne devrait pas être nécessaire.

Principales observations

Les caractéristiques suivantes de ce processus d'élaboration de programmes doivent être mises en évidence. D'abord, comme je l'ai souligné précédemment, le comité d'assurance de la qualité des programmes assume un double rôle. D'une part, il fournit un soutien généreux et procède à un examen multidisciplinaire de pairs lorsque la proposition de programme est en voie d'élaboration, à la phase un. D'autre part, durant la phase deux, il devient une entité qui recommande l'approbation de la proposition avant que celle-ci ne soit présentée à l'instance dirigeante du collège. Comme le comité de l'assurance de la qualité des programmes connaît bien les exigences du SVTC et de la CEQEP, il joue un rôle critique en veillant à ce que le nouveau programme respecte les normes requises aux fins d'assurance de la qualité

Ensuite, le centre d'enseignement et d'apprentissage fournit un soutien tout au long du processus. Au début, le doyen associé de la faculté qui propose le nouveau programme travaille avec le doyen associé du centre d'enseignement et d'apprentissage pour établir un calendrier et une entente de service. Un conseiller en élaboration de cursus du centre d'enseignement et d'apprentissage est alors assigné au projet pour fournir un soutien spécialisé et aider les membres de l'équipe à naviguer à travers le processus d'élaboration et d'approbation du programme. Le conseiller en élaboration de cursus travaille en étroite collaboration avec l'équipe du programme, répondant aux questions et fournissant une rétroaction en cours de route. Il est considéré comme un expert des exigences en matière d'assurance de la qualité et son rôle est essentiel pour mener à bien le projet et aider les membres de l'équipe à comprendre le processus.

Enfin, le processus d'approbation met l'accent sur l'importance de la création d'un énoncé de rendement critique pour l'ensemble du programme ainsi que pour chacun de ses cours. L'énoncé de rendement critique est un énoncé de principe qui représente la vision du programme et dresse le résumé des capacités des étudiants à la fin du programme. L'énoncé de rendement critique doit être de vaste portée, de nature sommative et cumulative ainsi qu'observable et mesurable¹⁰. Il éclaire directement les résultats d'apprentissage du programme et des cours. Le collège utilise depuis plus de dix ans l'énoncé de rendement critique. On a constaté qu'il était très utile au début du processus d'élaboration pour amener les membres du corps professoral à penser globalement à leur programme plutôt qu'aux cours qu'il contient. Il est essentiel pour le processus que les professeurs comprennent les énoncés de rendement critique ainsi que les résultats d'apprentissage connexes et s'entendent à leur sujet. Certains comparent cet énoncé à une amarre retenant ensemble les éléments du programme et à un compas qui l'oriente, et jugent qu'il s'agit d'un bon test pour savoir si l'on a pris les décisions appropriées. D'autres sont d'avis que l'énoncé est utile pour planifier l'évaluation des étudiants. D'autres encore croient que l'énoncé améliore l'alignement constructif et l'harmonisation à l'intérieur des cours et entre eux pour créer le programme et favoriser le dialogue entre les membres du corps professoral sur la conception des cours.

Deuxième étude de cas : processus d'examen des programmes d'un collège

¹⁰ Du document interne intitulé : *The Degree Phase 1 Template, November 2013.*"

Contexte

Le processus actuel d'examen de programme a commencé à être utilisé au collège en 2010. Il a été modernisé après le premier Audit des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes¹¹ (AMAQP), en 2008, et mis à l'essai en 2009. Des améliorations ont été apportées au processus chaque année depuis. Le processus actuel est prescrit officiellement par la politique du collège sur l'examen des programmes et un guide a été rédigé afin de le faciliter à l'échelle du collège.

Processus actuel

Le processus a été mis au point afin d'établir un équilibre entre les exigences du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU), celles du collège et les intérêts des intervenants. Le modèle répond bien à ces besoins. Selon la politique pertinente, le processus formel d'examen des programmes comprend les huit étapes suivantes :

1. désignation du programme aux fins d'examen formel;
2. réunion d'orientation du processus;
3. schématisation du programme;
4. examen des données du programme et rapport interne d'évaluation;
5. réunion du groupe externe de réflexion;
6. rédaction du rapport final;
7. présentation du rapport à l'instance dirigeante;
8. mesures à prendre et suivi.

À la première étape, les directeurs d'école et les doyens de faculté sont informés des programmes qui feront l'objet d'un examen durant l'année à venir.

À la deuxième étape, un conseiller en élaboration de cursus est assigné à chaque programme ciblé. Il communiquera avec le doyen de la faculté, le directeur de l'école et le coordonnateur du programme afin d'organiser une réunion d'orientation. Durant la réunion, l'ensemble du processus sera discuté et les dates provisoires des prochaines étapes seront fixées.

À l'étape trois, les membres du corps enseignant de ce programme sont invités à des séances de schématisation de cursus, facilitées par le conseiller. Ces réunions ont pour but d'encourager la discussion afin de s'assurer d'une meilleure harmonisation de l'apprentissage entre les résultats du programme et des cours, et entre les résultats des cours et les méthodes d'évaluation, ainsi que de relier les cours entre eux. Les résultats professionnels et les aptitudes essentielles à l'employabilité sont utilisés comme résultats d'apprentissage du programme, sur lesquels s'alignent tous les cours d'un programme. La schématisation des cursus comprend deux phases. La phase un met l'accent sur la création de matrices de mise en correspondance pour chacun des cours. Durant la phase deux, les résultats de cette mise en correspondance sont discutés par les membres du corps professoral et des constatations sont préparées ainsi qu'une copie de toute modification apportée aux matrices. Les membres du corps professoral revoient individuellement les résultats d'apprentissage qui figurent sur le feuillet d'information de chaque cours afin de déterminer si les cours qu'ils ont enseignés appuient les résultats professionnels du programme au niveau introduction,

¹¹ L'AMAQP est l'autre processus relevant du Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario. Aux termes du modèle d'assurance de la qualité en vigueur en décembre 2014, le processus d'AMAQP exige que les processus d'assurance de la qualité de l'ensemble des collèges ontariens soient examinés tous les cinq ans.

intermédiaire ou avancé. Ils détermineront également s'ils ont enseigné, consolidé ou évalué les compétences essentielles à l'employabilité dans leurs cours. Ces séances sont également éducatives puisqu'elles permettent aux enseignants d'en apprendre davantage sur les résultats d'apprentissage.

La quatrième étape est une occasion d'autoévaluation du programme. Elle est dirigée par des intervenants internes du programme, y compris des membres du corps professoral, le coordonnateur du programme, le directeur de l'école et des conseillers pédagogiques. Un modèle de rapport d'évaluation interne est disponible pour guider et appuyer le processus. Cet outil intègre intentionnellement les exigences liées à l'AMAQP, de manière à ce que l'ensemble du processus d'examen puisse en tenir compte. Durant le processus d'autoévaluation, les données internes liées au programme (données sur les candidats, données sur les principaux indicateurs de rendement, etc.) seront analysées et le schéma du programme dressé à l'étape trois ainsi que les normes de programmes provinciales¹² seront pris en compte. À la fin de la quatrième étape, un rapport d'autoévaluation sera produit. Il traitera des points forts du programme, de ses défis et des aspects pouvant être améliorés.

Différents partenaires communautaires sont invités à participer à une réunion de réflexion à la cinquième étape. Ces participants sont des employeurs dans le domaine, des partenaires des passerelles et des partenaires des organismes de réglementation ou des associations, ainsi que des diplômés du programme. La réunion est habituellement présidée par une personne extérieure au programme de manière à obtenir les commentaires les plus objectifs et significatifs possibles de la part des participants. On veut ainsi déterminer ce qu'un employeur attend d'un nouveau praticien du domaine, s'assurer que le programme demeure actuel et pertinent dans le contexte du marché du travail et cerner les tendances des cinq prochaines années dans le domaine.

À l'étape six du processus, le coordonnateur de l'examen du programme compile les enjeux définis et les recommandations découlant de l'autoévaluation ainsi que du groupe de réflexion externe en un rapport final. Le document est communiqué à tous les membres de l'équipe du programme, au directeur de l'école et au doyen de la faculté pour commentaires. Un rapport final d'examen de programme sera rédigé et comprendra des résumés des enjeux internes et externes et des recommandations, ainsi que les répercussions et les plans d'action pour les cinq prochaines années.

Durant la dernière étape, un rapport final est soumis aux dirigeants supérieurs du collège et à l'instance dirigeante pour approbation. Aux fins de responsabilisation, un rapport de suivi est requis une année après l'approbation du rapport final dans le but d'analyser les progrès réalisés par rapport au plan d'action.

Le processus dure habituellement dix mois. Le collège revoit actuellement la date de début de l'examen de manière à ce que le processus se termine à temps pour que des changements puissent être apportés aux cursus avant le début de l'année scolaire suivante.

Défis

¹² Ces normes provinciales s'appliquant aux programmes sont élaborées, examinées et approuvées par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario en collaboration avec les collèges et des intervenants de l'extérieur. Chaque norme comprend trois composantes : résultats d'apprentissage professionnel, compétences essentielles à l'employabilité et exigences en matière de formation générale. Les normes publiées sont disponibles à <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/audiences/colleges/progstan/index.html>. Les programmes de formation générale des collèges de l'Ontario doivent selon leur mandat satisfaire aux exigences d'apprentissage définies par ces normes.

Tous les processus d'examen des programmes comportent des difficultés, l'une d'elle étant l'obtention de la participation des membres du corps professoral, Le processus est également exigeant en ressources et demande beaucoup de travail. Ces deux facteurs sont liés. Si les membres du corps professoral savent souvent avant de commencer que le processus nécessitera beaucoup de travail, ils en constatent la valeur une fois terminé et sont satisfaits des résultats. Pour alléger la charge de travail, les modèles ont été restructurés afin de réduire le nombre de sections nécessitant un exposé et de les remplacer par des réponses oui/non. Le temps constitue un autre défi tout comme le manque d'organisation. Il peut y avoir un manque de communication entre les professeurs en ce qui concerne les responsabilités. Dans d'autres cas, il est difficile d'accommoder tout le monde lorsque les réunions sont organisées. Chacun de ces éléments tend à ralentir le processus.

Principales observations

Les aspects significatifs suivants du processus d'examen des programmes doivent être soulignés. Premièrement, les trois principales étapes du processus – étapes trois à cinq – sont axées sur les résultats. Dans le cadre de la schématisation des cursus et de l'autoévaluation, les normes de programmes provinciales agissent comme points de repère importants, tandis que les attentes des employeurs à l'égard des diplômés (recueillies lors de la consultation des intervenants communautaires) éclairent l'élaboration des résultats à la fin des études ainsi que tout rajustement apporté au programme.

Deuxièmement, si le processus est guidé par les obligations redditionnelles découlant des politiques provinciales en matière d'assurance de la qualité pour le secteur collégial, il va plus loin que cela. L'ensemble du processus est délibérément aligné sur les exigences de l'AMAQP : le calendrier d'examen reflète le cycle quinquennal de l'AMAQP et vise à en respecter les six critères¹³ s'appliquant aux processus d'assurance de la qualité des programmes collégiaux. Un des résultats directs du processus d'examen des programmes est que le collège a satisfait à tous les critères du récent AMAQP récent et s'est mérité des félicitations pour de nombreux aspects de ses processus d'assurance de la qualité, dont l'examen des programmes. Pour ce qui est des résultats d'apprentissage, le processus a intégré les exigences (concernant les résultats d'apprentissage professionnel et les compétences essentielles à l'employabilité) stipulées dans les normes de programmes provinciales comme résultats d'apprentissage au niveau du programme pour l'ensemble des programmes et veille à ce que ces exigences soient respectées par les programmes de formation générale.

¹³ Critère 1. Les résultats d'apprentissage au niveau du programme, pour tous les programmes d'études, sont établis, sont cohérents avec la mission du collège et avec la raison d'être des programmes et sont appropriés au titre de compétence décerné une fois le programme complété avec succès.

