

Qualité de l'enseignement universitaire de premier cycle

Contexte

Les 20 universités de l'Ontario bénéficiant de fonds publics offrent des programmes de premier cycle et de cycles supérieurs dans une grande variété de domaines. En 2010-2011, ces universités comptaient environ 390 000 étudiants à temps plein, en plus de quelque 44 000 étudiants étrangers et autres étudiants suivant des cours ne donnant pas droit à une aide provinciale. Ces universités employaient environ 15 000 membres à temps plein du corps professoral. Le corps professoral englobe les professeurs permanents ayant des responsabilités en matière d'enseignement et de recherche, le personnel enseignant n'assumant généralement pas de responsabilité de recherche, et les chargés de cours à temps partiel engagés à forfait pour donner un ou plusieurs cours.

La plupart des universités ontariennes ont été constituées par des lois de l'Assemblée législative provinciale ou poursuivent leurs activités en vertu de telles lois, qui établissent leurs structures de gouvernance. La responsabilité à l'égard de la gouvernance des universités est souvent partagée par le conseil d'administration et le sénat de l'établissement. Le conseil d'administration est habituellement responsable du volet organisationnel de l'université, notamment la gestion des biens

immobiliers, les revenus, les dépenses et d'autres activités commerciales. Le sénat est quant à lui chargé des questions liées à l'enseignement, telles que la détermination des programmes d'études, l'établissement des normes d'admission ainsi que l'octroi des diplômes et des grades.

Les universités de l'Ontario ont toujours joui d'une autonomie appréciable, mais elles sont généralement tenues de faire rapport sur les questions financières et autres au ministère de la Formation et des Collèges et Universités (le Ministère). Par ailleurs, outre les frais d'inscription, les fonds provenant des services aux étudiants, les dons et divers autres revenus qu'elles perçoivent, les universités dépendent dans une large mesure des fonds publics. Si l'on exclut les fonds gouvernementaux destinés à l'aide aux étudiants, à la recherche et aux subventions d'immobilisations, le Ministère a accordé aux universités ontariennes un financement de fonctionnement totalisant environ 3,3 milliards de dollars en 2010-2011.

La vision du Ministère en matière d'enseignement postsecondaire consiste à renforcer l'avantage concurrentiel de la province et à améliorer la qualité de vie en ayant la population la plus scolarisée et la main-d'oeuvre la plus qualifiée qui soit. Comme le Ministère prévoit que 70 % de tous les nouveaux emplois nécessiteront une scolarité et une formation supérieures au niveau secondaire,

son objectif est que 70 % des Ontariens aient un diplôme d'études postsecondaires d'ici 2020.

Les professeurs d'université s'acquittent généralement de deux responsabilités principales : enseigner aux étudiants et effectuer de la recherche dans leur domaine de spécialité. Au niveau du premier cycle, l'enseignement prend davantage la forme de cours structurés en salle de classe tandis qu'aux cycles supérieurs, on favorise l'enseignement individualisé ou en petits groupes. L'enseignement prodigué aux étudiants contribue considérablement à leur apprentissage. En revanche, un enseignement inefficace peut avoir des conséquences néfastes sur l'apprentissage. Par conséquent, un enseignement de qualité supérieure peut aider le Ministère, les universités et les étudiants de l'Ontario à atteindre leurs objectifs.

Objectif et portée de la vérification

La vérification avait pour objectif de déterminer la mesure dans laquelle le Ministère et certaines universités de l'Ontario soutiennent la production de renseignements utiles sur le rendement concernant la qualité de l'enseignement prodigué aux étudiants du premier cycle, et évaluent et déclarent périodiquement de tels renseignements.

La haute direction du Ministère et des universités sélectionnées ont examiné et accepté l'objectif de notre vérification et les critères connexes.

Nos travaux de vérification ont principalement été menés à l'Université Brock, à l'Institut universitaire de technologie de l'Ontario, à l'Université de Toronto et au Ministère. Ces travaux ont surtout porté sur les étudiants de premier cycle, car ils comptent pour la majorité de la population étudiante des universités. Nous avons également rencontré le Conseil des universités de l'Ontario (CUO), qui représente les intérêts des universités

de l'Ontario bénéficiant de fonds publics, l'Union des associations des professeurs des universités de l'Ontario (OCUFA), qui représente les associations des professeurs des universités ontariennes, et l'Ontario Undergraduate Student Alliance (OUSA), qui représente les intérêts des étudiants universitaires de premier cycle. Nous avons aussi parlé à des représentants du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, organisme du gouvernement de l'Ontario chargé d'effectuer de la recherche fondée sur des faits dans le but d'améliorer le système d'éducation postsecondaire, de même qu'à des représentants du Conseil d'assurance de la qualité des universités de l'Ontario (CAQUO). Le CAQUO, qui a été établi par le CUO, a pour mandat de surveiller les processus d'assurance de la qualité pour l'ensemble des programmes d'études offerts par les universités de l'Ontario bénéficiant de fonds publics.

Dans notre vérification, nous avons examiné les lois, les politiques et les procédures pertinentes, et nous avons rencontré le personnel concerné au Ministère et aux universités que nous avons visitées, notamment des membres du corps professoral, des directeurs de département et des doyens (en général, un doyen est responsable d'une faculté professionnelle, telle que la faculté de génie ou la faculté de droit, ou d'une faculté telle que des sciences humaines ou des sciences sociales). En outre, nous avons rencontré un certain nombre d'étudiants à chacune des universités visitées, nous nous sommes renseignés sur les pratiques d'autres administrations, et nous avons engagé un conseiller reconnu en tant que chercheur spécialiste du domaine du développement des étudiants et de l'évaluation de l'enseignement.

Nous n'avons pas fait appel aux services de vérification interne du Ministère ou des universités pour réduire l'étendue de notre travail de vérification, car ils n'avaient pas fait de vérification récente de la qualité de l'enseignement universitaire.

Résumé

Du point de vue du Ministère, une université a pour mandat principal de fournir un enseignement de bonne qualité aux étudiants et de les préparer à accéder au marché du travail. Nous croyons que les étudiants, leurs parents et le grand public seraient d'accord avec cette idée.

Les administrateurs (les doyens et les directeurs de faculté ou de département) à qui nous avons parlé aux universités visitées ont mentionné que l'évaluation de la qualité de l'enseignement universitaire au premier cycle est complexe et difficile à quantifier. La plupart estimaient néanmoins qu'il était possible d'élaborer des mesures pertinentes afin de s'informer de la qualité de l'enseignement. Le Ministère et les universités visitées n'évaluaient pas officiellement la qualité et l'efficacité de l'enseignement et ne produisaient pas de rapports réguliers à ce sujet, mais nous avons constaté que les trois universités disposaient d'information sur le rendement de l'enseignement pouvant être utile dans une certaine mesure. Par exemple, toutes les universités de l'Ontario, y compris celles que nous avons visitées, avaient mis en place un processus efficace qui permettait généralement aux étudiants du premier cycle de procéder à des évaluations à la fin de leurs cours.

Toutefois, selon notre examen, les universités visitées effectuaient peu d'analyses globales des évaluations faites par les étudiants, et environ le quart seulement des universités ontariennes ont mentionné qu'elles mettaient un résumé des résultats des évaluations à la disposition des étudiants pour les aider à prendre leurs décisions concernant leur choix de cours.

Il convient de souligner que, sans égard aux questions touchant la qualité de l'enseignement, une récente enquête auprès de la population étudiante universitaire de l'Ontario a révélé que 78 % des étudiants de dernière année étaient satisfaits de leur expérience universitaire, et que les trois uni-

versités visitées avaient mis en place des processus, à des degrés divers, visant à améliorer la qualité de l'enseignement, comme l'établissement de centres d'enseignement et la prise en compte du rendement en matière d'enseignement dans les décisions concernant l'offre de postes permanents et les promotions. Cependant, certaines de nos observations principales sur la qualité de l'enseignement prodigué aux universités visitées, ainsi que les renseignements disponibles à d'autres universités, donnent à penser qu'il faut en faire plus pour s'assurer que la qualité de l'enseignement est valorisée, encouragée et récompensée.

Nous avons notamment constaté ce qui suit :

- Une seule des universités visitées regroupait périodiquement les données sur les évaluations des cours par les étudiants du premier cycle, mais l'une des autres universités nous a informés qu'elle établissait un nouveau cadre d'évaluation des cours et qu'elle envisageait de regrouper les résultats des évaluations des cours et de les analyser lorsque le système sera entièrement fonctionnel. La troisième université visitée ne regroupait ni ne déclarait les résultats des évaluations par les étudiants et n'envisageait pas de le faire. En fait, nous avons été informés que la décision de différer la permanence d'un membre du corps professoral avait été renversée en appel, notamment parce que les administrateurs de l'université ne disposaient pas de données globales sur les évaluations des étudiants afin de montrer que, pour le professeur en question, les résultats des évaluations étaient inférieurs à leurs attentes.
- Certains membres du corps professoral à qui nous avons parlé estimaient que les évaluations annuelles de leur rendement ne leur fournissaient pas de rétroaction constructive sur la qualité de leur enseignement. Nous avons relevé des exemples où le rendement en matière d'enseignement avait fait l'objet de critiques dans les évaluations par les étudiants, mais rien n'indiquait qu'une

orientation particulière avait été fournie aux professeurs concernés ou qu'ils avaient sollicité de l'aide pour améliorer leurs compétences en enseignement. En outre, aucune des universités visitées n'exigeait la remise des évaluations écrites de rendement aux chargés de cours, bien que ceux-ci représentaient de 10 % à 24 % du nombre d'équivalents temps plein.

