



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Guide d'élaboration des résultats d'apprentissage dans les cours et programmes du COQES

Jess McKeown



Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ont.) 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 :

McKeown, J. (2018), *Guide d'élaboration des résultats d'apprentissage dans les cours et programmes du COQES*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles de l'auteure 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 soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2018

Introduction

Les résultats d'apprentissage (RA) s'entendent d'énoncés concis qui décrivent les connaissances, les connaissances ou les habiletés essentielles qui sont attendues des élèves à l'issue d'un cours ou d'un programme. Des RA bien conçus rendent explicites l'application et l'intégration des connaissances et des compétences, ce qui favorise la cohérence des expériences d'apprentissage à l'échelle des cours et au sein des programmes.

Le gouvernement de l'Ontario a décrit les RA au niveau institutionnel des établissements d'enseignement postsecondaire de la province, nommément les résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité (RARE) attendus des collèges et les attentes en matière d'études de premier cycle ou de cycles supérieurs (UGDLE) envers les universités. Parallèlement à ces résultats, certains établissements d'enseignement ont créé leurs propres RA à l'échelle institutionnelle que leurs diplômés, toutes disciplines confondues, doivent atteindre. De plus, chaque établissement d'enseignement postsecondaire financé par l'État en Ontario doit observer un processus d'autoréglementation pour définir et évaluer les RA à l'échelle des programmes et des cours.

L'objet du présent document consiste à donner un aperçu des aspects importants et à fournir une orientation dans l'élaboration des RA à l'échelle des cours ou des programmes. Sa création s'appuie sur la synthèse d'une myriade de ressources actuelles qui sont fréquemment citées, dont plusieurs en provenance de centres professionnels d'enseignement et d'apprentissage partout en Ontario. Il promeut l'élaboration de RA en collaboration, au moyen d'une combinaison de démarches descendantes et ascendantes pour mobiliser le corps professoral, l'administration, les élèves et même les employeurs. Le présent document cherche par-dessus tout à stimuler la réflexion sur l'élaboration de RA et à favoriser l'énonciation réfléchie des RA. Voici la liste des avantages découlant d'une élaboration de RA bien conçus chez plusieurs groupes :

Avantages des RA chez les élèves

- Tirer au clair les connaissances, compétences et valeurs cruciales que les élèves acquerront dans un cours ou un programme pour promouvoir la transparence, éclairer la sélection dans les programmes et rehausser leur capacité à transmettre ces résultats à autrui.
- Améliorer l'apprentissage par la prestation d'une orientation et l'établissement d'attentes claires.



Avantages des RA chez le personnel enseignant

- Permettre la réflexion sur la raison d'être d'un cours ou d'un programme.
- Promouvoir la coordination des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, du matériel didactique et des évaluations.
- Faire progresser les conversations entre et parmi les membres du corps professoral quant aux moyens par lesquels harmoniser les cours et mettre ceux-ci en lien avec les résultats des autres cours et programmes.



Avantage des RA chez les établissements d'enseignement

- Raffermer l'engagement des établissements d'enseignement envers une pédagogie et un apprentissage de grande qualité.
- Rehausser la transparence, la crédibilité et la comparabilité des résultats.
- Donner la possibilité de simplifier la reconnaissance de crédits et de faciliter la mobilité des élèves.
- Permettre le discernement des carences ou le chevauchement dans l'offre des cours ou des programmes.



Avantages des RA chez les employeurs

- Favoriser la conception des connaissances, compétences et capacités des futurs diplômés.
- Mobiliser les employeurs à afin que l'enseignement et l'apprentissage s'inscrivent dans les besoins sectoriels.



Sources : Adam (2002); Conseil des universités de l'Ontario (2011); Goff et al. (2015); Greenleaf et al. (2008); Hutchings (2016); Kolomitro et Gee (2015); Lennon (2010)

Processus d'élaboration des résultats d'apprentissage

ÉTAPE 1 : TENIR COMPTE DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

Dans la préparation à la conception des RA, le premier aspect doit être le contexte au sens large dans lequel se situe l'apprentissage. Le contexte peut être assez différent en ce qui touche les RA à l'échelle des cours et des programmes, ce qui signifie que le processus d'élaboration de chaque type de RA s'amorcera de façon assez différente.