Critère 2. Des politiques concernant l'admission, la reconnaissance des acquis, les notes de passage, l'obtention du diplôme, ainsi que d'autres politiques scolaires appuient le développement des programmes et l'atteinte des résultats d'apprentissage des programmes.

Critère 3. Les programmes satisfont aux exigences du *Cadre d'élaboration des programmes d'études* et du *Cadre de classification des titres de compétence*; ils sont conformes à la nomenclature d'usage ou aux principes régissant le choix des titres de programmes dans le réseau collégial, et demeurent pertinents.

Critère 4. Les modes de prestation et les méthodes d'évaluation du rendement des étudiants sont conformes aux résultats d'apprentissage des programmes.

Critère 5. Les ressources humaines, physiques, financières et de soutien, pour appuyer l'étudiant vers l'atteinte des résultats d'apprentissage des programmes, sont disponibles et accessibles.

Critère 6. Un processus existe et il se déroule tel que prévu pour évaluer régulièrement la qualité des programmes, à des fins d'amélioration continue; y participent activement le personnel enseignant, les étudiants, les représentants du milieu du travail ainsi que tout autre intervenant dont l'apport est jugé pertinent (SAQCO, 2014, p. 8-9).

Par ailleurs, le processus d'examen des programmes est un produit maison et il répond aux besoins des programmes de formation générale du collège. Après avoir été simplifié et perfectionné durant l'essai, le processus actuel est jugé bien structuré, allant en profondeur et facile à suivre. Il est également axé sur des éléments probants, aidant de cette façon à la prise de décisions. Il réunit les perspectives internes et externes pour un examen critique des programmes. Il offre un forum pour soulever des questions et obtenir le point de vue de différents intervenants de la collectivité au sujet du programme ciblé. La procédure officielle de suivi d'une année est perçue comme un élément clé de l'amélioration continue des programmes.

Troisièmement, le processus joue un rôle important au regard de l'introduction et du renforcement de l'utilisation de l'approche fondée sur les résultats en matière d'enseignement et d'apprentissage au collège. Bien que le secteur collégial ontarien ait pour mandat d'adopter une approche d'enseignement fondée sur les résultats, les membres du personnel enseignant ne la connaissent pas tous. Les nouveaux employés et les enseignants à temps partiel en particulier sont moins susceptibles de comprendre l'importance des résultats d'apprentissage, tandis que certains coordonnateurs de programme ne connaissent pas certains résultats d'apprentissage. À ce titre, le processus est instructif puisqu'il fait en sorte que les résultats d'apprentissage définis dans les normes de programmes provinciales soient à l'avant-plan de la prestation. Le processus d'examen cyclique des programmes est devenu un mécanisme qui aide les membres du personnel enseignant à comprendre et à renforcer les liens entre les résultats d'apprentissage et leur pratique pédagogique.

Quatrièmement, le centre d'enseignement et d'apprentissage du collège joue un rôle déterminant en fournissant une orientation et un soutien à l'ensemble du processus d'examen des programmes. Selon la politique du collège, le directeur du centre est responsable de la coordination et du soutien de chaque examen officiel de programme. Le centre est donc devenu le bureau central pour les examens et l'élaboration de programmes. Il s'agit d'un changement par rapport à la structure décentralisée qui existait auparavant et selon laquelle les processus d'assurance de la qualité étaient la responsabilité de chacune des écoles du collège. Le centre fournit des services de consultation en matière de cursus, comme une aide relative à l'élaboration des résultats d'apprentissage au niveau du cours et à la schématisation des cursus, ainsi qu'un soutien administratif global, y compris une coordination pendant toute la durée du processus et la compilation du rapport final d'examen. On reconnaît le travail extraordinaire fait par le centre pour faciliter l'ensemble du processus et amener les membres du corps professoral à participer à des discussions sur les résultats d'apprentissage ainsi que sur l'enseignement et l'apprentissage. Le centre joue un rôle important dans la mise en œuvre de la politique sur l'assurance de la qualité au collège.

Troisième étude de cas : schématisation des cursus d'un collège

Contexte

Le processus actuel de schématisation de cursus date de l'année scolaire 2010-2011. La schématisation est devenue une composante obligatoire de la préparation d'un examen cyclique de programme. Il s'agit de plus d'une partie importante des nouveaux processus d'élaboration et d'actualisation des programmes.

Processus actuel

Le processus de schématisation procède habituellement par étapes. En premier lieu, on demande à tous les enseignants d'un programme de jumeler chacun des résultats d'apprentissage de leurs plans de cours aux résultats d'apprentissage professionnel précisés dans les normes de programmes provinciales. Un conseiller en élaboration de cursus facilite ce processus en indiquant aux membres du corps professoral la norme pertinente et en leur fournissant un cahier de consultation.

En second lieu, chaque résultat de cours figurant dans un plan de cours est analysé sémantiquement et le niveau de rendement attendu de l'étudiant est déterminé à l'aide d'une liste exhaustive de verbes liés à chacun des six objectifs d'apprentissage du domaine cognitif de la taxonomie de Bloom – connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation. Le niveau de rendement peut également être déterminé à partir des apprentissages du domaine affectif ou du domaine psychomoteur. La liste des verbes liés aux résultats assure le caractère systématique de l'analyse et aide à créer une cohérence entre tous les cours d'un programme et à l'échelle du collège.

Ensuite, le niveau de rendement déterminé est entré dans le tableau des résultats des cours, qui affiche les titres de tous les cours du programme, les résultats ciblés pour chaque cours, les résultats d'apprentissage professionnel correspondants précisés dans les normes de programmes provinciales, le niveau de rendement établi pour chaque cours et toute préoccupation ou tout changement proposé par rapport à un résultat de cours. Un code-couleur s'applique à chaque niveau de rendement – les compétences cognitives de haut niveau correspondant à des tons plus foncés. Si l'on juge que le niveau de rendement associé à un résultat de cours correspond à un niveau inférieur de compétence cognitive, il doit être reformulé pour refléter un niveau supérieur avant que l'on puisse l'inclure dans la schématisation du cursus. Les résultats de cours qui ne sont pas rédigés dans un langage se traduisant en résultats mesurables sont signalés comme devant être améliorés. Toutes les préoccupations quant aux résultats de cours et tous les changements suggérés seront également indiqués sur le tableau des résultats de cours.

En dernier lieu, le plus haut niveau de rendement pour chaque résultat professionnel provincial est transféré du tableau des résultats à un tableau schématisant le cursus, présenté comme une matrice entre tous les cours du programme et tous les résultats d'apprentissage professionnel des normes de programmes. Par conséquent, ce tableau illustre visuellement la manière dont une correspondance est établie entre chaque cours du programme et les résultats d'apprentissage professionnel de la norme du programme, ainsi que le niveau de rendement de la taxonomie de Bloom attendu de chaque étudiant pour chaque résultat d'apprentissage. Une analyse du schéma du cursus permet de relever les cas de redondance ou de « surenseignement » et les lacunes du cursus.

Un schéma « idéal » des cursus d'un programme devrait comporter les caractéristiques suivantes. Les cours de base du programme devraient perfectionner les compétences cognitives des étudiants à un niveau élémentaire tandis que les cours avancés devraient traiter ces compétences cognitives à un niveau supérieur. Au moins un cours devrait correspondre à chaque résultat d'apprentissage de manière à ce que tous les résultats d'apprentissage prédéfinis du programme soient traités. Cependant, si plus de deux cours visent le même résultat au même niveau de compétence cognitive, il est possible que ce résultat d'apprentissage soit surenseigné dans le programme, ce qui ne devrait pas se produire dans un programme bien structuré.

Un programme de formation générale qui est assujéti à l'agrément d'un organisme externe peut créer deux schémas de cursus : un premier qui établit la correspondance des résultats d'apprentissage des normes de programmes provinciales et un autre qui établit la correspondance des critères d'agrément. Si l'on peut confirmer la concordance de ces deux ensembles de critères, le tableau intégrera les deux ensembles de résultats.

On peut également dresser un schéma distinct pour les programmes existants afin d'établir une correspondance entre les cours d'un programme et différents outils d'évaluation utilisés. Ce schéma montre comment les étudiants du programme sont évalués au cours d'un semestre précis et donne par conséquent une idée de leur charge de travail durant une partie de leurs études. Le schéma d'évaluation aide les enseignants à diversifier leurs méthodes d'évaluation et peut également créer des possibilités d'évaluation intégrée – deux enseignants collaborant et utilisant un travail commun pour évaluer deux domaines de résultats à l'aide de deux rubriques d'évaluation. Cette façon de faire permet aux étudiants de mieux voir les liens entre les deux cours et peut les motiver à produire des travaux de plus grande qualité.

Points forts et défis

Les avantages de la schématisation sont multiples. En tant qu'outil visuel recourant à des codes de couleur, le schéma obtenu est utile pour repérer les lacunes et le double emploi dans le cursus. Elle favorise la création d'une séquence appropriée, selon laquelle les cours d'un programme sont structurés de manière à rendre compte de la progression de l'apprentissage de l'étudiant d'un bas niveau de compétences cognitives à un niveau élevé. Dans certains cas, le schéma confirme les points forts du programme, alors que dans d'autres, il indique qu'il faut restructurer le programme dans son ensemble en raison de la mise au jour d'un trop grand nombre de lacunes. Le schéma présente une excellente perspective de « l'image globale ». À l'interne, il constitue un excellent fondement pour l'expansion du cursus et une solide structure pour empêcher qu'au fil du temps le programme n'adopte des orientations qui l'éloignent des résultats d'apprentissage définis. À l'externe, c'est un outil pour démontrer aux examinateurs et aux organismes d'agrément que les résultats d'apprentissage sont satisfaits et que le niveau d'excellence souhaité a été atteint.

Toutefois, le processus de schématisation tend à être exigeant en main-d'œuvre. Lorsqu'on l'a introduit, il fallait souvent beaucoup de temps à l'adjoint en élaboration de cursus et aux membres du personnel enseignant pour saisir manuellement toutes les données requises pour schématiser le cursus. Une fois la schématisation initiale terminée, le processus n'exige pas beaucoup de temps de la part des enseignants.

Principales observations

Il convient de mettre en évidence les observations suivantes au sujet du processus de schématisation du collège. En premier lieu, il faut que tous les plans de cours et tous les résultats d'apprentissage d'un programme soient disponibles. Si les plans de cours sont disponibles par l'intermédiaire du système logistique des programmes d'études du collège, les résultats d'apprentissage sont ou précisés dans les normes de programmes provinciales ou dans les compétences requises à l'échelle nationale par l'organisme d'agrément lié au programme. De plus, la schématisation est fondée sur le contenu des plans de cours, qui ont été normalisés pour énoncer les résultats d'apprentissage. La disponibilité de tous ces éléments a facilité le processus de schématisation du collège.

En deuxième lieu, le succès de la schématisation dépend de la relation de confiance qui existe entre les membres du corps professoral et le conseiller en élaboration de cursus. À la première étape, le conseiller compte sur le niveau de soin, d'exactitude et de professionnalisme de chaque enseignant pour cerner avec précision les résultats d'apprentissage visés par le cours. À la deuxième étape, les membres du corps enseignant doivent se fier à l'expertise du conseiller en élaboration de cursus qui évalue le niveau de rendement par rapport à chaque résultat de cours.

L'expertise du conseiller est par ailleurs essentielle au déroulement du processus. Les discussions qui ont lieu entre les membres du corps enseignant durant la schématisation peuvent être plus utiles que le schéma produit. Le processus de schématisation fait participer le doyen associé et les enseignants du programme. Le rôle du conseiller en élaboration de cursus est de faciliter le processus de manière à rassembler l'équipe. Il fournit également une rétroaction constructive pour améliorer la qualité du cursus.

En troisième lieu, la schématisation de cursus est de fait éducative pour les enseignants. Avec l'aide du conseiller en élaboration de cursus, les membres du personnel enseignant apprennent à rédiger des résultats d'apprentissage appropriés pour leurs cours. Ils prennent le temps de réfléchir à leur propre enseignement. Le schéma est vu comme

un outil d'enseignement et d'autosurveillance qui les aide à élaborer leurs programmes d'études. Le processus les incite à s'efforcer d'atteindre l'excellence et influe sur les convictions pédagogiques.

