

Perfectionnement des étudiants des cycles supérieurs : vers une stratégie nationale

Phase 2

Préparé pour l'Association canadienne pour les études supérieures en collaboration avec le Consortium des administrateurs du perfectionnement professionnel des étudiants canadiens des cycles supérieurs (CAPPECCS)

Mariana Hipólito R. Mota, Ph. D.

Université de Calgary

Octobre 2017

Résumé

Ce projet examine les pratiques actuelles dans les universités canadiennes et autres afin d'évaluer la portée, la valeur et l'impact des PPP des étudiants des cycles supérieurs, préparant ainsi le terrain pour étendre les possibilités de perfectionnement professionnel pour les étudiants des cycles supérieurs dans tout le Canada.

Les objectifs du projet de perfectionnement des étudiants des cycles supérieurs - vers une stratégie nationale sont :

- 1) Documenter le climat actuel du perfectionnement professionnel particulier aux étudiants des cycles supérieurs dans les universités canadiennes.
- 2) Fournir des conseils sur les meilleures pratiques afin que les universités puissent créer et améliorer les activités liées au développement professionnel des étudiants des cycles supérieurs.

La Phase 1 a recueilli des renseignements sur la portée et l'exécution des PPP. Ces renseignements ont été utilisés afin de créer un répertoire national en tant que ressource pour les administrateurs de programmes de perfectionnement professionnel, disponible en ligne à <http://profdevprof.cags.ca>. La Phase 1 a identifié quatre niveaux différents d'activité de PPP, ainsi que créé une rubrique pour classer les PPP des universités canadiennes sondées, allant de l'absence d'activités coordonnées à peu d'activités coordonnées (catégorie 4), à un haut niveau d'activités qui s'adressent spécifiquement aux étudiants des cycles supérieurs à des niveaux de base et avancé (catégorie 1). Comme observé dans le rapport de la Phase 1, les universités canadiennes ne bénéficient pas toutes de PPP pour les étudiants des cycles supérieurs, et certaines d'entre elles créent ou élargissent présentement les offres de leurs programmes. La plupart des universités sondées se retrouvent dans les catégories 3 et 4.

L'objectif initial de la Phase 2 était d'intégrer les bonnes pratiques en matière de méthode d'évaluation utilisées dans les PPP des étudiants des cycles supérieurs au sein des universités canadiennes dans le cadre du catalogue. Cependant, les données de la Phase 1 ont révélé un manque de méthodes d'évaluation spécifiques utilisées, ce qui a permis de constater que la plupart des universités qui évaluent leur programme de PP ne se basent que sur les questionnaires de rétroaction, rendant en l'occurrence les livrables originaux de la Phase 2 hors d'atteinte.

Néanmoins, l'Association canadienne pour les études supérieures (ACES) et le Consortium des administrateurs du perfectionnement professionnel des étudiants canadiens des cycles supérieurs (CAPPECCS), considèrent l'évaluation comme étant d'une extrême importance pour l'amélioration du développement professionnel. En collaboration avec Mariana Mota — agente contractuelle pour la Phase 2 — nous avons donc tenu de vastes consultations auprès de professionnels impliqués dans la prestation et l'évaluation de programmes. Cela a confirmé l'intérêt dans l'identification d'outils d'évaluation pouvant être utilisés pour les programmes de développement professionnel.

Il a été déterminé que l'objectif principal de la Phase 2 devrait se réadapter. En ce sens, la portée du projet a été élargie pour inclure un examen de la documentation de l'évaluation dans les domaines connexes. Cet examen a révélé que le manque d'évaluation spécifique de programmes de PP n'est

pas unique au Canada. La même situation existe aux États-Unis. Le nouvel objectif de ce rapport est donc d'identifier les concepts, les meilleures pratiques et les défis en lien avec l'évaluation. Cette information sera utilisée pour déterminer le meilleur plan d'action pour la création d'un modèle d'évaluation pilote visant les PPP des étudiants des cycles supérieurs.

Tout au long de ce rapport, l'évaluation sera considérée comme un concept clé qui devrait être incorporé dans les PPP des étudiants des cycles supérieurs de toutes les catégories. À l'aide de la documentation sur l'évaluation des apprentissages, sur l'évaluation des programmes, et sur les meilleures pratiques des universités canadiennes, ce rapport présente un cadre conceptuel pour aider les universités à entamer le dialogue sur l'évaluation. Le cadre décrit peut aider les administrateurs à évaluer l'alignement des objectifs, des résultats, et des pratiques de leur PPP.

Ce rapport fournit de plus deux outils d'évaluation, fondés sur les données recueillies pour le Rapport 1, comme des suggestions. Le premier outil se concentre sur les éléments de base nécessaires pour un PPP de qualité, et a pour but de tenir les universités mieux informées sur les meilleures pratiques à travers le Canada et les prochaines étapes possibles. Le deuxième outil représente quant à lui une matrice d'évaluation détaillée fondée sur les compétences de base des universités canadiennes en matière de PPP, telles qu'identifiées dans le Rapport 1. L'ACES et le CAPPECCS s'attendent à ce que les universités mettent ce deuxième outil en œuvre comme une première étape vers la création d'une méthode d'évaluation générale.

L'objectif principal des outils suggérés dans ce rapport est de soutenir les PPP des universités avec un point de départ pour discuter de l'évaluation. L'ACES et le CAPPECCS considèrent que ce rapport fournira une base solide pour la diffusion d'une culture d'évaluation des PPP et de l'amélioration collective. Ce rapport vise donc à fournir des recommandations utiles à toutes les catégories de PPP des universités partout au Canada.

Comment les PPP canadiens peuvent-ils bénéficier de l'évaluation des programmes?

L'ACES et le CAPPECCS s'attendent à ce que les outils d'évaluation suggérés dans ce rapport puissent servir de point de référence pour la planification de la structure et du contenu des PPP, et croient que toutes les universités peuvent bénéficier des discussions sur des méthodes potentielles et sur ce qui constitue le succès des PPP. Plutôt que de se concentrer sur le classement, l'objectif de l'évaluation des PPP est de faciliter l'amélioration constante.

- Mieux dès le début : Les universités créant des PPP auront une offre de meilleure qualité et plus efficace si l'évaluation est intégrée à l'élaboration du programme.
- L'amélioration en tant qu'objectif : Les universités qui ont un haut niveau d'activités de PPP seront en mesure d'identifier les domaines de réussite et les points à améliorer grâce à l'utilisation de méthodes d'évaluation.

Table des matières

1.	Phase 1 : Récapitulatif	5
2.	Phase 2 : Méthodes et approche	6
2.1	Examen analytique de la documentation et des sources secondaires	6
2.2	Consultation avec des experts et des sources primaires	6
3.	La pertinence de l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs : Questions de mesure	7
4.	Évaluation de programme : Définition et objectif.....	7
5.	Leçons tirées de la documentation : Évaluation de l'apprentissage au niveau universitaire	11
6.	L'état actuel de l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs...	13
7.	Défis de la mise en œuvre des méthodes d'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs	15
8.	Évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs : Un cadre conceptuel.....	16
	8.1 Alignement des résultats escomptés et des méthodes d'évaluation	17
	8.2 Choisir les méthodes d'évaluation adéquates	19
	• Cartographie du programme	20
	• Questionnaires/sondages de rétroaction et participation des étudiants	20
	• Observations formulées par l'animateur.....	20
	• Observations formulées par les non-animateurs	20
	• Placement de carrière	20
	• Sondages auprès des stagiaires/employeurs.....	20
	• Sondage sur la satisfaction des étudiants après X années	20
	• Groupes de discussions d'anciens étudiants des cycles supérieurs.....	20
	• Analyse comparative entre les universités et les programmes	20
9.	Au-delà de la conceptualisation : Application des outils d'évaluation.....	20
10.	Considérations finales et prochaines étapes	24
	Références.....	25

Annexe A — Experts ayant participé à la réunion de Toronto le 6 mars 2017	29
Annexe B — Autres représentants ayant contribué à ce rapport	30
Annexe C — Cycle de l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs, étape par étape.....	31
Annexe D — Évaluation des PPP des diplômés dans les universités canadiennes ..	34
Annexe E — Outils potentiels pour l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs	35
• Cartographie du programme	35
• Questionnaires/sondages de rétroaction et participation des étudiants	35
• Observations formulées par l'animateur	35
• Observations formulées par les non-animateurs	36
• Placement de carrière	36
• Sondages auprès des stagiaires/employeurs	36
• Sondage sur la satisfaction des diplômés après X années	37
• Groupes de discussion des anciens diplômés	37
• Analyse comparative entre les universités et les programmes	37

1. Phase 1 : Récapitulatif

La Phase 1 consistait en une analyse du climat actuel des PPP spécifiques des étudiants des cycles supérieurs dans les universités canadiennes grâce à l'examen des sites Web des études supérieures des universités, au rapport de 2012 de l'ACES sur le perfectionnement professionnel, et à une analyse qualitative basée sur un sondage effectué à l'automne 2016 auprès des universités, partout au Canada. Les questions de l'enquête dans le rapport de la Phase 1 ont porté sur les indicateurs suivants :

- Types de perfectionnements professionnels et formations spécifiques des étudiants des cycles supérieurs
- Liste des compétences de base et celles étant les plus populaires
- Bureau responsable de la coordination des PPP
- Nombre de membres du personnel/types de rôles associés aux PPP
- Suivi de la participation et taux de participation au cours d'une année d'études
- Méthode de promotion et d'inscription pour les PPP
- Intégration des PPP aux cursus académiques ou à une reconnaissance officielle
- Intégration de renseignements sur le marché du travail et les résultats dans les programmes
- Stratégies en vue de développer des relations positives avec les employeurs

Parmi les vingt-neuf universités ayant répondu à l'enquête de la Phase 1, seulement huit d'entre elles ont indiqué évaluer le succès des PPP de leurs diplômés (Annexe D). La méthode la plus couramment utilisée est celle des formulaires de rétroaction à la fin de l'offre ou à la fin du terme. Les formulaires de rétroaction sont faciles à mettre en œuvre et fournissent une méthode rapide d'évaluation des perceptions des participants, ce qui permet l'affectation d'une valeur subjective à l'offre. Cette valeur subjective est à son tour utile car elle peut influencer positivement sur l'intérêt des participants à participer à la programmation future, ainsi qu'influer sur d'autres vues des participants et la volonté de participer si les perceptions sont partagées.