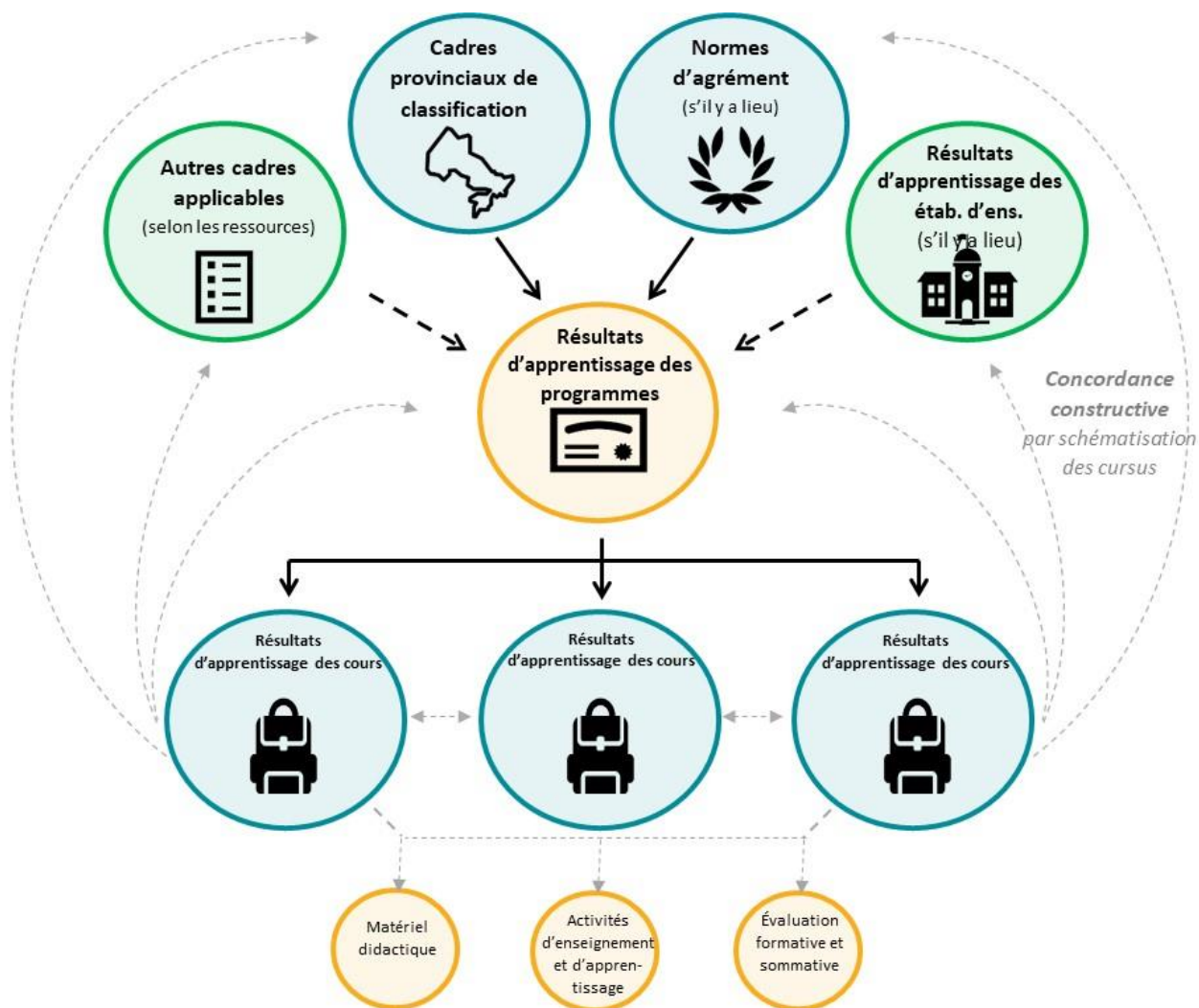
RA à l'échelle des programmes

En ce qui touche les RA à l'échelle des programmes, le processus de création s'amorcera habituellement par les comités de cursus, lesquels consulteront le corps professoral des programmes, les élèves, les présidents ou les doyens associés d'un programme, voire à l'occasion les anciens élèves et les employeurs. Cette consultation a lieu pour garantir la concordance des RA avec les attentes établies pour l'ensemble des élèves de niveau postsecondaire et les attentes propres à la discipline des élèves dans certains programmes. Les ressources suivantes peuvent être consultées dans l'élaboration des RA à l'échelle des programmes en Ontario :

- **Normes à l'échelle de la province***
 - Collèges — [Résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité et normes propres aux programmes](#)
 - Universités — [Attentes en matière d'études de premier cycle ou de cycle supérieur \(UGDLE\)](#)
- Les **normes d'agrément** qui correspondent aux exigences professionnelles ou sectorielles (s'il y a lieu)
 - p. ex., Le Bureau canadien d'agrément des programmes de génie
- Les **RA prescrits par les établissements d'enseignement**, jugés essentiels aux diplômés d'un établissement d'enseignement donné (s'il y a lieu)
- Les **autres cadres applicables** à la différenciation des compétences
 - p. ex., la typologie des résultats d'apprentissage du COQES (graphique 2); le profil des qualifications menant à un grade de la Fondation Lumina; les [résultats d'apprentissage essentiels](#) de l'Association of American Colleges & Universities.

*Pour en savoir plus sur les origines des normes à l'échelle de l'Ontario, consultez le [Cadre de qualification des titres de compétence de l'Ontario](#) et le [Cadre de classification des programmes de la CEQEP](#).

Graphique 1 : Localisation des RA à l'échelle des programmes et des cours en contexte ontarien élargi



RA à l'échelle des cours

La création de RA à l'échelle des cours est habituellement menée par le personnel enseignant et fait intervenir un processus de concordance de tous les aspects d'un cours (c.-à-d. le matériel, les directives et les évaluations) avec les attentes dans l'ensemble des autres cours d'un programme.

En ce qui touche les cours au choix, ou qui ne sont pas directement liés à un seul programme, il faut prendre en considération :

- Les antécédents des élèves et leurs niveaux de connaissances et de compétences au préalable afin que les RA soient opportuns.