En quatrième lieu, le schéma des cursus n'est pas statique, c'est un document évolutif. Plus qu'un processus administratif, la schématisation a pour but de faire mieux comprendre les cursus. Le processus ne doit pas être vu comme un examen de documents, mais comme un exercice de partage et un outil de collaboration par l'intermédiaire duquel une équipe de professeurs travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun. Par conséquent, le schéma ne doit pas être relégué aux oubliettes une fois le processus d'examen ou d'agrément terminé; il doit plutôt être intégré aux pratiques normales d'un programme, comme l'embauche de nouveaux enseignants, les activités de perfectionnement du corps professoral et les révisions de cursus.

En dernier lieu, la schématisation des cursus satisfait aux exigences redditionnelles en même temps qu'elle crée des possibilités d'amélioration continue du programme. C'est un outil de conformité, conçu pour harmoniser les cours d'un programme avec les résultats d'apprentissage prescrits par les normes de programmes provinciales ou les critères d'agrément. Elle est essentielle lorsqu'il s'agit de s'assurer que le programme atteint les résultats d'apprentissage prédéfinis requis par ces normes ou critères. En outre, la schématisation contribue à l'amélioration continue du programme. Le schéma initial rend compte de la pratique au moment de la mise en œuvre du processus. Lorsque la schématisation est terminée, toute préoccupation soulevée a été traitée et des améliorations nécessaires ont été apportées. Le schéma final correspond donc à des cursus améliorés. Grâce au processus de schématisation, les membres du corps professoral et le coordonnateur du programme ont non seulement acquis une meilleure compréhension des points forts et des points faibles du programme, mais ils ont également réglé les problèmes repérés dans le cursus.

Quatrième étude de cas : processus informatisé de schématisation des cursus d'une université

Contexte

L'outil Web de schématisation de cursus a été introduit à l'université en 2011 en réponse directe à une exigence en matière de conformité des attentes relatives aux grades (Degree Level Expectations)¹⁴ du Protocole institutionnel d'assurance de la qualité, en vertu du Cadre d'assurance de la qualité de l'Ontario. L'outil devait faciliter la mobilisation du département relativement à l'approche axée sur les résultats d'apprentissage à l'analyse de cursus, en particulier durant l'examen des programmes, et amener plus efficacement les membres du corps professoral à participer au processus.

La technologie a été intégrée au processus de schématisation de cursus en raison des limites constatées durant le processus précédent, principalement manuel et exigeant en main-d'œuvre. Les données étaient recueillies et compilées à partir de documents papier et le processus comptait sur un soutien administratif pour saisir les données des départements. Le logiciel de schématisation, créé à l'université, devait simplifier le processus. L'outil devait servir d'interface simple et claire permettant une courbe d'apprentissage moins accentuée et une charge cognitive moins importante de la part de ses utilisateurs finaux.

¹⁴ Les attentes relatives aux grades décrivent ce que les étudiants devraient savoir et être capables de faire après avoir réussi un programme menant à l'obtention d'un grade au niveau du baccalauréat, de la maîtrise et du doctorat. Elles ont été mises au point par l'Ontario Council of Academic Vice-Presidents et par la suite endossées par le Conseil des universités de l'Ontario, en décembre 2005. Le Cadre d'assurance de la qualité de l'Ontario, qui régit les processus d'assurance de la qualité du secteur universitaire de la province depuis 2011, exige que chaque proposition de nouveau programme identifie des résultats d'apprentissage conformes aux attentes et à la mission de l'université (CUO, n.d.).

L'outil s'est révélé utile pour établir l'alignement du cursus du programme et des attentes relatives aux grades, dans le cadre du processus cyclique d'examen des programmes. Dans le manuel d'examen de programme pour la réalisation d'un rapport d'autoanalyse, la schématisation des cursus est requise sous la forme d'une matrice des objectifs cours-programme et d'une matrice des méthodes pédagogiques et d'évaluation des cours. Elle est également utilisée pour le renouvellement des cursus de certains départements et pour l'élaboration de nouveaux programmes, quoique de façon limitée.

Processus actuel

Durant le processus de schématisation, les membres du corps professoral ont jumelé chacun de leurs cours aux résultats d'apprentissage prédéfinis du programme et indiqué si chaque cours a présenté aux étudiants un résultats d'apprentissage particulier ou renforcé celui-ci, et si les étudiants ont atteint le niveau requis de maîtrise pour ce résultat. Le schéma contient donc trois indicateurs du niveau de maîtrise des étudiants de chaque résultat d'apprentissage : introduit, consolidé et maîtrisé. Ces indicateurs peuvent également être appliqués aux méthodes d'enseignement et d'évaluation.

L'outil structure l'information recueillie en base de données. Une fois toute l'information saisie dans l'interface, elle est reliée, permettant la production de différents types de rapport. Un rapport condensé, par exemple, comprend l'établissement de la correspondance générale de chaque cours aux résultats d'apprentissage du programme et attribue un code-couleur à chaque niveau : introduit, consolidé et maîtrisé. Un rapport détaillé comprend en plus les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Si l'outil est perfectionné, il saisira plus en profondeur les détails du cursus et rendra l'information plus facile à présenter à l'aide de couleurs et de pourcentages. L'outil pourrait également être personnalisé afin d'aider les membres du corps professoral à analyser les lacunes relatives aux concepts fondamentaux et aux compétences enseignées.

À partir de la matrice des objectifs cours-programme, il est possible de déterminer à quelles étapes du programme on s'attend à ce que les étudiants travaillent au niveau « introduit », « consolidé » et « maîtrisé » pour certains résultats d'apprentissage prédéfinis du programme et si les cours sont structurés de la bonne façon pour permettre la progression des étudiants d'un à l'autre niveau. À partir d'une matrice des méthodes pédagogiques et d'évaluation, il est possible de savoir comment et à quel niveau les résultats du programme ont été évalués dans les cours.

Du point de vue de la procédure de travail, la première étape de la schématisation de cursus est d'élaborer et de perfectionner les résultats d'apprentissage du programme, qui deviennent le fondement du processus. La plupart des départements n'ont pas de résultats d'apprentissage au niveau du programme, ils doivent donc d'abord établir une liste d'énoncés de résultat d'apprentissage qui saisissent ce que les diplômés des programmes seront en mesure d'atteindre. Ils peuvent le faire en élaborant un ensemble d'attributs s'appliquant aux diplômés de leurs programmes. Les commentaires de l'industrie et des anciens sont recueillis et l'on tient compte du plan d'études de l'université ainsi que de l'expérience des membres du corps professoral et des précédents examens des programmes.

Une fois que le programme dispose d'énoncés de résultat, le logiciel est personnalisé afin de s'assurer que ces énoncés se conforment aux attentes relatives aux grades. Les membres du corps enseignant sont réunis dans un laboratoire informatique. Un conseiller en élaboration de cursus facilite le processus de schématisation en apprenant aux professeurs à utiliser le logiciel. Il faut alors environ vingt minutes pour schématiser un cours. Les professeurs peuvent également procéder à la schématisation à partir de leur propre ordinateur puisque le logiciel est une application Web. Une fois l'information saisie pour tous les cours, le logiciel signalera les valeurs les plus basses et les plus élevées pour les trois niveaux de résultats d'apprentissages et un rapport pourra être imprimé.

Les membres du corps professoral se réunissent encore une fois et le conseiller en élaboration de cursus facilite la discussion afin de les aider à analyser le rapport résultat par résultat et année par année, dans le but de cerner les tendances et les problèmes. Le conseiller recueillera les observations des participants et aidera à l'interprétation du rapport.

Points forts

On croit que la schématisation appuyée par la technologie comporte de nombreux avantages. Elle permet la rectification en temps réel de l'information saisie et peut générer des rapports sous différents formats. L'informatisation de la schématisation est jugée utile pour mettre en tableau l'information et simplifier le processus de distribution, réduisant ainsi les erreurs et améliorant l'efficacité. Ces avantages sont particulièrement bénéfiques pour le processus d'examen d'un programme qui, pour de nombreux membres du corps professoral, semble habituellement exigeant.

Le processus reçoit généralement un accueil favorable à l'université. Le logiciel est jugé convivial. On relève cependant certains cas de résistance initiale, mais de nombreux professeurs sont fascinés par le processus une fois qu'ils s'investissent dans celui-ci.

Il ne faut pas énormément de ressources pour élaborer un logiciel de ce type. Deux facteurs sont utiles : un conseiller en cursus qui connaît bien le processus de schématisation et la fonctionnalité que le logiciel est censé exécuter ainsi qu'un département d'informatique solide qui communique bien avec les autres départements.

Principales observations

J'aimerais souligner les caractéristiques suivantes du processus de schématisation de cursus de l'université. Premièrement, la schématisation est essentielle à l'élaboration des résultats d'apprentissage des programmes. Contrairement aux programmes collégiaux, les programmes universitaires doivent énoncer leurs propres ensembles de résultats d'apprentissage, qui doivent être alignés sur les attentes relatives aux grades. Le processus de schématisation est donc devenu un catalyseur de la formulation de ces résultats.

Deuxièmement, le recours à un outil de schématisation informatisé permet de traiter de multiples objectifs par l'intermédiaire du processus. En plus de faciliter le processus d'examen des programmes, l'outil contribue à la cohérence des cursus et des départements, et fournit des occasions de perfectionnement professionnel lié à l'enseignement et à l'apprentissage. Le processus aide les membres du corps professoral à faire des liens entre leurs cours et les objectifs d'apprentissage du programme ainsi qu'avec les attentes relatives aux grades. Par l'intermédiaire du processus, ils apprennent comment l'approche fondée sur les résultats peut fonctionner dans l'intérêt général du programme et comment les cursus peuvent cadrer les uns avec les autres pour atteindre un but commun.

La schématisation des cursus ouvre des possibilités de discussion en vue d'améliorer certains résultats d'apprentissage. L'outil de visualisation mis à la disposition du personnel enseignant pendant le processus les encourage à parler de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi qu'à réfléchir à leurs propres cursus de manière globale. Dans de nombreux cas, ce type de discussion ne se produit que dans ce contexte. Cela souligne l'importance de la nature communautaire de l'examen des programmes ou du processus de renouvellement des cursus. La schématisation consolide donc la croyance selon laquelle les membres du corps professoral devraient assumer la responsabilité du programme, encourage leur participation et favorise la cohésion au sein des départements.

Le processus de schématisation n'est que la première étape sur la voie de l'amélioration. Lorsque des changements concrets ont été décidés, des mesures doivent être prises pour que le processus améliore véritablement la qualité des programmes de formation générale. La schématisation est considérée comme étant utile pour cerner les points forts et les points faibles du cursus et, par conséquent, pour en guider la refonte. Elle a structuré le processus de renouvellement des cursus et a fourni l'occasion d'élaborer des programmes d'études solides et de réduire la dérive des cours au fil du temps.

Troisièmement, le processus répond aux besoins au chapitre de la responsabilisation et de l'amélioration continue. Le développement du logiciel de schématisation a été une réponse directe aux nouvelles politiques d'assurance de la qualité de la province, puisque le Protocole institutionnel d'assurance de la qualité exige que les résultats d'apprentissage des départements soient harmonisés aux attentes relatives aux grades. Par ailleurs, la schématisation facilite l'amélioration continue des cursus et des programmes de formation générale connexes. Lorsque la saisie des données nécessite moins de temps, on peut se consacrer davantage aux discussions entre membres du corps professoral concernant l'enseignement et l'apprentissage. Certains interviewés ont constaté que le processus de schématisation avait fourni une lentille à travers laquelle examiner et discuter efficacement des questions concernant les cursus et que les plus grands avantages du processus est la cohérence qui en résulte dans les programmes d'études et le département.