- Nous avons examiné un échantillon de décisions de permanence et de promotion aux trois universités visitées et avons constaté que la documentation disponible sur la qualité de l'enseignement était généralement positive. À l'une des universités toutefois, nous n'avons pu examiner que la documentation portant sur 2011, car les documents relatifs aux décisions antérieures avaient été détruits, conformément à la convention collective de l'université. À une autre université, un professeur ayant obtenu une permanence avait reçu une cote bien inférieure à la moyenne dans les évaluations des étudiants et l'administration avait constamment recommandé qu'il améliore son rendement d'enseignement. Cette université ne pouvait différer les décisions de permanence jusqu'à l'amélioration du rendement, parce que la décision de refuser la permanence entraînait un licenciement, selon l'entente conclue avec le corps professoral.
- D'après les résultats globaux des évaluations des cours par les étudiants du premier cycle dans l'une des universités visitées, la Faculté de l'éducation obtenait constamment des résultats de beaucoup supérieurs aux autres facultés dans les évaluations générales de l'efficacité des professeurs. On nous a dit que presque tous les membres de ce corps professoral, contrairement à ceux des autres facultés, avaient suivi une formation structurée en enseignement. En général, les universités ontariennes n'exigent pas que les membres du corps professoral aient suivi une telle formation. Aux trois universités visitées, les évaluations du rendement ont révélé des exemples où, à divers degrés, l'efficacité de l'enseignement pouvait être améliorée, mais nous n'avons relevé aucune preuve que les professeurs concernés avaient obtenu une orientation particulière ou qu'ils avaient sollicité une assistance auprès des centres d'enseignement et d'apprentissage des universités. En fait, à deux des universités visitées, les dossiers dans les centres indiquaient que la participation annuelle des membres du corps professoral aux ateliers d'enseignement était en moyenne moins d'une heure par professeur.
- Selon le CUO, bien que le financement ministériel pour les universités ontariennes ait augmenté sensiblement au cours de la dernière décennie, le financement par étudiant reste inférieur à celui octroyé par les autres provinces canadiennes. Une étude récente du CUO a aussi révélé que l'Ontario affiche le ratio des étudiants au personnel enseignant le plus élevé au Canada. À l'une des universités visitées, 75 % des places disponibles dans les programmes de première année de plusieurs facultés se trouvaient dans des classes de plus de 100 étudiants. Des recherches indiquent que les classes nombreuses entraînent des difficultés liées à la prestation d'un enseignement efficace, ce qui peut avoir une incidence sur l'apprentissage des étudiants. Dans une récente enquête, des professeurs à l'échelle de la province ont mentionné que leur charge de travail avait augmenté ces cinq dernières années, qu'ils avaient donc moins de temps à consacrer à des rencontres en personne avec les étudiants en dehors des heures de cours, qu'ils recouraient davantage à des examens à choix multiples et donnaient moins de travaux écrits.
- Le Ministère réalise des progrès vers l'atteinte de son objectif que 70 % de la population ontarienne aura un diplôme d'études postsecondaires d'ici 2020. Il a mentionné en 2011 que 64 % des Ontariens âgés de 25 à 64 ans avaient suivi des études postsecondaires, comparativement

à 56 % en 2002. Nous avons toutefois constaté que deux ans après la diplomation, seulement 65 % des diplômés interrogés occupaient un emploi à temps plein faisant appel aux compétences acquises dans leurs études. L'OUSA a fait savoir qu'une telle information sur le taux de placement des diplômés serait très utile aux étudiants dans leur choix d'une université et d'un programme d'études.

Constatations détaillées de la vérification

PROCÉDURES D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Bien que les administrateurs à qui nous avons parlé (tels que les doyens et les directeurs de faculté ou de département) aux universités visitées aient indiqué que l'évaluation de la qualité de l'enseignement universitaire au premier cycle est complexe et difficile à quantifier, la plupart estimaient qu'il était possible d'élaborer des mesures pertinentes afin de s'informer de la qualité de l'enseignement. Les administrateurs ont aussi mentionné qu'aucun indicateur ne pouvait à lui seul évaluer la qualité de l'enseignement. Même si les universités visitées n'évaluaient pas officiellement la qualité et l'efficacité de l'enseignement et ne produisaient pas de rapports réguliers à ce sujet, nous avons constaté que les trois universités disposaient d'information sur le rendement de l'enseignement pouvant être utile dans une certaine mesure – telle que les évaluations des cours par les étudiants, les évaluations du rendement des professeurs, les sondages auprès des étudiants et les examens des programmes.

Évaluations des cours par les étudiants

Les étudiants évaluent les cours en remplissant des questionnaires où ils écrivent ou choisissent des réponses sur un large éventail de sujets, tels que le

contenu du cours et la qualité de l'enseignement. Bien que les processus différaient aux trois universités visitées, les questionnaires sont habituellement remis aux étudiants deux ou trois semaines avant l'examen final du cours, et les résultats ne sont fournis au professeur qu'après que l'examen final a été corrigé et que les notes des étudiants sont présentées. En général, le processus d'évaluation par les étudiants s'accompagne de politiques visant à faire en sorte que le professeur n'influence pas les réponses et que celles-ci demeurent anonymes.

Certaines recherches sur les évaluations par les étudiants révèlent que certains membres du corps professoral mettent en doute la capacité des étudiants d'évaluer correctement les professeurs, alors que d'autres recherches indiquent que la plupart des professeurs ont une opinion positive des évaluations des cours par les étudiants. Même si des recherches montrent que les étudiants ne peuvent évaluer correctement les connaissances ou compétences d'un professeur dans une discipline donnée, certaines études concluent que les évaluations des étudiants sont valides, fiables et utiles lorsqu'elles sont examinées de façon approfondie. En outre, ces études indiquent que les étudiants peuvent évaluer de façon très précise l'efficacité de l'enseignement en classe, notamment en ce qui concerne la présentation, la clarté, le degré d'organisation du professeur, la charge de travail et leur expérience d'apprentissage globale.

Nous avons examiné le processus d'évaluation par les étudiants aux trois universités, et l'on nous a informés que la plupart des cours de premier cycle étaient évalués, à l'exception des classes peu nombreuses, et une université qui ne demandait pas toujours aux étudiants d'évaluer les chargés de cours à temps partiel. Une seule des trois universités avait recours à un questionnaire commun pour tous les cours de premier cycle. Les deux autres ne disposaient pas d'un questionnaire commun d'évaluation par les étudiants pour toutes les facultés et, dans un cas, les questionnaires différaient même d'un département à l'autre dans la même faculté.

L'université qui utilisait un questionnaire commun avait aussi pris l'initiative de mettre au point

un système en ligne où les données pouvaient être regroupées et comparées aux échelons de la faculté et de l'université. Notre analyse de ces données a montré qu'au cours des cinq dernières années, la cote moyenne des professeurs a été de 1,22, sur une échelle de -2 à +2, ce qui indique que les étudiants étaient généralement satisfaits de la qualité de l'enseignement fourni. Une analyse plus poussée a révélé ce qui suit :

- Les résultats des évaluations des professeurs variaient considérablement d'une faculté à l'autre, les cotes moyennes des cinq dernières années allant de 1,03 à 1,46. Cependant, l'université n'avait pas formellement étudié les raisons de ces écarts entre les facultés afin de recenser et de partager les pratiques exemplaires, de façon à améliorer la qualité de l'enseignement dans les facultés moins performantes.
- Nous avons aussi constaté des variations dans le rendement de différents types de professeurs. Par exemple, au cours des trois dernières années, les professeurs occupant des postes menant à la permanence et centrés sur l'enseignement ont obtenu des cotes presque identiques (1,23 et 1,25), alors que les chargés de cours ont reçu une cote moyenne inférieure (1,03). Cette université faisait beaucoup appel à des chargés de cours, qui comptaient pour 24 % des équivalents temps plein et donnaient environ 40 % des cours. Cette évaluation globale par les étudiants était conforme aux opinions des administrateurs à qui nous avons parlé et qui ont indiqué que l'enseignement prodigué par les chargés de cours était généralement de moins bonne qualité, notamment parce qu'ils assumaient souvent d'autres responsabilités professionnelles en parallèle.

L'une des autres universités visitées nous a informés qu'elle établissait un nouveau cadre d'évaluation des cours en ligne comprenant des questions de base communes à tous les départements et facultés. Cette université envisageait aussi de regrouper les résultats et d'analyser les données une fois que

le système serait pleinement fonctionnel. À cette université, la vaste majorité des membres du corps professoral avait obtenu au moins la cote « bonne » dans les évaluations des étudiants que nous avons examinées.

Nous n'avons pu examiner les évaluations des étudiants à la troisième université, parce que la convention collective conclue avec le corps professoral stipule que les évaluations sont la propriété des professeurs, et l'on ne nous a pas permis d'y accéder. Aux termes de la convention collective, l'administration peut utiliser les évaluations des étudiants dans le processus de permanence et de promotion et dans les évaluations annuelles. Cependant, les cotes attribuées dans les évaluations étudiantes étaient inscrites dans la moitié environ des rapports sur les activités que nous avons examinés (les membres du corps professoral remettent ces rapports aux administrateurs en vue des évaluations annuelles). Ces cotes étaient positives pour la plupart, mais nous n'avons pu vérifier leur exactitude, et dans de nombreux cas, on ne pouvait dire si la cote représentait une moyenne générale pour les différentes questions sur le rendement d'enseignement ou si elle correspondait aux réponses à une seule question. À cette université, nous avons relevé un cas où la décision de différer la permanence d'un professeur, fondée sur des préoccupations liées à l'enseignement, avait été infirmée en appel. Les administrateurs de l'université nous ont informés que cette situation avait découlé en partie du fait qu'ils ne disposaient pas de données globales sur les évaluations des étudiants afin de montrer que, pour le professeur en question, les résultats de ces évaluations étaient inférieurs à leurs attentes.