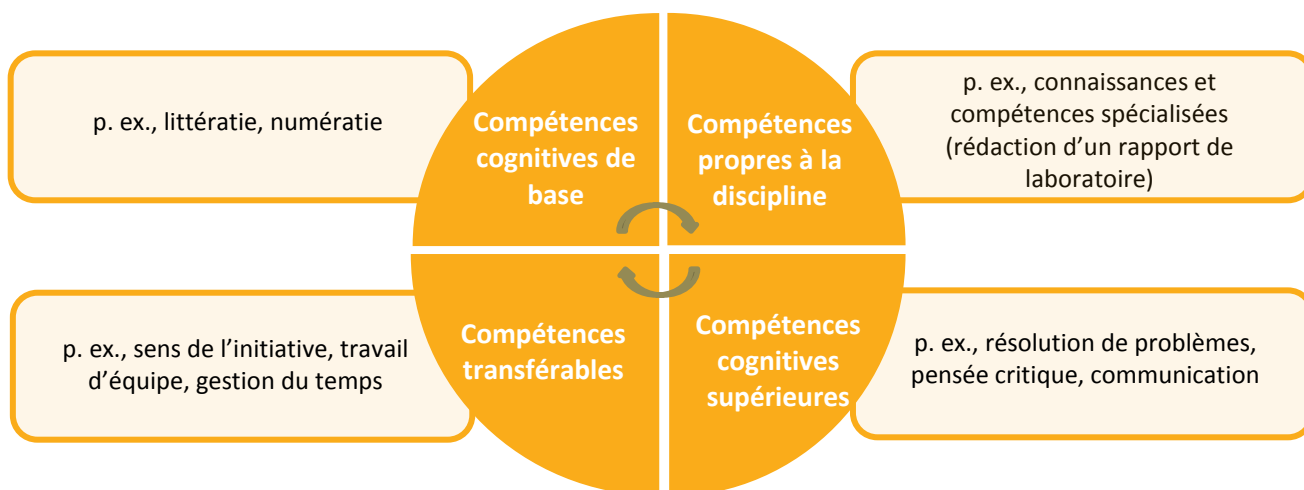
En ce qui touche les cours obligatoires liés manifestement à un seul programme, il faut consulter :

- Les RA à l'échelle du programme pour déterminer en quoi les RA des cours peuvent donner suite aux buts du programme (s'il y a lieu). Faute d'y avoir accès, les normes d'agrément et les RA prescrits par l'établissement d'enseignement peuvent également être envisagées.
- Les RA à l'échelle des cours connexes afin de déterminer une progression logique dans la complexité de l'apprentissage au fil des cours d'un programme. De façon idéale, le personnel enseignant travaillera en collaboration à cette étape-ci.

Dans l'un ou l'autre des cas, le personnel enseignant doit s'efforcer d'en arriver à un cursus à concordance constructive*, où les RA axés sur l'élève sont dérivés comme fondement de la conception des cursus pour parvenir à une cohérence entre le matériel didactique, les activités d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que l'évaluation formative et sommative (graphique 1). À ce stade-ci, il peut être également utile d'envisager d'autres cadres applicables, comme la typologie des résultats d'apprentissage du COQES (graphique 2).

*La concordance constructive, d'abord proposée par l'auteur Biggs (1996), est souvent concrétisée au moyen de la schématisation des cursus, laquelle procure une stratégie fructueuse d'énonciation, de concordance et d'intégration des RA à l'échelle des cours, tout en décrivant de façon explicite la façon dont les RA sont exécutés et évalués au sein d'un programme [Goff et al. (2015)]. Cet élément sera approfondi dans la dernière section du guide.

Graphique 2 : Typologie des résultats d'apprentissage du COQES



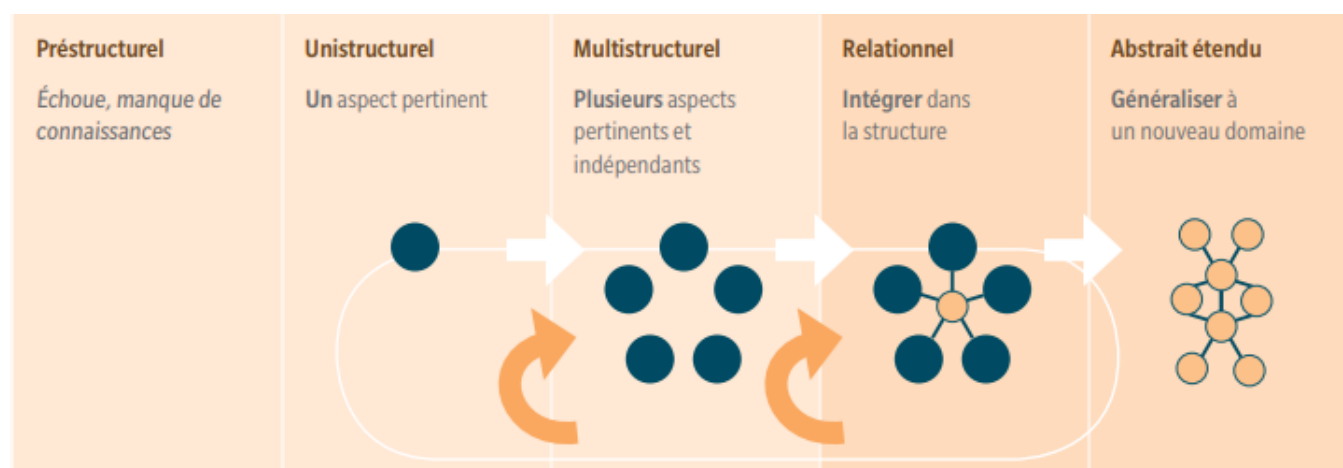
Source : Adaptation des auteurs Deller, Brumwell et MacFarlane (2015) ainsi que Weingarten (2014)