Quatrièmement, la schématisation présente également des défis. Il est possible que certains professeurs ne connaissent pas bien la technologie et ne soient pas à l'aise d'utiliser le logiciel. Un défi important à relever est de veiller à ce que tous les membres du corps professoral définissent de la même façon les différents niveaux de maîtrise des résultats d'apprentissage. Si on leur demande de schématiser les objectifs d'apprentissage en fonction des niveaux de maîtrise attendus des étudiants qui ont obtenu un baccalauréat, certains professeurs établissent leur correspondance en fonction des normes professionnelles de la discipline. Un autre défi est posé par l'interprétation de l'information contenue dans le rapport. Si la schématisation permet un bon aperçu du programme dans son ensemble, il peut être difficile de résumer les nuances entre les cours à partir de ces données seulement. La difficulté technique suivante peut surgir : la taille de la matrice des objectifs cours-programme peut être telle qu'elle ne peut être vue en entier sur un écran d'ordinateur. De plus, les membres du personnel enseignant n'acceptent pas tous le concept de la schématisation et plusieurs ne voient pas la valeur de l'exercice. Il s'ensuit qu'elle peut ne pas avoir une incidence majeure sur leur pratique pédagogique. La schématisation requiert également beaucoup de temps et peut être frustrante pour certains membres du corps professoral, en particulier lorsqu'ils la perçoivent uniquement comme un exercice administratif ajoutant à leur horaire de travail déjà chargé.

Cinquièmement, l'incidence perçue du processus semble dépendante de la manière dont les enseignants perçoivent l'approche fondée sur les résultats en matière d'enseignement et d'apprentissage. Pour quelques-uns, certains résultats, tels que l'autonomie et la sensibilisation, sont marginaux par rapport à la discipline et leur évaluation est vue comme un défi. Par contre, pour ceux qui acceptent le concept de l'éducation axée sur les résultats, le processus peut aider à restructurer leurs cursus de façon significative.

Cinquième étude de cas : programme interdisciplinaire en science d'une université

Le programme interdisciplinaire en science de premier cycle a accueilli son premier groupe d'étudiants en 2009. Quelque 50 étudiants s'y sont inscrits chaque année et ce nombre a approché 60 en 2014. Une approche interdisciplinaire a été intégrée durant les quatre années du programme.

Conception du programme

Le document de conception définit comme objectif du programme l'adoption d'une approche interdisciplinaire à l'enseignement des sciences, l'apprentissage par la recherche ou l'apprentissage par investigation et des styles novateurs d'enseignement. Le document précise également que le programme vise à « produire des diplômés possédant des compétences de très haut niveau en recherche et en communication et disposant des moyens de contribuer à la recherche et au développement de pointe. » (p. 3). Le programme aspire de plus à instaurer un fort sentiment de communauté, à créer une expérience d'apprentissage axée sur les projets plutôt que sur le cours et un environnement d'apprentissage qui encourage des styles d'enseignement novateurs.

Dans la pratique, le programme dispense un enseignement interdisciplinaire qui met l'accent sur les liens entre les disciplines scientifiques, tout en donnant aux étudiants une bonne base scientifique grâce à l'apprentissage axé sur la recherche. Les étudiants apprennent des méthodes scientifiques et acquièrent une bonne compréhension du contexte scientifique dans la société.

Cursus actuel

Durant la première année du programme, les étudiants doivent réaliser quatre projets de recherche et sont initiés au processus de la recherche au cours des six premières semaines. Ils reçoivent énormément de soutien structurel de la part des enseignants. Ils sont encadrés par des enseignants alors qu'ils mènent deux petits projets de recherche en équipe durant la deuxième période de six semaines de leur première session et deux projets plus importants, durant la deuxième session. Les projets intègrent les bases de la physique, de la chimie, de la biologie, des sciences de la terre et des sciences de la vie, et ils accentuent fortement la littérature scientifique. En réalisant ces projets, les étudiants apprennent également les concepts fondamentaux de ces domaines – pas sur la base des cours, mais de manière entièrement intégrée en apprenant par l'intermédiaire de la recherche, en apprenant ce qu'est la recherche et en apprenant à faire de la recherche. Le soutien reçu des enseignants est toujours axé sur ces projets.

Dans le cadre de chaque projet de recherche, on présente aux étudiants une trousse qui expose les objectifs de la recherche, les objets en matière d'apprentissage et d'acquisition de compétences ainsi que les ressources d'apprentissage, le plan d'évaluation et les spécifications d'apprentissage de chaque discipline. Les projets sont conçus pour investiguer des questions interdisciplinaires et chacun porte sur un sujet qui peut être abordé selon différentes perspectives disciplinaires. Durant la phase conceptuelle des projets, les enseignants ont été réunis pour rédiger tous les objectifs d'apprentissage de la première année pour chaque discipline, puis ces objectifs ont été reformulés de manière à ce qu'ils puissent s'inscrire le mieux possible dans les projets de recherche. Ces objectifs sont énoncés clairement pour les étudiants de manière à ce qu'ils sachent ce qu'ils peuvent retirer d'un projet particulier. Un objectif important du cursus de la première année est de veiller à ce que les étudiants apprennent tous les éléments de la science fondamentale appris par leurs pairs des autres programmes de science de manière à ce qu'ils puissent s'inscrire aux cours de deuxième année offerts par l'université.

En deuxième année, le cursus est modulaire. Ces modules contiennent six projets de recherche moins structurés que ceux de la première année. À compter de la deuxième année, les étudiants développent leurs propres spécialités en choisissant des cours à option connexes dans ces disciplines. Les concentrations ont été intégrées au programme de concert avec différents départements de la faculté. Au fur et à mesure que les étudiants progressent, ils reçoivent de moins en moins d'enseignement et ils apprennent de plus en plus par le biais de la recherche.

Durant la troisième année, les étudiants doivent réaliser quatre projets interdisciplinaires plus ouverts et beaucoup moins structurés. Ils ont également plus de temps pour leur concentration. Une équipe de projet est habituellement structurée de manière à regrouper des étudiants ayant une concentration dans différentes disciplines. Les étudiants peuvent orienter leur projet selon leurs intérêts. En quatrième année, chaque étudiant entreprend un projet de recherche indépendant en vue d'une thèse.

Le programme vise des étudiants ayant un très haut niveau de motivation et de rendement. Les approches à l'enseignement et à l'apprentissage choisies par le programme sont tout à fait différentes de celles de l'enseignement traditionnel en science. Au cours des six premières semaines du programme, les étudiants apprennent tous les aspects du processus de recherche scientifique. Les autres parties du programme sont consacrées à des projets de recherche interdisciplinaires en équipe. Ces projets de recherche donnent une pertinence contextuelle à ce que les étudiants apprennent dans le programme et sont devenus les déterminants de leur apprentissage. Les enseignants orientent les étudiants en offrant un appui pédagogique pour certains points et injectent certaines notions fondamentales nécessaires aux étudiants. Dans de petites classes, on présente aux étudiants de nombreuses occasions d'apprentissage actif. Ils sont encouragés à réfléchir à ce qu'ils doivent apprendre et à la manière de le faire. Ils sont également encouragés à trouver de l'information qui n'est pas vue en classe, mais qui paraît dans les objectifs d'apprentissage de leur trousse de recherche.

Les frontières entre disciplines sont entièrement réorganisées aux fins d'enseignement et d'apprentissage. Il existe toujours des cours axés sur une discipline particulière, comme la physique, la biologie, la chimie et les mathématiques, mais le programme est structuré de manière à mettre l'accent sur les liens entre différentes disciplines : l'enseignement peut être dispensé par deux professeurs de disciplines différentes par exemple. On pose également aux étudiants des questions devant les aider à faire ces liens. Les enseignants présentent leur matière en fonction de sa pertinence dans le cadre des projets de recherche et les étudiants apprennent à combler leurs lacunes dans les connaissances non couvertes par les projets.

Plutôt que de ne mettre l'accent que sur l'enseignement théorique, le programme s'efforce de créer une communauté d'apprenants qui privilégie la cohésion entre les étudiants et les membres du corps professoral. Les étudiants les plus avancés appuient les débutants. Les étudiants participent au comité sur le cursus et contribuent directement aux changements qui y sont apportés. Des comités réunissant des membres du corps professoral et des comités de membres du personnel se réunissent également toutes les semaines ou deux semaines afin de discuter des questions liées à l'enseignement, à l'apprentissage et au cursus. À ce titre, le programme a créé une communauté d'apprentissage et une communauté d'enseignement.

Le programme est encore très jeune, mais son incidence sur les étudiants est évidente tant au sein du programme qu'à l'extérieur. Les enseignants d'autres programmes disent de ces étudiants qu'ils sont bons et qu'ils posent des questions pertinentes, et qu'ils se distinguent favorablement de leurs pairs dans des classes nombreuses. Les projets de certains étudiants sont devenus des chapitres de livre ou des articles, tandis que d'autres ont vu leurs résultats de projet publiés dans des périodiques savants. Les résultats d'apprentissage sont impressionnants.

Principales observations

Il faut souligner les observations suivantes relatives à l'approche fondée sur les résultats adoptées par le programme scientifique interdisciplinaire. D'abord, même si l'approche fondée sur les résultats n'est pas énoncée clairement dans le document de conception du programme, les éléments qui le sous-tendent illustrent très bien les principes de l'éducation fondée sur les résultats. Le programme a été conçu parce que l'on se préoccupait de la nature hautement spécialisée de l'enseignement en sciences et des caractéristiques des chercheurs scientifiques fructueux du XXI^e siècle. Puis, les questions suivantes ont été posées : de quels ensembles de compétences les leaders scientifiques de l'avenir auront-ils besoin? De quelles perspectives ont-ils besoin? Le cadre de conception « à rebours » axé sur les résultats était présent dès le début de la conception du programme en 2006.

L'approche fondée sur les résultats peut également être observée dans le fonctionnement du programme. Les objectifs de recherche et d'apprentissage ainsi que les compétences à acquérir sont énoncés dans chacune des trousse de projet. On constate que ces résultats aident réellement les étudiants à naviguer à travers l'impressionnante quantité d'apprentissage requise par le programme. Les objectifs d'apprentissage sont revus continuellement pendant le programme. Ils ont aidé les étudiants à atteindre les mêmes normes générales que les étudiants des programmes de science réguliers. On encourage également les étudiants à utiliser les objectifs d'apprentissage énoncés pour s'orienter dans la préparation de leurs examens. Les objectifs d'apprentissage sont devenus très importants pour l'apprentissage des étudiants qui apprennent en les atteignant.

Les objectifs de chaque projet de recherche sont définis en termes de connaissances et de compétences. Le perfectionnement des compétences en recherche des étudiants commence dès le début du programme. Le programme adopte l'approche selon laquelle l'apprentissage est plus rapide une fois que les compétences appropriées sont acquises. L'idée peut paraître provocatrice pour certains membres du corps professoral, qui croient qu'il faut d'abord s'occuper du contenu avant de mettre l'accent sur le perfectionnement des compétences. Les enseignants du programme sont d'avis que leurs étudiants ont réalisé des choses extraordinaires lorsque les attentes leur ont été communiquées dès le départ.

L'évaluation est vue comme un moyen de communiquer avec les étudiants. La conception du plan d'évaluation s'aligne sur les résultats. Les étudiants sont évalués de la même façon qu'ils étudient. La portée de l'évaluation s'étend des théories aux applications, et du contenu au style de rédaction, s'il s'agit d'un travail écrit. L'évaluation tient compte de l'apprentissage fait en équipe dans le cadre de projets et de l'apprentissage individuel dans des disciplines.

Au niveau du programme, les objectifs d'apprentissage ont aidé à justifier les méthodes d'enseignement. Sans adopter l'approche traditionnelle axée sur le cours, le programme est en mesure de construire la même base de connaissances pour ses étudiants que celle de leurs pairs dans les programmes traditionnels. Les objectifs d'apprentissage ont jeté une base solide pour que le programme aille de l'avant. Les objectifs d'apprentissage bien établis lui permettent de fonctionner avec une crédibilité et une clarté accrues. Autrement, selon les commentaires d'un interviewé, le programme se retrouverait en eaux troubles et boueuses. Par conséquent, le programme est devenu plus gérable et les enseignants peuvent le quitter et le réintégrer plus facilement. L'approche fondée sur les résultats est jugée comme étant dans l'intérêt des étudiants et des professeurs.

