

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

**AUTOMATISATION DES PROCESSUS D'ÉVALUATION DE  
PROGRAMMES : FAVORISER L'AMÉLIORATION CONTINUE DES  
PROGRAMMES D'ÉTUDES**

**France Gravelle\*, Patrick Milot\*\***

\* Université d'Ottawa, France.Gravelle@uOttawa.ca

\*\* Université d'Ottawa, Patrick.Milot@uOttawa.ca

---

**Mots clés :** évaluation de programmes, analyse de la cohérence du cursus, résultats d'apprentissage

**Résumé.** On exige de plus en plus des universités de rendre des comptes quant à la manière dont les résultats d'apprentissage sont couverts par les différents cours d'un programme. L'évaluation de programmes d'études universitaires est donc devenue un enjeu majeur partout à travers le monde. En Ontario, l'évaluation de programmes consiste en une identification des résultats d'apprentissage de programmes et en une analyse de la capacité du programme d'études à favoriser leur atteinte. Prenant en grande considération la prescription ministérielle, tout en se faisant un devoir d'offrir une meilleure expérience étudiante à tous les étudiants, l'équipe du Centre de pédagogie universitaire de l'Université d'Ottawa a développé des outils en ligne permettant de faire l'analyse de la cohérence du cursus, ainsi que l'analyse des forces, faiblesses, possibilités et défis d'un programme de formation (FFPD). Ces outils en ligne et cette automatisation simplifient l'ensemble des processus de collecte et de traitement de l'information, permettant ainsi de dégager du temps et des énergies pour des discussions sur le sens des descripteurs recueillis. C'est précisément ces discussions basées sur la lecture et l'analyse des résultats qui a la réelle capacité de produire un authentique processus d'amélioration continue de programme (Evans, 2010; Ewell & Kuh, 2010).

---

## **1. Introduction**

On exige de plus en plus des universités de rendre des comptes quant à la manière dont les résultats d'apprentissage sont couverts par les différents cours d'un programme. L'évaluation de programmes d'études universitaires est donc devenue un enjeu majeur partout à travers le monde. En Ontario, l'évaluation de programmes consiste en une identification des résultats d'apprentissage de programmes et en une analyse de la capacité du programme d'études à favoriser leur atteinte. Cet exercice, d'abord instauré au sein des programmes de premier cycle, fait maintenant partie intégrante du processus d'évaluation des programmes d'études supérieures. Notons que pour certains programmes professionnels, ce type d'analyse existe déjà depuis quelque temps par l'examen de la manière dont un programme d'études couvre des normes professionnelles

Concrètement, le Conseil d'assurance de la qualité des universités de l'Ontario (CAQUO) fournit aux universités ontariennes un document-cadre et des directives (Quality assurance framework and guide), à partir desquels chaque université conçoit son protocole institutionnel d'assurance de la qualité (PIAQ). Ce processus a pour objectif de préciser la manière dont les résultats d'apprentissage (RAPs) sont couverts par les différents cours d'un programme.