Néanmoins, l'inconvénient des formulaires de rétroaction est la possibilité d'obtenir de faux positifs et de faux négatifs. Par exemple, les participants peuvent profiter d'une offre particulière sans avoir acquis le développement d'habiletés; ou ne pas aimer une offre dans laquelle ils ont appris des compétences importantes. En outre, les formulaires de rétroaction ne fournissent aucune corrélation directe avec l'atteinte d'une carrière. À l'inverse, certaines universités ont eu recours à des enquêtes pour en savoir plus sur les carrières de leurs anciens diplômés, bien que les liens n'aient pas été faits avec la formation des PPP.

L'Université de Toronto fut la seule université à avoir indiqué une méthode d'évaluation qui visait à établir une corrélation entre la formation PPP et l'atteinte d'une carrière. En 2016, les renseignements ont été recueillis sur 10 000 étudiants au doctorat de l'Université de Toronto ayant obtenu leur diplôme entre 2000 et 2015 pour déterminer le statut d'emploi de ces étudiants et les comparer avec des données d'inscriptions aux PPP offerts aux étudiants des cycles supérieurs. Rien n'indique clairement si le programme des 10 000 étudiants au doctorat est un projet ponctuel ou un programme cyclique continu. Mais peu importe, ce projet fournit

une méthode intéressante pour évaluer la relation entre les offres de PPP et leurs effets sur la carrière des étudiants des cycles supérieurs.

2. Phase 2 : Méthodes et approche

2.1 Examen analytique de la documentation et des sources secondaires

Une analyse de la documentation a été réalisée, avec l'espoir que l'identification des pratiques d'évaluation réussie dans un domaine pouvait informer l'organisation sur un modèle propre aux PPP des étudiants des cycles supérieurs. Les rapports officiels et d'études de recherche ont été examinés, mais les conclusions seront uniquement citées selon la façon dont ils peuvent contribuer à l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs. Parfois, certaines méthodes et certains concepts ont dû être adaptés.

Des documents ont également fait l'objet de recherches parmi des sources publiques diverses sur les nombreuses offres aux étudiants dans les établissements postsecondaires. Une grande partie des documents disponibles proviennent des institutions et des organisations américaines, en particulier ceux se rapportant aux collèges communautaires et aux institutions de premier cycle. Compte tenu de la robustesse et de l'étendue de la recherche sur l'évaluation de l'apprentissage, et des parallèles que l'on peut tirer de l'évaluation des PPP, ce rapport s'appuie fortement sur les bonnes pratiques utilisées pour évaluer l'apprentissage au niveau universitaire. En général, la conception de l'évaluation du programme, qui n'est pas aussi bien pourvue que celle sur l'apprentissage, a également fourni des éclaircissements.

2.2 Consultation avec des experts et des sources primaires

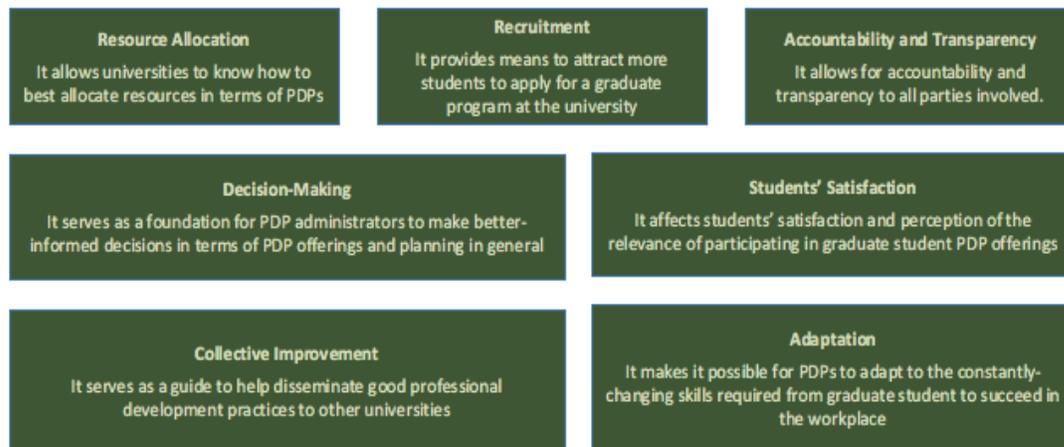
Une consultation en personne a eu lieu à Toronto le 6 mars 2017 avec les experts en services non universitaires aux étudiants des cycles supérieurs (les participants sont énumérés à l'Annexe A). D'autres consultations ont également eu lieu avec d'autres praticiens en développement professionnel à travers le Canada, qui se sont déroulées en face à face ou par téléphone (les participants sont énumérés à l'Annexe B). Il est prévu que le nombre d'administrateurs embauchés puisse s'accroître avec la diffusion de ce rapport. Leur contribution sera une étape essentielle pour que ce rapport reflète les défis quotidiens auxquels ces professionnels font face dans la planification des offres de PPP ainsi que celles qu'ils prévoient dans la mise en place de méthodes d'évaluation.

3. La pertinence de l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs : Questions de mesure

Le *U.S. Council of Graduate Studies* (2009) rapporte que les étudiants titulaires d'un diplôme universitaire ont plus de valeur pour l'économie, puisqu'ils sont des « travailleurs du savoir ». Pourtant, en dépit de leurs vastes connaissances techniques, il leur est essentiel de réussir le développement des compétences professionnelles, lorsqu'ils obtiennent leur diplôme (*Council of Graduate Studies*, 2009). Il y a de multiples PPP au Canada qui peuvent aider les étudiants des cycles supérieurs à devenir mieux équipés avec des compétences professionnelles nécessaires en milieu de travail. En contrepartie, l'absence actuelle d'outils d'évaluation signifie qu'aucune méthode pour évaluer l'efficacité de ces offres, dans l'atteinte des résultats escomptés, n'existe. En bref, le manque d'évaluation mène à des situations dans lesquelles les objectifs et les stratégies des PPP pourraient être mal alignés au lieu de se renforcer mutuellement.

La variété des sources rendant les PPP possibles signifie également qu'elles sont responsables envers un certain nombre de parties prenantes. Par conséquent, la responsabilité et la transparence jouent un rôle important dans la raison pour laquelle la discussion sur la mise en œuvre des modèles d'évaluation doit commencer. En consultant des experts, il est clair que ces demandes sont de plus en plus entendues au Canada. Un rapport publié en 2014 par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a également décrit la présence d'un désir grandissant de données fiables sur les expériences professionnelles des étudiants. Dans l'ensemble, les avantages de l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs sont nombreux, tels qu'affichés dans la Figure 1.

FIGURE 1 : AVANTAGES DE L'UTILISATION DE MÉTHODES D'ÉVALUATION DANS LES PPP



4. Évaluation de programme : Définition et objectif

L'*American Association of Higher Education* (2001) rapporte que l'évaluation est devenue un terme pour une multitude d'approches. En recherche éducative, des définitions différentes existent : certains auteurs considèrent que ce sont la **collecte** systématique et l'utilisation de

l'information sur un programme (Palomba & Banta, 1999), alors que d'autres mettent en évidence l'intérêt de la **mesure** de ces informations (ex. Rosa, 2004). L'*Academic Program Improvement Report* (2000), publié aux États-Unis, considère le processus d'évaluation comme tel lorsqu'il est centré sur trois éléments : améliorer, informer et justifier. Le troisième élément met en évidence la pertinence de la preuve et que les méthodes devraient être axées sur les résultats; les deux autres éléments semblent quant à eux indiquer que les résultats devraient être d'améliorer le programme en cours d'évaluation ainsi que la responsabilisation.

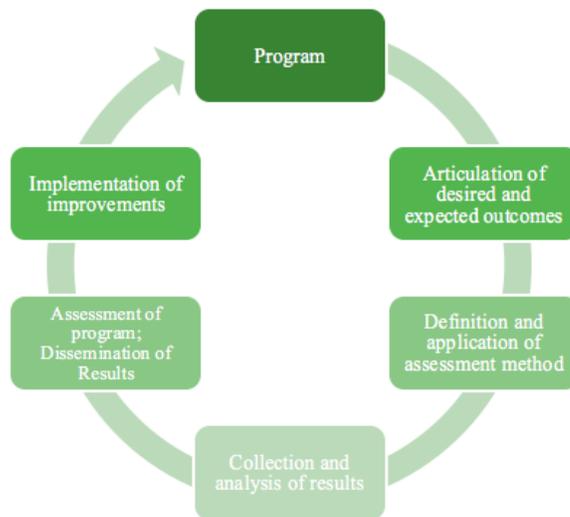
Lorsqu'il s'agit de la responsabilisation, Nunley, Bers & Manning (2012) mentionne l'évaluation de l'apprentissage, qui s'applique également aux PPP des étudiants des cycles supérieurs :

« Les demandes de la responsabilisation et de la transparence ont suscité des attentes pour l'évaluation des résultats d'apprentissage dans le système postsecondaire. Ces demandes émanent de diverses sources, y compris le gouvernement fédéral et les gouvernements d'États, les organismes, les étudiants et les parents. »

Comme processus, l'évaluation concerne donc l'amélioration et la responsabilisation. Par conséquent, limiter le concept de l'évaluation à un examen unique peut être trompeur celui-ci pouvant facilement être interprété comme une évaluation qui vise à évaluer le niveau d'amélioration d'un programme (comme s'il pouvait y avoir une rubrique réussite/échec binaire pour les programmes) — cela ne devrait pas être le cas, étant donné l'objectif ultime d'amélioration. L'évaluation doit être un processus continu (Lindstrom, Taylor, Weleschuck, 2017).

Néanmoins, les opinions/points de vue/sentiments de ce qui constitue le succès devraient être discutés avant la création d'un processus d'évaluation, mais uniquement pour pouvoir être transformés en résultats attendus en termes d'objectifs, qui à leur tour peuvent faciliter l'élaboration d'un processus d'évaluation propre à ce programme (Figure 2). En d'autres termes, « *Qu'est-ce que le processus d'évaluation cherche à évaluer?* » est la principale question que suppose le choix de la méthode (« *Comment évaluons-nous cela?* ») en vue d'obtenir les résultats les plus utiles, qui à leur tour devraient être utilisés pour la responsabilisation (« *comment diffusons-nous les résultats de l'enquête?* ») de même que pour l'amélioration (« *Que peut-on déduire en termes de forces et faiblesses des programmes et Comment pouvons-nous l'améliorer?* »).