Il convient également de souligner que la première année du programme a connu certaines difficultés – les objectifs d'apprentissage n'étant pas aussi bien définis, ils n'étaient pas clairs pour les étudiants. Ceux-ci se demandaient ce qu'ils devaient tirer de la prestation novatrice du cursus. Une fois les objectifs clairement définis, il est devenu beaucoup plus facile pour le programme d'aller de l'avant et les étudiants ont plus de marge de manœuvre pour faire preuve de créativité en satisfaisant à ces objectifs d'apprentissage.

Ensuite, le programme se déroule dans une université connue pour encourager l'innovation pédagogique. Cette culture institutionnelle a facilité la conception et la prestation du programme. En vertu du processus d'assurance de la qualité rendu obligatoire par le Protocole institutionnel d'assurance de la qualité, il existe au sein de l'établissement un soutien plus important qu'auparavant pour l'approche fondée sur les résultats en matière d'enseignement et d'apprentissage. Cependant le programme interdisciplinaire en science va au-delà des exigences, devançant les réformes préconisées par l'université.

Ajoutons que si l'approche fondée sur les résultats correspond très bien au programme et qu'elle est acceptée par les principaux membres du corps professoral, le programme n'a toujours pas défini un ensemble de résultats au niveau du programme. Il est évident que la vision du programme est claire et que des termes tels « apprentissage continu » et « maîtrise de l'information » sont utilisés pour décrire les diplômés du programme. Cependant, on reconnaît également

qu'il est difficile de définir des résultats d'apprentissage de programme en raison des nombreuses différentes orientations possibles.

Enfin, plutôt que d'être éclairée ou dirigée par des exigences externes au chapitre de l'assurance de la qualité, l'éducation fondée sur les résultats du programme est axés sur la discipline et entièrement fonction de la pédagogie. L'idée du programme découle d'observations sur les problèmes en recherche scientifique et sur l'éducation au premier cycle, et aucune politique gouvernementale ou initiative universitaire externe n'a motivé sa création. Le fait d'accorder aux étudiants la place centrale dans la conception et la prestation du programme est considéré comme la clé de sa réussite.

Sixième étude de cas : politique et la pratique axées sur les résultats de la faculté des arts et des sciences sociales d'une université

Élaboration de politique

La faculté des arts et des sciences sociales est la plus importante de l'université, comptant plus de dix départements. Selon une nouvelle politique entrée en vigueur en janvier 2013, tous les membres du corps professoral doivent inclure les résultats d'apprentissage des étudiants dans leurs plans de cours. La politique a été mise en œuvre par une motion adoptée durant une réunion du conseil de coordination de la faculté à l'automne 2012. À ce moment, on considérait impératif d'énumérer clairement les résultats d'apprentissage des cours dans chaque plan de cours et on notait que les résultats d'apprentissage des cours devaient découler des résultats d'apprentissage des programmes, lesquels devaient être alignés sur les attributs des diplômés. Un modèle normalisé de plan de cours a été créé et mis à la disposition de tous les membres du corps professoral en décembre 2013, dans le but de faciliter la mise en œuvre de la nouvelle politique.

La faculté semble être la seule de l'université à s'être dotée d'une politique officielle exigeant la définition de résultats d'apprentissage au niveau du cours. Élaborée dans le but de répondre aux plaintes de plus en plus nombreuses des étudiants concernant des irrégularités procédurales dans la notation, la politique devait d'abord accroître la transparence et l'équité de la notation, et fournir aux étudiants un objectif clair sur lequel centrer leurs efforts. L'initiative a également appuyé les efforts déployés par l'université pour convaincre les membres du personnel enseignant d'appliquer la pédagogie fondée sur les résultats tout en préparant la mise en œuvre du Protocole institutionnel d'assurance de la qualité. La politique est également considérée comme avantageuse du point de vue de la prestation des cours : l'enseignant qui a défini des résultats d'apprentissage clairs pour les étudiants sera mieux en mesure de les aider. On s'attend également à ce que les enseignants discutent en classe des résultats d'apprentissage avec les étudiants.

Mise en œuvre de la politique

Du point de vue de la mise en œuvre, les responsables de département doivent vérifier avec chaque membre du corps professoral que des résultats d'apprentissage de cours sont en place. Chaque enseignant doit à chaque session fournir une copie de ses plans de cours au secrétaire du département et au bureau du doyen pour rendre cette vérification possible. Cependant, il n'y a pas de suivi de ce qui s'est produit une fois la politique en place au sein de la faculté. Certains professeurs peuvent ne pas faire ce que la politique demande et certains responsables de département peuvent être trop occupés pour avoir le temps de procéder à cette vérification. On espère également que le processus cyclique d'examen des programmes incite tous les programmes à se conformer à la nouvelle politique. On recrutera un nouveau membre du personnel de soutien universitaire pour aider les départements et les professeurs à élaborer leurs résultats d'apprentissage.

Certains responsables de département ont accepté plus ouvertement que d'autres de parler des avantages constatés de cette approche fondée sur les résultats. Ils reconnaissent que les membres du corps professoral qui consacrent la plus grande part de leur énergie à la recherche peuvent être difficiles à convaincre de la valeur de l'approche fondée sur les résultats d'apprentissage en matière d'enseignement.

Dans la réalité, il existe une autre utilité aux plans de cours qui exposent les résultats d'apprentissage. L'information sur les résultats peut être extraite de chaque plan de cours et combinée pour établir un schéma des cursus du programme, lequel peut être comparé aux résultats d'apprentissage du programme dans le but de repérer les lacunes et les problèmes.

Principales observations

Il faut mettre en évidence les observations suivantes concernant la politique et la pratique fondées sur les résultats de la faculté des arts et des sciences sociales. D'abord, le leadership a joué un rôle important dans l'élaboration de la politique. Dans ce cas, le doyen associé est un défenseur solide des résultats d'apprentissage. Le leader a également été formé à encourager une bonne compréhension de ce que sont les résultats d'apprentissage et pourquoi ils sont utiles à l'amélioration de l'éducation. En outre, certains responsables de départements jouent un rôle essentiel dans la sensibilisation des autres membres du corps professoral à ce que sont les résultats d'apprentissage et à la façon de les définir.

Ensuite, l'environnement universitaire semble avoir joué un rôle utile pour ce qui est de promotion de la politique axée sur les résultats au sein de la faculté. L'université préconise depuis longtemps l'éducation axée sur les étudiants. Un ensemble d'attributs des diplômés a été élaboré en 2003 et des résultats d'apprentissage de programme harmonisés à ceux-ci sont demandés depuis plus longtemps que dans un grand nombre d'universités ontariennes. La politique relative aux résultats d'apprentissage des cours semble intégrée à l'environnement universitaire fondé sur les résultats instauré il y a une décennie.

Enfin, nous devons reconnaître les défis rencontrés pour mettre en œuvre la politique à l'échelle de la faculté. Il peut être difficile de diffuser les messages de manière cohérente auprès des membres individuels du corps professoral en raison de la taille de la faculté. Il existe certainement des écarts entre les départements pour ce qui est de la mise en œuvre de la politique. Certains départements sont plus intéressés et se mobilisent en tant qu'unité, tandis que d'autres déploient le moins d'efforts possible. Lorsque les chefs de départements eux-mêmes ne sont pas convaincus de la valeur de l'approche fondée sur les résultats, ils voient généralement la politique comme une exigence à satisfaire plutôt que comme une possibilité d'amélioration. Cela n'aide certainement pas à la faire accepter à l'échelle de la faculté. La mobilisation de l'ensemble des membres du corps professoral tend à constituer un défi de taille relativement à la mise en œuvre. Même lorsqu'un soutien et des ressources (ateliers et conseils du centre d'enseignement et d'apprentissage par exemple) sont disponibles, les membres du corps professoral peuvent ne pas vouloir y recourir.

Septième étude de cas : résultats de l'apprentissage universitaire approuvés par le sénat

Résultats de l'apprentissage universitaire

Après deux années de vastes consultations auprès des membres du corps professoral, des étudiants et du personnel, des résultats d'apprentissage pour le premier cycle universitaire ont été approuvés par le sénat en décembre 2012 et six mois plus tard, des résultats d'apprentissage pour le deuxième cycle ont également été approuvés par le sénat.

L'établissement a approuvé cinq résultats de l'apprentissage universitaire : pensée critique et créatrice, littératie, compréhension globale, communication, et comportement éthique et professionnel. Chaque résultat est associé à quatre compétences connexes. Des rubriques détaillées sont jointes à chacune des compétences, expliquant les niveaux de compétence (introduit, consolidé et maîtrisé). Les résultats d'apprentissage universitaire sont intentionnellement vastes. Si la question de l'employabilité des étudiants a été prise en compte lorsque la liste a été élaborée, les résultats ont été axés sur la formation universitaire en général plutôt que sur le milieu de travail.

Processus d'élaboration

L'élaboration des résultats de l'apprentissage universitaire (RAU) a tenu compte à la fois des objectifs d'apprentissage que l'université utilise depuis 1987 et des attentes relatives aux grades déterminées pour le secteur universitaire depuis 2010, en vertu du Cadre d'assurance de la qualité. Les RAU s'inspirent des résultats d'apprentissage essentiels (Essentials Learning Outcomes [LAP] de l'American Association of Universities and Colleges) et renvoient à un ensemble exhaustif de travaux sur le sujet. Les RAU sont également formellement alignés sur les objectifs d'apprentissage antérieurs de l'établissement et les attentes relatives aux grades.

Le processus de consultation a commencé en septembre 2010. Les RAU ont fait l'objet de deux tables rondes et de deux journées de séances de réflexion réunissant des employeurs de diplômés d'université. Les RAU ont été présentés lors de la conférence annuelle de l'université sur l'enseignement et l'apprentissage de 2011. Les résultats provisoires ont été mis à l'essai à l'aide du portefeuille électronique d'étudiants de deux programmes avant d'être soumis à l'examen des doyens associés. Le processus a été décrit comme rigoureux et englobant en même temps des processus ascendant et descendant, dans le cadre desquels la haute direction a élaboré la liste avant qu'elle ne soit soumise au sénat pour approbation. Le leadership avant-gardiste exercé par l'administration et l'élaboration historique d'un cadre fondé sur les résultats commencée en 1987 ont été vus comme des éléments déterminants de l'initiative.

Les RAU devaient servir de base pour la planification et l'évaluation de tous les programmes de formation générale, et veiller à ce que les programmes soient harmonisés et à ce que l'université puisse fournir des preuves que les étudiants apprennent ce qu'ils sont censés apprendre. On croit que les RAU locaux mobilisent de manière positive les communautés universitaires puisqu'ils ont été élaborés par l'université même plutôt qu'adoptés d'un autre établissement.

Signification de l'approbation du sénat

On estime que l'approbation des RAU par le sénat leur confère importance et légitimité. L'initiative a été décrite comme potentiellement avantageuse pour l'élaboration des cursus des programmes de formation générale, fournissant un cadre gérable et significatif pour l'examen des cursus et pouvant servir d'outil puissant dans le cadre d'un processus cyclique d'examen. En tant qu'ensemble de normes, les RAU fournissent un point de départ pour l'assurance de la qualité. On les voit comme une ressource éclairant l'amélioration continue des programmes de formation générale, dont découle l'assurance de la qualité. Les RAU deviennent un outil de renforcement de la capacité des programmes à l'échelle de l'université puisqu'ils fournissent non seulement un point de départ pour la discussion, mais également un cadre important sur lequel fondé la discussion. L'initiative témoigne également d'un essai d'harmonisation des résultats d'apprentissage de l'établissement avec les attentes relatives aux grades de l'ensemble du système, en créant pour l'université un ensemble de résultats d'apprentissage qui concordent avec les attentes, plutôt qu'en les adoptant simplement.