ÉTAPE 2 : DÉCRIRE LES BUTS FONDAMENTAUX D'UN COURS OU PROGRAMME PUIS CONCEPTUALISER LA PROGRESSION DE L'APPRENTISSAGE

Après prise en compte du contexte au sens large dans lequel les RA se situeront, l'étape suivante consiste à énoncer les connaissances et capacités attendues des élèves à l'issue d'un cours ou programme par la description des aspects les plus importants du contenu à assimiler et des compétences ou caractéristiques à acquérir¹.

Afin de déterminer si le contenu et les compétences qui viennent tout juste d'être décrits se situent à un niveau approprié aux élèves, il faut envisager la concordance de chaque but avec une taxonomie d'apprentissage, dont trois font l'objet d'une illustration aux graphiques 3, 4 et 5. Chaque taxonomie permet de conceptualiser la progression de l'apprentissage par ordre ascendant de complexité, où les élèves doivent d'abord réussir aux niveaux inférieurs avant de parvenir aux niveaux supérieurs de l'apprentissage. Bien qu'il y ait dans chaque cas une démarche légèrement différente de compartimentation des niveaux d'apprentissage, le message global de progression tout au long de l'apprentissage demeure le même.

Graphique 3 : Taxonomie de la structure des résultats d'apprentissage observés (SRAO)



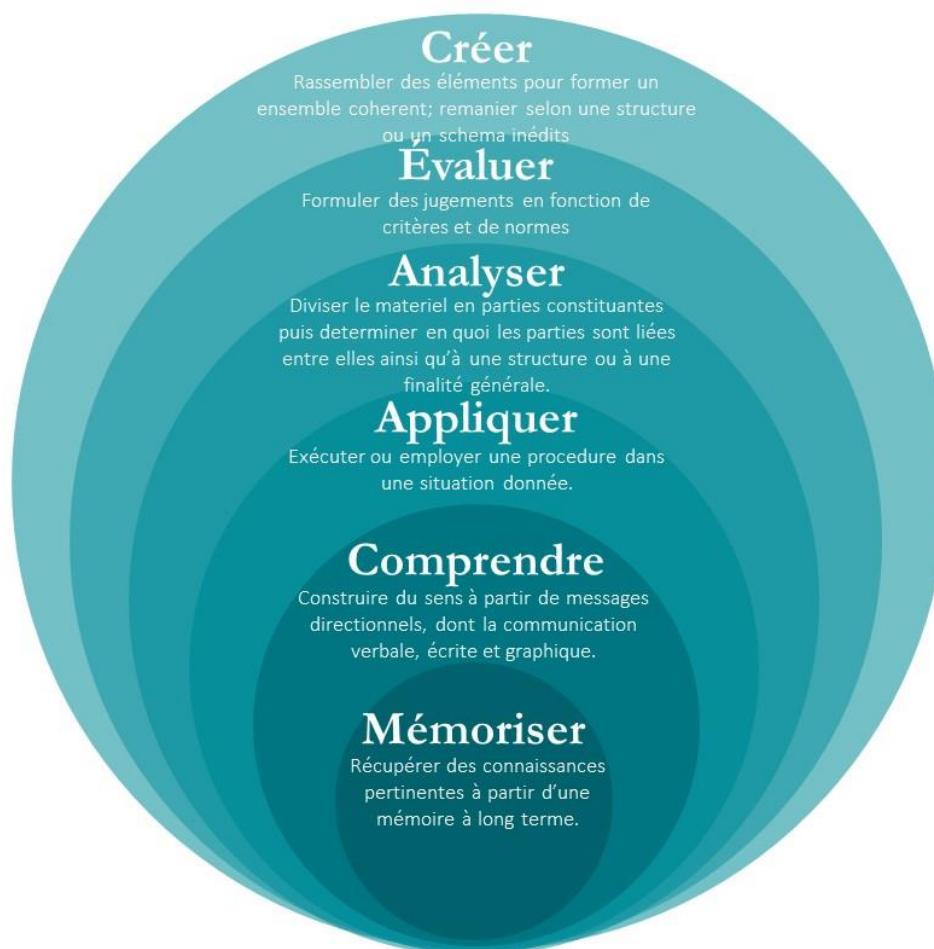
Source : Tiré de l'ouvrage des auteurs Goff et al. (2015, p. 14); Biggs et Collis (1982); et Collis (1986)

¹ Tout l'apprentissage entrevu ne sera pas forcément précisé dans les RA (p. ex., la gestion du temps) et il est possible de concevoir des « résultats d'apprentissage souhaités » distincts en ce qui touche l'apprentissage qui n'est pas obligatoire [d'après Gosling et Moon (2002)].