Nous avons constaté qu'une seule des trois universités fournissait aux étudiants le résumé des résultats des évaluations des cours et celle-ci nous a informés que seulement la moitié de ses étudiants pouvaient accéder facilement à ces résultats. Elle nous a également dit qu'une fois que son nouveau cadre sera en place, les étudiants pourront accéder au résumé des résultats des évaluations, à moins que le professeur choisisse de se soustraire au

processus. Les étudiants à qui nous avons parlé aux trois universités, ainsi que l'OUSA, estimaient qu'il serait utile d'avoir accès aux résultats des évaluations pour le choix des cours à l'avenir. Par ailleurs, des représentants de l'OUSA et certains étudiants à qui nous avons parlé ont mentionné que lorsque les résultats ne sont pas accessibles, les étudiants ont tendance à ne pas prendre le processus d'évaluation au sérieux. Ils ont en effet l'impression que les résultats ne sont pas réellement utilisés par l'université ou le professeur. Nous avons communiqué avec les 20 universités de l'Ontario bénéficiant de fonds publics et nous avons appris qu'elles donnaient toutes la possibilité de remplir des évaluations des cours à la plupart des étudiants. Cependant, cinq universités seulement ont indiqué que les étudiants avaient généralement accès aux résultats de ces évaluations.

Bien que les administrateurs de deux universités étaient généralement d'avis que les résultats des évaluations par les étudiants pouvaient être utilisés conjointement avec d'autres indicateurs pour obtenir de l'information sur la qualité de l'enseignement, aucune des trois universités n'utilisait de telles évaluations sous forme agrégée pour produire périodiquement des analyses ou des rapports sur la qualité de l'enseignement soit à l'échelle de l'université ou des corps professoraux visés par nos travaux.

Évaluations annuelles du rendement des professeurs

Les évaluations annuelles des professeurs peuvent leur être utiles pour leur perfectionnement professionnel et la détermination des lacunes de rendement, de façon à favoriser leur amélioration. Les trois universités visitées avaient des politiques en place aux fins de l'évaluation annuelle du rendement en matière d'enseignement pour les professeurs occupant des postes menant à la permanence et centrés sur l'enseignement. Bien que les processus différaient aux trois établissements, ceux-ci exigeaient tous que les membres du corps

professoral soumettent à l'administration un rapport sur les activités décrivant, entre autres, leurs activités d'enseignement. Ce rapport sur les activités pouvait inclure de l'information sur les cours donnés, la supervision d'étudiants, l'élaboration des cours, les prix et les distinctions, les améliorations de l'enseignement et le perfectionnement professionnel. Nous avons été informés que ces rapports et d'autres renseignements pertinents sont pris en compte, conjointement avec les évaluations des cours par les étudiants, dans l'évaluation du rendement général et du rendement en matière d'enseignement des professeurs. Aux trois universités visitées, les évaluations des cours des étudiants constituaient la principale source de données pour évaluer le rendement de l'enseignement en classe, car, dans presque tous les cas, elles représentaient les seules évaluations documentées de l'enseignement en classe.

À l'une des universités visitées, les administrateurs ont accordé à la grande majorité des professeurs retenus aux fins de l'examen une cote globale indiquant un rendement satisfaisant en matière d'enseignement. À la deuxième université, bien que les professeurs retenus pour notre vérification aient fait l'objet d'une évaluation annuelle, environ la moitié n'avaient pas reçu de cote quantitative ou qualitative liée à des critères de rendement précis. À la troisième université, la majeure partie des professeurs avaient obtenu des résultats d'évaluation indiquant qu'ils se conformaient à leur convention collective, ce qui signifiait qu'ils avaient offert un rendement satisfaisant en matière d'enseignement. Selon l'administration de cette université, la prise en compte des variations dans les niveaux de rendement favoriserait les améliorations dans l'enseignement. Cependant, la convention collective ne prévoyait pas l'obligation de fournir les évaluations du rendement aux membres du corps professoral, sauf en cas de préoccupation relative au rendement.

Nous avons examiné un échantillon d'évaluations du rendement aux trois universités visitées et avons constaté ce qui suit :

- Dans un petit nombre de cas à une université, les évaluations des étudiants donnaient à penser que le rendement en matière d'enseignement pouvait être amélioré, mais rien n'indiquait dans les évaluations annuelles ou dans les dossiers qu'on avait fourni une orientation aux professeurs concernés ou que ceux-ci avaient pris des mesures en vue de s'améliorer.
- À une autre université, les résultats des évaluations par les étudiants à l'échelle de l'établissement indiquaient que ces derniers n'étaient pas entièrement satisfaits du rendement d'environ 20 % des professeurs à temps plein. Or, même si les évaluations des étudiants donnaient à penser que des améliorations pouvaient être apportées, nous n'avons constaté dans certains cas aucun élément montrant que les professeurs avaient sollicité une aide de leur propre initiative ou à la demande de l'administration. Nous avons également observé des cas où les évaluations positives du rendement par l'administration ne correspondaient pas aux résultats des évaluations des étudiants. Dans un cas, les résultats de l'évaluation d'un professeur par les étudiants étaient considérablement inférieurs à la moyenne, et l'administrateur a recommandé que celui-ci sollicite de l'aide afin d'améliorer ses compétences en enseignement; ce professeur a néanmoins obtenu la note de 8 sur 10 pour son rendement d'enseignement.
- À la troisième université, les commentaires inscrits par les étudiants dans leurs évaluations des cours n'étaient généralement pas examinés et, souvent, l'administration tenait uniquement compte de la question portant sur le rendement général. L'administration avait pourtant accès aux réponses des étudiants à un certain nombre de questions pouvant être instructives, par exemple, si le professeur présentait le matériel de cours de façon organisée et bien planifiée, s'il expliquait clairement les

notions au moyen d'exemples appropriés, et s'il communiquait avec enthousiasme et intérêt la matière. Notre examen d'un échantillon d'évaluations des étudiants a révélé que, dans certains cas, on ne pouvait dire si l'administration avait fourni une rétroaction aux professeurs qui, selon toute vraisemblance, pouvaient améliorer des aspects précis de leur enseignement (bien que la vaste majorité des professeurs aient reçu une cote qualitative globale correspondant à un bon rendement).

Aux trois universités visitées, certains professeurs nous ont dit que les évaluations des cours par les étudiants jouaient un trop grand rôle dans l'évaluation de l'enseignement, et que les évaluations annuelles de leur rendement ne s'accompagnaient pas d'une rétroaction adéquate sur leur enseignement. À l'une des universités, certains professeurs ont mentionné que d'autres techniques d'évaluation, comme des examens périodiques effectués par d'autres professeurs, pourraient s'ajouter aux évaluations par les étudiants de l'enseignement en classe. Cependant, aucune des universités visitées ne recourait régulièrement à d'autres techniques d'évaluation à cette fin.

Évaluations du rendement des chargés de cours

En général, aucune des universités visitées ne fournissait d'évaluation annuelle écrite aux chargés de cours. Aux trois universités, les chargés de cours représentaient entre 10 et 24 % des équivalents temps plein. À l'université qui comptait la plus grande proportion de chargés de cours, beaucoup d'entre eux y travaillaient depuis plusieurs années.

À deux des trois universités visitées, les chargés de cours inclus dans notre échantillon obtenaient généralement des évaluations positives des étudiants. À la troisième, nous avons constaté plusieurs cas où les chargés de cours avaient obtenu des cotes inférieures à la moyenne du corps professoral, et rien n'indiquait que les administrateurs avaient demandé à ces enseignants de solliciter

de l'aide. Dans un cas, le chargé de cours s'est vu accorder un contrat d'enseignement à temps plein après avoir obtenu, pendant trois années consécutives, des évaluations des étudiants parmi les pires. Nous avons été informés que l'administration avait aiguillé cette personne vers le centre d'enseignement et d'apprentissage de l'université mais, selon notre examen du registre des présences du centre, le chargé de cours n'avait participé à aucun atelier au cours des deux dernières années et il n'y avait aucune documentation relative à d'autres activités de perfectionnement professionnel ayant eu lieu au centre.

Étant donné que deux des trois universités ne fournissaient pas d'évaluations annuelles du rendement à leurs chargés de cours, et qu'une le faisait à l'occasion, la documentation concernant le rendement des chargés de cours en matière d'enseignement se limitait généralement aux résultats des évaluations des étudiants. Cette question était préoccupante, car les recherches semblent indiquer qu'une source d'information unique ne peut suffire à elle seule à évaluer la qualité de l'enseignement et que les évaluations des étudiants constituent seulement un des facteurs à prendre en compte. Par ailleurs, une université n'exigeait pas que les étudiants remplissent des évaluations pour les cours donnés par des chargés de cours. Il se peut donc que le dossier de certains chargés de cours ne comporte aucune information sur la qualité de l'enseignement.