Principales observations

Les observations suivantes ont été formulées au sujet de l'initiative. En premier lieu, les RAU ont été élaborés dans le contexte de demandes croissantes concernant la responsabilisation des établissements du système d'éducation postsecondaire et s'inscrivaient dans une tradition davantage axée sur l'apprentissage que celle de nombreuses autres universités de l'Ontario. D'une part, les RAU ont été élaborés au moment où les objectifs d'apprentissage prescrits antérieurement ne fonctionnaient pas bien, en particulier du point de vue de mesurabilité. D'autre part, des pressions externes étaient exercées pour que l'université mette en œuvre les attentes relatives aux grades, qui selon certains pouvaient ne pas convenir à la culture institutionnelle. Cet écart a créé une occasion d'élaborer une nouvelle liste de résultats d'apprentissage intégrant et les objectifs précédents de l'université et les attentes relatives aux grades. Concrètement, différents départements peuvent utiliser les RAU dans leurs propres processus internes d'amélioration continue et, entre-temps, l'université peut utiliser les cinq résultats d'apprentissage dans ses rapports au gouvernement. L'initiative tentait donc d'atteindre le double objectif de la responsabilisation et de l'amélioration continue.

En deuxième lieu, l'université compte des champions à différents niveaux pour mettre en application l'approche fondée sur les résultats en matière d'enseignement et d'apprentissage, et leurs convictions pédagogiques ont joué un rôle important dans l'encouragement d'un environnement institutionnel favorisant l'EFR. Des représentants de différents collèges et écoles étaient d'accord avec l'utilisation de résultats d'apprentissage pour éclairer la pratique pédagogique au sein de leurs unités scolaires, peu importe la discipline. Leur attitude positive à l'égard de l'EFR provenait soit du travail scolaire ou administratif déjà fait au regard des résultats d'apprentissage, soit de leurs propres expériences d'enseignement axées sur les résultats. Certains ont été influencés par les exigences de leurs programmes concernant l'agrément fondé sur les résultats. D'autres ont admis être convertis à cette approche. Ces champions de l'EFR ne sont pas seulement actifs lorsqu'il s'agit d'élaborer et d'évaluer des résultats d'apprentissage pour les programmes de leurs propres unités scolaires, mais également dans l'opérationnalisation des RAU au niveau local.

En dernier lieu, disons que même si l'université a globalement adopté l'approche fondée sur les résultats d'apprentissage à la pratique pédagogique, il demeure encore difficile de la faire accepter par les membres individuels du corps professoral. On a constaté un certain cynisme et de la résistance, en particulier lorsque l'approche fondée sur les résultats a des retombées sur l'enseignement de cours individuels. Certains membres du corps professoral se démènent pour établir un équilibre entre le contenu de leurs cours et les compétences transmises aux étudiants, soutenant que l'importance de certains contenus pourrait être perdue si l'on accentuait davantage l'acquisition de compétences. Dans certaines unités scolaires, des retraites annuelles ont été organisées pour maintenir l'intérêt des professeurs envers l'approche fondée sur les résultats. On juge qu'il est plus efficace d'utiliser les RAU approuvés par le sénat en tant qu'outil pour renforcer l'enseignement et l'apprentissage à l'université que de simplement les présenter comme une exigence devant être satisfaite.

4. Constatations découlant de l'analyse globale et discussion

Je discute ici des constatations découlant de l'analyse globale des sept initiatives d'EFR de l'étude. Je commence par une discussion sur les raisons pour lesquelles ces sept études de cas peuvent être décrites comme des initiatives d'EFR, puis je présente les thèmes communs s'appliquant aux outils habilitants et les défis de la mise en œuvre de l'EFR. Enfin, j'étends la discussion à des questions connexes.

Mise en œuvre de l'EFR

Les sept études de cas faisant l'objet du rapport représentent de nouveaux éléments dans la perspective de l'éducation fondée sur les résultats dans les collèges et universités de l'Ontario. Bien qu'aucune d'entre elles ne se désigne comme

initiative d'EFR, il reste qu'elles mettent en œuvre les principes de base de l'EFR et en démontrent des composantes significatives, bien qu'à des degrés différents.

Selon le cadre d'EFR de Spady (1988), tous les cas reposent sur l'utilisation de résultats de départ comme facteur critique au moment d'élaborer le cursus. Comme le montre le Tableau 4, les sept études de cas représentent des pratiques englobant différents niveaux de résultats d'apprentissage, allant de résultats fondés sur le projet et de résultats de cours à des résultats au niveau du programme et de l'université.

Tableau 4 – Caractéristiques de l'EFR des sept études de cas

Étude de cas	Trois composantes de l'EFR (Jackson, 2000)			Éléments d'EFR de chaque cas
	Résultats d'apprentissage explicites	Stratégie pour faciliter l'atteinte des résultats d'apprentissage	Critères pour évaluer l'apprentissage alignés sur les résultats attendus	
N° 1 – Nouveau processus d'élaboration de programmes d'un collège	x	x		Énoncé de rendement critique, essentiel à la définition des résultats d'apprentissage des cours et des programmes
N° 2 – Processus d'examen des programmes d'un collège	x	x		Résultat d'apprentissage de programme, tels que représentés dans les normes de programmes provinciales et les attentes des employeurs
N° 3 – Processus e3 schématisation des cursus d'un collège	x	x	x	Harmonisation des résultats d'apprentissage de cours et de programmes
N° 4 – Processus informatisé de schématisation des d'une université	x	x		Le processus est un catalyseur qui aide à définir les résultats d'apprentissage de programme
N° 5 – Programme interdisciplinaire en science d'une université	x	x	x	Résultats intégrés à des projets de recherche
N° 6 – Politique et pratique axées sur les résultats de la faculté d'arts et des sciences sociales d'une université	x	x		Élaboration de résultats d'apprentissage requis au niveau des cours par la politique de la faculté

Étude de cas	Trois composantes de l'EFR (Jackson, 2000)			Éléments d'EFR de chaque cas
	Résultats d'apprentissage explicites	Stratégie pour faciliter l'atteinte des résultats d'apprentissage	Critères pour évaluer l'apprentissage alignés sur les résultats attendus	
N° 7 – Résultats de l'apprentissage universitaire approuvés par le sénat	x	x		Définition des résultats de l'apprentissage universitaire

Relativement aux trois composantes de l'EFR de Jackson (2000), les sept cas ont utilisé des résultats d'apprentissage formulés clairement et une stratégie pour en faciliter l'atteinte (voir le Tableau 4). La définition de résultats d'apprentissage et l'élaboration de stratégies pour traduire des résultats d'apprentissage prédéfinis en pratiques pédagogiques sont toutes deux essentielles à la mise en œuvre de l'EFR. Toutefois, dans deux des sept cas seulement, des critères d'évaluation des résultats d'apprentissage ont été établis. En ce qui concerne le troisième cas, la diversité des méthodes d'évaluation documentées par la schématisation de l'évaluation témoigne d'une tentative pour évaluer le degré d'harmonisation entre l'évaluation de l'apprentissage et les résultats de l'apprentissage. Dans le cinquième cas, les méthodes d'évaluation tiennent compte des modes d'apprentissage des étudiants (travail d'équipe et apprentissage individuel). Mon processus de sélection des cas suggère également que, si plusieurs initiatives d'évaluation des résultats d'apprentissage étaient en œuvre dans la province, la plupart en étaient à leur début. Tous les résultats laissent entendre que l'approche fondée sur les résultats d'apprentissage en matière d'éducation postsecondaire en Ontario se manifeste principalement par l'énoncé de résultats d'apprentissage et l'élaboration de stratégies devant permettre aux étudiants de les atteindre.

L'EFR : facilitateurs et défis

Les sept initiatives d'EFR visées par l'étude suggèrent deux grandes catégories d'approche à la mise en œuvre de l'EFR : l'élaboration de résultats d'apprentissage et la création de stratégies pour permettre aux étudiants de les atteindre.

Des leçons sont offertes par deux des sept études de cas en ce qui concerne l'élaboration des résultats d'apprentissage. Une analyse de la première nous permet de constater qu'une vision de programme claire peut aider à encadrer la création des résultats. On peut commencer par demander : quels attributs le programme aimerait-il que ses diplômés possèdent? Un « énoncé de rendement critique » peut alors être élaboré sur la base de la vision du programme et un ensemble d'énoncés de résultat d'apprentissage peut prendre forme sur la base des attributs souhaités chez les diplômés. Les énoncés de résultat doivent être étroitement liés à l'énoncé de rendement critique. Dans le cadre de la septième étude de cas, un ensemble de résultats de l'apprentissage universitaire ont d'abord été compilés par l'intermédiaire d'un examen exhaustif des ouvrages sur les qualités souhaités des diplômés d'université. Les énoncés de résultats d'apprentissage ont été arrêtés définitivement après de multiples révisions, en fonction des commentaires recueillis dans le cadre d'une vaste consultation et des résultats d'un projet pilote d'évaluation. Dans les deux cas, la création de nouveaux résultats d'apprentissage est un processus répétitif et collectif qui ne peut connaître le succès sans la participation des membres du corps enseignant et des conversations collégiales.

Pour ce qui est des stratégies qui peuvent faciliter l'atteinte des résultats d'apprentissage énoncés, les expériences de trois de nos études de cas portent à croire que la schématisation des cursus est une méthode efficace pour documenter la manière dont les cours d'un programme de formation générale aide les étudiants à atteindre chaque résultat d'apprentissage du programme. Cette méthode est également utile pour cerner les points forts et les

problèmes du cursus d'un programme, Une composante délicate du processus est la façon de définir différents niveaux de rendement étudiant. Pour l'étude de cas numéro trois, la taxonomie de Bloom a servi de référence et la liste détaillée de verbes correspondant aux niveaux des objectifs d'apprentissage a facilité le processus de détermination du niveau de rendement. Le manque de clarté des définitions « d'introduit », « de consolidé » et « de maîtrisé » de la quatrième étude cas a engendré une certaine confusion au sein du corps professoral au moment de déterminer le niveau de chaque résultat d'apprentissage et d'interpréter les résultats du schéma d'un cursus. Dans la septième étude de cas, les rubriques des résultats de l'apprentissage universitaire sont jugées utiles pour définir le niveau de rendement de chacun des résultats.

Une stratégie institutionnelle qui facilite l'atteinte des résultats d'apprentissage prédéfinis est l'examen des programmes, qui dure habituellement assez longtemps et comprend de multiples étapes. Il peut se révéler difficile et impressionnant pour les administrateurs de programme et les membres du corps professoral. Le processus d'examen de programme a été officialisé dans le cadre de la deuxième étude de cas et il comportait huit étapes bien structurées, qui ont rendu le processus facile à suivre. Pour un programme comme celui de la cinquième étude de cas, les résultats d'apprentissage ont été clairement définis et communiqués aux étudiants dans la trousse de recherche. Le fait de communiquer clairement les attentes a aidé les étudiants à atteindre les résultats d'apprentissage souhaités.

Outre ces stratégies et processus qui ont vraiment facilité l'atteinte de résultats d'apprentissage, les facteurs contributifs suivants ont également joué un rôle important.