Graphique 4 : Taxonomie des idées, des liens et d'une réflexion élargie (ILRE)



Graphique 5 : Taxonomie selon Bloom (révisée)



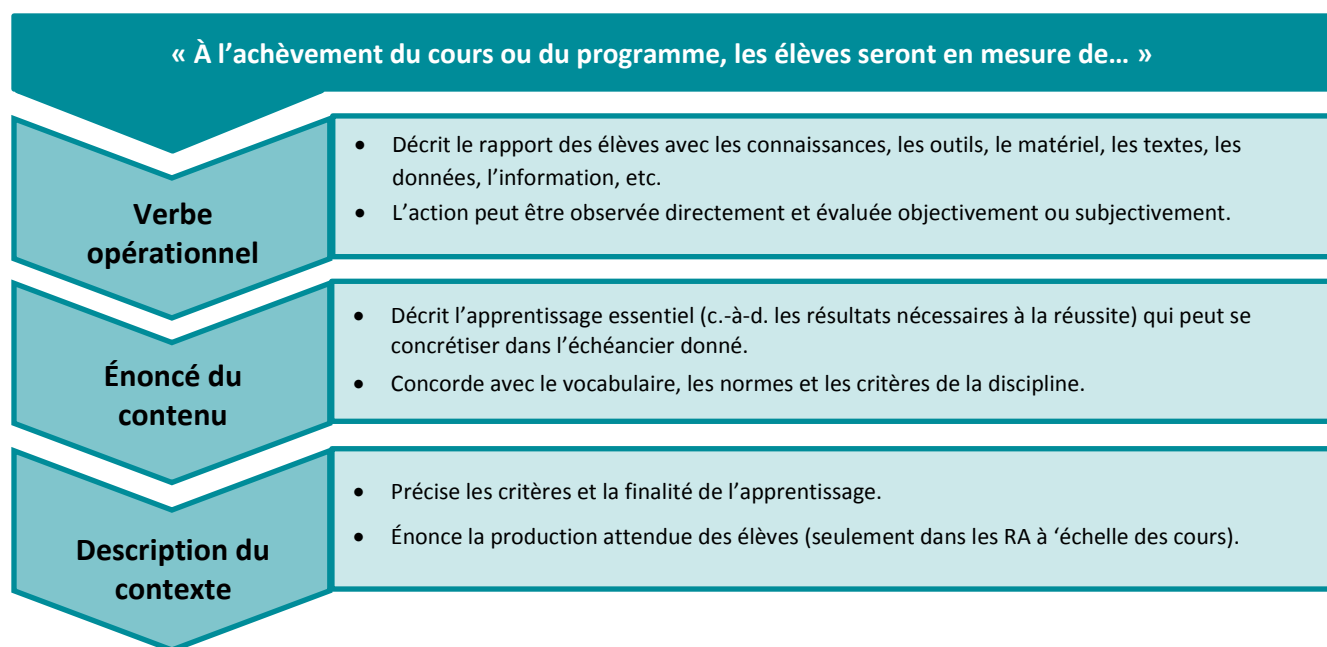
Source : Adaptation des auteurs Anderson et Krathwohl (2001), ainsi que Bloom (1956)

ÉTAPE 3 : RÉDIGER LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Maintenant que les buts sont schématisés et que le niveau d'attente en lien avec chaque but est connu, il est temps d'amorcer la conception des énoncés réels des RA². Voici ce qui est recommandé pour chaque énoncé :

- Conjuguer les verbes au présent
- Faire des phrases complètes
- De façon idéale, décrire seulement un comportement à la fois³.

Des énoncés de RA bien conçus ont tendance à être structurés comme suit :



Source : Adaptation des auteurs Adelman (2015); Kenny et Desmarais (2012); et Lopes (2015)

Dans le choix des verbes opérationnels, gardez à l'esprit les stratégies suivantes :

- A) Songez à consulter les listes de verbes qui correspondent aux niveaux d'apprentissage dans les taxonomies examinées au préalable⁴.

² Pour obtenir une explication de la différence entre les résultats d'apprentissage et les objectifs pédagogiques, consulter le document [Learning outcomes and instructional objectives: Is there a difference?](#) de l'auteur Harden (2002)

³ Il est tout particulièrement important de ne décrire qu'un seul comportement à la fois dans les RA à l'échelle des cours puisque ceux-ci doivent concorder directement avec les évaluations [Lopes (2015)]. Des exceptions sont possibles dans les résultats d'apprentissage à l'échelle des programmes, puisqu'il s'agit habituellement d'énoncés au sens large, lesquels peuvent décrire des ensembles de compétences connexes ou des éléments de connaissance en lien avec du contenu semblable.

⁴ Par exemple, consultez l'exemple [Instructor's guide to course design](#) du Carleton Educational Development Centre (s.d.) ou le chapitre 2 de l'ouvrage [Program-based review and assessment](#) des auteurs Stassen, Doherty et Poe (2001).

B) Gardez à l'esprit les verbes à éviter ou à définir davantage.

Évitez les verbes qui décrivent des fonctions cognitives annonciatrices, comme :

lire reconnaître voir constater obtenir se conformer

Évitez les verbes qui ne sont ni opérationnels, ni observables, comme :

avoir posséder comprendre apprécier connaître percevoir envisager
concevoir appréhender saisir songer réaliser accepter apprendre
entrevoir prévoir être conscient de être au fait de bien connaître

Tirez au clair les verbes dont le sens n'est pas descriptif, comme :

discuter consulter exercer explorer interpréter élargir
communiquer lier examiner réfléchir travailler

Source : Adaptation des auteurs Potter et Kustra (2012) et Adelman (2015)

C) Recherchez la diversité des verbes pour promouvoir la variété dans l'ampleur, le niveau et la complexité de l'apprentissage.