FIGURE 2 — LES CINQ ÉTAPES DE L'ÉVALUATION DU PROGRAMME



Source : Élaboré selon les discussions continues dans le *Rochester Institute of Technology' Academic Program Assessment Planning Guide* (2016), *Palomba & Banta* (1999), *l'University of Cambridge* (2015), et le *U.S. Council of Graduate Studies*.

Dans le cadre du processus d'évaluation, le choix des méthodes d'évaluation doit être adapté pour analyser la façon dont un programme spécifique atteint les résultats souhaités. Bien qu'un modèle général ne soit pas idéal, des questions générales menant aux modèles d'évaluation ont

- « *Qu'essayons-nous de faire et pourquoi?* »
- *Comment mon programme contribue-t-il à l'apprentissage des étudiants?*
- *Comment réussissons-nous?*
- *Comment le savons-nous?*
- *Comment utilisons-nous les informations pour améliorer ou célébrer les réussites?*
- *Les améliorations que nous effectuons fonctionnent-elles? »*

été identifiées :

Ces questions ont été reprises lors de la consultation de l'ACES à Toronto le 6 mars 2017, en compagnie d'experts. Les professionnels présents ont convenu que l'évaluation devrait être menée par ces questions, ainsi que souligné la nécessité de comprendre « en quoi consiste le but de l'évaluation? » Il a été noté que les questions concernant le « quand » et le « comment » sont intrinsèquement liées au but de l'évaluation, et représentent des questions de suivi qui ne peuvent être traitées qu'une fois l'objectif défini.

Dans le cas des PPP des étudiants des cycles supérieurs, la notion subjective de réussite est liée au renforcement du développement professionnel des étudiants et de la préparation en milieu de travail. Comme Rose (2012, p. 4) a déclaré : « l'objectif de formation des compétences professionnelles est de s'assurer que — équipé de tout ce que leurs diplômes d'études supérieures les ont préparés à faire — les étudiants des cycles supérieurs seront bien préparés à aller de l'avant dans les environnements de travail généralement rapides, interconnectés, multidisciplinaires et multiculturels, et axés sur le travail d'équipe qui caractérisent le monde du travail d'aujourd'hui. »

Quelle carrière/quels résultats scolaires les étudiants obtiendraient-ils pour que leur PP – composants et programme complet – soit considéré comme un succès?

Quelles compétences les étudiants devraient-ils avoir lorsqu'ils obtiennent leur diplôme ou PP complet – composants et programme général – pour que ce dernier soit considéré comme un succès?

On peut donc en déduire que les PPP doivent être guidés par les questions suivantes :

La première question porte sur l'efficacité des PPP et la seconde concerne la qualité. Il n'y a pas de réponses définitives à ces questions, mais tel que préalablement noté lors de la structuration d'un PPP, il est essentiel de discuter des indices pouvant être considérés comme des indicateurs d'amélioration.

Les indicateurs de réussite/indices en termes d'efficacité peuvent inclure, mais sans s'y limiter, à ce qui suit :

- Nombre d'étudiants employés dans leur domaine dans les 6 mois ou un an.
- Nombre d'étudiants employés dans les 6 mois ou un an dans des postes où ils utilisent les compétences/connaissances acquises au cours de leur programme d'études supérieures.
- La perception des employeurs que les étudiants qui ont assisté aux PPP possèdent des compétences professionnelles pertinentes.

Les indicateurs de réussite/indices en termes de qualité peuvent inclure, mais sans s'y limiter, à ce qui suit :

- La perception des étudiants que la formation PPP était/est essentielle dans le milieu de travail.
- La perception des étudiants que la formation PPP était/est essentielle à la réussite académique.
- Nombre constant ou croissant des étudiants participant aux offres de PPP.

5. Leçons tirées de la documentation : Évaluation de l'apprentissage au niveau universitaire

En Amérique du Nord, l'histoire de l'évaluation de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur remonte aux années 1900, lorsque les tests normalisés ont été créés pour mesurer l'apprentissage des étudiants. Selon Savage (1953), l'évaluation de l'apprentissage a commencé avec la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, créant des formulaires statistiques pour mesurer l'orthographe, la lecture, l'arithmétique, etc. Cela a été appliqué aux universités, comme celles du Massachusetts Institute of Technology et de la Columbia University.

À la fin des années 20, une « étude monumentale en Pennsylvanie », extrêmement concentrée sur des questions de procédure (mathématiques) et de connaissances déclaratives (concepts), a été une pierre angulaire dans l'évaluation. L'étude fut « exemplaire » car elle avait une conception claire « de ce que l'apprentissage doit réaliser et comment l'apprentissage devrait être mesuré » (Shavelson, 2007, p. 6). L'étude de la Pennsylvanie « a défini une conception de ce que l'on entend par les réalisations d'un étudiant et de l'apprentissage, en supposant que la réalisation ait été le résultat d'apprentissage du collège, défini comme l'accumulation de l'ampleur et de la profondeur du contenu de la connaissance » (Shavelson, 2007, p. 7).

Shavelson (2007) considère le programme de l'Université de Chicago comme un élément déterminant dans l'histoire de l'évaluation des apprentissages. Au lieu d'une faculté individuelle ou une équipe dans des cours séparés, un bureau d'examineur de l'université a été établi afin de créer et d'administrer les examens. En outre, le bureau a utilisé des examens à questions ouvertes et à questions à choix multiples qui nécessitaient de l'interprétation. Il s'agissait d'une innovation à l'époque : les compétences examinées ont été au-delà des connaissances déclaratives et procédurales, en plus d'avoir englobé la capacité de prédire les résultats et d'expliquer des phénomènes. En d'autres termes, **les compétences ont commencé à être considérées comme aussi importantes que la connaissance.**

Les universités disposent de différents modèles d'évaluation de l'apprentissage, mais l'objectif principal est clair. Aux États-Unis, le *Higher Learning Commission (HLC)* considère l'évaluation comme étant « essentielle, non seulement pour la promotion et l'amélioration des programmes efficaces et des expériences d'apprentissage parascolaires et pour fournir une preuve de la qualité d'expériences éducatives et des programmes, mais également pour améliorer la

1. *« Est-ce que les cours du programme contribuent aux résultats escomptés, individuellement et collectivement? »*
2. *Dans quelle mesure le programme atteint-il ses buts dans l'ensemble du programme d'enseignement?*
3. *Dans quelle mesure les sous-catégories du programme (p. ex., les exigences en matière de répartition de l'enseignement général) contribuent à l'ensemble des objectifs?*
4. *La conception du programme rejoint-elle les résultats escomptés?*
5. *Les cours sont-ils organisés de façon cohérente pour permettre l'apprentissage cumulatif?*
6. *Le programme fait-il progresser les objectifs à l'échelle de l'institution comme prévu? »*

perception du public envers la valeur de l'enseignement supérieur » (2003, p. 2). Dans un rapport de l'*Association of American Colleges and Universities (AAC&U)*, Miller & Leskes (2005, p. 9) indiquent que les questions suivantes devraient guider l'évaluation des programmes d'apprentissage :

Fait intéressant, les questions se divisent en deux catégories :

- Les questions 2, 4 et 5 sont liées à la conception et pourraient être résumées comme suit : « *Les cours du programme sont-ils conçus de manière cohérente et avec un haut niveau de qualité?* »
- Les questions 1, 3 et 6 sont centrées sur les résultats et pourraient se résumer comme suit : « *Est-ce que les cours du programme font progresser les résultats attendus?* »

Miller & Leskes (2005) considèrent que l'évaluation des programmes devrait porter sur la qualité de leur conception et de leurs résultats. Ils sont liés entre eux, mais non mutuellement exclusifs. Au final, les cours du programme peuvent être conçus de manière appropriée et ne pas nécessairement atteindre les résultats escomptés.

Le *Rochester Technology Institute's Academic Program Assessment Guide* (2016) décrit, étape par étape, les meilleures pratiques en matière de planification d'évaluation des programmes. Il se compose d'une première étape de collecte et d'examen des documents liés au programme; y compris les sites Web, catalogues, documents de programmes, énoncés de mission et rapports de données d'évaluations précédentes. Par la suite, l'étape 2 révisé/crée une liste de 4-6 objectifs du programme et développe des résultats d'apprentissage mesurables pour chacun d'entre eux. Dans le cadre de l'étape 2, la source des données et la méthode de mesure doivent être identifiées, ainsi qu'une liste de critères (niveaux d'atteinte des cibles). Enfin, les lignes directrices mentionnent que le calendrier devrait être établi. Plus important encore, il devrait y avoir une description claire de la façon dont les résultats seront utilisés et diffusés en vue d'améliorer le processus de planification à l'avenir.

Le *UFC Academic Program Assessment Handbook* (2005) de l'*University of Central Florida* résume le processus d'évaluation décrit dans Harding, Dickerson, and Kehoe (1999), Melnyk & Denzler (1995), et Chase & Aquilano (1995). Ils sont similaires en termes de procédures pour les quatre étapes du cycle de planification-évaluation décrit dans le rapport de la *U.S. Middle States Commission of Higher Education*. Le cycle est articulé différemment mais demeure essentiellement le même : **définition des objectifs claire, mise en œuvre des stratégies pour atteindre ces objectifs, évaluation des réalisations, puis utilisation des résultats afin d'améliorer, d'informer et de planifier l'allocation des ressources.**

Les étapes 1 et 2 comportent des défis qui leur sont propres, puisque les données recueillies concernent généralement les preuves directes et indirectes (U.S. Middle States Commission on Higher Education, 2007). Alors que les premières se réfèrent à des données concrètes, les dernières peuvent fournir un parti pris, et parfois de faux renseignements. Des exemples de preuves directes sont les examens, les tests normalisés et la participation en classe. Un exemple bien connu de preuve indirecte est l'évaluation des cours, laquelle repose davantage sur la

« Lorsqu'un étudiant termine un problème de calcul correctement et montre son travail, l'apprentissage est démontré directement. Lorsque le même étudiant décrit ses propres capacités de calcul comme étant excellentes, il fait indirectement la démonstration qu'il a appris à calculer. Ces deux éléments d'information sur les résultats de l'élève sont importants. Par exemple, un étudiant qui perçoit être faible en calcul alors qu'il réussit bien fournirait des informations importantes à la fois à l'étudiant et au professeur. Cependant, la preuve indirecte—une perception dans ce cas—est moins significative sans les preuves tangibles et directes de l'apprentissage. » (p. 28).

perception des étudiants, qui peut être trompeuse si on l'analyse seule :

Enfin, les avantages de l'évaluation de l'apprentissage, tel que décrits par l'Université de Cambridge (2005), peuvent être résumés par deux facteurs. Le premier est qu'il « aide les apprenants à se concentrer sur l'objectif de leur apprentissage », ce qui peut leur permettre de savoir ce qui fait partie du concept de l'excellence. Le deuxième facteur est purement la connexion créée entre les activités d'apprentissage et d'évaluation, lesquelles informent ensuite les unes et les autres de façon mutuelle. L'Évaluation de l'apprentissage rend les étudiants « plus confiants, réfléchis, novateurs et engagés. » (p. 2)

De même, la *U.S. Middle States Commission on Higher Education* (2007) considère que l'évaluation propose un format pour valider l'efficacité de l'enseignement/des efforts d'apprentissage. Cela signifie également que « les inscriptions, les relations publiques et les bureaux de développement ont des renseignements de recherche fondamentaux à utiliser lors de la promotion de l'institution et de ses programmes », et que « les intervenants externes bénéficient de preuves solides plutôt qu'anecdotiques sur la qualité de l'institution et ses programmes ». En d'autres termes, l'évaluation de l'apprentissage améliore la responsabilisation, l'apprentissage et la documentation pouvant servir à des fins diverses.