- *Leadership.* On constate avec la sixième étude de cas que la connaissance des membres du corps enseignant et des leaders des départements de la manière de définir et d'utiliser les résultats d'apprentissage a été essentielle à la diffusion de la politique axée sur les résultats auprès des autres professeurs au niveau local. Dans le cas de la septième étude, c'est la vision avant-gardiste des hauts dirigeants de l'université qui a donné naissance aux résultats de l'apprentissage universitaire.
- *Le centre d'enseignement et d'apprentissage.* Dans quatre des sept études de cas, le centre d'enseignement et d'apprentissage de l'établissement a joué un rôle de premier plan au regard de la coordination et du soutien de l'initiative relatives aux résultats d'apprentissage. Dans la première étude de cas, le centre a participé au processus d'élaboration de nouveaux programmes dès les premières étapes et un conseiller en élaboration de cursus a travaillé en étroite collaboration avec les équipes tout au long du processus, les aidant à déterminer les résultats d'apprentissage des programmes jusqu'au moment de soumettre la proposition. Le centre d'enseignement et d'apprentissage de la deuxième étude de cas a fourni un soutien pédagogique et administratif durant le processus d'examen des programmes. Le conseiller a également joué un rôle essentiel au succès de la schématisation des cursus des études trois et quatre.
- *Culture institutionnelle.* Trois de nos études se situent dans des collèges, qui sont plus susceptibles que les universités d'adopter des approches fondées sur les résultats en matière d'enseignement et d'apprentissage en raison de leur vocation professionnelle. Les programmes collégiaux sont assujettis aux normes de programmes gouvernementales et leurs processus d'assurance de la qualité sont visés par l'Audit des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes, prévu par la politique. En vertu de ces normes et politiques, les programmes collégiaux sont fondés sur les résultats et adoptent presque inévitablement le modèle d'éducation fondé sur les résultats.

La culture institutionnelle des universités est très différente de celle des collèges, mais cet environnement peut quand même être propice à un enseignement fondé sur des résultats. La cinquième étude de cas provient d'une université où existe une tradition d'innovation pédagogique et cet environnement a contribué à la conception fondée sur les résultats du programme. L'université qui nous a fourni la sixième étude a une

plus longue tradition que la plupart des universités de l'Ontario d'alignement des résultats de programme sur les attributs des diplômés définis localement. Ce contexte institutionnel, ainsi qu'un leadership solide, a été utile pour l'élaboration par une faculté d'une politique exigeant l'élaboration des résultats d'apprentissage de cours. Le cas de la septième étude repose sur une tradition d'utilisation d'objectifs d'apprentissage pour éclairer les pratiques pédagogiques, lesquelles ont jeté la base de la création d'un nouvel ensemble de résultats de l'apprentissage universitaire, mieux susceptibles de répondre aux besoins de l'université.

Il n'est pas surprenant que de nombreux défis se soient posés durant la mise en œuvre de l'EFR, dont l'important défi de faire accepter le concept par les membres du corps professoral. Cette difficulté découle souvent de la nature chronophage de certains processus fondés sur les résultats, comme la schématisation des cursus et l'examen des programmes. Des mesures ont été prises pour rationaliser le processus exigeant, notamment la simplification des modèles de l'examen des programmes, comme dans la deuxième étude de cas, et la création d'un outil technologique de schématisation des cursus, dans la quatrième étude. Si la question du temps pose des difficultés, un problème plus important encore est lié au fait que certains professeurs ne voient pas la valeur de la méthode d'enseignement fondée sur les résultats. Lorsqu'ils perçoivent les processus axés sur les résultats davantage comme un exercice administratif que comme une possibilité d'amélioration de programme, ils sont moins prêts à participer. En retour, ces processus auront moins d'incidence sur l'enseignement et l'apprentissage. Cet obstacle a été mentionné dans les quatre études situées dans le contexte universitaire. La citation qui suit illustre bien ce qui précède :

Je crois que les obstacles sont conceptuels. De nombreux membres du corps enseignant ne comprennent pas ce qu'est un résultat d'apprentissage ou pourquoi il devrait y en avoir. Pour eux, il s'agit d'un franchir un obstacle en choisissant des mots n'ayant pas de signification dans une liste de verbes et de les consigner sur papier pour les envoyer à l'administration. Lorsque c'est ce qu'ils font, alors ce n'est pas utile... Ce qui est le plus important c'est « pourquoi » vous le feriez. S'ils savent pourquoi, ils pourront trouver le contenu correspondant. C'est là l'obstacle le plus important. [W5]

Un autre obstacle est posé par les convictions pédagogiques des membres du corps professoral, lesquelles accordent la priorité à l'enseignement du contenu plutôt qu'au perfectionnement des compétences. Cela dépend vraiment de la discipline. Les professeurs des disciplines axées sur une profession sont plus souvent qu'autrement prêts à attacher autant d'importance aux connaissances qu'aux compétences. Les expériences de la cinquième étude de cas portent à croire que les étudiants apprennent la matière plus rapidement une fois qu'ils ont acquis les compétences requises. Les expériences en enseignement de certains professeurs de la septième étude laissent entendre que le contenu n'est pas ignoré lorsqu'un cours devient plus axé sur les compétences et fondé sur les résultats. Comme l'explique l'un d'eux :

Nous croyons que la formation universitaire peut faire les deux – contenu et compétences – les compétences vous aident à acquérir tout le contenu que vous souhaitez acquérir. Savoir lire, parler et toutes les autres compétences sont très utiles à ce que vous voulez faire à l'université et après l'université [G3].

Par ailleurs, les attitudes positives des professeurs à l'endroit de l'approche fondée sur les résultats peuvent les amener à améliorer leur propre pratique pédagogique. Un professeur membre du comité sur le cursus a dit :

[C'est] un avantage pour les deux. Je crois qu'en tant qu'étudiant j'aimerais savoir clairement ce que je devrais attendre du cours et ce que le professeur attendra de moi. Si je comprends bien cela dès le départ, alors je crois je serai en mesure de participer à fond à ce cours et d'en retirer le maximum possible. Du point de vue du professeur, elle permet la liberté universitaire. Elle ne limite pas l'enseignant à un enseignement de type prescriptif. Elle permet à l'université de profiter pleinement des compétences diversifiées de ses enseignants. Je crois que c'est fantastique. C'est une des raisons pour lesquelles je crois si fortement à l'approche fondée sur les résultats [R3].

Certains de ces membres du corps enseignant sont devenus des champions de l'EFR lorsqu'ils ont assumé une position de leadership au sein de leur unité. L'influence positive de leurs convictions pédagogiques favorables sur la mise en œuvre de l'EFR est plus importante dans les universités que dans les collèges.

Au-delà de l'EFR

À la lumière du modèle de plan d'études de Lattuca et Stark (2009), les sept cas étudiés illustrent différentes forces à l'œuvre dans la formation des pratiques de l'EFR au sein du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Les politiques d'assurance de la qualité de la province constituent une importante source d'influence externe.

Dans le secteur collégial, l'Audit des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes a été intégralement mis en vigueur en 2007 et la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP) a été créée par la *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*, afin de superviser la qualité des programmes octroyant des grades (Clark, Moran, Skolnik et Trick, 2009). La norme pour le niveau des grades fondée sur les résultats, qui fait partie du Cadre de classification de l'Ontario, constitue un élément important des critères de la CEQEP utilisés pour l'examen de la qualité des programmes menant à un grade (CEQEP, 2014). Les six critères de l'AMAQP (2014, p. 8-9) exigent également des programmes collégiaux qu'ils énoncent des résultats d'apprentissage, élaborent des politiques pour aider les étudiants à atteindre les résultats d'apprentissage des programmes et veillent à ce que la prestation des programmes et l'évaluation des étudiants coïncident avec ces résultats d'apprentissage. Ces exigences ont orienté les programmes collégiaux vers un modèle d'éducation fondé sur les résultats. Les politiques d'assurance de la qualité ont eu une incidence directe sur l'élaboration de nouveaux programmes (première étude), l'examen de programme (deuxième étude) et la schématisation des cursus (troisième étude) en déterminant à l'avance les résultats d'apprentissage des programmes de formation générale dans les normes de programmes provinciales ou les normes des grades, et en exigeant des programmes qu'ils satisfassent aux critères fondés sur les résultats.

Dans le secteur universitaire, les processus du Cadre d'assurance de la qualité de 2010, supervisés par l'Ontario Universities Council on Quality Assurance, exigent des départements qu'ils énoncent pour leurs programmes respectifs des résultats d'apprentissage harmonisés avec la mission et les objectifs de l'université ainsi qu'avec les attentes relatives aux grades (Goff, 2013). Cette exigence fait également partie du Processus institutionnel d'assurance de la qualité, que toutes les universités de l'Ontario doivent respecter. L'outil technologique de schématisation des cursus de l'étude de cas quatre est une réponse directe à cette politique. L'élaboration par une faculté de résultats d'apprentissage des cours (sixième étude) s'inscrit également dans le contexte de la mise en application de la politique d'assurance de la qualité fondée sur les résultats de l'établissement.

Il est intéressant de souligner que la situation est très différente pour la cinquième étude de cas – la pratique fondée sur les résultats du programme découlant de la demande. Le programme a été créé pour combler les lacunes relevées dans l'enseignement des sciences. Cela ne signifie pas que le programme ne subira pas l'influence des politiques d'assurance de la qualité axées sur les résultats puisqu'il sera soumis au même processus d'examen cyclique que tous les autres programmes. Toutefois, le processus pourrait être plus facile parce que le programme est déjà fondé sur les résultats et a documenté les pratiques connexes.

La septième étude de cas ressemble à la cinquième puisqu'on y adopte de manière proactive l'éducation fondée sur les résultats. L'université a élaboré ses propres résultats d'apprentissage, qui ont été adoptés par le sénat. L'initiative est davantage le produit de la mission de l'université que de politiques externes. Cependant, l'université tient quand même compte des attentes relatives aux grades et une matrice est en place pour montrer l'alignement étroit entre les deux ensembles de résultats d'apprentissage. Certains considèrent qu'il s'agit d'une réponse anticipée aux pressions de l'exigence systémique.

Il faut ajouter que même dans le cas des initiatives d'EFR fortement influencées par les politiques externes d'assurance de la qualité, l'obligation de rendre compte qui s'applique à tout le système n'est qu'une partie de l'histoire. Les établissements recherchent l'amélioration continue afin de satisfaire à leurs propres besoins. Ce thème est important dans plusieurs de nos études de cas. Dans le cas un, où l'on a mis au point un nouveau processus d'élaboration des programmes pour répondre aux exigences de la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire, un processus simplifié en deux étapes a été élaboré. Ce processus met fortement l'accent sur l'idéation du programme et l'élaboration de programmes durables. Si l'initiative décrite par la deuxième étude de cas est conçue de manière à s'aligner étroitement sur les exigences de l'AMAQP, le processus a également tenu compte du point de vue des employeurs dans le cadre de l'examen des programmes et introduit un suivi formel une année après l'examen pour s'assurer de la mise en place des recommandations. Le processus de schématisation de la troisième étude de cas veille à ce que le programme atteigne les résultats d'apprentissage prédéfinis, mais le processus global représente une force déterminante pour son amélioration et donne souvent lieu à une amélioration du cursus. Dans la quatrième étude de cas, le soutien technologique à la schématisation des cursus permet des économies de temps et d'énergie. On peut espérer que les conversations qui découlent du processus augmenteront la cohérence du cursus et du programme. Les résultats de l'apprentissage universitaire approuvés par le sénat (septième étude) de l'établissement influent à la fois sur l'amélioration continue et la responsabilisation puisque les résultats de l'établissement répondent aux besoins des communautés enseignantes de l'université et également aux exigences externes concernant les attentes relatives aux grades.

Les ouvrages pertinents mettent l'accent sur la tension qui existe entre reddition de compte et amélioration (Genis, 2002; Newton, 2000). Dans le cadre analytique de Proitz's (2010), l'élaboration de cursus et l'assurance externe de la qualité sont conçues comme les deux extrémités d'un continuum, si non une dichotomie, dans l'approche des résultats d'apprentissage. S'il est vrai que les résultats d'apprentissage ont aidé à répondre aux incitations à une plus grande responsabilisation (Tamburri, 2013, 7 février), je soutiens de plus que la responsabilisation et l'amélioration n'ont pas besoin d'être séparées l'une de l'autre; au contraire, les constatations des sept cas de notre étude ont fourni des preuves que responsabilisation et amélioration peuvent converger et s'appuyer et se compléter l'une l'autre. En outre, les cursus fondés sur les résultats constituent à la fois un processus utile et négocié pouvant mener à l'apprentissage transformateur ou à la transformation de l'établissement, plutôt qu'un simple processus opérationnel comme le prétendent certains universitaires (Simmons, 2013). Les cas cinq et sept nous ont donné de bons exemples du double rôle de l'EFR.