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

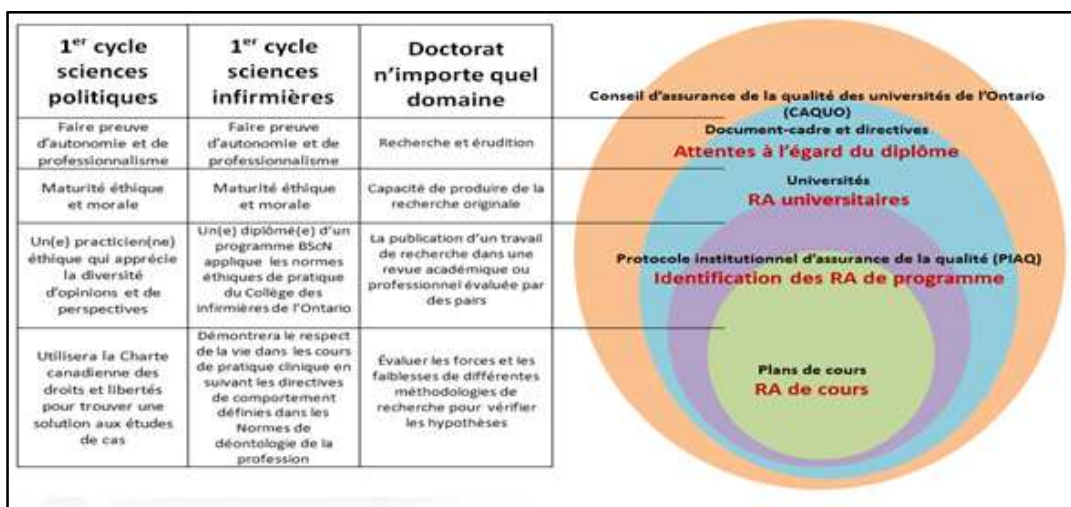


Figure 1 : Processus d'évaluation/développement de programmes de l'Ontario

**2. Problématique**

Le défi de l'amélioration de la qualité académique pose une problématique institutionnelle. L'examen et l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage exigent de la part des professeurs un investissement personnel et collectif de temps et d'énergie, ainsi qu'une nécessaire discussion et collaboration en vue de mesurer l'atteinte des résultats d'apprentissage de programmes. Malgré tout, nombre de recherche confirme les avantages et bénéfices de cette réflexion du corps professoral.

Il semble en effet que le fait qu'un programme d'études ait des objectifs clairs et connus de tous soit un des premiers indicateurs de sa qualité, telle que reconnue à la fois par les professeurs et les étudiants (Rees,2007). De la même manière, une connaissance a priori des objectifs du programme d'étude a un impact notable sur sa capacité d'attraction, la rétention et la diplomation (Raghubir, 1979).

Mais parce que la nature essentielle des universités et de la culture universitaire est hautement individualisée et qu'il existe de forts incitatifs pour les professeurs à poursuivre leurs propres champs d'intérêt en enseignement spécialisé et en recherche, les difficultés à s'entendre sur des mesures communes des apprentissages des étudiants sont chose habituelle (Dill, 2003).

En réalité, la problématique semble reposer sur le fait que l'évaluation de programmes ne tend pas à produire des connaissances, mais plutôt à fournir de l'information pour une prise de décision informée. De plus, l'évaluation vise également à construire des jugements de pratique, ceux-là mêmes qui permettent de prendre action (ou décision) à propos d'une activité donnée (Ridde et Dagenais, 2009).

**3. Cadre théorique**

Dans le cadre de cette automatisation des outils pédagogiques, le cadre théorique choisi repose sur le fait que l'évaluation va au-delà des actions et propose une discussion qui repose sur la description et l'interprétation des faits, bref un travail sur les représentations sociales de la réalité (p. 54) : « Le but de l'évaluation n'est pas de produire des données scientifiques, mais de réduire l'incertitude et de

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

renforcer la cohérence des décisions et des pratiques » (p. 55), par une attention portée aux idées, forcément construites, ainsi qu'aux processus discursifs (Ridde et Dagenais, 2009).

De plus, on remarque que la valeur de l'évaluation réside dans son utilité pour la pratique, du point de vue de l'utilisation attendue des résultats. L'accent mis sur l'utilité met également en perspective la nécessité de réaliser ce processus d'évaluation de programmes en collaboration avec les principaux utilisateurs, lesquels doivent concilier cette réflexion pédagogique avec des contraintes de temps, d'accès à l'information, de changements structuraux et de priorités divergentes (Ridde et Dagenais, 2009).

### **4. Méthodologie**

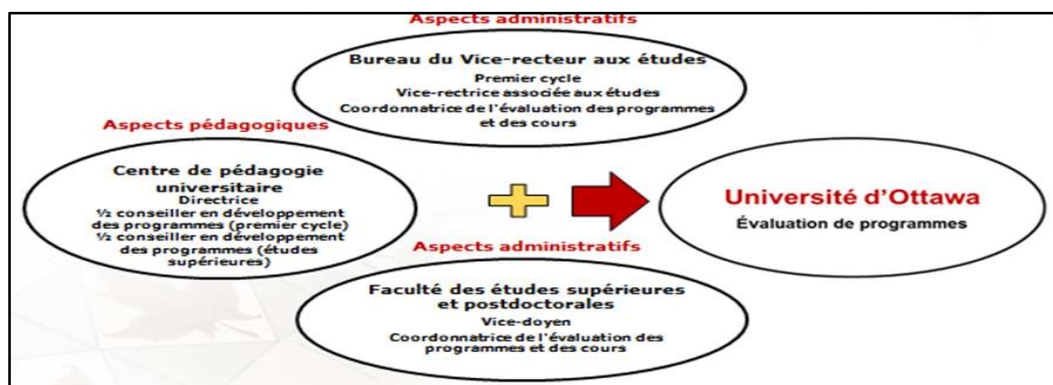
Ainsi, afin d'assurer la cohérence de ses cursus, l'Université d'Ottawa porte une attention particulière à leur qualité par des mesures de soutien organisationnel en matière d'évaluation/développement de programmes, ainsi que par une mise en valeur des résultats d'apprentissage acquis par les étudiants au terme des formations proposées. L'adéquation des cursus aux spécificités du niveau du grade et aux exigences disciplinaires, ainsi qu'aux besoins des milieux académiques et professionnels, sont donc au cœur des démarches d'évaluation de programmes.

#### **4.1 Soutien organisationnel de niveau administratif**

À titre de soutien organisationnel de niveau administratif, le Cabinet du Vice-recteur aux études est responsable de l'évaluation et du développement de programmes de premier cycle. Pour ce qui est des programmes de niveau supérieur, c'est la Faculté des études supérieures et postdoctorales qui est responsable du processus administratif.

#### **4.2 Soutien organisationnel de pédagogique**

Au niveau pédagogique, c'est le Centre de pédagogie universitaire (CPU) qui soutient les équipes professorales. Plus précisément, depuis 2007, au premier cycle, il y a plus ou moins 15 programmes qui ont été évalués annuellement, ce qui représente approximativement l'identification de 240 résultats d'apprentissage de programmes par année. En ce qui a trait aux études supérieures, la démarche s'est développée en 2011 et permet depuis l'évaluation d'environ 10 programmes annuellement, donc plus ou moins 140 résultats d'apprentissage de programmes à chaque année.



## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

**Figure 2 :** Soutien organisationnel au sein de l'Université d'Ottawa

### **4.3 Rôles du Centre de pédagogie universitaire**

En fait, un des rôles du CPU est de soutenir les facultés, dans le cadre de l'identification et la rédaction des résultats d'apprentissage de programmes (RAPs) en partant de la mission/vision du programme, des attributs de « l'étudiant idéal » (Weber, 1919) et en utilisant, lors de l'identification des RAPs la taxonomie de Bloom :

- Quelle est la mission/vision de la faculté/du département/du programme?
- Quelles sont les caractéristiques des étudiants diplômés?

Cet exercice vise à rédiger, le plus précisément possible, ce que l'étudiant développera comme compétences transférables en milieu de travail, suite à l'obtention de son diplôme. À titre d'exemple, voici la description d'un résultat d'apprentissage : «*À la fin de ce programme, l'étudiant sera en mesure d'analyser les problèmes et les questions de santé publique à partir d'une variété de perspectives théoriques* ».

Le Centre de pédagogie universitaire joue également un autre grand rôle, soit celui d'accompagner les professeurs, les employés administratifs, les étudiants, ainsi que les autres intervenants (si nécessaire), dans le cadre de l'analyse des forces, faiblesses, possibilités et défis (FFPD) de leur programme de formation.

Également, un 3<sup>e</sup> mandat est délégué au centre par l'entremise d'un accompagnement offert aux professeurs, dans le cadre de l'exercice de l'analyse de la cohérence du cursus. À titre de démarche, les professeurs :

- Spécifient les RAPs abordés dans leurs cours.
- Identifient les stratégies pédagogiques principalement utilisées.
- Précisent le niveau de développement des RAPs (enseignés et évalués).
- Identifient le niveau d'inclusion (principal ou secondaire) des RAPs.
- Décrivent les évaluations utilisées, le pourcentage, le moment d'occurrence, etc.

### **4.4 Plan d'action pédagogique**

Prenant en grande considération la prescription ministérielle, tout en se faisant un devoir d'offrir une meilleure expérience étudiante à tous les étudiants, l'équipe du Centre de pédagogie universitaire (CPU) de l'Université d'Ottawa a développé un plan d'action pédagogique, en lien avec le processus d'évaluation/développement de programmes, qui comprend :

- La présentation de l'importance de la démarche et du processus à différents acteurs universitaires (doyens, vice-doyens, directeurs de programmes, etc.).
- Une offre d'ateliers d'information spécifiquement pour les directeurs de programmes.
- La conception d'outils en ligne (pages web, ressources pour l'analyse de la cohérence du cursus, ainsi que l'analyse des forces, faiblesses, possibilités et défis d'un programme de formation (FFPD)).
- La conception de nouveaux gabarits pour la présentation de rapports d'évaluation.

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**



**Figure 3 :** Outils en ligne pour l'évaluation/développement de programmes

**4.5 Outils en ligne d'« Analyse des forces, faiblesses, possibilités et défis (FFPD) » et d'« Analyse de la cohérence du cursus »**

L'outil en ligne permettant une analyse FFPD a été initié suite aux difficultés rencontrées lorsque nous tentions de faire cet exercice en présentiel; que ce soit avec les professeurs ou encore les étudiants. Il s'avère toujours complexe de réunir en même temps dans un même lieu des gens, pour une période de deux heures, pour mener à bien cet exercice. Dans le cas des programmes d'études professionnels notamment, les étudiants sont la plupart du temps en situation de travail durant les heures normales de bureau et donc non disponibles. L'outil en ligne permet donc une bonne représentativité des personnes impliquées, une participation accrue et offre une flexibilité répondant aux besoins des participants.



**Figure 4 :** Écran de saisie pour effectuer l'analyse des forces, faiblesses, possibilités et défis (FFPD)

### ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Le nouvel outil en ligne « Analyse de la cohérence du cursus » automatise le processus de cueillette et d'analyse de l'information requise dans le processus d'auto-évaluation de programmes. De plus, il offre la possibilité de produire un rapport où nous y retrouvons : les objectifs de cours d'un programme et leur alignement avec les résultats d'apprentissage dudit programme, les types d'évaluations privilégiées, le nombre d'évaluations par cours, le pourcentage attribué à chaque évaluation et le moment d'occurrence des évaluations.

#### **Analyse du cursus**

**Cote et titre du cours : Inscrivez dans la rangée correspondante la cote et le titre du cours.**

3 lettres de la cote de cours

4 chiffres de la cote de cours

Section (si applicable)

Titre du cours

**Pour le programme de géologie, ce cours est:**

Un cours obligatoire

Un cours optionnel

**Ce cours est habituellement offert (cochez tous les choix qui s'appliquent):**

À la session d'automne

À la session d'hiver

À la session printemps/été

**Figure 5 :** Écran de saisie pour effectuer l'analyse de la cohérence du cursus

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

**Méthodes d'évaluation privilégiées:**  
 Faites la liste des évaluations de votre cours telles que présentées dans votre plan de cours en précisant le pourcentage qui y est associé ainsi que le moment d'occurrence de celles-ci.

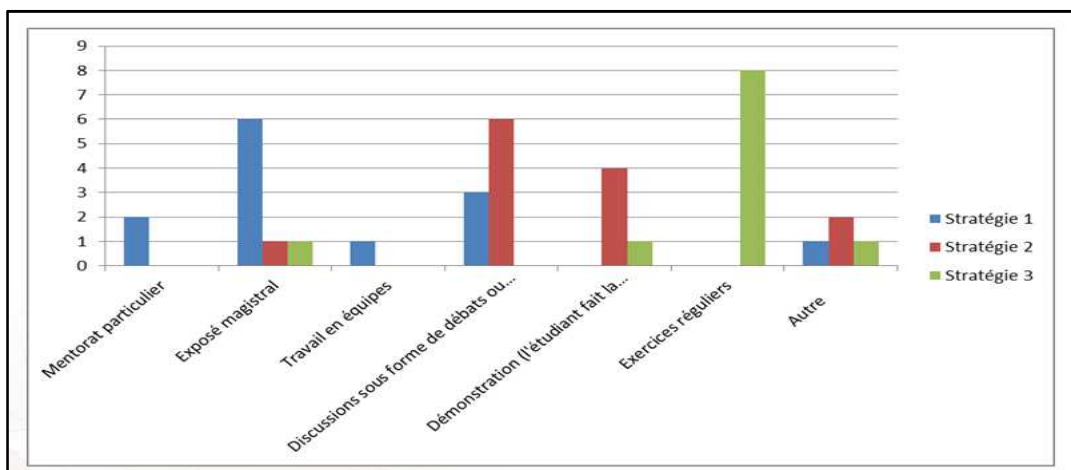
	Méthode d'évaluation	Pourcentage (%)	Moment d'occurrence (semaine)
Évaluation 1	---	---	---
Évaluation 2	---	---	---
Évaluation 3	---	---	---
Évaluation 4	---	---	---
Évaluation 5	---	---	---
Évaluation 6	---	---	---

Voulez-vous ajouter un autre cours que vous avez enseigné, différent de celui-ci, entre septembre 2011 et avril 2013? Si vous avez terminé, sélectionné non.

Oui  
 Non

**Figure 6 :** Écran de saisie pour effectuer l'analyse de la cohérence du cursus

Cette base de données dynamique permet d'établir des relations complexes qui existent entre les différents types de résultats d'apprentissage et les cours. De plus, elle génère des rapports qui facilitent le développement des programmes et qui aident à en assurer et à en maintenir la qualité.

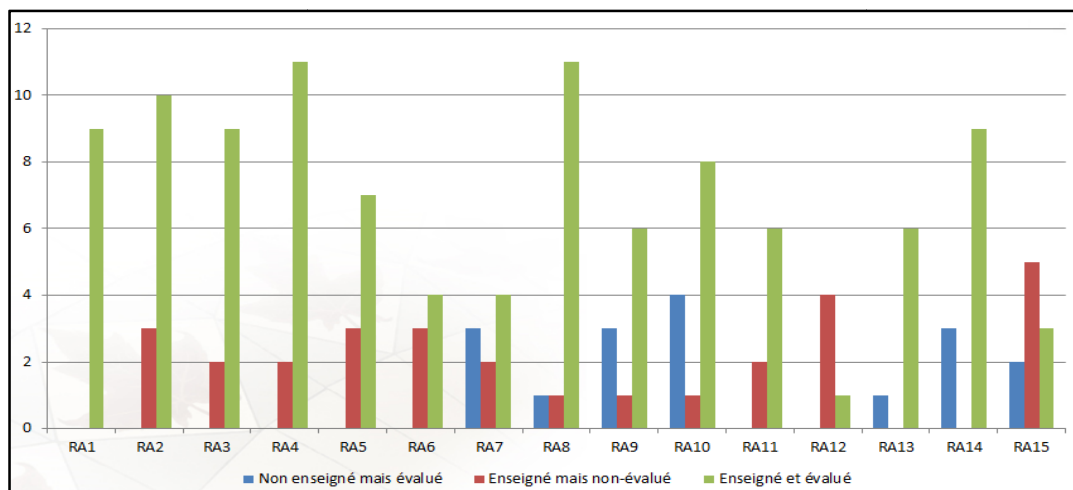


**Figure 7 :** Exemple d'un tableau conçu à partir des données recueillies à l'aide de l'outil en ligne permettant l'analyse de la cohérence du cursus

Également, ces outils en ligne et cette automatisation simplifient l'ensemble des processus de collecte et de traitement de l'information, permettant ainsi de dégager du temps et des énergies pour des discussions sur le sens des descripteurs recueillis. C'est précisément ces discussions basées sur la

## *Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*

lecture et l'analyse des résultats qui a la réelle capacité de produire un authentique processus d'amélioration continue de programme (Evans, 2010; Ewell&Kuh,2010).



**Figure 8 :** Exemple d'un tableau conçu à partir des données recueillies à l'aide de l'outil en ligne permettant d'échanger concernant l'enseignement et l'évaluation des résultats d'apprentissage

### **5. Résultat**

Comptetenu de l'importance d'impliquer l'ensemble des professeurs dans le processus d'évaluation de programmes, ces outilspermettent de pallier aux modesde communication fragmentée existantentre les membres du corps professoral au sein de certainsdépartements et decertaines facultés.

Il est important de souligner que l'automatisation du processus d'analyse de la cohérence du cursus a permis, jusqu'à maintenant, d'augmenter le taux de participation des professeurs d'environ 75%. De plus, il ne faudrait pas passer sous silence que l'utilisation de cet outil peut se faire de façon individualisée (sur le campus ou à l'extérieur) ou en groupe (en laboratoire informatique)avec un appui des conseillers en évaluation et développement de programmes.

### **6. Piste de réflexion**

Suite à cette première phase d'automatisation, il est important de mentionner qu'une 2<sup>e</sup>phase de développement de cet outil est en gestation. Ce projet aurapour objectif d'offrir aux professeurs l'accès à un module en ligne de conceptionde plan de coursà partir duquel, une fois l'ensemble des plans de cours d'un programme donné y sera inséré,il sera possibled'extraire des données requises pour l'analyse de la cohérence du cursus, permettant ainsid'évaluer le programme de manière continue et sans solliciter de manière ponctuelle du temps de travail supplémentaire de la part des professeurs.

Ce projet va permettre de :

- Transformer un exercice ponctuel (tous les 7 ans) étroitement lié à l'évaluation de programmes en processus continu d'amélioration des programmes.
- Diminuer la charge de travail requise par les départements et les professeurs dans le cadre de l'évaluation de programme.



## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

- Influencer sur la qualité de l'expérience universitaire des étudiant-e-s.  
Donc, avec les informations recueillies chaque session, nous pourrions ainsi, plutôt que de « prendre une photo » du programme tous les sept ans, concevoir le *film de « l'histoire du programme »!*

### **7. Conclusion**

La quantité et la qualité des informations transmises aux programmes, dans le cadre de nos services en évaluation, a augmenté de manière exponentielle.

L'automatisation et les développements de nos services pédagogiques, en matière d'assurance de la qualité, amènent les conseillers pédagogiques à davantage discuter de cohérence des programmes, de stratégies d'enseignement et d'évaluation plutôt que des aspects mécaniques de cet exercice.

Dans le cadre de cette automatisation, le respect de la liberté académique et le souci de la qualité de l'expérience universitaire ont toujours été des préoccupations constantes. En fait, C'est grâce à cette prise de conscience importante que ces outils pédagogiques ont vu le jour, dans le but d'améliorer le processus d'évaluation de programmes au sein de l'Université d'Ottawa.

### **8. Bibliographie**

- Dill, D. D. (2003). *Le paradoxe de la qualité académique : implications pour les universités et les politiques publiques*. Récupéré le 19 juin 2013 du site de Érudit : <http://id.erudit.org/iderudit/011036ar>.
- Evans. (2010). *Experiences of Higher Education Faculty Engaged in Undergraduate Student Learning Outcomes Assessment*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database. (Accession Order No. AAT 3441983).
- Ewell&Kuh. (2010). The state of learning assessment in the United States. *Higher Education Management and Policy*, 22/1, 352-368. DOI: 10.1108/09684880710773219.
- Raghubir. (1979). The Effects of Prior Knowledge of Learning Outcomes on Student Achievement and Retention in Science Instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 16, 301-304. The National Association for Research in Science Teaching. Published by John Wiley & Sons, Inc.
- Rees, D. W. (2007). *Evidence-based quality assurance: an alternative paradigm for non-traditional higher education*. (Doctoral Dissertation). Simon Fraser University.
- Ridde, V. et Dagenais, C. (2009). *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Weber, M. (1919). *Le Savant et le politique*. Paris. Plon. 230 p.