Tableau 1 : Groupes de verbes opérationnels du NILOA

Acquisition	accéder, accumuler, acquérir, recueillir, extraire, récolter, localiser, obtenir, saisir
Attestation	citer, documenter, enregistrer, faire référence, indiquer la source
Caractérisation	catégoriser, classer, définir, décrire, déterminer, encadrer, nommer, privilégier, préciser
Traitement	calculer, déterminer, estimer, manipuler, mesurer, résoudre, mettre à l'essai
Formatage	disposer, assembler, colliger, structurer, trier
Explication	énoncer, éclaircir, étoffer, élucider, expliciter, illustrer, décrire, traduire
Analyse	comparer, contraster, différencier, distinguer, égaliser, formuler, schématiser, apparier
Enquête	examiner, expérimenter, explorer, hypothétiser, enquêter, rechercher, tester
Conceptualisation	assimiler, connecter, consolider, intégrer, lier, fusionner, résumer, synthétiser
Création	bâtir, composer, construire, confectionner, créer, concevoir, élaborer, générer, modéliser, façonner, simuler
Utilisation	appliquer, exécuter, mener, démontrer, employer, mettre en œuvre, exécuter, produire, utiliser
Exécution	administrer, contrôler, coordonner, mobiliser, diriger, maintenir, gérer, naviguer, manœuvrer, optimiser, planifier
Délibération	préconiser, argumenter, remettre en question, débattre, défendre, contester, justifier, persuader, résoudre
Estimation	estimer, jauger, auditer, évaluer, juger, classer
Communication	afficher, dessiner, corriger, encoder et décoder, schématiser, mimer, exposer, relater
Collaboration	collaborer, contribuer, négocier
Reconstruction	accommoder, adapter, rajuster, améliorer, modifier, peaufiner, refléter, examiner

Source : Adaptation d'Adelman (2015)

Dans la conception des volets de contenu et de contexte de l'énoncé des RA, gardez à l'esprit les astuces suivantes :

- A) Évitez les adjectifs et adverbes qui décrivent la qualité d'un comportement, puisque ceux-ci se situent au-delà de la portée de la syntaxe de base servant à concevoir les RA.

Évitez les qualificatifs qui décrivent la mesure dans laquelle l'élève exécute bien, comme:

efficace raisonnable convenable
opportun persuasif complet poussé

- B) Songez à vous en remettre à l'acronyme SMART(TT) pour rédiger des RA bien conçus :

Sensible à l'élève :

Des RA qui interpellent l'élève plutôt que de dicter le contenu, les activités pédagogiques ou l'évaluation.

Mesurable :

Des RA qui conviennent aux évaluations objectives ou subjectives.

Approprié :

Des RA atteignables, tout en donnant aux élèves des défis significatifs à relever.

Réaliste :

Des RA axés sur les moyens par lesquels l'élève se sert des connaissances ou compétences.

Temporel :

Des RA qui ne désignent que les connaissances ou compétences qui peuvent être assimilées dans l'échéancier.

Transparent:

Des RA clairs et faciles à comprendre par les élèves, le corps professoral et l'administration.

Transférable:

Des RA qui préparent les élèves à la réussite en divers contextes à l'extérieur des études.

Source : Adaptation des auteurs Adelman (2015); Blanchard et Johnson (1982); Greenleaf et al. (2008) et Lopes (2015)

Tenez compte des exemples suivants de RA :

RA à l'échelle du programme



À l'achèvement du programme, les élèves seront en mesure de...

- Donner des exposés oraux comportant un message fondamental, des sections suivant une séquence logique, des illustrations à l'appui, ainsi que des techniques d'élocution et d'exécution qui conviennent aux destinataires.
- Faire l'analyse des points de vue et enjeux mondiaux, ainsi que des retombées sur sa discipline, l'exercice de sa profession et ses prises de décision.
- Distinguer les pratiques de recherche éthiques et non-éthiques, conformément au protocole applicable en la matière (p. ex., les trois Conseils).
- Faire l'analyse du rapport entre les déterminants sociaux de la santé, la politique en matière de santé et la pratique en milieu communautaire pour éclairer les services fournis aux particuliers et aux communautés.

RA à l'échelle des cours



À l'achèvement de ce cours, les élèves seront en mesure de...

- Faire l'évaluation des avantages et difficultés en lien avec la toile en expansion perpétuelle des dispositifs Internet sur notre société, notre inconscient et notre identité.
- Réfléchir aux expériences d'apprentissage intégrées au travail (p. ex., en enseignement coopératif, en stage, en travail sur le terrain, en travail dans un laboratoire, etc.) pour décrire les méthodes réussies qui sont adaptées pour résoudre les difficultés en milieu de travail.
- Défendre leur prise de position sur un enjeux social applicable à leur domaine (p. ex., les voitures autonomes, la vaccination, l'expérimentation sur les animaux, etc.) par l'évaluation de divers points de vue savants qui appuient et réfutent leurs dires.
- Concevoir des activités et expériences d'apprentissage mobilisatrices qui sont ancrées dans les principes de l'apprentissage axés sur la recherche.