5. Conclusions

La présente étude a porté sur sept cas démontrant la mise en œuvre active de l'éducation fondée sur les résultats dans différents collèges et universités de l'Ontario. Ils incarnent la mise en œuvre de l'EFR aux niveaux du programme, de la faculté et de l'établissement.

Les sept initiatives d'EFR choisies cristallisent les changements récents dans les collèges et universités de la province, non seulement au chapitre de l'élaboration de cursus, mais également en ce qui a trait aux processus et politiques d'assurance de la qualité. Elles ont fourni d'autres preuves que bien que l'EFR ait vu le jour comme un type d'innovation pédagogique, elle est devenue beaucoup plus qu'une préoccupation propre à l'enseignement ou au cursus dans le contexte actuel. L'EFR peut reposer sur la pédagogie ou la politique. Les constatations de notre étude portent à croire que la mise en œuvre de l'EFR en Ontario est étroitement liée aux exigences et aux politiques en matière d'assurance de la qualité s'appliquant au secteur de l'enseignement postsecondaire, et qu'elle ne peut pas être

examinée séparément. Je fonde l'espoir que cette étude puisse contribuer à la création de liens entre les deux d'un point de vue conceptuel et pratique.

Bien que l'on ait soutenu que l'Ontario ne dispose pas d'un créneau de marché suffisant pour justifier que l'on adopte le concept de l'éducation fondée sur les compétences ou les résultats de façon générale (Abner et coll., 2014), l'orientation vers les résultats d'apprentissage semble avoir été intégrée à de nombreux aspects de l'enseignement dans les collèges et universités, comme à l'élaboration et à l'examen de programmes ainsi qu'à la schématisation et au renouvellement de cursus. L'application est d'envergure institutionnelle, peu importe la discipline.

Bibliographie

- Abner, B., O. Bartosh, C. Ungerleider et R. Tiffin. (2014). *Répercussions d'une transition vers l'enseignement en fonction des habiletés sur la productivité : analyse du contexte et examen de la documentation pertinente*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- American Association for Universities and Colleges (n.d.). *Liberal Education and America's Promise (LEAP)*. En ligne : <http://www.aacu.org/leap/vision.cfm>
- Arnold, D. O. (1970). Dimensional sampling: An approach for studying a small number of cases, *The American Sociologist*, vol. 5, p. 147-150.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*, San Francisco (Cal.), Jossey-Bass Inc.
- Biemans, H., L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder et R. Wesselink (2004). Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls, *Journal for Vocational Education and Training*, vol. 56, n° 4, p. 523-538.
- Biemans, H., R. Wesselink, J. Gulikers, S. Schaafsma, J. Verstegen et M. Mulder (2009). Towards competence-based VET: Dealing with the pitfalls, *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 61, n° 3, p. 267-286.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does*, 2^e éd., Philadelphia (Penn.), Open University Press.
- Biggs, J. B., et K. F. Collins (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*, New York, Academic Press.
- Block, J. H. (éd.). (1971). *Mastery learning: Theory and practice*, New York, Holt, Rinehardt.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*, New York, D. McKay.
- Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario (2012). Rapport annuel de 2012, section 3.12., Qualité de l'enseignement universitaire de premier cycle. En ligne : http://www.auditor.on.ca/fr/rapports_fr/fr12/312fr12.pdf.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (2009). *La transition vers les acquis de l'apprentissage : politiques et pratiques en Europe*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes. En ligne : http://www.cedefop.europa.eu/FR/Files/3054_fr.pdf
- Clark, I. D., G. Moran, M. L. Skolnik et D. Trick. (2009). *Academic transformation: The forces shaping higher education in Ontario*, Kingston, Ont., School of Policy Studies, Université Queen's.
- Coates, H. (2010). Defining and monitoring academic standards in higher education, *Higher Education Management and Policy*, vol. 2, no 1, p. 1-17.
- Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (2014). *Guide pour les collèges de l'Ontario*. En ligne : <http://www.peqab.ca/Publications/HNDBKCAAT2010f.pdf>.

- Conseil des universités de l'Ontario (n.d.). *A guide to learning outcomes, Degree Level Expectations and the quality assurance process in Ontario*. En ligne : <http://www.cou.on.ca/publications/reports/pdfs/ensuring-the-value-of-university-degrees-in-ontario>
- Dawson, D., P. Borin, K. Meadows, J. Britnell, K. Olsen et G. McIntyre (2014). *L'atelier sur les techniques d'enseignement et son incidence sur l'approche pédagogique de ses participantes et participants*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Elgie, S. (2014). *Introduction à la recherche sur l'enseignement postsecondaire et les résultats des étudiants*, 2^e éd., Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Ewell, P. T. (2001). *Accreditation and student learning outcomes: A proposed point of departure*, The Council for Higher Education Accreditation (CHEA) occasional paper. En ligne : http://www.chea.org/pdf/EwellSLO_Sept2001.pdf#search=%22learning%20outcomes%22
- Ewell, P. T. (2005). *Applying learning outcomes concepts to higher education: An overview*, prepare pour l'University Grants Committee. En ligne : http://www.hku.hk/caut/seminar/download/OBA_1st_report.pdf
- Finnie, R., et A. Usher. (2005). *Measuring the quality of post-secondary education: Concepts, current practices and a strategic plan*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- France, L. H. (1978). *Toward improving patterns of instruction*. Durham (N. H.), New England Teacher Corps Network.
- Genis, E. (2002). *A perspective on tensions between external quality assurance requirements and institutional quality assurance development: A case study*, *Quality in Higher Education*, vol. 8, n° 1, p. 63-70.
- Glendenning, D. E. M. (2011). *Holland College: Views and vignettes*. En ligne : <http://don.glendenning.net/news/hollandcollegeviewsandvignettes>
- Goff, L., M. K. Potter, E. Pierre, T. Carey, A. Gullage, E. Kustra, R. Lee, V. Lopes, L. Marshall, L. Martin, J. Raffoul, A. Siddiqui et G. Van Gastel. (2015). *Évaluation des résultats d'apprentissage : Manuel du praticien*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Gusky, T. R. (1985). *Implementing mastery learning*, New York, Wadsworth.
- Harden, R. M. (2007a). *Outcome-based education: The future is today*, *Medical Teacher*, vol. 29, p. 625-629.
- Harden, R. M. (2007b). *Outcome-based education – the ostrich, the peacock, and the beaver*, *Medical Teacher*, vol. 29, p. 666-671.
- Jackson, N. (2000). *Programme specification and its role in promoting an outcomes model of learning*, *Active Learning in Higher Education*, vol. 1, n° 2, p. 132-151.
- Jackson, N. (2002). *Growing knowledge about QAA subject benchmarking*, *Quality Assurance in Education*, vol. 10, n° 3, p. 139-154.
- Jacobi, M., A. Astin et F. Ayala Jr. (1987). *College student outcomes assessment*, (*ASHE-ERIC Higher Education Report*, n° 7, Washington (DC), Association for the Study of Higher Education.

- Jones, E. A., R. A. Voorhees et K. Paulson (2002). *Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives*. En ligne : <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf>.
- Lattuca, L. R., et J. A. Stark (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context*, San Francisco (Cal.), Jossey-Bass.
- Lennon, M. C. (2014). *Essai pilote de la CLA en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Lennon, M. C., et L. Jonker. (2014). *AHELO : L'expérience de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Lennon, M. C., B. Frank, J. Humphreys, R. Lenton, K. Madsen, A. Omri et R. Turner (2014). *L'approche Tuning : Relever et mesurer les résultats d'apprentissage sectoriels dans le système d'enseignement postsecondaire*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Lobst, W. F., J. Sherbingo, O. ten Cate., D. L. Richardson, D. Deepak, S. R. Swing, P. Harris, R. Mungroo, E. S. Holmboe et J. R. Frank. (2010). Competency-based medical education in post-graduate medical education, *Medical Teacher*, vol. 32, p. 651-656.
- Mager, R. F. (1962). *Preparing instructional objectives*, San Francisco (Cal.), Fearon.
- Masters, G. N., et J. Evans (1986). A sense of direction in criterion-referenced assessment, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 12, n° 3, p. 257-265.
- Melton, R. (1996). Learning outcomes for higher education, *British Journal of Educational Studies*, vol. 44, n° 4, p. 409-425.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2003). *Minister's Binding Policy Directive: Framework for Programs of Instruction*. En ligne : <http://www.accc.ca/wp-content/uploads/archive/es-ce/MTCUCollegeFramework.pdf>
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2012). *Renforcer les centres de créativité, d'innovation et de savoir en Ontario : Document de travail sur l'innovation pour renforcer notre réseau collégial et universitaire*. En ligne : <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/DiscussionStrengtheningOntarioPSE-FR.pdf>.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (n.d.) Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario. En ligne : <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/programs/oqf/index.html>.
- Mulder, M., J. Gulikers, H. Biemans et R. Wesselink (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment?, *Journal of European Industrial Training*, vol. 33, n° 8/9, p. 755-770.
- Nettles, M. T., J. J. K Cole et S. Sharp, S. (1997). *Assessment of teaching and learning in higher education and public accountability*, Stanford, Cal., National Centre for Postsecondary Improvement, Université Stanford.
- Newton, J. (2000). Feeding the beast or improving quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring, *Quality in Higher Education*, vol. 6, n° 2, p. 154-163.

- Nusche, D. 2008. *Assessment of learning outcomes in higher education: A comparative review of selected practices*, Document de travail sur l'éducation n° 15 de l'OCDE, En ligne : <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/40256023.pdf>
- Ontario Universities Council of Quality Assurance (2014). *Quality assurance framework and guide*. En ligne : <http://www.oucqa.ca/wp-content/uploads/2014/01/Quality-Assurance-Framework-and-Guide-Updated-January-2014.pdf>
- Pascarella, E. T., et P. T. Terenzin (1991). *How college affects students*, vol. 1, San Francisco (Cal.), Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., et P. T. Terenzini (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*, vol. 2. San Francisco (Cal.), Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*, 3^e éd., Thousand Oaks (Cal.), Sage.
- Proitiz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined?, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 22, p. 119-137.
- Schroeder, C. M., et associés (2011). *Coming in from the margins: Faculty development's emerging organizational development role in institutional change*, Sterling (Virginie), Stylus Publishing.
- Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario (2014). *Guide d'orientation – Assurance et amélioration de la qualité dans les collèges de l'Ontario*. En ligne : <http://www.ocqas.org/fr/wp-content/uploads/2013/12/Guide%20d'orientation.pdf>.
- Simmons, N. (2013). Outcomes of learning: [Dis]engaging students in higher education, dans M. Kompf et P. M. Denicolo (éd.), *Critical issues in higher education: The next generation*, p. 85-96). Rotterdam (Pays-Bas), Sense Publishing.
- Spady, W. G. (1988). Organising for results: the basis of authentic restructuring and reform. *Educational Leadership*, vol. 46, n° 4-8. En ligne : http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198810_spady.pdf.
- Spady, W. G., et K. J Marshall (1991). Beyond Traditional Outcome-Based Education, *Educational Leadership*, vol. 49, n° 2, p. 67-72.
- Suskie, L. (2009). *Assessing student learning: A common sense*, 2^e éd., San Francisco (Cal.), Jossey-Bass.
- Tamburri, R. (7 février 2013). Ontario universities embrace the move to measuring learning outcomes, *Affaires universitaires*. En ligne : <http://cou.on.ca/news/commentary---events/in-the-press/ontario-universities-embracing-the-move-to-measuri>
- Terenzini, P. T. (1989). Assessment with open eyes: Pitfalls in studying student outcomes, *The Journal of Higher Education*, vol. 60, no 6, p. 644-664.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and design*. Chicago (Ill.), The University of Chicago Press.
- Weingarten, H. P. (2013). *Résultats d'apprentissage : leçons retenues et prochain objectif important*. En ligne : <http://blog-fr.heqco.ca/?p=88>.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*, 5^e éd. Thousand Oaks (Cal.), Sage Publications.