6. L'état actuel de l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs

Le problème lié à la manière d'évaluer les PPP n'est pas unique au Canada. L'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs est un concept récent qui commence à peine à être discuté

dans les universités, et qui en est encore à ses débuts dans la pratique. Lors de l'analyse du développement professionnel des étudiants des cycles supérieurs en STIM aux États-Unis, Denecke, Feaster & Stone (2017, p. 11) ont rapporté qu'« actuellement, les universités n'ont pas de modèles de meilleures pratiques, d'infrastructure et les ressources nécessaires pour effectuer un suivi durable et à long terme des résultats de carrière ». Similaire aux résultats obtenus au Canada, plus de 90 % des 226 institutions américaines qui ont répondu à leur étude déclaraient utiliser des indicateurs de participation ou de satisfaction comme outils d'évaluation.

Il n'y a pas de consensus dans la documentation pour définir ce qui représente la meilleure méthode pour mesurer le succès ou l'efficacité des PPP. Selon Denecke, Feaster, & Stone (2017), les principales méthodes peuvent être classées de certaines manières, déjà utilisées par les universités canadiennes : indicateurs de participation ou de satisfaction, satisfaction des employeurs, et placement de carrière. Bien que les études mettent l'accent sur les différents outils d'évaluation, elles ont tendance à tomber dans l'une de ces catégories, qui ne sont pas mutuellement exclusives. Pourtant, des études mettent en évidence qu'avant de choisir un outil, il est important de comprendre l'avantage que son utilisation ajoute à l'évaluation du programme. Après tout, les défis pratiques doivent être considérés : le coût et les ressources (à la fois en temps et en main-d'œuvre).

Campus Labs — <http://www.campuslabs.com> — propose une méthode supplémentaire, ou un logiciel, qui permet la collecte des données pour l'enseignement supérieur. Leur site Web indique que ces documents entraînent une augmentation de la responsabilisation, ce qui aide à prendre des décisions plus éclairées en matière d'éducation, et d'avoir un processus plus transparent pour les parties prenantes. Grâce à l'utilisation de tableaux techniques comparatifs personnalisables, il est possible de « filtrer » l'information sous plusieurs formes (c.-à-d.

- *Quelles sont les mesures directes ou indirectes de l'apprentissage?*
- *Comment allez-vous utiliser les données?*
- *Quelles ressources (c.-à-d., temps, matériel, budget, expertise) sont mises à votre disposition?*
- *Qui participe à votre évaluation et comment allez-vous accéder à ce groupe?*
- *Qui sera responsable de la conduite de l'évaluation et de quelle formation/support auront-ils besoin?*
- *Quel est le moment approprié pour mon évaluation?*
- *Si vous évaluez l'apprentissage, avez-vous besoin de preuves directes ou indirectes de cet apprentissage?*

démographie, programmes, etc.). La personnalisation s'effectue en répondant à des questions telles que :

7. Défis de la mise en œuvre des méthodes d'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs

Il existe plusieurs défis dans la mise en œuvre de modèles d'évaluation dans les universités partout au Canada; ces derniers peuvent être classés comme étant de nature conceptuelle ou procédurale. Des consultations avec les administrateurs de PPP des étudiants des cycles supérieurs ont permis de démontrer que les défis conceptuels sont la principale raison pour laquelle l'évaluation n'est pas une pratique régulière dans le domaine des PP. **Le défi conceptuel majeur dans l'évaluation des PPP est la définition de ce qui constitue la réussite.** Bien que certaines institutions peuvent définir le succès en termes pratiques (c.-à-d. *combien de temps après l'obtention du diplôme les étudiants des cycles supérieurs travaillent-ils dans leur domaine?*), d'autres peuvent se concentrer sur la qualité de l'offre du programme (c.-à-d. *les offres actuelles sont développées et fournies de la meilleure façon pour que les étudiants apprennent les compétences qui leur seront nécessaires dans l'avenir?*). Bien que celles-ci puissent être corrélées, elles ne doivent pas être comprises comme ayant une relation de cause à effet.

Au sujet de l'évaluation des apprentissages, l'*University of Central Florida's Program Assessment Handbook* (2008) fait ressortir une fausse idée principale de l'évaluation, selon laquelle la qualité mène à des résultats. Une autre erreur commune est de supposer que l'objectif de l'évaluation est la réussite ou l'atteinte des résultats escomptés. Il y a consensus dans la documentation, soit que les méthodes doivent être définies en termes d'objectifs spécifiques. Ces objectifs devraient à leur tour mettre l'accent **sur l'objectif principal de l'évaluation — l'amélioration** (Palomba & Banta, 1999; Astin, 1991; Lindstrom, Taylor, Weleschuck, 2017). Il y a toujours place à l'amélioration, même si les résultats sont atteints.

Rochester Institute of Technology' Academic Program Assessment Planning Guide (2016) déclare que « l'objectif de créer un plan d'évaluation de programme d'études est de faciliter l'amélioration continue du niveau de programme » (p. 4). Les lignes directrices de l'*American University* pour l'évaluation de programme considèrent qu'une évaluation efficace devrait fournir la preuve que les résultats obtenus sont utilisés pour l'amélioration (*Program Assessment Guidelines, American University, 2017*). **Les objectifs d'offres de PPP devraient alors être considérés comme des cibles en mouvement qui doivent s'adapter à l'évolution de la situation des universités, des étudiants et de l'environnement de travail.** Une évaluation régulière permet de s'assurer que les offres sont en constante évolution pour atteindre ces cibles en mouvement.

Pour sa part, le principal défi procédural dans l'évaluation de PPP est d'identifier les méthodes de collecte de données, lorsque les résultats escomptés manquent de clarté. En outre, il y a des

« À certains moments, il a été particulièrement difficile de classer, de façon précise, les rôles dans l'enseignement supérieur, la catégorisation du secteur n'était pas toujours simple, et pour les recherches sur Internet, l'information peut ne pas avoir été à jour, et les liens vers le diplômé peuvent avoir été erronés. »

défis inhérents à de grands projets d'évaluation tels que ceux entrepris par l'Université de Toronto, l'Université de la Colombie-Britannique, de l'Université McGill et le COQES (Annexe D). L'Université de la Colombie-Britannique (2017, p. 31) explique ce qui suit, en ce qui concerne la collecte de données :

8. Évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs : Un cadre conceptuel

Tout comme pour l'évaluation des apprentissages, l'élaboration d'un cadre pour les évaluations des PPP des étudiants des cycles supérieurs prendra du temps, surtout que la coordination des PPP est récente et en développement dans certaines universités. Néanmoins, il est possible de tirer les leçons de l'évaluation des apprentissages qui peuvent entamer la conversation, et servir de lignes directrices initiales pour la fondation d'un modèle national d'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs pour les universités ayant la capacité d'aller de l'avant.

Évaluation directe

La collecte de données fiables sur le programme, non sujettes à interprétation.

Évaluation indirecte

Les opinions des étudiants et les perceptions sur les programmes.

Une leçon est que **l'évaluation de l'apprentissage des étudiants doit servir à créer une culture de la preuve**. Compte tenu de l'objectif de l'amélioration, la même chose peut être appliquée à l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs. Plutôt que de mettre l'accent sur la comparaison, l'évaluation ferait partie des PPP eux-mêmes et serait éclairée par les données probantes afin de pouvoir être améliorée au fil du temps. Selon le *Concordia's Assessment Handbook* (2003), les méthodes d'évaluation de l'apprentissage sont habituellement classées comme suit :

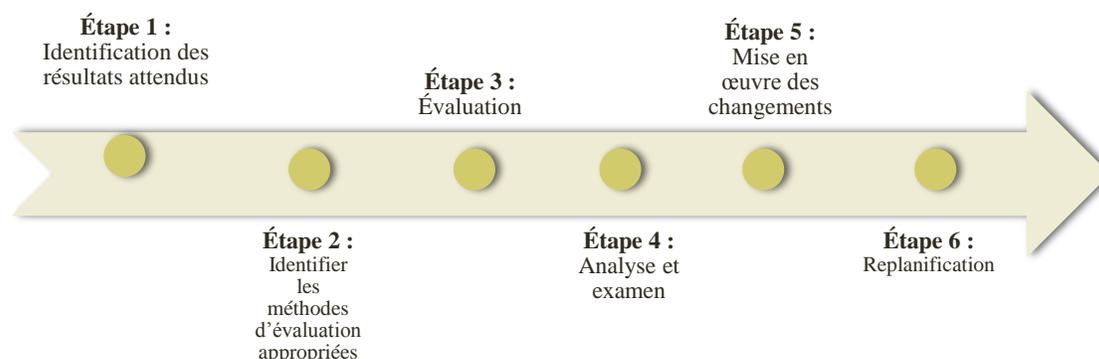
Les méthodes d'évaluation indirectes fournissent une preuve purement basée sur la perception. Les méthodes d'évaluation indirectes peuvent être classées en fonction du type de méthode : active (interaction avec les étudiants) ou passive (collecte d'informations et de données provenant d'autres sources, telles que les anciens employeurs des étudiants des cycles supérieurs) (*Program-Based Review and Assessment, University of Massachusetts Handbook*, 2001). Les méthodes d'évaluation directes fourniront davantage de données quantitatives, mais devraient être utilisées conjointement avec des méthodes indirectes afin de fournir des résultats plus précis.