Source : Adaptation des auteurs Greenleaf et al. (2008); Lennon et al. (2014); Rhodes (2010)

ÉTAPE 4 : EXAMINER ET RÉVISER LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Restreignez la liste des RA, le cas échéant :

- Acceptez le fait qu'il n'existe pas de formule parfaite pour un nombre exact de RA dans un cours ou un programme, et que quantité accrue n'est pas synonyme de qualité accrue. Cela étant posé, de nombreuses sources recommandent de mettre entre cinq et dix RA pour chaque cours.
- Attendez-vous à ce qu'il y ait davantage de RA dans un programme que dans un seul cours, le nombre exact étant essentiellement fonction de l'amplitude de chaque énoncé.

Susciter une réflexion critique à l'aide des questions suivantes :

1. Les attentes sont-elles équitables pour tous les élèves?
2. Si les élèves qui ont achevé le cours ou le programme parviennent à accomplir *seulement* ces RA, s'agira-t-il d'une réussite?
3. Tous les élèves devront-ils atteindre chaque RA pour réussir le cours ou le programme?
4. Qu'est-ce que l'ensemble des RA révèle sur le(s) particulier(s) responsable(s) de la rédaction (p. ex., identité, valeurs, affiliations, hypothèses, biais, etc.)?
5. Comment pourra-t-on faire en sorte que les élèves aient atteint les résultats attendus d'eux? Les éléments qui seront acceptés comme preuve de progrès sont-ils évidents?

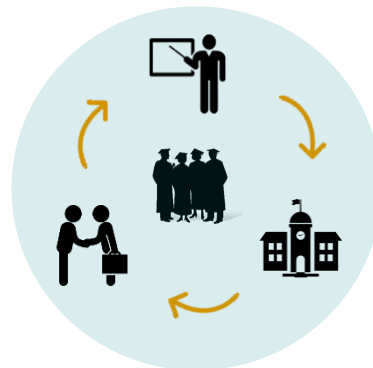
Source : Adaptation des auteurs Potter et Kustra (2012)

Mobilisez les intervenants pour obtenir de la rétroaction sur les RA comme suit :

- Discutez des RA avec le personnel enseignant, l'administration, les élèves et les employeurs, si les ressources le permettent.
- Suscitez une réaction particulière quant au contenu et au niveaux des attentes dans les RA en ce qui touche les élèves.

Prochaines étapes

L'élaboration de RA bien rédigée ne constitue que la première étape vers un cursus en concordance constructive. Lorsque les ressources le permettent, il est bon de coordonner la participation du corps professoral des départements en cause à la schématisation des RA dans le cursus. Suivant ce qui est mentionné à l'étape 1, ce processus vise à vérifier la progression logique dans la complexité de l'apprentissage par une minimisation des chevauchements et une maximisation de la cohérence des RA entre les cours dans un programme. Les schématisations de cursus sont utiles pour visualiser l'apport de chaque cours aux attentes dans le programme, l'établissement d'enseignement et la province (graphique 1). Ces schématisations peuvent également se révéler tout particulièrement utiles pour le personnel enseignant qui élabore des RA à l'échelle des cours afin de confirmer la concordance entre les attentes et les évaluations. Les personnes qui souhaitent en apprendre davantage sur ce processus et obtenir une orientation sur l'évaluation des RA peuvent consulter le document [Évaluation des résultats d'apprentissage : Manuel du praticien](#) du COQES.



Le processus d'élaboration des résultats d'apprentissage en résumé

1

PRÉVOIR LA CONCORDANCE DES RÉSULTATS AVEC LE CONTEXTE AU SENS LARGE

- Les RA sont-ils conçus par la consultation et la collaboration auprès des comités du cursus, du corps professoral, des élèves et des anciens élèves?
- Les critères et cadres pertinents sont-ils pris en compte dans la localisation des RA au sein du contexte d'apprentissage au sens large dans un cours ou un programme?

2

DÉCRIRE LES BUTS FONDAMENTAUX D'UN COURS OU PROGRAMME PUIS CONCEPTUALISER LA PROGRESSION DE L'APPRENTISSAGE

- Y a-t-il des buts clairs quant aux connaissances et compétences attendues des élèves à l'issue d'un cours ou d'un programme?
- Les RA sont-ils cohérents pour garantir la progression logique de l'apprentissage (tenir compte des taxonomies de la SRAO, selon Bloom et des ILRE)?

3

RÉDIGER LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

- Les attentes relatives à un cours ou un programme sont-elles toutes clairement énoncées aux élèves?
- Chaque RA est-il constitué d'une phrase complète rédigée au présent pour décrire *seulement* un comportement?
- Les RA font-ils appel seulement à des verbes opérationnels, tout en évitant les qualificatifs?
- Les RA sont-ils conformes à l'acronyme SMART(TT)?

4

EXAMINER ET RÉVISER LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

- Y a-t-il concordance entre les cours et au sein de ceux-ci dans un programme, de même qu'avec les attentes génériques et propres à la discipline envers les élèves?
- La rétroaction pertinente des enseignements, de l'administration, des élèves ou des employeurs est-elle intégrée aux RA?