Enquêtes auprès des étudiants

Les trois universités visitées participaient aux enquêtes nationales auprès des étudiants, qui recueillent des renseignements afin d'en savoir plus sur l'expérience de ces derniers pendant leurs études de premier cycle et de cycles supérieurs. L'Enquête nationale sur la participation des étudiants (NSSE) était la plus utilisée et celle qui sondait le plus large échantillon d'étudiants. On décrit la NSSE comme le principal outil employé pour mesurer la participation des étudiants dans

les universités, et l'on trouve une documentation abondante qui associe la participation des étudiants et les résultats d'apprentissage. Bien que la NSSE contienne de nombreuses questions informatives, les responsables de l'examen et de l'analyse des résultats aux universités visitées estimaient généralement que les résultats de la NSSE ne pouvaient servir que dans une mesure limitée à évaluer la qualité de l'enseignement. Ils n'utilisaient donc pas ces résultats à de telles fins.

Nous avons néanmoins constaté que la NSSE permet d'obtenir de l'information pouvant renseigner les universités sur les secteurs à améliorer. À titre d'exemple, à deux des universités visitées, de 25 à 31 % des étudiants de première année ont indiqué que l'établissement devait, entre autres, réduire la taille des classes pour améliorer leur expérience d'apprentissage. Il est ressorti de nos discussions avec l'un des concepteurs de la NSSE que les résultats de l'enquête sont plus utiles aux niveaux de la faculté et du département qu'à celui de l'université, pour ce qui est de déterminer les secteurs particuliers nécessitant un examen plus poussé ou la prise de mesures.

Dans l'ensemble, les résultats de la NSSE indiquent que les étudiants étaient généralement satisfaits de leur expérience universitaire. Par exemple, en 2011, de 71 à 86 % des étudiants de dernière année aux trois universités ont estimé que leur expérience était bonne ou excellente. La moyenne pour l'Ontario s'établissait à 78 %. Par comparaison, les établissements similaires aux États-Unis affichaient une moyenne de 84 %.

Les trois universités avaient aussi participé à l'Enquête de 2010 auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat, qui invitait les étudiants, entre autres, à commenter directement la qualité de l'enseignement aux cycles supérieurs. Bien qu'aucune des trois universités visitées n'ait officiellement utilisé cette enquête pour relever et combler les lacunes, nous avons constaté que, globalement, les trois établissements avaient obtenu des résultats proches de la moyenne provinciale pour les questions portant expressément sur la qualité de

l'enseignement. Par exemple, pour l'ensemble des universités ontariennes, en moyenne, 87 % des étudiants sondés avaient estimé que la qualité générale de l'enseignement aux cycles supérieurs était bonne ou excellente, et les trois universités visitées ont obtenu des résultats similaires. En ce qui concerne le premier cycle, deux des trois universités ont participé à l'enquête de 2009 du Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires, et ici encore leurs résultats s'approchaient de la moyenne relativement à la qualité de l'enseignement. En tout, 90 % des étudiants sondés étaient généralement satisfaits de la qualité de l'enseignement prodigué et les deux universités ont affiché des taux de 88 % et de 93 % respectivement.

Examens des programmes

En 2010, le CUO a mis sur pied le Conseil d'assurance de la qualité des universités de l'Ontario (CAQUO), qui est chargé de surveiller les processus d'assurance de la qualité pour l'ensemble des programmes qu'offrent les universités de l'Ontario bénéficiant de fonds publics ainsi que de réunir dans le même cadre les processus d'assurance de la qualité qui existent depuis de nombreuses années. Il revient également au CAQUO de vérifier les processus d'assurance de la qualité de chaque université et d'approuver les nouveaux programmes de premier cycle et de cycles supérieurs. Nous avons été informés que toutes les universités adhèrent à ce cadre d'assurance de la qualité et que les fonds ministériels destinés aux nouveaux programmes sont sujets à l'approbation des programmes par le CAQUO.

Le cadre d'assurance de la qualité met l'accent sur l'évaluation de la qualité générale des programmes offerts par les universités. Selon ce processus, les universités doivent évaluer elles-mêmes leurs programmes existants tous les huit ans en fonction de critères qui comprennent un examen du curriculum du programme, des méthodes d'enseignement et d'évaluation, et des ressources humaines et financières. Les universités sont également tenues

de déterminer si les résultats d'apprentissage des étudiants ont été atteints. Les résultats d'apprentissage englobent non seulement l'acquisition de connaissances dans un domaine particulier, mais aussi des compétences générales telles que la réflexion critique, la capacité de communiquer efficacement et de bien travailler avec autrui.

Les examens des programmes offrent la possibilité d'obtenir à tout le moins une rétroaction indirecte sur la qualité de l'enseignement, étant donné que l'enseignement joue un rôle important dans les résultats d'apprentissage des étudiants. Cependant, les discussions que nous avons eues avec le personnel universitaire et notre analyse des examens des programmes effectués en fonction du nouveau cadre d'assurance de la qualité à deux des universités visitées ont révélé qu'il est toujours difficile pour les universités de mesurer les résultats d'apprentissage des étudiants, un avis qui était aussi partagé par les représentants du CAQUO et du CUO à qui nous avons parlé. Par conséquent, le CUO a mis sur pied, en 2011, le Groupe de travail sur l'enseignement et l'apprentissage chargé de recenser et de promouvoir les pratiques visant à améliorer les résultats d'enseignement et d'apprentissage. Nous avons été informés que le Groupe de travail sondait les administrateurs d'université pour déterminer comment sont évalués les résultats d'apprentissage et pour obtenir leurs avis sur la façon d'améliorer l'évaluation de ces résultats.

L'examen des programmes à une université a révélé que celle-ci avait pris des mesures pour repousser la supposition que le fait d'offrir des cours appropriés comportant des objectifs d'apprentissage adéquats ferait en sorte que les étudiants atteignent les résultats d'apprentissage souhaités. L'université s'était fondée sur les réponses aux enquêtes auprès des étudiants pour montrer que les résultats d'apprentissage avaient été atteints. Cependant, il se peut que les perceptions des étudiants au sujet de leurs résultats d'apprentissage ne correspondent pas réellement aux résultats obtenus. Par exemple, bien que les étudiants sondés ne doutent pas de leur aptitude

à écrire, les professeurs étaient préoccupés par la qualité de leurs rédactions et leurs compétences connexes. Des représentants de cette université ont mentionné qu'ils travaillent toujours à des moyens de mesurer les résultats d'apprentissage des étudiants et certains ont laissé entendre que des tests normalisés sur les compétences clés pourraient contribuer à cette évaluation.

Les examens des programmes, accompagnés de vérifications indépendantes du processus d'examen, peuvent fournir une rétroaction utile au sujet de la qualité des programmes, et nous croyons qu'avec d'autres améliorations, ils pourraient également fournir des renseignements précieux sur les résultats d'apprentissage des étudiants.

RECOMMANDATION 1

Pour faire en sorte que les administrateurs et les étudiants disposent d'une information suffisante leur permettant de prendre des décisions éclairées et pour que tous les membres du corps professoral reçoivent la rétroaction requise afin d'améliorer la qualité de leur enseignement, les universités doivent :

- envisager des moyens de regrouper l'information provenant des évaluations des cours par les étudiants aux niveaux de l'université, de la faculté et du département, afin que les administrateurs puissent recenser les pratiques exemplaires et les secteurs à examiner;
- élaborer un ensemble de questions de base pour les évaluations des cours par les étudiants, qui sera utilisé à l'échelle de l'université afin de faciliter la comparaison des résultats de ces évaluations;
- fournir aux étudiants le résumé des résultats des évaluations des cours, afin de les aider à prendre des décisions éclairées concernant leur choix de cours;
- veiller à ce que les membres du corps professoral, y compris les chargés de cours, reçoivent régulièrement une rétroaction constructive sur l'efficacité de leur enseignement et les encourager à

poursuivre au besoin leur perfectionnement professionnel.

RÉSUMÉ DES RÉPONSES DES UNIVERSITÉS

Les universités conviennent généralement que les administrateurs et les étudiants doivent disposer d'une information suffisante en vue de la prise de décisions éclairées et que les membres du corps professoral doivent recevoir une rétroaction appropriée pour améliorer leurs compétences en enseignement, s'il y a lieu. Une université a mentionné qu'elle avait déjà réalisé des progrès considérables dans la mise en oeuvre de ces recommandations qui, selon elles, renforceront à la fois la qualité de l'enseignement postsecondaire et sa reddition de comptes.

Une autre université a fait savoir qu'elle s'employait à mettre en place un cadre d'évaluation des cours en ligne, qui utilise des questions communes à l'échelle de l'établissement auxquelles répondront tous les étudiants, afin de garantir l'uniformité et de favoriser les regroupements et la comparabilité. En outre, une fois mis en oeuvre, le nouveau système améliorera l'accès des étudiants aux résultats des évaluations des cours et favorisera une rétroaction constructive et comparative pour les professeurs et les administrateurs. Cette université est également déterminée à faire en sorte que les chargés de cours reçoivent périodiquement une rétroaction constructive sur l'efficacité de leur enseignement.

La troisième université a mentionné qu'elle souhaitait élaborer un ensemble de questions de base pour les évaluations des cours par les étudiants, qui pourrait être utilisé à l'échelle de l'établissement. En outre, elle reconnaît l'utilité et la valeur des données globales et de l'accès des étudiants aux résultats de ces évaluations. Toutefois, pour réaliser cet objectif, elle devra travailler de concert avec l'association de professeurs, dans le cadre du processus de négociation collective.

PERMANENCE ET PROMOTION DES PROFESSEURS

Un professeur acquiert la permanence lorsqu'il a satisfait aux exigences probatoires relatives à l'enseignement, à la recherche et à d'autres services de l'université. Le mode conventionnel de dotation dans les universités consiste à pourvoir des postes menant à la permanence, et les titulaires de tels postes représentaient le groupe le plus important d'équivalents temps plein aux trois universités visitées. En général, ils doivent consacrer 40 % de leur temps à l'enseignement, 40 % à la recherche et 20 % à d'autres services, comme la participation à des comités et l'exécution d'autres fonctions administratives. Aux universités visitées, les membres permanents du corps professoral obtiennent généralement le titre de professeur agrégé. Une fois qu'un professeur a obtenu la permanence, il est très difficile pour l'université de le licencier pour des raisons de rendement. Toutefois, comme dans n'importe quel emploi, l'avancement professionnel est tributaire du rendement continu. Des sommaires de candidatures à des postes permanents soumises au cours des trois dernières années ont révélé que les trois universités ont accordé la permanence à 95 %, 96 % et 100 % des candidats respectivement. Nous avons été avisés que la concurrence pour les postes menant à la permanence amenait de nombreux candidats possédant de grandes qualifications à postuler des emplois permanents et qu'il fallait donc s'attendre à des taux de réussite élevés.

Durant leur période d'essai, les professeurs occupant un poste menant à la permanence doivent faire la preuve qu'ils possèdent des compétences suffisantes en enseignement et en recherche. Aux trois universités, la période d'essai allait de cinq à six ans. Deux universités effectuaient également des examens intermédiaires pendant la période d'essai pour évaluer la progression des professeurs et leur fournir une rétroaction. Aux trois universités, les professeurs devaient, à la fin de leur période d'essai, préparer une documentation concernant leurs activités d'enseignement et de recherche et

leurs autres réalisations, à l'appui de leur candidature à la permanence.

Les méthodes d'examen des candidats à la permanence et à des promotions différaient aux trois universités, mais elles faisaient toutes intervenir une étude des candidatures par de multiples comités ainsi qu'une approbation par le vice-recteur à la recherche ou le recteur. L'information sur l'enseignement mise à la disposition de ces comités comprenait un dossier d'enseignement contenant généralement une description des principes pédagogiques du professeur, les activités d'élaboration de cours, des exemples de travaux donnés aux étudiants, des lettres d'étudiants et de collègues, et les distinctions et prix pertinents. En général, les comités disposaient aussi du résumé des résultats des évaluations par les étudiants.

Notre examen des processus de permanence et de promotion des trois universités a révélé que, bien que de l'information sur le rendement d'enseignement a été fournie aux comités aux fins d'examen, on ne pouvait dire dans quelle mesure les comités s'appuyaient sur cette information pour prendre leurs décisions. Nous avons aussi constaté que, même si les trois universités procédaient à des évaluations annuelles du rendement des membres à temps plein du corps professoral, une université ne se servait pas de celles-ci pour étayer les décisions de permanence et de promotion et l'on ne pouvait dire avec certitude si elles étaient utilisées aux deux autres universités.

Nous avons procédé à l'examen détaillé d'un échantillon de cas de permanence et de promotion aux trois universités. À l'une d'elle, même si l'on pouvait difficilement déterminer dans quelle mesure les différentes sources d'information étaient prises en compte dans les décisions de permanence et de promotion, la documentation soumise sur la qualité de l'enseignement était généralement positive et appuyait les décisions des comités. L'examen du dossier des décisions de permanence à cette université nous a permis de constater qu'au cours des trois dernières années, 94 % des professeurs ont obtenu leur permanence selon une combinaison

d'excellence en recherche et d'enseignement compétent, et qu'un seul l'a obtenue selon les critères d'excellence en enseignement et de recherche compétente. Bien que la recherche joue un rôle important dans la qualité de l'enseignement prodigué à une université et sa réputation, les professeurs qui souhaitent obtenir leur permanence pourraient être moins enclins à viser l'excellence en enseignement s'ils estiment que les résultats en ce sens sont une indication de la valeur relative accordée à l'enseignement dans les décisions de permanence.

Une autre université nous a fait savoir qu'elle s'appuyait largement sur les évaluations des étudiants pour prendre les décisions de permanence et de promotion. Cependant, nous n'avons pu accéder à ces évaluations pour notre examen en raison des restrictions imposées par la convention collective de l'université. Bien que nous n'ayons pu consulter les évaluations, une cote était généralement inscrite dans la documentation mise à notre disposition. Dans les décisions que nous avons été en mesure d'examiner, la majorité des évaluations étaient positives, mais nous n'avons pu vérifier les évaluations effectuées par les étudiants pour nous assurer de l'exactitude de cette information.

À cette université, bien que des examens par les pairs étaient sollicités aux fins des décisions de permanence et de promotion, ceux-ci n'étaient pas généralement accompagnés d'une évaluation en classe de l'enseignement du candidat, alors que c'était le cas à l'une des autres universités visitées. L'information que nous avons pu examiner à cette université n'a suscité aucune préoccupation importante concernant la qualité de l'enseignement relativement aux décisions de permanence et de promotion. Bien que, comme nous l'avons mentionné précédemment, une décision de différer une permanence a été infirmée en appel parce que l'administration ne disposait pas de renseignements suffisants pour démontrer que le rendement d'enseignement du professeur était très inférieur à la moyenne. À cet établissement, nous avons été en mesure d'examiner uniquement la documentation portant sur les décisions de permanence

et de promotion prises en 2011 puisque, selon la convention collective, tous les documents relatifs au processus de permanence et de promotion sont détruits immédiatement après la décision, sauf en cas d'appel ou de dépôt d'un grief. Par conséquent, l'université n'a pu faire la preuve que les décisions antérieures avaient été prises dans le cadre d'un processus rigoureux.

À la troisième université, notre examen des décisions de permanence et de promotion a révélé des cas où des professeurs ont obtenu leur permanence ou une promotion à un poste de professeur titulaire, même si les résultats des évaluations par les étudiants étaient inférieurs à la moyenne du corps professoral. Dans chaque cas, l'administration a mentionné que le rendement de recherche du professeur avait reçu une cote élevée. En ce qui concerne l'un des cas, dans les deux ans qui ont précédé la permanence, les étudiants avaient attribué une cote bien inférieure à la moyenne au rendement du professeur. L'administration a recommandé à plusieurs reprises au professeur d'améliorer ses compétences en enseignement. Nous avons constaté que, contrairement à une autre université visitée, la convention conclue entre l'établissement et les professeurs n'autorisait pas le report des décisions de permanence une fois que la candidature était à l'étude; une décision négative se soldait par le congédiement du professeur. Cette situation était préoccupante, car nous avons relevé plusieurs exemples où, après une permanence ou une promotion, les résultats des évaluations par les étudiants ont été inférieurs ou ne se sont pas améliorés substantiellement. Dans certaines circonstances, le fait d'autoriser le report des décisions de permanence pourrait inciter les candidats à améliorer leur compétence en enseignement et leur donner plus de temps pour suivre une formation officielle.

RECOMMANDATION 2

Pour faire en sorte que les décisions de permanence et de promotion et la documentation à l'appui reflètent l'importance relative des

compétences en enseignement des professeurs, les universités doivent :

- veiller à ce que toute l'information pertinente sur le rendement d'enseignement soit mise à la disposition des comités chargés de la permanence et des promotions et à ce que toute la documentation à l'appui de leurs recommandations soient conservée pendant une période appropriée;
- chercher des moyens de s'assurer que les processus de permanence et de promotion tiennent clairement compte de l'importance relative des compétences en enseignement lorsque les décisions sont prises.

RÉSUMÉ DES RÉPONSES DES UNIVERSITÉS

Les universités ont souscrit à cette recommandation et ont indiqué qu'elles accordaient une grande valeur aux compétences en enseignement des professeurs. Une université a ajouté qu'elle examinera ses politiques et ses procédures afin de trouver des moyens de fournir le plus d'information possible concernant l'enseignement et les autres fonctions et responsabilités, afin de renforcer les processus existants de permanence et de promotion. Une autre université a mentionné que ses politiques actuelles permettent de donner suite à cette recommandation et qu'elle tâchera de les renforcer. Par ailleurs, l'université a indiqué qu'elle améliorera les communications et la formation à l'intention des administrateurs et des membres des comités chargés de la permanence et des promotions, et qu'elle adoptera des lignes directrices précises au sujet de la conservation des documents connexes.

FORMATION ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

En général, les universités de l'Ontario n'exigent pas que les membres du corps professoral aient

suivi de formation officielle en enseignement, contrairement aux enseignants du primaire et du secondaire qui doivent, à tout le moins, suivre un programme d'un an de formation en enseignement. En outre, les trois universités visitées n'exigeaient pas que les professeurs entreprennent des activités de perfectionnement professionnel liées à l'enseignement. Cependant, la plupart des administrateurs et des membres du corps professoral à qui nous avons parlé aux trois universités estimaient qu'une certaine formation structurée aiderait à faire en sorte que les professeurs soient de bons enseignants.

La recherche sur d'autres administrations que nous avons examinées indiquait que la formation initiale des professeurs d'université est maintenant courante dans plusieurs pays, notamment au Royaume-Uni. Dans ces pays, certains établissements peuvent exiger de 120 à 500 heures de formation en enseignement. Dans certains cas, l'achèvement de cette formation est pris en compte dans les décisions concernant la permanence et la promotion. Par ailleurs, il est ressorti d'une étude auprès de 22 universités dans 8 pays que les étudiants avaient constaté une amélioration concernant l'enthousiasme, la capacité d'organisation et les rapports avec les étudiants chez les professeurs ayant suivi une formation en enseignement.

Selon les résultats globaux des évaluations des étudiants à une université visitée, la Faculté de l'éducation obtenait constamment des résultats de beaucoup supérieurs aux autres facultés pour ce qui est des cotes générales attribuées aux professeurs. L'université n'avait pas formellement déterminé les raisons de cet écart, mais nous a informés que presque tous les membres de ce corps professoral avaient suivi une formation structurée en enseignement.

Aux trois universités visitées, notre examen des évaluations du rendement des professeurs a révélé des exemples où les résultats d'enseignement pouvaient être améliorés, mais rien n'indiquait que l'administration avait fourni une orientation particulière aux professeurs concernés ou que ceux-ci

avaient subséquemment sollicité une assistance. Nous avons constaté que, bien qu'une université ait pris l'initiative d'identifier et d'examiner la tranche de 10 % des professeurs ayant obtenu les moins bons résultats aux évaluations des étudiants, l'examen et les mesures recommandées n'étaient pas officialisés. Il était donc difficile, d'une part, d'identifier les professeurs pour lesquels l'administration avait déterminé qu'une aide était requise et, d'autre part, de savoir si des recommandations avaient été formulées aux professeurs pour qu'ils obtiennent de l'aide.

Aux trois universités visitées, nous avons constaté l'existence d'un centre d'enseignement et d'apprentissage visant à soutenir, à promouvoir et à faire progresser la qualité de l'enseignement dans l'établissement. Nous avons aussi observé que les trois centres d'enseignement et d'apprentissage offraient notamment des services de consultation en personne et divers ateliers d'enseignement à l'intention de tous les membres du corps professoral. Les professeurs à qui nous avons parlé aux trois universités avaient généralement une opinion positive de la qualité des services offerts par ces centres. Cependant, les registres des présences que nous avons consultés aux centres (ces registres ne sont pas tenus pour tous les services offerts) indiquaient que la participation annuelle des membres du corps professoral aux ateliers d'enseignement était en moyenne inférieure à deux heures par professeur à une université, et inférieure à une heure aux deux autres universités.

Les trois universités fournissaient aux nouveaux professeurs une orientation englobant des sujets liés à l'enseignement. Nous avons constaté qu'à une université, outre une activité d'orientation générale d'une journée offerte à tous les employés, l'orientation visant expressément les nouveaux professeurs ne durait que quatre heures. Les registres des présences montrent que moins de 25 % des nouvelles recrues ont participé à la séance d'orientation en 2011. Nous avons observé que les deux autres universités offraient une orientation beaucoup plus complète, qui englobait des programmes s'échelonnant sur une semaine entière

et portait sur des sujets tels que la gestion d'une classe, la mobilisation des étudiants, la conception des travaux à donner aux étudiants, le recours à la technologie en classe, et la planification et le maintien des cours. À une université, tous les enseignants pouvaient participer aux séances d'orientation, y compris les chargés de cours, mais nous n'avons pu estimer exactement le nombre de participants. À l'autre université, où la participation était obligatoire, nous avons constaté que le taux de participation du nouveau personnel à temps plein avait dépassé 80 %. Cependant, les chargés de cours ne pouvaient y prendre part, mais une séance d'orientation volontaire distincte d'une journée leur avait été offerte, à laquelle avaient assisté 60 % des nouveaux chargés de cours.

Nous avons observé que les centres d'enseignement et d'apprentissage aux trois universités offraient une formation exhaustive aux étudiants effectuant des tâches d'enseignant, qui comprenait des programmes menant à un certificat d'enseignement. La durée de ces programmes variait; les programmes les plus longs menant à un certificat à chacune des universités nécessitaient la participation à des ateliers dont le nombre allait de 8 à 16 et qui s'échelonnaient sur une période d'un à deux ans environ. En général, les universités n'offraient pas de programmes similaires aux membres du corps professoral, bien qu'une université nous ait informés qu'elle avait récemment rendu son programme menant à un certificat accessible à tous les professeurs, tandis qu'une autre université offrait un programme qui menait à un certificat aux professeurs ayant achevé au moins six ateliers d'enseignement.

RECOMMANDATION 3

Pour faire en sorte que tous les membres du corps professoral prodiguent un enseignement efficace en classe, les universités doivent collaborer avec eux pour favoriser leur participation accrue aux activités de perfectionnement professionnel et mettre en oeuvre des procédures visant à encourager officiellement les

professeurs qui bénéficieraient d'une formation supplémentaire en enseignement à y participer.

RÉSUMÉ DES RÉPONSES DES UNIVERSITÉS

Les universités ont généralement approuvé cette recommandation et mentionné qu'elles continueront d'accorder de l'importance à l'amélioration constante des compétences en enseignement de tous les professeurs par l'entremise des centres d'enseignement et d'apprentissage. Une université a ajouté qu'elle mettrait en place un mécanisme visant à identifier les professeurs ayant besoin de soutien additionnel en matière d'enseignement et à encourager leur participation à des activités de perfectionnement professionnel appropriées. Une autre université a convenu de l'importance d'un enseignement efficace en classe, et elle collaborera avec l'association des professeurs et les membres du corps professoral pour adopter des stratégies visant à encourager une participation accrue à des activités de perfectionnement professionnel en matière d'enseignement, particulièrement pour les professeurs qui, selon toute vraisemblance, ont besoin d'une telle formation. À l'appui de son engagement concernant un enseignement et un apprentissage solides, cette université a créé un nouveau poste – vice-recteur à l'enseignement et à l'apprentissage – et a amélioré le rôle du Centre d'innovation pédagogique afin de faire ressortir l'importance de la pédagogie, de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette université a aussi fait savoir qu'elle examinerait ses processus en vue d'encourager le personnel à participer aux activités de perfectionnement professionnel requises.

COÛT ET CHARGE DE TRAVAIL DES CORPS PROFESSORAUX

Les recettes d'exploitation des universités de l'Ontario ont totalisé près de 7,5 milliards de dollars en

2010-2011, et les subventions de fonctionnement octroyées par le Ministère ont représenté une partie importante de ce montant. Ces dix dernières années, l'aide ministérielle destinée aux universités a presque doublé, passant de 1,7 milliard de dollars (2001-2001) à 3,3 milliards (2010-2011). Après correction des effets de l'inflation, ce montant représente une augmentation de 57 %, ce qui est comparable à la hausse de 54 % des inscriptions, qui sont passées de 253 000 à 390 000 étudiants. Bien que le financement ministériel consacré aux universités de l'Ontario ait considérablement augmenté au cours de la dernière décennie, selon l'analyse du CUO, le montant de fonds publics par étudiant que reçoivent les universités ontariennes est inférieur à celui versé aux universités des autres provinces canadiennes. Il ressort de l'analyse du Ministère et du CUO que, même lorsqu'on tient compte des frais d'inscription, les universités ontariennes se situent au bas ou près du bas de l'échelle des universités canadiennes en ce qui concerne les recettes perçues par étudiant équivalent temps plein.

Les dépenses salariales liées aux membres du personnel ayant un rang professoral, tels que les professeurs occupant des postes menant à la permanence et centrés sur l'enseignement, sont passées de 1,05 milliard de dollars en 2000-2001 à 2,1 milliards en 2010-2011, soit une augmentation d'environ 60 %, sans compter l'inflation. Durant la même période, le nombre de professeurs à plein temps est passé de 12 000 à 15 000 environ, une hausse de 25 %. Étant donné que la croissance des inscriptions d'étudiants a dépassé celle du nombre de professeurs à temps plein, le ratio étudiants-professeurs a augmenté. Selon une récente publication sectorielle, le salaire moyen des professeurs à temps plein en Ontario est supérieur de 6 % à la moyenne des provinces canadiennes et le plus élevé au Canada.

Selon les estimations du ratio des étudiants équivalents temps plein aux professeurs à temps plein en Ontario, le nombre d'étudiants par professeur serait passé de 17 en 1988 à 25 en 2008. Il

est ressorti d'une estimation récente préparée par le CUO qu'en 2008-2009, si l'on incluait la totalité du personnel enseignant et universitaire, le ratio étudiants-professeurs était quand même d'environ 20 étudiants par professeur, soit le plus élevé de toutes les provinces canadiennes.

Une hausse du nombre moyen d'étudiants par professeur se traduit généralement par une augmentation de la taille moyenne des classes. Bien que selon certaines études, des facteurs tels que les compétences de l'enseignant et les méthodes pédagogiques employées peuvent faire contrepoids aux classes plus nombreuses, beaucoup d'études sur les conséquences de la taille des classes donnent à penser qu'il est plus difficile de prodiguer un enseignement efficace dans les classes nombreuses, ce qui peut avoir une incidence sur les résultats d'apprentissage des étudiants. Au nombre des problèmes, mentionnons la diminution des interactions entre les étudiants et les professeurs et la difficulté accrue de maintenir l'attention et la motivation des étudiants. Dans une récente enquête menée par l'Union des associations des professeurs des universités de l'Ontario auprès de membres du corps professoral, 63 % des répondants ont mentionné que la taille moyenne des classes avait augmenté ces cinq dernières années, et la plupart des répondants se sont dits préoccupés par cette situation. Les sondés ont indiqué qu'en raison de l'augmentation de la charge de travail, ils avaient dû apporter les trois principaux changements suivants à leur approche pédagogique : réduire les rencontres en personne avec les étudiants en dehors des heures de cours, recourir davantage à des examens à choix multiples et donner moins de travaux écrits.

Les données que nous avons consultées à deux universités ont révélé une augmentation de la taille des classes de premier cycle. Bien que les administrateurs d'une de ces universités aient exprimé des réserves concernant l'exactitude des données, l'autre université avait calculé que la taille moyenne des classes avait augmenté de 20 % ces dix dernières années. La troisième université n'avait pas calculé le nombre moyen d'étudiants par classe,

mais disposait de données sur la répartition de la taille des classes pour certaines facultés. Dans ces facultés, plus de 75 % des places de première année disponibles se trouvaient dans des classes de plus de 100 étudiants. Nous avons également observé que, même si les inscriptions d'étudiants équivalents temps plein à cette université ont augmenté de 50 % entre 1998 et 2010, le nombre de professeurs à temps plein n'a quant à lui pratiquement pas changé.

Des recherches semblent indiquer que même si les classes plus nombreuses ont entraîné une hausse de la charge de travail pour chaque cours, le nombre de cours donnés par des professeurs occupant des postes menant à la permanence a diminué ces 20 dernières années par rapport à la norme de trois cours complets observée antérieurement. Aux trois universités, la charge de travail prévue était généralement de deux cours complets par année pour un professeur occupant un poste menant à la permanence. La charge de travail associée à un cours type consiste en trois heures d'enseignement en classe par semaine pendant huit mois, auxquelles s'ajoutent le temps consacré à la préparation du cours, les heures passées au bureau pour répondre aux questions des étudiants et le temps requis pour corriger les examens et les travaux. Nous avons obtenu, de la part de certains départements ou facultés visés par nos travaux, des renseignements suffisants pour déterminer les charges d'enseignement réelles. À deux des universités visitées, dans les départements examinés qui disposaient d'une telle information, la charge d'enseignement réelle était de 1,4 cours par professeur par année (bien que la supervision des étudiants diplômés, qui peut constituer une responsabilité assez accaparante, ne soit pas nécessairement incluse dans le calcul de la charge d'enseignement). À la troisième université, les administrateurs ont estimé que la charge d'enseignement moyenne des professeurs occupant des postes menant à la permanence allait de 1,5 à 1,75 cours par année, à l'échelle de l'établissement. Nous nous attendions à ce que la charge d'enseignement soit généralement de deux

cours complets par année aux trois universités, mais certaines raisons expliquaient les écarts constatés, notamment le fait que les trois universités offraient aux professeurs occupant des postes menant à la permanence la possibilité de prendre un congé payé d'un an pour chaque tranche de six années de travail, principalement dans le but de faire une recherche ciblée. Nous avons aussi été informés que la diminution de la charge de travail au cours des 20 dernières années était également attribuable à une hausse importante du nombre d'étudiants diplômés dans certaines universités ontariennes durant cette période. Les professeurs qui supervisent les étudiants diplômés passent généralement moins de temps à donner des cours structurés et plus de temps à offrir une orientation individualisée ou à enseigner à de petits groupes.

Les responsabilités de recherche ont elles aussi une incidence considérable sur la charge d'enseignement des professeurs occupant des postes menant à la permanence. Comme mentionné précédemment, on s'attend généralement à ce que les professeurs occupant des postes menant à la permanence consacrent 40 % de leur temps à la recherche. Nous avons constaté que les trois universités visitées employaient aussi des professeurs à temps plein ou engagés à forfait qui sont considérés comme faisant partie du personnel enseignant et qui ont pour tâche principale d'enseigner; ils représentaient entre 5 et 20 % du nombre de professeurs équivalents temps plein. La charge d'enseignement prévue des professeurs occupant un poste centré sur l'enseignement allait de plus de trois à quatre cours complets par année. Par ailleurs, à partir de l'information fournie par les universités, nous avons calculé que le salaire annuel moyen des professeurs dans un poste centré sur l'enseignement aux trois universités variait de 74 000 \$ à 100 000 \$, tandis que celui des professeurs dans un poste menant à la permanence se situait entre 118 000 \$ et 135 000 \$.

Aux deux universités visitées qui employaient la plus grande proportion des professeurs dans un poste centré sur l'enseignement, les personnes à qui nous avons parlé estimaient généralement que le

recours à ce type de personnel permettait de pallier efficacement les ressources limitées. Cependant, aucune des trois universités visitées n'avait entrepris d'analyse documentée pour déterminer si elles recouraient à une proportion adéquate de professeurs dans les postes centrés sur l'enseignement. Par ailleurs, aux trois universités, on s'inquiétait qu'un trop grand nombre de ces professeurs puisse influencer sur la capacité des établissements d'effectuer de la recherche de pointe, puisque l'on considère habituellement que la recherche constitue le mandat secondaire, sinon principal, d'une université. Cela pourrait avoir une incidence sur la qualité de l'enseignement si le corps professoral ne se tient pas au courant.

L'information disponible sur le rendement et les promotions aux deux universités donne à penser que l'enseignement prodigué par les professeurs dans les postes centrés sur l'enseignement est d'aussi bonne qualité que celui prodigué par les professeurs occupant un poste menant à la permanence. Il est ressorti d'une étude récente sur le personnel enseignant que l'on peut raisonnablement conclure qu'il existe une relation positive entre le recours à des professeurs occupant un poste centré sur l'enseignement et la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiants. À une université, ces professeurs étaient soumis à une période d'essai similaire à celle des professeurs dans un poste menant à la permanence, pendant laquelle ils devaient démontrer qu'ils étaient d'excellents enseignants. Parallèlement, à cette université, peu de professeurs dans un poste menant à la permanence avaient obtenu leur permanence en fonction de l'excellence de leur enseignement; la majorité des postes permanents avaient été accordés selon une combinaison d'excellence en recherche et d'enseignement compétent.

Le recours à des chargés de cours par les universités constitue également un moyen de composer avec les ressources limitées. Aux trois universités visitées, les chargés de cours étaient généralement payés moins de 15 000 \$ par cours complet donné. Les données que nous avons obtenues aux trois

universités montrent que les chargés de cours représentaient de 10 à 24 % des équivalents temps plein. Ils s'acquittaient toutefois d'une plus grande part des activités d'enseignement aux trois universités. Par exemple, nous avons calculé qu'à l'université où les chargés de cours représentaient 10 % des équivalents temps plein, ceux-ci donnaient 25 % des cours.

Les administrateurs à qui nous avons parlé aux trois universités ont mentionné que, dans certaines circonstances, les chargés de cours peuvent être les mieux qualifiés pour donner un cours particulier. Cependant, le recours à ce type d'enseignants constitue rarement un moyen approprié de composer avec les ressources limitées. Au nombre des raisons mentionnées, il y avait le fait que les chargés de cours ont souvent d'autres engagements professionnels ayant la priorité et que les étudiants ne peuvent habituellement pas les rencontrer en dehors des heures de cours. À l'université qui disposait de données à l'échelle de l'établissement, notre analyse des résultats des évaluations par les étudiants a révélé que, bien que les étudiants étaient généralement satisfaits du rendement des chargés de cours, les professeurs occupant des postes menant à la permanence et centrés sur l'enseignement avaient tendance, en moyenne, à obtenir de meilleurs résultats que les chargés de cours.

RECOMMANDATION 4

Afin de mieux comprendre l'incidence du recours à différentes ressources professorales sur la qualité de l'enseignement et les résultats des étudiants, les universités doivent :

- évaluer les conséquences de la taille des classes sur la qualité de l'enseignement et examiner les meilleurs moyens de remédier aux difficultés associées aux classes nombreuses;
- évaluer l'impact du recours aux professeurs occupant un poste centré sur l'enseignement et aux chargés de cours ainsi que la mesure dans laquelle il est possible de maximiser ce recours pour pallier les ressources limitées.

RÉSUMÉ DES RÉPONSES DES UNIVERSITÉS

Les universités conviennent que la qualité de l'enseignement peut influencer sur les résultats des étudiants. Une université a mentionné qu'elle entreprendra une évaluation de l'incidence de la taille des classes sur la qualité de l'enseignement et des meilleurs moyens de remédier aux difficultés associées aux classes nombreuses. De plus, l'université entend continuer d'évaluer avec soin l'impact du recours aux chargés de cours et les moyens de recourir équitablement et efficacement à ce type de professeurs de manière à aider ses étudiants. Une autre université a indiqué qu'elle continuerait d'utiliser la recherche et les données existantes à ce sujet pour envisager des moyens de mesurer l'incidence du recours à différentes ressources professorales sur la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage, et qu'elle prendrait des mesures lorsqu'elle détecterait des possibilités d'améliorer les résultats des étudiants.

MESURE ET DÉCLARATION DU RENDEMENT PAR LE MINISTÈRE

En mai 2011, le Ministère a annoncé une nouvelle stratégie concernant l'enseignement postsecondaire. L'objectif ultime du Ministère est que 70 % des résidents de l'Ontario aient suivi des études postsecondaires d'ici 2020, afin qu'ils soient prêts à participer au marché du travail de demain. Le Ministère prévoit que 70 % des nouveaux emplois nécessiteront des études et une formation dépassant le niveau secondaire.

En 2011, le Ministère a déclaré que 64 % des Ontariens âgés de 25 à 64 ans avaient un diplôme d'études postsecondaires, une hausse considérable par rapport au taux de 56 % enregistré en 2002. Afin d'accroître encore plus le nombre de diplômés postsecondaires, la province a mis en oeuvre une stratégie de croissance ayant donné lieu à une hausse de plus de 50 % du nombre d'étudiants

universitaires au cours des 10 dernières années, qui est passé de 250 000 étudiants équivalents temps plein en 2000-2001 à 390 000 en 2010-2011. En outre, dans son plan annoncé en mai 2011, le Ministère s'est engagé à financer 40 000 places additionnelles dans les universités d'ici 2015-2016.

Le Ministère a fixé un autre objectif clé selon lequel, en collaboration avec les étudiants, les professeurs et les établissements postsecondaires, il recensera et mesurera les éléments essentiels de l'excellence en enseignement pour assurer l'amélioration de l'enseignement. Bien que le Ministère ait engagé des ressources considérables à l'appui d'une augmentation des inscriptions dans les universités de l'Ontario, une partie importante des professeurs récemment sondés par l'Union des associations des professeurs des universités de l'Ontario estimait que la qualité de l'enseignement de premier cycle avait diminué ces cinq dernières années. Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) et la Commission de la réforme des services publics de l'Ontario (le rapport Drummond) ont aussi exprimé des préoccupations semblables au sujet de la diminution de la qualité de l'enseignement dans les universités ontariennes, qui serait attribuable notamment à l'augmentation de la taille des classes et à un recours accru aux chargés de cours. La qualité et l'efficacité de l'enseignement peuvent avoir une incidence considérable sur les résultats d'apprentissage des étudiants et la capacité du Ministère d'atteindre l'objectif consistant à bien préparer la population active de la province au marché du travail de demain.

Bien qu'à l'heure actuelle le Ministère n'évalue pas directement la qualité de l'enseignement dans les universités de l'Ontario, il recueille de l'information pouvant faciliter l'évaluation des résultats des étudiants, qui sont en partie tributaires de la qualité de l'enseignement. Par exemple, le Ministère sonde les diplômés universitaires et publie leurs taux d'emploi par type de programme et par université six mois et deux ans après la diplomation. Une quantité importante de renseignements additionnels sur l'emploi des diplômés est également recueillie au moyen de ces enquêtes, comme le salaire annuel des diplômés et s'ils occupent un emploi à temps plein, mais cette information n'est pas publiée.

Bon nombre des membres du personnel universitaire et des administrateurs à qui nous avons parlé estimaient que les résultats d'emploi des diplômés peuvent être utilisés conjointement avec d'autres indicateurs pour s'informer de la qualité de l'enseignement. Par ailleurs, l'OUSA et les étudiants avec qui nous nous sommes entretenus aux universités visitées ont mentionné que les étudiants souhaitaient avoir plus d'information sur les résultats d'emploi des diplômés, pour qu'ils puissent plus facilement choisir une université et un programme d'études qui leur permettront d'obtenir un bon emploi après leurs études.

L'enquête la plus récente auprès des diplômés réalisée en 2008 a révélé que plus de 90 % de ces derniers occupaient un emploi deux ans après la diplomation. Cependant, nos calculs (voir la Figure 1) montrent qu'un pourcentage très

Figure 1 : Situation d'emploi des diplômés universitaires de l'Ontario, 2008 (%)

Source des données : Ministère de la Formation et des Collèges et Universités

Diplômés, deux ans après la diplomation	Universités visitées			Ensemble des universités de l'Ontario
	A	B	C	
Ayant un emploi	91	95	94	94
Ayant un emploi à temps plein*	77	81	77	78
Ayant un emploi à temps plein qui fait appel aux compétences acquises durant les études universitaires*	61	73	62	65

* données non publiées (calculées)

inférieur de diplômés ont un emploi à temps plein qui fait appel de près ou de loin aux compétences acquises dans leurs études. Beaucoup de diplômés peuvent être tout à fait satisfaits de travailler dans un domaine autre que celui dans lequel ils ont étudié; néanmoins, il serait utile pour les étudiants de premier cycle qui examinent leur choix de carrière de connaître les résultats d'emploi réels des diplômés. En outre, selon nos calculs, seulement 59 % des diplômés sondés à l'échelle de l'Ontario ont mentionné qu'ils occupaient un emploi à temps plein nécessitant à tout le moins certaines études universitaires.

D'autres administrations publient des renseignements sur les résultats des diplômés qui sont beaucoup plus complets que ceux diffusés en Ontario. Plus particulièrement, en Colombie-Britannique, on procède à des enquêtes sur la situation des étudiants deux ans et cinq ans après la diplomation, et les résultats sont déclarés selon l'année d'enquête, la discipline et l'établissement. Les enquêtes visent à traiter la question de la responsabilisation des universités, à recueillir des renseignements pertinents aux fins de l'évaluation et de la planification des programmes, et à fournir aux étudiants de l'information pour les aider à prendre des décisions éclairées. Outre les résultats d'emploi, les rapports de la C.-B. présentent les opinions des diplômés sur l'utilité des compétences acquises dans leur programme d'études pour s'acquitter des fonctions de leur emploi, la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage. Par exemple, on demande aux diplômés de donner leurs points de vue sur la façon dont le programme universitaire a contribué à l'acquisition de compétences telles que la communication écrite et verbale, la lecture et la compréhension, le travail en groupe et l'analyse critique. L'une des universités visitées a mentionné qu'elle avait accepté de participer à une nouvelle enquête auprès des diplômés conçue selon le modèle de l'enquête de la C.-B.

En 2005, le Ministère a mis sur pied le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES), qui est chargé d'effectuer de la recherche

fondée sur les faits pour contribuer à l'amélioration du système d'éducation postsecondaire. Depuis sa création, le COQES a publié de nombreux rapports de recherche ayant une incidence sur la qualité de l'enseignement. Les travaux de recherche ont porté sur des sujets tels que les démarches entreprises pour pallier les difficultés associées aux classes nombreuses, le recours à des professeurs occupant un poste centré sur l'enseignement afin de faire face à la hausse du nombre d'inscriptions, et la validité des évaluations des cours par les étudiants en tant que mesure efficace de la qualité de l'enseignement. Au moment de notre vérification, le COQES élaborait un ensemble d'indicateurs de rendement comprenant des mesures pour contrôler, évaluer et améliorer la qualité de l'enseignement dans le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario.

RECOMMANDATION 5

Afin d'aider les étudiants à prendre des décisions éclairées concernant le choix d'une université et d'un programme et de réaliser l'objectif consistant à bien préparer les étudiants ontariens en vue du marché du travail de demain, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités doit :

- recueillir et diffuser des renseignements suffisants sur les résultats des étudiants, notamment de l'information sur les résultats d'emploi des diplômés et la satisfaction des étudiants concernant la qualité de leur éducation;
- collaborer avec le milieu universitaire afin de soutenir l'élaboration de mesures utiles relatives aux résultats d'apprentissage des étudiants en tant que moyens de maintenir la qualité de l'enseignement.

RÉPONSE DU MINISTÈRE

Le Ministère souscrit à la recommandation du vérificateur général et convient que l'évaluation de la qualité de l'enseignement universitaire est difficile à quantifier et à mesurer.

À l'heure actuelle, le Ministère publie des données sur les résultats des étudiants, dont les taux de diplomation et d'emploi des diplômés universitaires, et il est déterminé à rendre publique l'information additionnelle qu'il a recueillie sur les résultats d'emploi des diplômés.

Par ailleurs, le Ministère collabore actuellement avec les universités pour instaurer un numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario qui améliorera la collecte de données sur les étudiants, et il envisagera la possibilité d'utiliser les mécanismes de rapports sur le rendement en place dans les universités pour recueillir des renseignements supplémentaires sur la qualité de l'enseignement.

Étant donné qu'il est de plus en plus admis que les résultats d'apprentissage des étudiants peuvent constituer un moyen efficace de mesurer la qualité de l'enseignement, le Ministère a fait de ces résultats un point central de son orientation future et il a récemment commencé à mobiliser les intervenants du secteur, y compris les universités, sur la question des résultats d'apprentissage. En outre, le COQES soutient cette approche par l'entremise de plusieurs projets visant à définir et à comprendre les résultats d'apprentissage des étudiants, notamment en coordonnant la participation de l'Ontario à l'étude de faisabilité de l'Organisation de coopération et de développement économiques

(OCDE) et en évaluant l'utilisation d'outils de mesure des résultats d'apprentissage dans le cadre de projets pilotes menés dans des universités. Le COQES collabore également avec le milieu de l'éducation postsecondaire en vue d'établir des mesures du rendement du système, notamment des indicateurs de la qualité de l'enseignement.

RÉSUMÉ DES RÉPONSES DES UNIVERSITÉS

Les universités conviennent qu'une information pertinente aiderait les étudiants à prendre des décisions éclairées concernant le choix d'une université et d'un programme d'études, et elles collaboreront avec le Ministère et le milieu universitaire en vue de l'élaboration de mesures utiles relatives aux résultats d'apprentissage des étudiants. Une université a mentionné qu'elle recueille déjà des renseignements sur la qualité de l'enseignement et les résultats des étudiants et qu'elle continuera d'améliorer ses efforts en ce sens. En 2012-2013, l'université mettra en oeuvre une enquête sur la situation des diplômés pour les programmes de premier cycle, cinq ans après la diplomation. L'enquête fournira une rétroaction précieuse sur la situation, l'expérience et les perspectives des diplômés au moment où ils commencent à s'établir dans leur carrière.