L'histoire de l'évaluation de l'apprentissage met en lumière qu'un point de départ pour l'évaluation des PPP devrait être la création d'un cadre conceptuel, et doit tenir compte de deux facteurs. Premièrement, les résultats escomptés devraient guider ce cadre : comme Paloma et al. (2000) ont fait valoir, **la première tâche en pensant à un modèle d'évaluation devrait être**

l'identification des besoins du programme. Le deuxième élément à considérer dans un cadre conceptuel est que : **Plusieurs facteurs influenceront ce qui sera approprié pour chaque institution, en temps opportun.** Comme Rose (2012, p. 21, 22) l'indique : la taille de l'activité; le niveau de priorité des activités du PPP accordé par l'administration de chaque institution; la disponibilité des ressources, etc., chacun possède un rôle dans la meilleure façon de gérer un PPP des étudiants des cycles supérieurs.

Étant donné que les universités mentionnées dans le rapport de la Phase 1 ont des approches différentes face aux PPP, un modèle général devrait prendre en compte ces différences. C'est pourquoi le cadre théorique développé dans ce projet vise à être aussi généralisé que possible, tout en étant flexible. Les étapes décrites sur cette page sont une combinaison des meilleures lignes directrices applicables pour l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs. (Figure 3, détails à l'Annexe C).

FIGURE 3 — CYCLE COMPLET DE L'ÉVALUATION DES PPP DES ÉTUDIANTS DES CYCLES SUPÉRIEURS



En contrepartie, celles-ci devraient être entreprises sur la base des principes suivants :

- L'évaluation doit être continue et non épisodique;
- Plutôt que de mettre l'accent sur le classement des PPP, l'étape 4 doit être motivée par l'amélioration au sein du programme individuel, menant ainsi à un **progrès collectif** dans les PPP canadiens.

8.1 Alignement des résultats escomptés et des méthodes d'évaluation

Choisir les méthodes d'évaluation appropriées peut s'avérer difficile. Il est donc important de garder à l'esprit que « les mesures complexes ne sont pas la clé d'évaluations réussies. Au lieu de cela, [les administrateurs devraient] examiner les mesures fournissant des données qui sont faciles à interpréter et qui ne sont pas ambiguës » (*University of Central Florida' UFC Academic Program Assessment Handbook*, 2005, p. 30). Lors du choix d'une méthode, **le principal objectif devrait être l'obtention d'informations pour améliorer le programme.**

La Figure 4 présente une **matrice d'évaluation générale** pouvant être utilisée pour amorcer le dialogue sur l'évaluation, et pour l'aider à choisir les méthodes d'évaluation harmonisées avec les résultats escomptés. Ce type de matrice est fortement utilisé dans l'évaluation des apprentissages. La Figure 4 présente donc une matrice adaptée à la réalité des PPP des étudiants des cycles supérieurs et est guidée par l'idée d'amélioration, englobant toutes les étapes du cycle de l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs (Annexe C). En outre, elle peut aider à identifier non seulement les objectifs et les résultats, mais également des pratiques déjà en place.

FIGURE 4 : MATRICE D'ÉVALUATION GÉNÉRALE POUR LES PPP DES ÉTUDIANTS DES CYCLES SUPÉRIEURS

Répercussions	Méthode d'évaluation	Normes de comparaison	Interprétation des résultats	Utilisation des résultats/plans d'action
Quelles aptitudes et compétences un étudiant des cycles supérieurs doit-il posséder après avoir complété l'offre du PPP?	Comment l'acquisition des compétences et la démonstration des compétences seront-elles mesurées (qui est en cours d'évaluation, quelles méthodes seront utilisées, à quelle fréquence l'évaluation sera-t-elle complétée?)	Qu'est-ce qui démontre les compétences?	Que démontrent les données?	Quels changements seront ou sont prévus (à quel moment)?
1.				
2.				
3.				
4.				

Source : Adaptée de la matrice d'évaluation de l'apprentissage créée par la University of Pittsburgh (2017)

8.2 Choisir les méthodes d'évaluation adéquates

Au moment de choisir les méthodes d'évaluation, une approche générale pour analyser leur adéquation est fondée sur les questions suivantes :

1. *La preuve fournie par les méthodes d'évaluation est-elle liée à l'un des résultats escomptés?*
2. *Les questions sont-elles claires et interprétées de façon cohérente?*
3. *Les résultats sont-ils évalués par des moyens multiples?*
4. *L'information obtenue est-elle utile pour apporter des améliorations?*
5. *Les réponses sont-elles interprétées de la même manière par tout le monde?*
6. *Les résultats sont-ils corroborés par d'autres preuves?*
7. *Des efforts sont-ils en cours pour utiliser des outils de recherche « parfaits » en équilibre avec la rapidité et l'aspect pratique?*
8. *Les preuves sont-elles recueillies au fil du temps et dans différentes situations?*
9. *Les tierces parties (c.-à-d. les experts en évaluation) qui ont les connaissances au sujet de mesures servent-ils de ressources?*

Adaptée des questions d'évaluation des apprentissages de *U.S. Middle States Commission on Higher Education*, 2007, p. 39-41.

La question 1 concerne l'alignement entre les résultats attendus et les méthodes, mais les autres questions mettent en évidence un facteur essentiel dans le choix des méthodes d'évaluation : sont-elles utiles pour fournir des preuves et des informations pouvant être utilisées en vue d'améliorer le programme?

Selon la documentation sur les PPP des étudiants des cycles supérieurs examinée à la section 6, les outils d'évaluation peuvent être classés principalement en termes de : a) indicateurs de participation, b) satisfaction des étudiants, c) satisfaction des employeurs, et d) placement de carrière. La Figure 5 présente donc une seconde matrice qui peut être utilisée par les administrateurs des PPP des étudiants des cycles supérieurs afin de tenir compte de la qualité et de l'efficacité des composants PPP, par le biais du type de données fournies par les méthodes. Il permet également aux administrateurs d'avoir une compréhension plus large de ce qui suit :

- Le but des méthodes d'évaluation qui sont en place (et si elles sont en place),
- Ce que les résultats des outils d'évaluation dans leur ensemble signifient en termes de résultats; et en particulier, si une preuve indirecte supporte une preuve directe et vice-versa.

FIGURE 5 — EXEMPLE DE MATRICE D'ÉVALUATION BASÉE SUR DES PREUVES POUR LES PPP DES ÉTUDIANTS DES CYCLES SUPÉRIEURS

Outils d'évaluation		Participation des étudiants des cycles supérieurs aux offres de PPP	Nombre d'étudiants des cycles supérieurs qui ont participé à des offres de PPP à l'intérieur de X ans après l'obtention de leur diplôme	Satisfaction des employeurs face à la performance des anciens étudiants des cycles supérieurs
Répercussions	Questionnaires de rétroaction et sondages			

				dans le milieu de la performance
Qualité/offre des PPP				
Efficacité/offre des PPP				

Source : Élaborée sur la base des matrices d'évaluation de l'apprentissage présentées dans Palomba & Banta (1999), Diamond (1998), and the University of Central Florida' UFC Academic Program Assessment Handbook (2005).

Les méthodes d'évaluation ne sont pas limitées aux quatre types présentés à la Figure 5. Ce qui suit est une liste d'autres méthodes, extraites et adaptées des guides d'évaluation de l'apprentissage ainsi que de la documentation existante sur les méthodes d'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs, pouvant être incorporées en termes de la qualité et de

- Cartographie du programme
- Questionnaires/sondages de rétroaction et participation des étudiants
- Observations formulées par l'animateur
- Observations formulées par les non-animateurs
- Placement de carrière
- Sondages auprès des stagiaires/employeurs
- Sondage sur la satisfaction des étudiants après X années
- Groupes de discussions d'anciens étudiants des cycles supérieurs
- Analyse comparative entre les universités et les programmes

l'efficacité de l'évaluation. Plus de détails seront présentés à l'Annexe E.

9. Au-delà de la conceptualisation : Application des outils d'évaluation

L'ACES et le CAPPECCS considèrent qu'un premier pas concret peut être effectué pour travailler vers l'objectif national collectif à l'aide de l'évaluation pour l'amélioration. Cette section propose deux outils d'évaluation qui sont spécifiques aux données recueillies à partir des universités canadiennes : une liste de vérification de l'évaluation de base (Figure 6) et une matrice d'évaluation détaillée fondée sur les compétences de base identifiées dans le Rapport 1 (Figure 7).

Compétences de base des PPP des étudiants des cycles supérieurs des universités canadiennes (telles qu'identifiées dans le Rapport 1)

- Développement de carrière
- Santé et mieux-être
 - Santé physique et mentale
 - Finances personnelles et commerciales
 - Réconciliation
 - Spiritualité
- Innovation
- Leadership et gestion
 - Outils Internet
 - Réussite dans les écoles d'études supérieures
- Communication et écriture
- Éthique et responsabilités

La liste de vérification à la Figure 6 permet aux administrateurs d'analyser si leur PPP ne propose pas toutes les offres de base ou les outils d'évaluation qui sont utilisés par de nombreuses universités à travers le Canada. Le rapport de la Phase 1 devrait être utilisé comme référence dans le cas où le PPP ne remplit pas l'une des conditions établies dans les parties 1 ou 2. Si un administrateur se rend compte que le PPP présente un écart, il aurait avantage à consulter comment d'autres PPP ont structuré les ateliers mentionnés dans la liste de vérification, ainsi que dans le rapport de la Phase 1 qui se veut la source la plus à jour.

Une fois que le PPP répond aux conditions définies à la Figure 6, il peut être considéré comme ayant la base d'un PPP de qualité. Les administrateurs peuvent ensuite envisager une portée de thèmes plus large pour les offres et les types d'outils d'évaluation. Les méthodes pouvant être incluses peuvent être celles énoncées à l'Annexe E, sans toutefois s'y limiter. En termes d'offres, les administrateurs peuvent se déplacer pour analyser si le PPP peut être éclairé par les bonnes pratiques d'autres universités.

L'ACES et le CAPPECCS suggèrent que les administrateurs des PPP utilisent la matrice d'évaluation plus détaillée de la Figure 7, en plus de l'outil de base. La matrice est flexible et peut être élargie conformément au nombre d'offres de l'université et des méthodes d'évaluation. La partie A met l'accent sur les services offerts en rapport avec les compétences décrites, lesquels devraient être identifiés par « introduction » et « avancé », ainsi que par le nombre de périodes de cours par an. La partie B est descriptive et se concentre sur les méthodes d'évaluation et leurs résultats.

Les deux outils sont des points de départ pour tenter de comprendre les écarts présents dans les PPP et de les corriger, et peuvent également aider à sensibiliser sur les points forts et les points faibles des PPP. **Plutôt que de porter sur le succès de l'évaluation et du classement, ils visent à aider à amorcer une conversation, et à identifier les mesures pour développer et/ou améliorer la qualité des PPP.**

FIGURE 6 — OUTIL D'ÉVALUATION DE BASE

1	RÉUSSITE ACADÉMIQUE
	A. Le PPP propose-t-il des offres liées à la réussite académique?
Les données recueillies pour la Phase 1 ont démontré que les institutions des catégories 1, 2 et 3 ont des offres axées sur la réussite académique.	

	B. Y a-t-il des offres en matière d'apprentissage, d'édition, et d'écriture?
	Les données recueillies pour la Phase 1 ont démontré que les institutions des catégories 1, 2 et 3 ont des offres axées sur les compétences de recherche — principalement sur l'apprentissage, l'édition et l'écriture.
	C. Les offres sur l'apprentissage, l'édition et l'écriture sont-elles proposées au moins une fois par année?
	La fréquence minimale déterminée pour qu'un étudiant diplômé ait l'occasion d'assister à l'offre est d'un an.
2	DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE
	A. Le PPP propose-t-il des offres liées au développement de carrière?
	Les établissements des catégories 1 et 2 et quelques établissements de catégorie 3 proposent des offres axées spécifiquement sur la carrière après l'obtention du diplôme et également sur la réussite académique.
	B. Y a-t-il des offres en matière de planification de carrière et de rédaction de CV?
	Les établissements des catégories 1 et 2 ont différentes offres axées sur le développement de carrière, mais tous bénéficient d'ateliers sur la préparation à des carrières non universitaires et universitaires grâce à la planification de carrière (des ateliers tels que « La carrière en dehors du monde universitaire », « Comment débiter une recherche d'emploi ? », etc.) et la rédaction de CV (« L'élaboration de votre CV », « La traduction de votre CV », etc.).
	C. Les offres sur la planification de carrière et le CV sont-elles proposées au moins une fois par année?
	La fréquence minimale déterminée pour qu'un étudiant diplômé ait l'occasion d'assister à l'offre est d'un an.
3	ÉVALUATION
	A. Les formulaires de rétroaction sont-ils administrés aux étudiants à la fin de chaque offre?
	Les données recueillies pour la Phase 1 ont démontré que toutes les universités qui ont actuellement une méthode d'évaluation en place utilisent des formulaires de rétroaction à la fin de chaque offre.
	B. Les résultats des formulaires de rétroaction sont-ils utilisés pour discuter d'améliorations?
	Tel que discuté dans le présent rapport, l'évaluation ne devrait pas être une fin en soi, mais plutôt un moyen de discuter et de mettre en œuvre des améliorations dans les PPP.
	c. Les indicateurs de participation sont-ils utilisés pour discuter d'améliorations?
	Tel que discuté dans le présent rapport, l'évaluation ne devrait pas être une fin en soi, mais plutôt un moyen de discuter et de mettre en œuvre des améliorations dans les PPP.

FIGURE 7 — MATRICE D'ÉVALUATION DÉTAILLÉE FONDÉE SUR LES COMPÉTENCES DE BASE DES UNIVERSITÉS CANADIENNES EN MATIÈRE DE PPP DES ÉTUDIANTS DES CYCLES SUPÉRIEURS

À ÊTRE COMPLÉTÉ PAR L'UNIVERSITÉ		PARTIE A — PROGRAMME					PARTIE B — ÉVALUATION			
		Offre 1	Intro ou avancé?	Nombre d'occasions offert par an	Offre 2	Intro ou avancé?	Nombre d'occasions offert par an	Méthode 1	Résultats de la Méthode 1	Méthode 2
Répercussions										
Développement de carrière										
Santé et mieux-être	Physique et mental									
	Finances personnelles et commerciales									
	Réconciliation									
	Spiritualité									
Innovation										
Leadership et gestion										
Outils Internet										
Réussite dans les écoles d'études supérieures	Communication et écriture									
	Éthique et responsabilités									
	Recherche									
	Bourses d'études et financement									
Autres										
Enseignement										

Source : Fondé sur les compétences de base identifiées dans le Rapport de la phase I de l'ACES, et élaboré sur la base des matrices d'évaluation de l'apprentissage présentées dans Palomba & Banta (1999), Diamond (1998), et l'University of Central Florida' UFC Academic Program Assessment Handbook (2005).

10. Considérations finales et prochaines étapes

Le présent rapport s'appuie sur l'objectif de faire progresser l'enseignement supérieur et la recherche. L'ACES et le CAPPECCS projettent de prendre l'information contenue dans ce rapport et de la développer davantage à travers d'autres recherches et consultations. En plus de l'utilisation du cadre et des matrices présentées dans ce rapport, l'ACES a le potentiel d'élaborer **les normes d'accréditation** des PPP des étudiants des cycles supérieurs des universités canadiennes. En effet, une fois que les universités commenceront la mise en œuvre des pratiques d'évaluation et qu'elles partageront des méthodes et de meilleures pratiques, cela pourrait être intégré comme un complément pour la catégorisation de l'activité des PPP présentée dans le rapport de la Phase 1.

L'accréditation pourrait être attribuée selon des niveaux, en fonction de critères comme avoir le potentiel d'aider les étudiants des cycles supérieurs à atteindre leurs objectifs académiques et professionnels, par le biais de programmes qui démontrent que leur programmation de haute qualité est utile pour aider à la réussite académique des étudiants des cycles supérieurs et à la transition positive vers le marché du travail. De plus, cette accréditation serait une méthode complémentaire pour :

- Fournir une justification au public quant à l'importance des PPP
- Rendre les universités responsables en termes de la façon dont les objectifs des étudiants des cycles supérieurs en matière de développement professionnel sont atteints
- Diffuser une culture d'évaluation des PPP

Fournir l'accréditation ne servirait pas principalement au classement, mais serait utilisé pour **promouvoir le dialogue entre les universités et les administrateurs des PPP des étudiants des cycles supérieurs**. Tel que défini dans le rapport de la Phase 1, les PPP visent à mieux équiper les étudiants pour la réussite académique et pour la transition vers le marché du travail. Par conséquent, ce projet est guidé par le même objectif.

Le plan d'accréditation doit encore faire l'objet de discussions supplémentaires et représente une prochaine étape éventuelle de la mise en œuvre de méthodes d'évaluation à l'ensemble du Canada. La première question immédiate concerne les thèmes abordés dans ce rapport, puisqu'il est important de **diffuser une culture de l'évaluation** des PPP des étudiants des cycles supérieurs afin qu'ils soient **constamment améliorés, malgré leur niveau d'activité de PPP**. L'ACES et le CCGSPDA s'attendent à ce que ce rapport puisse contribuer à combler le fossé dans la littérature en termes d'évaluation de PPP des étudiants des cycles supérieurs ainsi que fournir les premières procédures pour lutter contre les difficultés pratiques rencontrées par les administrateurs de PPP.

Références

Alfred, R., Ewell, T. P., & McClenney, K. (2007). Core indicators of effectiveness for community colleges. Washington, DC: American Association of Community Colleges.

Allen, J. J. (2004). *Assessing Academic Programs in Higher Education*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.

Allen, M. J. (2003). *Assessing academic programs in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Allen, M., & Noel, E. (2002). *Outcomes Assessment Handbook: California State University Bakersfield*.

American Association for Higher Education. (1991). *Principles of good practice for assessing student learning*. Sterling, VA: Stylus.

American Association for Higher Education. (2008). *Reinventing undergraduate education: Engaging college students in research and creative activities*. NJ: Wiley Periodicals.

American University's Program Assessment:
<http://www.american.edu/provost/assessment/Guidelines.cfm>

Astin, A. W. (1996). *Assessment for Excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Portland, OR: Oryx and American Council on Education.

Banta, T. (2002). *Building a Scholarship of Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Banta, T. W., Jones, E. A., & Black, K. E. (2009). *Designing effective assessment: Principles and profiles of good practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Banta, T. W., Lund, J. P., Black, K. E., & Oblander, F. W. (1996). *Assessment in Practice: Putting Principles to Work on College Campuses*. San Francisco: Jossey-Bass.

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (2nd ed.). Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Chase, R., & Aquilano, N. (1995). *Production and Operations Management- Manufacturing and Services*.

Concordia Colleges' Assessment Handbook for Departments (2003):
<http://www.cord.edu/dept/assessment/guidelines.htm>

Council of Graduate Schools. (2011). Fifth annual strategic leaders global summit. Career outcomes for graduate students: Tracking and building pathways. Retrieved from <http://www.cgsnet.org/global-summit-2011>

Denecke, D., Feaster, K., & Stone, K. (2017). Professional development: Shaping effective programs for STEM graduate students. Washington, DC: Council of Graduate Schools.

Diamond, R. M. (2008). Designing and assessing courses and curricula: A practical guide (3 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Education Brief, n. 2, the University of Cambridge. Available on: <http://www.cie.org.uk/images/271179-assessment-for-learning.pdf>

Ezzo, C. (2013). Graduate Student Perceptions of Graduate School Preparation for the Workplace, NERA Conference Proceedings 2013. Paper 8

Harding, L., Dickerson, D., & Kehoe, B. (1999). Guide to Outcomes Assessment of Student Learning. Fresno: California State University.

Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91, 145–149.

HEQCO Research Plan 2013-2014, available on: <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20Research%20Plan%202013-14.pdf>

Jonker, L (2016) Ontario's PhD Graduates from 2009: Where are they now? Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

Kemp, I.; Seagraves, J. (___) Transferable skills—Can higher education deliver?

Lagemann, E. C. (1983) Private power for the public good: a history of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Middleton, CT: Wesleyan University Press.

Leskes, A., & Wright, B. (2005). The art and science of assessing general education outcomes: A practical guide. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Lindstrom, G., Taylor, L., Weleschuk, A. (2017) "Guiding Principles for Assessment of Student Learning" Taylor Institute for Teaching and Learning Guide Series. Calgary, AB: Taylor Institute for Teaching and Learning at the University of Calgary. <http://www.ucalgary.ca/taylorinstitute/guides>

McGill's PhD Outcomes: Report on 2013 and 2014 Survey Results. (2015) McGill Graduate and Postdoctoral Studies.

Melnyk, S. A., & Denzler, D. R. (1996). *Operations Management - A Value Driven Perspective*. Burr Ridge, IL: Richard D. Irwin.

Melnyk, S. A., & Denzler, D. R. (1996). *Operations Management - A Value Driven Perspective*. Burr Ridge, IL: Richard D. Irwin.

Miller, L.; Middaugh, C.; Broniewicz, T. (2014) HECQO's University Outcomes of Doctoral Program Graduates Pilot Test of a Strategy to Measure Outcomes Using Exit and Alumni Surveys. Available on: <http://www.heqco.ca/en-ca/Research/ResPub/Pages/Outcomes-of-Doctoral-Program-Graduates-Pilot-Test-of-a-Strategy-to-Measure-Outcomes-Using-Exit-and-Alumni-Surveys.aspx>

Miller, R.; Leskes, A. (2004) *Levels of Assessments*. Association of American Colleges and Universities, NW, Washington, DC

National Research Council (2001) *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.

Outcomes Assessment in the Learning College. Frederick Community College in Maryland, 2003. Retrieved from:

<https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjdhv3-dTTAhXI34MKHf6UAxEQFggpMAA&url=http%3A%2F%2Finterwork.sdsu.edu%2Ffelip%2Fassessment%2Fdocuments%2FAssessmentofStudentLearningOutcomesinStudentServices.ppt&usg=AFQjCNEbTbIq-3DGQdBjnuxUkEOPzL0K-g&sig2=OzFIIDbLfbg0o3U7aQWC-w>

Palomba C. A., & Banta, T. W. (2001). *Assessing student competence in accredited disciplines: Pioneering approaches to assessment in higher education* (1st ed.). Sterling, VA: Stylus.

Palomba, C., Pickerill, B., Shivaswamy, U., Woosley, S., Moore, D., Shaffer, P., et al. (2000). *Assessment Workbook*.

Palomba, C.A., & Banta, T.W. (1999). *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rochester Institute of Technology' *Academic Program Assessment Planning Guide* (2015): <http://www.rit.edu/academicaffairs/outcomes/sites/rit.edu/academicaffairs.outcomes/files//images/Academic%20Program%20Assessment%20Planning%20Guide%20REV%202015.pdf>

Rose, M. (2012) *Graduate Student Professional Development: A Survey with Recommendations*: http://www.sshrc-crsh.gc.ca/about-au_sujet/publications/SSHRC_Report_Graduate_Students_Professional_Skills_March_2012_eng.pdf

Savage, H. J. (1953) *Fruit of an impulse: Forty-five years of the Carnegie Foundation*. New York: Harcourt, Brace, and Company

Shavelson, J. R., Schneider G. C., (Foreword), Shulman, S. L. (Foreword). (2007). A brief history of student learning assessment: How we got where we are and a proposal for where to go next. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Stassen, M., Doherty, K., & Poe, M. (2001). Program-Based Review and Assessment. Retrieved February 11, 2008, from University of Massachusetts Amherst Office of Academic Planning and Assessment website: http://www.umass.edu/oapa/assessment/program_based.pdf

Student Learning Assessment Options and Resources (2007) Middle States Commission on Higher Education: https://www.msche.org/publications/SLA_Book_0808080728085320.pdf

University of Pittsburgh (2017), Learning Assessment Matrix:
<http://www.academic.pitt.edu/assessment/pdf/matrix.pdf>

UCF Academic Program Assessment Handbook (2008) University of Central Florida:
https://oeas.ucf.edu/doc/acad_assess_handbook.pdf

UCF Continuous Quality Improvement Assessment Process (2003). University of Central Florida, Office of Operational Excellence and Assessment Support website:
http://oeas.ucf.edu/assess_process.htm

University of British Columbia (2017) UBC Career Outcomes: Graduates from 2005-2013.
http://outcomes.grad.ubc.ca/docs/UBC_PhD_Career_Outcomes_April2017.pdf

Annexe A — Experts ayant participé à la réunion de Toronto le 6 mars 2017

Alexandra MacFarlane, HEQCO

Arnold, Hillary, Ontario's Ministry of Advanced Education and Skills Development (MAESD)

Elyse Watkins, HEQCO

Jonathan Turner, University of Toronto

Luc De Nil, University of Toronto

Nicholas Dion, University of Toronto

Sally Rutherford, CAGS

Padure, Lucia, MAESD

Richard Wiggers, Mohawk College

Annexe B — Autres représentants ayant contribué à ce rapport

Tara Christie, PhD. Manager My GradSkills, Faculty of Graduate Studies. University of Calgary. Chair, CCGSPDA.

Jonathan Turner, PhD. Career Educator. University of Toronto. Vice-Chair, CCGSPDA.

Jacqui Brinkman, MSc. Manager, Graduate Pathways to Success Program. University of British Columbia. Past-Chair & Membership Manager, CCGSPDA.

Rebecca Dirnfield. Career Education Specialist, Faculty of Science. Ryerson University. Secretary, CCGSPDA.

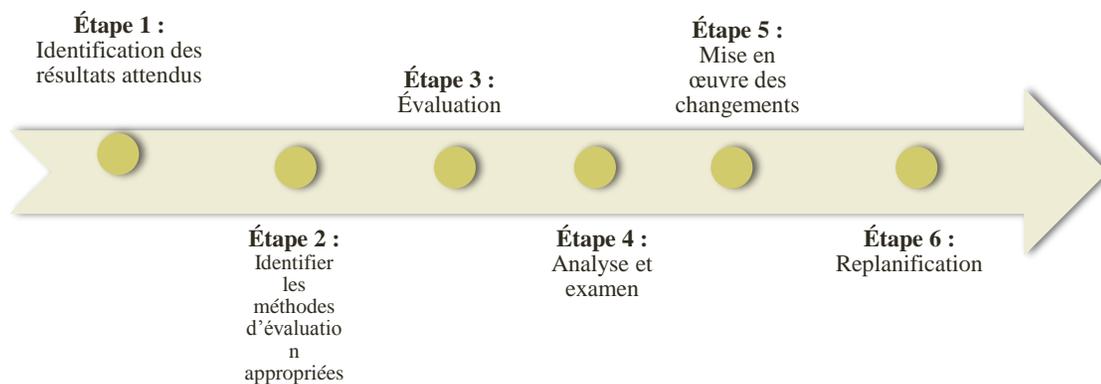
Lina Di Genova, PhD. Associate Director, Assessment, Learning and Evaluation, Student Services. McGill University.

Nous remercions les nombreux autres administrateurs de développement professionnels et de carrière des étudiants des cycles supérieurs qui ont fourni une rétroaction significative parmi plusieurs conversations.

Annexe C — Cycle de l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs, étape par étape

Il s'agit d'une explication plus approfondie et détaillée de chaque étape faisant partie de l'ensemble du cycle de l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs, tel qu'indiqué à la section 8 de ce rapport.

CYCLE COMPLET DE L'ÉVALUATION DES PPP DES ÉTUDIANTS DES CYCLES SUPÉRIEURS



Chacune des six étapes est présentée de manière plus détaillée ci-après :

Étape 1 — Identification des résultats attendus

Cette étape concerne trois tâches :

- 1.1 L'identification des personnes qui seront responsables du processus d'évaluation, qui peut varier d'un établissement à l'autre (p. ex. centre de carrières, faculté des études supérieures, agence créée à cette fin, etc.)
- 1.2 L'identification des résultats attendus (p. ex. pourcentage d'étudiants des cycles supérieurs qui seront embauchés dans un délai de trois ans, pourcentage d'étudiants des cycles supérieurs qui se sentent prêts à affronter le marché du travail, etc.)

Étape 2 — Identification des méthodes d'évaluation appropriées

Cette étape consiste à identifier quelles sont les meilleures méthodes pour évaluer si les résultats des PPP rencontrent les résultats escomptés identifiés à l'étape 1.

Étape 3 — Évaluation

Cette étape concerne les actions sur l'étape 1 par

- 3.1 la collecte de données sur ce que les étudiants pensent des offres et de leur qualité (p. ex. rétroaction des étudiants; se sentent-ils mieux préparés en participant aux offres de PPP?)
- 3.2 la collecte de données sur les résultats des offres de PPP (p. ex. après combien de temps les étudiants qui ont assisté à de telles offres ont-ils été embauchés? Comment cela se compare-t-il à des étudiants qui n'ont pas assisté aux offres de PPP?)

Bien que cela ait été abordé dans les sections précédentes, il est important de noter que les éléments de preuves directes et indirectes devraient être considérés, lorsque possible. Comme mentionné par le U.S. Middle States Commission on Higher Education (2007), « une preuve indirecte est moins significative sans les preuves directes et tangibles y étant associées. »

Étape 4 — Analyse et Examen

Une fois que les offres de PPP des étudiants des cycles supérieurs ont été évaluées, il est important d'analyser les résultats afin de déterminer comment ceux-ci peuvent être utilisés pour améliorer ces offres, qui visent à :

- 1.1 Interpréter de quelle manière les données recueillies affectent-elles les programmes offerts
- 1.2 Déterminer les actions nécessaires pour améliorer la qualité des offres de PPP
- 1.3 Déterminer les actions nécessaires pour améliorer les perspectives d'atteindre les résultats escomptés

Étape 5 — Mise en œuvre des changements

Cette étape concerne la mise en œuvre des actions identifiées à l'étape 4. Elles peuvent être sous la forme de nouvelles lignes directrices, la création de nouveaux ateliers ou l'ajustement des offres existantes.

Étape 6 — Replanification

Cette étape, plutôt que de porter sur les offres, concerne le plan d'évaluation lui-même. Une fois que les changements ont été mis en œuvre à l'étape 5, ils doivent être inclus dans la conception d'un plan d'évaluation adapté. Le nouveau plan d'évaluation devrait inclure des formulaires pour contrôler si les changements ont l'effet anticipé.

Compte tenu de la documentation sur l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs, les étapes 1, 2 et 3 sont les plus complexes dans la mise en œuvre des méthodes d'évaluation. Les paragraphes suivants examineront donc comment les administrateurs de PPP peuvent surmonter les difficultés en liant ces trois étapes, et ainsi éviter de choisir des méthodes qui peuvent ne pas être appropriées pour évaluer les résultats escomptés. Les matrices présentées

en 7.1 et 7.2 sont réservées pour usage interne et se veulent des outils pour aider à guider les administrateurs à travers ces premières mesures.

Annexe D — Évaluation des PPP des diplômés dans les universités canadiennes

Parmi les vingt-neuf universités au Canada qui ont répondu à l'enquête de la Phase 1, huit d'entre elles ont déclaré avoir un formulaire pour évaluer la réussite des PPP de leurs diplômés; malgré que sept aient déclaré le faire par le biais de formulaires de rétroaction :

- Université Concordia
- Institut National de la Recherche Scientifique
- Université McGill
- Université Queen's
- Université de Lethbridge
- Université de la Colombie-Britannique
- Université de Calgary

L'Université de Toronto est la seule université à avoir indiqué un autre type de méthode d'évaluation. À travers les 10 000 étudiants des programmes de doctorat, l'université effectue le suivi des trajectoires de carrière au cours des 15 dernières années et les compare avec les données d'inscriptions aux offres de PPP des étudiants des cycles supérieurs. En 2016, ils ont créé une équipe pour recueillir des informations sur 10 000 étudiants au doctorat qui ont obtenu leur diplôme entre 2000 et 2015. L'objectif principal est de déterminer le statut d'emploi de ces étudiants et de suivre les ressemblances et les différences entre les multiples disciplines.

D'autres universités ont eu recours à des enquêtes pour en savoir plus sur leurs anciens diplômés. Depuis 2009, l'Université McGill a communiqué avec 453 anciens doctorants 2 ans et 5 ans après l'obtention de leur diplôme, pour en apprendre davantage sur leur cheminement de carrière. En 2016, le COQES a entrepris le défi d'examiner les évolutions de carrière des diplômés au doctorat de l'Ontario pour l'année 2009, et par la suite obtenu des résultats pour 2 310 d'entre eux à l'aide de recherches sur Internet, celles-ci étant leur principal outil de recherche.

L'Université de la Colombie-Britannique (2017) a mené une enquête auprès de 3 805 étudiants au doctorat qui ont obtenu leur diplôme entre 2005 et 2013. Les enquêtes ont fourni un moyen aux anciens étudiants des cycles supérieurs de confirmer où ils travaillent, ce qu'ils ont ressenti par rapport à la recherche de travail, leur expérience professionnelle en général, et aussi de proposer des recommandations sur ce qui aurait pu être utile pour les préparer au milieu de travail. Le projet a permis d'obtenir des données sur 91 % des diplômés.

Néanmoins, à l'exception de l'Université de Toronto, d'autres projets dans les universités canadiennes n'ont pas étudié la relation entre le cheminement de carrière et l'inscription/la participation des étudiants des cycles supérieurs aux offres de PPP.

Annexe E — Outils potentiels pour l'évaluation des PPP des étudiants des cycles supérieurs

Les méthodes suivantes peuvent être incorporées aux évaluations des PPP des études supérieures. Elles ont été adaptées à partir des outils d'évaluation de l'apprentissage et les bonnes pratiques en évaluation professionnelle. Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive et les méthodes ne sont pas limitées aux outils décrits.

- **Cartographie du programme**

La *University of Central Florida' UFC Academic Program Assessment Handbook (2005)* suggère la « cartographie du programme » comme une méthode efficace. Cette dernière concerne la vérification de l'alignement du contenu avec les soi-disant résultats d'apprentissage des étudiants, dans le but de vérifier si les contenus des cours sont pertinents aux résultats attendus. Cet alignement consiste à analyser comment chacun des cours aide les participants à atteindre avec succès chaque résultat d'apprentissage des étudiants. Cette méthode peut facilement être appliquée pour évaluer l'alignement entre la structure des PPP des étudiants des cycles supérieurs et les résultats escomptés (la Figure 9 est une forme complète de cartographie des programmes).

- **Questionnaires/sondages de rétroaction et participation des étudiants**

Ce sont les principaux outils d'évaluation des PPP dans les universités canadiennes et se veulent importants dans le rapprochement de la perception des étudiants avec la planification des PPP. Ils sont essentiels aux administrateurs de PPP et aux animateurs pour savoir à quel point leurs offres ont été attrayantes, ce qui est important pour comprendre combien de fois un programme devrait-il être offert chaque année. Néanmoins, la méthode ne fournit pas la preuve des effets réels que les offres ont eu sur le développement des compétences des étudiants, indiquant plutôt la façon dont ils se sentent à l'aise et enthousiastes au sujet de ces offres. Cette méthode — qui est une méthode active et concerne la cueillette de preuves indirectes — doit être utilisée en conjonction avec une autre méthode afin de ne pas biaiser les résultats (d'après Allen & Noel, 2002).

- **Observations formulées par l'animateur**

L'observation par l'animateur est une méthode simple qui peut être mise en œuvre sans difficulté. Il s'agit d'une méthode passive et concerne une preuve indirecte, mais elle permet a) une analyse critique et l'auto-évaluation, et b) la documentation de la perception de l'animateur sur la façon dont l'offre a été reçue par les étudiants. Les deux avantages ont la particularité de pouvoir indiquer les domaines à améliorer. Cette méthode peut entraîner des résultats biaisés, compte tenu qu'il s'agit d'une méthode

passive. Si utilisée conjointement avec d'autres méthodes d'évaluation, elle peut toutefois être considérée comme un outil utile.

- **Observations formulées par les non-animateurs**

L'observation par un évaluateur, autre que l'animateur, génère davantage de preuves sur la façon dont les étudiants ont répondu à l'offre en classe ou pendant un atelier. Bien qu'il s'agisse d'une méthode passive et qu'elle concerne une preuve indirecte, la réaction des étudiants des cycles supérieurs à la façon dont l'offre est présentée peut servir à repenser la façon dont le contenu devrait être abordé à l'avenir. Parce qu'il offre des points de vue différents, le non-animateur peut être; a) quelqu'un qui partage le même domaine de connaissances que l'animateur (p. ex. un collègue qui a animé l'atelier avant) ou b) une personne qui ne partage pas les mêmes connaissances que l'animateur mais qui a des connaissances dans des domaines similaires (p. ex. les personnes des organismes partenaires dans le développement de carrière). Cette méthode est également un outil complémentaire pour répondre à des questionnaires de rétroaction par les étudiants à la fin de l'offre. En somme, les questionnaires sont en grande partie axés sur la perception des étudiants, et l'observation d'un animateur peut servir à valider ou à rejeter en partie certains points. Dans une situation où l'offre de PPP est un atelier, le non-animateur peut évaluer les compétences de l'élève au début et à la fin de l'atelier à l'aide de barèmes de notation (qui plutôt que de fournir une note aux étudiants, recueillerait des données).

- **Placement de carrière**

Communiquer avec les étudiants des cycles supérieurs qui ont assisté à des offres de PPP, mais qui sont des anciens diplômés depuis quelques années, est une source intéressante d'informations et une méthode qui fournit une preuve directe. Cela permet aux administrateurs de savoir si les étudiants qui ont assisté aux offres trouvent du travail dans leur domaine, dans un domaine dans lequel ils utilisent les compétences et les connaissances qu'ils ont appris en tant qu'étudiants des cycles supérieurs, dans un domaine où ils n'utilisent pas de telles compétences, ou se retrouvent sans emploi. Néanmoins, cette méthode amène certains problèmes puisqu'un certain nombre de facteurs peuvent influencer les placements de carrière (c.-à-d. l'économie, les étudiants modifiant leurs champs de travail, etc.). En outre, il est difficile de distinguer ce qui est le résultat des PPP et celui d'autres facteurs. Les limitations peuvent être atténuées si la méthode est combinée à un vaste questionnaire d'enquête sur d'autres sujets, tels que la perception des étudiants sur la valeur de l'offre de PPP à laquelle ils ont participé

- **Sondages auprès des stagiaires/employeurs**

Ceci mène non seulement à une plus grande collaboration entre les secteurs universitaire et de l'emploi, mais prépare également mieux les titulaires de diplôme à affronter le marché du travail. Au-delà de cela, la satisfaction des employeurs et les

rétroactions seraient incluses dans un formulaire pour évaluer la réussite des diplômés en milieu de travail. La *U.S. Middle States Commission on Higher Education* prend la satisfaction des employeurs comme un exemple de moyen utilisé par les établissements pour évaluer l'apprentissage des étudiants. Une possibilité serait de demander aux administrateurs de PPP d'envoyer un formulaire aux employeurs des nouveaux diplômés, en leur demandant d'évaluer les anciens étudiants de manière ouverte ou de classer leurs performances en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes. Il s'agit d'une méthode passive qui fournit une preuve indirecte; elle pose certains problèmes car elle s'appuie également sur la perception. Lorsque combinée avec une méthode qui fournit une preuve directe, elle peut cependant être extrêmement utile.

- **Sondage sur la satisfaction des diplômés après X années**

Les étudiants des cycles supérieurs qui ont ou non participé aux offres de PPP peuvent tous fournir des données sur les défis auxquels ils font face lors de leur entrée sur le marché du travail, suite à l'obtention de leur diplôme. Les réponses des sondages peuvent être comparées afin d'évaluer la valeur observée dans les offres de PPP.

- **Groupes de discussion des anciens diplômés**

Les groupes de discussion consistent en une réunion avec un groupe de personnes ayant terminé avec succès un programme, dans laquelle sont identifiées les forces et les faiblesses au sein du programme. Cela pourrait également être conçu pour les étudiants des cycles supérieurs : les anciens diplômés qui ont participé à des offres de PPP auraient l'occasion de donner leurs opinions et présenter leurs idées sur la façon dont les offres affectent leurs compétences dans la recherche d'emploi et en milieu de travail. Il s'agit d'une méthode active qui fournit une preuve indirecte, et qui permet aux administrateurs d'obtenir des données qualitatives intéressantes puisque — contrairement aux opinions recueillies sur les questionnaires de rétroaction — les anciens étudiants auraient franchi le processus de transition vers le milieu de travail en ayant une perception différente de celle des étudiants qui y sont toujours inscrits.

- **Analyse comparative entre les universités et les programmes**

L'analyse comparative permet aux activités d'être revues et surveillées, ainsi que d'être améliorées par rapport aux objectifs idéalisés en ce qui concerne les performances de l'établissement. Après avoir défini des objectifs concrets, les universités peuvent comparer leurs offres/outils d'évaluation pour de tels objectifs idéaux, et déterminer où elles se situent par rapport à ces derniers. Il s'agit d'un processus d'autoréglementation qui exige un plan initial (quoi mesurer), une analyse (collecte de données et analyse des écarts), et un plan d'action (mise en œuvre). La matrice de la Figure 7 est un type de processus d'analyse comparative dont les objectifs « idéaux » ont été établis comme

étant les meilleures pratiques dans les universités canadiennes, et se veut également un outil utile pour l'amélioration en fonction des objectifs réalistes et concrets.