Bibliographie

- Adam, S. (2002), Using learning outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels, *Proceedings for the United Kingdom Bologna Seminar*, Édimbourg (Écosse).
- Adelman, C. (2015). *To imagine a verb: The language and syntax of learning outcomes statements*, document hors série n° 24, National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Anderson, L. W. et D. R. Krathwohl (éd.) (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Boston, Allyn et Bacon.
- Biggs, J. (1996). « Enhancing teaching through constructive alignment », dans *Higher Education*, vol. 32 n° 3, p. 347–364.
- Biggs, J. B. et K. Collis (1982), *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*, New York, Academic Press.
- Blanchard, K. et S. Johnson (1982), *One minute manager*, New York, William Morrow.
- Bloom, B. S. (1956), *Taxonomy of educational objectives*, New York, David McKay.
- Carleton Educational Development Centre (s.d.). Instructor's guide to course design: Learning outcomes and constructive alignment, Université Carleton. <https://carleton.ca/edc/wp-content/uploads/Course-Design-Handbook-2017.pdf>
- Collis, K. F. (1986), « Using the SOLO taxonomy », dans *Set: Research Information for Teachers*, vol. 1986 n° 2, p. 4.
- Conseil des universités de l'Ontario (2011), *Ensuring the Value of University Degrees in Ontario*, Toronto. <http://cou.on.ca/wp-content/uploads/2015/05/COU-Ensuring-the-Value-of-University-Degrees-in-Ontario-November-2011.pdf> (document en anglais seulement)
- Deller, F., Brumwell, S. et A. MacFarlane (2015), *Le vocabulaire des résultats d'apprentissage : définitions et évaluations*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20Language%20of%20LO-f.pdf>
- Fostaty Young, S. et R. J. Wilson (2000), *Assessment and learning: The ICE approach*, Winnipeg, Portage and Main Press.
- Goff, L., Potter, M. K., Pierre, E., Carev, T., Gullage, A., Kustra, E. et J. Raffoul (2015). *Évaluation des résultats d'apprentissage : manuel du praticien*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/heqco.LOAhandbook_Fre_2015.pdf
- Gosling, D. et J. Moon (2002). *How to use learning outcomes and assessment criteria*. Londres. SEEC. <https://www.aec-music.eu/userfiles/File/goslingmoon-learningoutcomesassessmentcriteria.pdf>
- Greenleaf, E., Burnett, M. et P. Gravestock (2008), *Developing learning outcomes: A guide for University of Toronto faculty*, Center for Teaching Support & Innovation. <https://teaching.utoronto.ca/wp-content/uploads/2015/08/Developing-Learning-Outcomes-Guide-Aug-2014.pdf>
- Harden, R. M. (2002). « Learning outcomes and instructional objectives: Is there a difference? », dans *Medical Teacher*, vol. 24 n° 2, p. 151–155.
- Hutchings, P. (2016). *Aligning educational outcomes and practices*, document hors série n° 26. National Institute for Learning Outcomes Assessment.

- Kenny, N. et S. Desmarais (2012). *A guide to developing and assessing learning outcomes at the University of Guelph*, Office of the Associate Vice-President (Academic), Université de Guelph.
- Kolomitro, K. et K. Gee (2015). *Developing effective learning outcomes: A practical guide*, Centre for Teaching and Learning, Université Queen's.
http://www.queensu.ca/ctl/sites/webpublish.queensu.ca.ctlwww/files/files/What%20we%20do/Learning%20Outcomes-Course-Curriculum%20and%20Review/Developing_Effective_Learning_Outcomes.pdf
- Lennon, M. C. (2010). *Souligner les habiletés et les réalisations : Mesure du développement des compétences et communication des résultats*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
<http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Paper3fr.pdf>
- Lennon, M. C., Frank, B., Humphreys, J., Lenton, R., Madsen, K., Omri, A. 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.
<http://www.heqco.ca/fr-ca/Research/ResPub/Pages/L-approche-Tuning-relever-et-mesurer-les-resultats-d-apprentissage-sectoriels-dans-le-systeme-d-enseignement-postsecondaire.aspx>
- Lopes, V. (2015). *A short primer for writing course learning outcomes*. Collège Seneca d'enseignement et d'apprentissage. http://open2.senecac.on.ca/sites/teaching/wp-content/uploads/sites/37/2015/06/LearningOutcomes_Primer.pdf
- Potter, M. K. et E. Kustra (2012). *A primer on learning outcomes and the Solo taxonomy*, Université de Windsor, Centre d'enseignement et d'apprentissage. <http://www1.uwindsor.ca/ctl/system/files/PRIMER-on-Learning-Outcomes.pdf>
- Rhodes, T. (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using the rubrics*, Washington D.C., Association of American Colleges and Universities.
- Stassen, M. L., Doherty, K. et M. Poe (2001). *Program-based review and assessment: Tools and techniques for program improvement*, Office of Academic Planning & Assessment, Université du Massachusetts à Amherst.
- Weingarten, H. P. (13 février 2014), « Gestion axée sur la qualité : Classification des résultats d'apprentissage », dans *EnPratique*. <https://blog-fr.heqco.ca/2014/02/harvey-p-weingarten-gestion-axee-sur-la-qualite-classification-des-resultats-dapprentissage>
- Wilson, R. J. (1996). *Assessing students in classrooms and schools*, Toronto, Allyn et Bacon.



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario