



Étude nationale de l'ARUCC sur les pratiques d'établissement des calendriers scolaires

**Une perspective des établissements
canadiens membres de l'ARUCC**

**Préparé par
Joanne Duklas**

**Préparé et financé par
L'Association des registraires des universités
et collèges du Canada (ARUCC)
Mars 2014**

©Droit d'auteur 2013 détenu par l'Association des registraires
des universités et collèges du Canada

Leadership du projet

Le leadership pour le projet a été fourni par un groupe de travail sur le projet de l'ARUCC composé des personnes suivantes :

Kathleen Massey (présidente du groupe de travail sur le projet), membre de l'ARUCC, registraire et directrice exécutive, Gestion de l'effectif étudiant, Université McGill

Richard Levin, membre de l'ARUCC, registraire, Université de Toronto

Mike Sekulic, membre de l'ARUCC, registraire, Université Grant MacEwan

Joanne Duklas, ex-présidente de l'ARUCC et membre honoraire de l'ARUCC

Le projet a énormément bénéficié de leurs conseils et de leur soutien du début à la fin.

Un soutien consultatif additionnel a été fourni par les membres du groupe de travail sur la recherche de l'ARUCC composé des personnes suivantes :

Kate Ross (présidente) – vice-présidente adjointe et registraire, Université de la Colombie-Britannique

Barb Davis – registraire, Université Brock

Ray Darling – registraire, Université Wilfrid Laurier

Aaron House – chef de service, bourses d'études, Université Brock

Nous remercions également Stephanie Lynn, conseillère en recherche, qui était chargée de rassembler et d'analyser les données, et Stan Taman, ancien registraire adjoint, qui a

fourni un appui éditorial et consultatif pour le projet. Nous n'aurions pu terminer le projet sans les compétences et l'expertise de ces personnes.

ARUCC

L'Association des registraires des universités du Canada a été créée en 1964 pour répondre aux besoins professionnels du personnel des services administratifs des étudiants des universités.

En 1974, le nom de l'Association a été changé pour l'Association des registraires des universités et collèges du Canada afin de tenir compte du rôle de plus en plus important des collèges dans ce domaine professionnel et dans les activités de l'Association.

Aujourd'hui, l'ARUCC regroupe 182 établissements membres de toutes les régions du Canada. Le personnel qui aide l'ARUCC à représenter les universités, les collèges communautaires et les CEGEP comprend des registraires, directeurs des admissions, gestionnaires des dossiers des étudiants, des gestionnaires des services étudiants et des dirigeants des services d'aide financière et de placement des étudiants. L'ARUCC est membre associé de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) et du Conseil canadien pour l'avancement de l'éducation (CCAÉ). L'ARUCC est une association régionale de l'American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers (AACRAO).

Table des matières

Leadership du projet	2
ARUCC.....	4
Table des matières.....	5
Liste des tableaux.....	7
Liste des figures	7
Sommaire	8
Introduction	10
Contexte.....	12
Cadre de travail pour les calendriers scolaires non conventionnels	16
<i>Exemple de cas : Système québécois.....</i>	19
Objectifs du projet	19
Principes du projet.....	20
Méthodologie	21
Limites de l'étude.....	22
Résultats de la recherche : pratiques canadiennes d'établissement des dates des trimestres	23
Profil des établissements répondants	23
Établissements participants par emplacement géographique	25
Établissements participants par densité de population.....	27
Effectifs	27
Effectifs des étudiants à temps plein	27
Effectifs des étudiants étrangers.....	28
Effectifs des étudiants hors province	28
Renseignements sur les trimestres universitaires et collégiaux.....	28
Jours fériés	28
Structure des trimestres	29
Durées des trimestres	33
Heures de cours	35
Classes d'appoint	36
Sommaire des résultats	36
<i>Exemple de cas : universités de l'Est – Nouvelle-Écosse</i>	41
Structures trimestrielles non conventionnelles	41
Trimestres intersessions.....	41
Cours chevauchant deux trimestres fractionnés entre décembre et janvier	42
Trimestres d'été	43
Structures modulées.....	44
Autres considérations sur l'établissement des calendriers	47
Examens.....	47
Relâches d'automne et d'hiver	48
Date limite pour l'ajout ou l'abandon de cours	50
Cours et examens pendant les fins de semaine	51

Périodes d'inscription	54
Dates limites de paiement des frais de scolarité	55
Suggestions pour de futures recherches	59
Lexique des termes	59
Croissance	59
Politiques et réussite des étudiants	60
Mobilité des étudiants.....	60
Modèles d'apprentissage parallèles.....	61
Tendances	62
Pratiques comparatives de base.....	64
Conclusions.....	65
Références :	68
Annexe A – Le questionnaire du sondage	72

Liste des tableaux

Tableau 1 : Autorité de décision des dates des trimestres	12
Tableau 2 : Définitions de l’AACRAO	17
Tableau 3 : Grades les plus élevés décernés par les établissements participants	23
Tableau 4 : Date de début du trimestre d’automne	29
Tableau 5 : Date de début du trimestre d’hiver.....	29
Tableau 6 : Longueur du congé entre décembre et janvier (en jours)	43
Tableau 7 : Cours tenus les fins de semaine.....	52
Tableau 8 : Y a-t-il des examens finaux en soirée pour des cours offerts le jour?	53
Tableau 9 : Périodes d’inscription	55
Tableau 10 : Première date limite de paiement des frais de scolarité.....	56
Tableau 11 : Dernière date limite de paiement des frais de scolarité	56

Liste des figures

Figure 1 : Emplacement géographique des répondants	26
Figure 2 : Langue d’enseignement dans les établissements participants.....	27
Figure 3 : Durée typique d’un trimestre	34
Figure 4 : Nombre d’heures de cours par trimestre	35
Figure 5 : Nombre de jours dans la période d’examens d’automne	48
Figure 6 : Nombre de jours dans la période d’examens d’hiver	48
Figure 7 : Date limite pour l’ajout ou l’abandon de cours	51
Figure 8 : Cours tenus les samedis	52
Figure 9 : Cours tenus les dimanches	52
Figure 10 : Y a-t-il des examens en soirée pour des cours offerts le jour?	53
Figure 11 : Cours du soir pour les étudiants inscrits à un programme à temps plein	54

Sommaire

Le rapport ci-joint fournit un sommaire des résultats de la recherche effectuée pour l'étude de l'ARUCC sur les calendriers scolaires du secteur postsecondaire, menée au printemps 2011. L'objectif de la recherche originale et du présent rapport consiste à fournir une vue d'ensemble initiale des pratiques de programmation des dates des trimestres des établissements postsecondaires de tout le Canada. Ce rapport a pour but de recenser les pratiques comparatives afin d'aider les professionnels du registrariat et des services universitaires à élaborer des politiques et des pratiques institutionnelles, de recommander des sujets de recherche futurs et de dégager les tendances émergentes.

Soixante-dix-sept (77) établissements parmi un groupe de 142 établissements membres de l'ARUCC ont répondu au sondage, ce qui représente un taux de participation de 54 %. Les répondants ont fourni des renseignements sur une panoplie d'aspects liés aux considérations de programmation. Par exemple, les démarches institutionnelles à l'égard de l'établissement des calendriers, du nombre de jours d'enseignement et d'heures de cours, et des pratiques relatives aux congés, aux examens, au paiement des frais de scolarité et ainsi de suite. L'Annexe A contient le questionnaire original du sondage utilisé pour cette étude.

La conclusion finale de la recherche révèle que le modèle de calendrier scolaire traditionnel est la formule prédominante au Canada, ce qui n'est probablement pas surprenant. Ce modèle se caractérise par deux trimestres allant de septembre à décembre et de janvier à avril respectivement. Un autre constat évident est qu'à moins d'être limités par des facteurs externes, comme la législation gouvernementale, certains établissements utilisent simultanément différentes méthodes d'établissement de calendrier. On dénote également un besoin croissant de fournir un horaire individualisé pour l'enseignement non traditionnel. D'autres tendances émergentes observées portent à croire que les établissements sont de plus en plus nombreux à offrir des cours d'été, que les relâches d'automne gagnent en popularité, et qu'on tient davantage compte des besoins des étudiants, en plus des besoins institutionnels, lors de l'établissement des calendriers scolaires. Les établissements semblent aussi se soucier davantage de la reddition des comptes et des gains d'efficacité, d'où l'intérêt d'offrir plus de cours tout au

long de l'année, y compris l'été. La définition du terme « crédit » et l'exploration de méthodes de mesure non conventionnelles semblent être de nouveaux sujets de conversation ayant une incidence sur les politiques et les pratiques institutionnelles relatives à l'établissement du calendrier scolaire. En ce qui concerne le sondage proprement dit, les résultats laissent entendre qu'un lexique de l'établissement des calendriers devrait être créé afin de faciliter les prochaines recherches.

En résumé, la recherche fournit un premier point de comparaison utile sur l'établissement des dates des trimestres afin de guider les futures études et les pratiques d'établissement des calendriers scolaires du secteur postsecondaire au Canada.

Introduction

Le présent rapport résume les résultats d'un sondage mené dans l'ensemble du Canada sur les pratiques d'établissement des dates des trimestres au sein du secteur postsecondaire. Les questions du sondage ont été formulées de façon à obtenir des renseignements sur les pratiques courantes se rapportant à l'établissement des dates des trimestres et aux modèles de calendriers scolaires du secteur postsecondaire d'un bout à l'autre du Canada. Les questions portaient principalement sur les pratiques d'établissement des dates des trimestres et les caractéristiques de la structure globale des trimestres, ainsi que sur les particularités telles que le pouvoir d'approbation, les dates limites d'abandon de cours, les dates limites de paiement des frais de scolarité et les structures de trimestre non conventionnelles (p. ex., trimestre d'été, trimestre intersession et trimestres se chevauchant). Le sondage et le rapport qui en découle représentent une incursion initiale en vue de comprendre les pratiques générales d'établissement des calendriers au Canada dans le but d'établir une base de référence. Puisque d'autres sondages seront probablement menés, nous proposons des sujets de recherche futurs. L'auditoire cible était les registraires des établissements membres de l'Association des registraires des universités et collèges du Canada (ARUCC). Lorsque le sondage a été mené, l'ARUCC comptait 142 établissements membres constituant un échantillon représentatif des établissements canadiens de toutes les provinces et tous les territoires. Soixante-dix-sept (77) établissements ont répondu au sondage, ce qui représente un taux de participation de 54 %. Or, ce taux de participation indique que les questions portant sur l'établissement des dates des trimestres universitaires et collégiaux font vibrer la corde sensible des administrateurs des établissements postsecondaires, ce qui confirme l'importance de ce genre de recherche pour l'ARUCC.

Le rapport résume les pratiques courantes en ce qui a trait aux sections suivantes :

- Profil des établissements ayant participé à l'étude
- Renseignements sur les trimestres universitaires et collégiaux
- Considérations additionnelles sur l'établissement des calendriers

Deuxièmement, le rapport cherche à fournir un point de référence pour comparer les futures études et pratiques afin d'encourager la communication d'informations sur les tendances émergentes et les pratiques exemplaires au profit des employés engagés dans le processus d'établissement des dates des calendriers scolaires de tous les établissements postsecondaires du Canada. Le besoin d'établir un lexique de sondage sur la terminologie relative à l'établissement des calendriers scolaires des établissements postsecondaires sera inhérent au processus d'analyse comparative. On ne s'attend pas à ce que chaque établissement adopte ce lexique, on cherche simplement à avoir une appréciation commune des rapports et des sondages sur les options de calendriers scolaires si d'autres études sont menées sur ce sujet. Nous espérons aussi encourager les professionnels du registrariat à examiner et à évaluer les autres options de calendrier, particulièrement celles qui favorisent divers modèles de prestation de cours, notamment l'apprentissage axé sur les compétences.

Des recommandations sont faites du début à la fin du rapport sur les améliorations possibles et les domaines de recherche qui pourraient être explorés dans de futurs sondages.

La conclusion finale de la recherche révèle que le modèle de calendrier scolaire traditionnel est prédominant dans le secteur postsecondaire du Canada. Ce modèle se caractérise par deux trimestres allant de septembre à décembre et de janvier à avril respectivement. Les pratiques courantes sont évidentes et fournissent un point de référence utile pour les professionnels des services universitaires/collégiaux et administratifs. Des exemples sont fournis dans le rapport. Par ailleurs, d'autres recherches pourraient permettre de confirmer les nombreuses tendances émergentes. L'offre croissante de cours d'été, l'augmentation des relâches d'automne et la considération accrue des besoins des étudiants sont évidentes. Bien que l'intérêt d'harmoniser les calendriers avec les principes universitaires et collégiaux soit habituellement apparent, le lien avec les préoccupations des étudiants est moins évident. Étant donné l'importance de la conservation des étudiants, cet aspect devrait continuer d'évoluer. La recherche fournit une base de référence initiale qui pourrait servir à d'autres études sur l'établissement des calendriers universitaires/collégiaux au Canada.

Contexte

Initialement, la tâche de résumer les données recueillies, de recenser les pratiques et de décrire les indicateurs de succès des méthodes utilisées au Canada et dans d'autres territoires de compétence semblait assez simple. Malgré l'intérêt apparemment marqué des établissements canadiens à partager des renseignements sur cette question, très peu semble avoir été écrit sur ce sujet au Canada. Le manque de documentation sur le sujet n'est pas nécessairement évident, car quiconque a participé au processus d'établissement des dates des trimestres universitaires ou collégiaux peut dire à quel point l'exercice est pris au sérieux. Par exemple, nous avons demandé, « Quel comité ou personne dispose du pouvoir final d'approbation des dates des trimestres à votre établissement? » et 76 % (50) ont répondu qu'il s'agissait de la plus haute instance dirigeante de l'établissement (tableau 1). Les 25 % restants (16) ont indiqué que le doyen ou le registraire détenait l'autorité d'approbation; toutefois, la plupart ont ajouté que les dates des trimestres devaient être soumises à la plus haute instance dirigeante de l'établissement ou à son comité exécutif à titre d'information ou aux fins d'approbation supplémentaire.

Tableau 1 : Autorité de décision des dates des trimestres

	Pourcentage	Nombre
Registraire	14 %	9
Doyen	2 %	1
Plus haute instance dirigeante de l'établissement (p. ex., sénat, rectorat, commission des études, assemblée universitaire)	76 %	50
Secrétaire général	0 %	0
Autre	9 %	6
Total des réponses		66

Même s'il n'y a pas eu de recherche approfondie sur les pratiques d'établissement des calendriers scolaires du secteur postsecondaire au Canada, les établissements se sont depuis longtemps engagés à maintenir le nombre de jours d'enseignement et d'heures de cours. Cet engagement semble découler d'une détermination de longue date à assurer qu'un nombre défini d'heures-crédits est obtenu avant d'accorder un diplôme, une approche qui s'aligne en partie sur la pratique guidant le secteur secondaire appelée

« unité de Carnegie » (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2012).¹ Depuis plus d'un siècle en Amérique du Nord, la structure de l'éducation secondaire et postsecondaire semble avoir été influencée par ce concept, quoique « unité de Carnegie » ne soit pas le terme utilisé au niveau postsecondaire. Souvent, mais pas toujours, le financement gouvernemental repose sur la preuve d'inscriptions aux cours ou aux programmes, qui est souvent fondée sur un nombre déterminé d'heures-crédits. Les politiques institutionnelles semblent enracinées dans ce concept, surtout au premier cycle. Par exemple, à ce niveau, les crédits accordés pour les cours constituent souvent un des critères utilisés pour calculer les effectifs d'étudiants du secteur postsecondaire à l'échelle nationale, provinciale et institutionnelle, aux fins de déclaration et de financement (Statistique Canada, 2009; Ministry of Advanced Education, Innovation and Technology, Colombie-Britannique, 2012). Aux deuxième et troisième cycles, une accommodation permet habituellement aux établissements de définir les critères d'études à temps plein et à temps partiel.

Les crédits accordés pour les cours ont eu un impact considérable sur la planification des dates des trimestres; par exemple, de nombreux établissements postsecondaires au Canada ont tendance à fixer entre 36 et 39 les heures de cours par trimestre de 12 ou 13 semaines, tel que l'ont révélé les résultats du sondage. Les cours dont les crédits varient sont à la base de ces approches.

Le secteur postsecondaire semble s'orienter avec plus d'assurance vers des modèles de prestation non conventionnels, comme l'enseignement hybride², l'éducation axée sur les compétences³, les classes « inversées »⁴, l'apprentissage fondé sur l'expérience⁵ ainsi

¹ Définition du terme « unité de Carnegie » de la Carnegie Foundation : « L'unité a été créée en 1906 comme mesure du nombre d'heures d'enseignement d'une matière. Par exemple, un total de 120 heures par matière, à raison de quatre ou cinq cours de 40 à 60 minutes par semaine, pendant 36 à 40 semaines par année, donne à l'élève une « unité » de crédit de secondaire. Quatorze unités sont réputées constituer le minimum de préparation pouvant être interprétée comme une « préparation de quatre années d'études secondaires. » (2012). L'unité de Carnegie ou des concepts similaires peuvent avoir influencé la création d'une méthode semblable dans le secteur postsecondaire.

² L'apprentissage hybride intègre l'apprentissage en personne et l'apprentissage en ligne et « fondamentalement... [repense] la conception des cours en vue d'optimiser l'engagement des étudiants et de restructurer et **remplacer les heures de cours traditionnels** » [traduction]. [C'est nous qui soulignons.] (Collaboration for Online Higher Education and Research, 2011, page 2)

³ Tout en reconnaissant qu'il existe différentes définitions de l'éducation axée sur les compétences, la définition suivante de Spady est fournie pour permettre de mieux comprendre l'importance accordée aux

que d'autres méthodes pour évaluer l'acquisition des compétences et des connaissances. Ces approches entraînent parfois le délaissement ou la modification du modèle traditionnel d'enseignement en salle de classe fondé sur le nombre d'heures de cours. L'examen de ces différents modèles peut donc être révélateur des pratiques canadiennes d'établissement des calendriers.

Afin d'illustrer ce point, le Dr Mendenhall d'Huffington Post Canada a décrit la principale différence entre la structure trimestrielle traditionnelle et l'éducation fondée sur les compétences. La première repose sur la mesure de temps comme preuve d'acquis d'apprentissage, alors que l'autre mesure l'apprentissage.

« La plus importante caractéristique de l'éducation fondée sur les compétences est qu'elle mesure l'apprentissage plutôt que le temps. Avec l'éducation fondée sur les compétences, les étudiants progressent en démontrant leurs compétences, ce qui veut dire qu'ils prouvent qu'ils maîtrisent les connaissances et les compétences requises pour un cours en particulier, peu importe le temps que cela prend. Même si plus de modèles traditionnels peuvent mesurer les compétences et le font souvent, ils sont basés sur la durée. Les cours durent environ quatre mois, et pour progresser, les étudiants doivent faire preuve d'assiduité. Alors même si la plupart des collèges et des universités maintiennent les exigences de temps et varient les modèles d'enseignement, l'apprentissage axé sur les compétences nous permet de maintenir l'apprentissage constant et d'en varier la durée. » [Traduction] (Mendenhall, 2012)

résultats de l'apprentissage qui implique une reconnaissance fondamentale du « concept de compétence » : « ... un ensemble de processus intégrés, fondé sur des données et axé sur le rendement, pour faciliter, mesurer, enregistrer et certifier **dans le contexte de paramètres de temps souples** la démonstration des résultats d'apprentissage connus, explicitement établis et convenus... ». [traduction] [C'est nous qui soulignons.] (Spady, 1977, page 10).

⁴ Les classes « inversées » comportent des cours magistraux préenregistrés que les étudiants écoutent à la maison, ce qui permet de réserver les heures passées en salle de classe aux exercices, aux projets et aux discussions » (Educause, 2012, page 1).

⁵ L'apprentissage « expérimental » est défini comme étant « ... le processus selon lequel les connaissances sont acquises par la transformation de l'expérience » en attachant moins d'importance aux résultats et au contenu (Kolb, 1984, page 38).

La planification des dates des trimestres est une conséquence de cette dépendance sur la mesure du temps. Afin d'assurer que l'apprentissage est d'une durée appropriée, la structure trimestrielle doit être établie; par conséquent, les calendriers scolaires ont une date de début et une date de fin prédéterminées. Cette approche prédominante est remise en question à mesure que les effectifs d'étudiants augmentent et que la capacité et le financement diminuent.

Les effectifs de premier cycle ont nettement augmenté ces dix dernières années (Association des universités et collèges du Canada, 2011, page 6). Les subventions par étudiant ont baissé en dessous du niveau accordé aux États-Unis et on s'attend à ce qu'elles perdent du terrain comparativement au Royaume-Uni (Association des universités et collèges du Canada, 2011, page 10-11). On a aussi exprimé le besoin d'accroître l'efficacité du secteur postsecondaire à l'échelle nationale et provinciale, étant donné les ressources restreintes. En Ontario, le « Rapport Drummond » en est un exemple (Commission de la réforme des services publics, 2012, page 239), et au Nouveau-Brunswick, le plan « Être inspiré. Être prêt. Être meilleur. » en est un autre (Donnelly, 2008).

L'utilisation des locaux, qui est fortement touchée par la planification des dates des trimestres, joue un rôle considérable dans les discussions sur l'efficacité et est devenue un domaine d'intérêt pour les gouvernements et les établissements (Drolet, 2012). Dans l'exemple de l'Ontario fourni par la Commission, on recommande de demander aux universités et aux collèges « de démontrer qu'il y a une utilisation accrue des locaux et d'envisager d'utiliser les locaux tout au long de l'année » et de « Demander aux établissements de voir si certains programmes de quatre ans donnant droit à un diplôme peuvent être concentrés sur une période de trois ans en étant prolongés pendant l'été. » (Commission de la réforme des services publics, 2012, page 257).

Un défi auquel font face d'autres territoires lorsqu'ils essaient d'assurer la pleine utilisation des locaux est qu'ils n'arrivent pas à susciter l'intérêt des étudiants pour le trimestre d'été. Dans *Innovative University*, Christenson et Henderson soulignent l'exemple du système californien qui tente de restructurer le calendrier universitaire et de

maximiser les inscriptions au trimestre d'été (2011, pages 256 à 257). Ils mentionnent que même si une université a réussi à accroître son effectif d'été, (l'Université de la Californie), l'utilisation relative des installations en été a baissé dans l'ensemble de l'État au cours des dix dernières années, malgré les efforts considérables qui ont été déployés. Dans ce contexte, la clarification des pratiques courantes d'établissement des calendriers scolaires du secteur postsecondaire tombe à point.

Malgré l'importance plus marquée du nombre d'heures de cours pour mesurer les effectifs d'étudiants, les dates des trimestres, mises en commun ou dans un seul établissement, semblent être établies presque entièrement de façon individuelle au niveau institutionnel. Le système québécois des CEGEP mentionné dans l'exemple de cas diffère légèrement de cette norme.

Les données recueillies définissent la façon dont les établissements du Canada fixent les dates de leurs calendriers, déterminent les modèles de calendriers qui sont utilisés et fournissent des points de comparaison sur lesquels évaluer les futurs changements. Or, fournir un point de référence initial pour comparer les processus de changement constitue un des objectifs de la présente étude.

Cadre de travail pour les calendriers scolaires non conventionnels

Pour nous aider dans ce projet, un cadre de travail pour le sondage a été partiellement guidé par une étude américaine sur les calendriers (Ashford, 2002) effectuée sous les auspices de l'American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers (AACRAO). Le tableau 2 résume les définitions utilisées dans l'étude de l'AACRAO. Le terme « système de calendrier » dans l'étude de l'AACRAO sert à décrire la structure complète des dates des trimestres et « trimestre », « session » et « unité » sont utilisés de façon interchangeable dans le rapport de l'AACRAO. Il n'existe pratiquement pas de recherche sur la structure des calendriers et les pratiques d'établissement des dates des trimestres des collèges et universités du Canada, mais l'étude de l'AACRAO fournit un exemple territorial exhaustif du type de recherche possible. Elle fournit aussi un point de référence utile sur lequel l'industrie postsecondaire canadienne peut être comparée.

Tableau 2 : Définitions de l'AACRAO

Système de calendrier	Caractéristiques
Calendrier semestriel précoce – le calendrier dominant aux É.-U. depuis les années 1970	<ul style="list-style-type: none"> - Deux sessions : de 15 à 17 semaines - Première session : de la fin août à la mi-décembre - Deuxième session : de la 2^e semaine de janvier au début ou milieu de mai - Session d'été possible
4-1-4	<ul style="list-style-type: none"> - Une session de quatre mois, plus une courte session d'un mois et une autre session de quatre mois - Première session : de la fin août ou du début septembre au début de décembre - Deuxième session : une session d'un mois (habituellement en janvier) - Troisième session : de la mi-janvier ou du début février à mai - Session d'été possible
Trois trimestres	<ul style="list-style-type: none"> - Division de l'année universitaire/collégiale en trois unités : automne, hiver, printemps - Chaque trimestre est de 10 à 12 semaines (certains avaient jusqu'à 15 semaines) - Variations évidentes des dates de début et de fin des trimestres : trimestre d'automne – de la mi-septembre ou du début octobre au début ou au milieu de décembre; trimestre d'hiver – du début janvier à la 2^e ou 3^e semaine de mars; trimestre du printemps – de la fin du trimestre d'hiver au début ou au milieu de juin - Session d'été possible
Calendrier semestriel traditionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Deux sessions de 15 à 17 semaines - Première session : de septembre à la mi-décembre - Deuxième session : de la mi-janvier au début ou au milieu de mai - Session d'été possible
Calendrier trimestriel	<ul style="list-style-type: none"> - Calendrier divisé en trois trimestres d'une longueur égale, chacun durant environ 11 semaines - Première session : du début ou du milieu de septembre à la fin novembre ou au début décembre - Deuxième session : du début ou du milieu de janvier à la fin mars ou au début d'avril - Troisième session : d'avril à juin
Calendrier non spécifié	<ul style="list-style-type: none"> - Exemple : points d'entrée progressifs tout au long de l'année

(Ashford, 2002, pages 1-2)

L'étude de l'AACRAO révèle que 70 % des plus de 4000 participants utilisaient une forme de calendrier semestriel en 2001 (2001, page 2). En l'occurrence, le calendrier semestriel précoce était le plus courant (66 %) et le calendrier des trois trimestres occupait la deuxième place avec 15 %. Les autres approches étaient utilisées par 5 % ou moins des établissements. L'étude indique également que 385 (9,2 %) des établissements avaient adopté un nouveau système de calendrier dans l'année universitaire/collégiale 2000-2001; 48 % de ces établissements avaient opté pour le calendrier semestriel précoce et 7 %, pour le calendrier semestriel traditionnel.

Au moment où l'étude de l'AACRAO a été menée, 83 % des collèges communautaires, 71 % des établissements de quatre ans, 59 % des écoles professionnelles, 52 % des collèges pré-universitaires, 40 % des écoles d'études supérieures et 17 % des écoles de métiers utilisaient le calendrier semestriel précoce. L'étude a conclu que le calendrier semestriel précoce était le plus utilisé en 2000-2001 dans le groupe de plus de 4000 participants, peu importe la taille des établissements. Les résultats du sondage de l'ARUCC laissent entrevoir une tendance différente vers le maintien de ce que l'AACRAO appelle le « modèle traditionnel », mais avec des sessions plus courtes (12 à 13 semaines), par contre, une fois qu'on y ajoute la période d'examens, la longueur des sessions est la même.⁶ Des renseignements plus détaillés sur les résultats du sondage mené au Canada sont fournis dans le présent rapport.

⁶ Il faut mentionner que contrairement au sondage mené aux États-Unis, les trimestres de 12 à 13 semaines, la norme au Canada, ne comprennent pas les périodes d'examens.

Exemple de cas : Système québécois

(Emami et coll., 2013)

Au Québec, les CEGEP et les collèges utilisent un calendrier différent imposé par le ministère de l'Éducation, ce qui les rend uniques au Canada (ministère de l'Éducation, 2013). Chaque année du 1^{er} juillet au 30 juin de l'année suivante, les établissements doivent organiser deux sessions d'un minimum de 82 jours chacune, incluant les périodes d'examen et les heures d'enseignement. Chaque établissement doit également programmer 45 heures d'enseignement par session, par cours. Les cours commencent habituellement au milieu ou à la fin d'août et se terminent en décembre, pour la première session, et de la fin janvier à la mi-mai pour la deuxième session.

En revanche, le système universitaire du Québec présente des caractéristiques semblables à celles de la plupart des autres universités canadiennes. Les trimestres durent généralement 12 ou 13 semaines et comptent 39 heures d'enseignement par trimestre, par cours. Normalement, les cours du premier trimestre débutent après la fête du Travail, et ont lieu de septembre à décembre. Les cours du deuxième trimestre ont habituellement lieu de janvier à avril, mais elles ne débutent pas toutes après le jour de l'An (dans certains établissements, les cours commencent une semaine plus tard).

Les deux secteurs utilisent un facteur temps pour mesurer l'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils utilisent un système de crédits pour compter les cours (p. ex., 1 cours donne 1 crédit; 1 cours donne 6 crédits, etc.) et la plupart offrent un trimestre d'été. Tous les établissements programment une semaine de lecture en hiver et certains font relâche à l'automne. En règle générale, aucun établissement ne fait relâche pendant l'été, car le trimestre est beaucoup plus court et l'horaire des cours est plus intensif.

Bien que les caractéristiques diffèrent légèrement entre les secteurs, les CEGEP et les collèges étant assujettis à des règles gouvernementales très précises, une structure trimestrielle traditionnelle est évidente dans les universités du Québec. Les collèges et les CEGEP semblent utiliser le calendrier semestriel précoce (selon la définition de l'AACRAO fournie dans le tableau 2).

Objectifs du projet

Le projet s'articulait autour des objectifs suivants :

- Comprendre les pratiques courantes d'établissement des dates des trimestres dans les établissements postsecondaires et déterminer le modèle de calendrier le plus courant au Canada.
- Effectuer une recherche initiale sur les dates des trimestres, un domaine qui a fait l'objet de trop peu d'études au Canada.
- Fournir un point de comparaison initial pour guider les futures recherches sur les dates des trimestres.

- Effectuer une première analyse des pratiques d'établissement des calendriers dans l'ensemble du Canada en vue d'aider les praticiens des établissements et les responsables de l'élaboration des politiques à apporter des améliorations.

Principes du projet

Le projet de leadership de l'ARUCC concernant l'établissement des dates des trimestres voulait assurer l'adhésion à des principes précis dans le cadre de cette initiative.

- Assurer une vaste consultation auprès des responsables du registrariat
 - L'étude misait particulièrement sur la participation des registraires.
- Insister sur l'envergure nationale de l'étude
 - L'ARUCC a des membres-représentants dans chaque province et territoire. L'utilisation de la liste de distribution de l'ARUCC et le soutien des associations régionales a garanti la publication en français et en anglais du sondage, des communications connexes et du rapport final.
- Assurer la participation des associations régionales de registraires
 - Actuellement, toutes les associations régionales de registraires du Canada soutiennent l'ARUCC. Nous avons communiqué avec chacune d'elles pour promouvoir la participation au projet; leur soutien a permis d'obtenir un meilleur taux de participation. Le projet a également bénéficié du soutien du groupe de travail national sur le projet de l'ARUCC, du groupe de travail de l'ARUCC sur la recherche et du comité exécutif de l'ARUCC, formé des membres-représentants de tout le pays.
- Contribuer aux recherches sur le registrariat au Canada
- Favoriser le maintien de l'autonomie institutionnelle

- À cette fin, le rapport évite de suggérer des pratiques normatives.

Mis ensemble, ces principes représentent les engagements de l'ARUCC pour garantir que des recherches pertinentes sont effectuées régulièrement, conformément au mandat constitutionnel de l'association nationale.

Méthodologie

Les données pour ce projet ont été recueillies par un sondage en ligne comprenant des questions quantitatives et des questions qualitatives ouvertes (voir l'annexe A) et par des entrevues ciblées auprès des responsables du registrariat représentant des secteurs particuliers du Canada. Un préavis de l'intention d'envoyer un sondage a d'abord été envoyé aux membres de l'Association des registraires des universités et collèges du Canada (ARUCC). Le sondage bilingue (français/anglais) a été transmis par courriel aux membres de l'ARUCC en mars 2011 à l'aide de la liste de distribution électronique de l'association et deux rappels ont été envoyés. On a demandé aux établissements de s'assurer de répondre une seule fois au sondage. On a aussi communiqué avec toutes les associations régionales de l'ARUCC pour leur demander d'encourager leurs membres à répondre au sondage, lesquels sont tous aussi des membres de l'ARUCC. Ces efforts ont fait en sorte que 77 établissements ont répondu au sondage (soit un taux de participation de 54 % de la part des membres de l'ARUCC). Le préavis, l'invitation et les rappels ont probablement contribué à un meilleur taux de participation (Andrews et coll., 2003, page 192).

Les questions ont été formulées par le groupe de travail sur le projet de l'ARUCC, puis elles ont été testées auprès d'un groupe pilote de dix registraires de divers établissements canadiens. L'ensemble final des questions était le résultat d'un essai bêta.

Ce rapport final a été revu par le groupe de travail sur le projet de l'ARUCC, le groupe de travail de l'ARUCC sur la recherche et le comité exécutif de l'ARUCC afin d'assurer sa clarté et son exactitude.

Limites de l'étude

Contrairement à l'étude de l'AACRAO mentionnée antérieurement, aucun ensemble complet de données sur les systèmes de calendriers collégiaux et universitaires n'existe au Canada. Il n'y a pas non plus de lexique sur les modèles de calendriers ni de terminologie universelle, à part « semaines d'enseignement » et « heures de cours »; par conséquent, l'étude a été fondée sur les renseignements recueillis principalement dans le sondage en ligne envoyé directement aux registraires. Cette méthode a présenté quelques défis. Par exemple, les questions du sondage ne permettaient pas de maximiser l'étendue des réponses des établissements. Les questions ne pouvaient pas entièrement saisir les pratiques des établissements dont la structure était la plus souple (comme ceux qui ont des points d'entrée progressifs au lieu d'avoir des périodes d'inscription basées sur les trimestres).

L'étude a permis de constater l'utilisation d'une terminologie différente, ce qui a un peu nuit aux répondants, malgré le fait que l'étude ait initialement fait l'objet d'un essai bêta auprès d'un groupe de registraires des quatre coins du Canada représentant divers types d'établissements. Certains répondants ont donc sauté des questions, voilà pourquoi le rapport précise systématiquement le nombre total des réponses aux questions individuelles.

Il est devenu évident que les données du sondage bénéficieraient de l'ajout de certains renseignements sectoriels et d'une recherche supplémentaire. Toutes les données recueillies illustrent les similarités des calendriers scolaires, les subtilités entre les types d'établissement, ainsi que l'influence que les lois gouvernementales peuvent avoir sur les modèles de calendrier choisis (comme en atteste l'exemple des CEGEP au Québec).

Compte tenu des limites susmentionnées, les résultats du sondage donnent une idée initiale des pratiques courantes et servent de base sur laquelle les futures études et tendances pourront être explorées et documentées.

Résultats de la recherche : pratiques canadiennes d'établissement des dates des trimestres

Profil des établissements répondants

Soixante-dix-sept (77) établissements postsecondaires canadiens ont participé au sondage en ligne, soit un taux de participation de 54 %. Dans soixante-quinze pour cent (75 %) des établissements participants (58), les grades les plus élevés sont des diplômes d'études supérieures. Le tableau 3 donne une ventilation complète.

Tableau 3 : Grades les plus élevés décernés par les établissements participants

	Pourcentage	Nombre
Diplômes et certificats	8 %	6
Diplômes de 3 ans	3 %	2
Diplômes de 4 ans	14 %	11
Diplômes d'études supérieures	75 %	58
Total des réponses		77

De façon générale et au moment du sondage, les établissements répondants étaient situés dans un milieu urbain en Ontario, au Québec, en Alberta ou en Colombie-Britannique, avaient une population étudiante de moins de 20 000 étudiants, dont beaucoup provenaient d'un autre pays ou d'une autre province, et décernaient des diplômes d'études supérieurs dont la langue d'enseignement était l'anglais. Cela dit, il faut faire attention et mettre les résultats du sondage dans un contexte régional; d'où l'utilité des exemples et des cas illustrés tout au long du rapport.

Le profil des participants est pertinent dans la discussion sur la complexité. Habituellement, le processus d'établissement des dates des trimestres des

moyens et grands établissements servant des populations diversifiées en milieu urbain est beaucoup plus complexe que celui des établissements de plus petite taille. Évidemment, bien des facteurs entrent en ligne de compte, comme la variété des programmes offerts, les politiques institutionnelles, les règlements gouvernementaux, les exigences de financement, l'approche prédominante dans la prestation des programmes d'études, la disponibilité des locaux et le manque d'espace, ainsi que les types de relations de travail pouvant influencer sur les paramètres de programmation. La grande majorité des répondants avaient un effectif de moins de 20 000 étudiants. Il ne semble donc pas raisonnable de conclure qu'une planification plus complexe des dates des trimestres augmente selon la complexité et la taille d'un établissement. Il est plus raisonnable de conclure que tous les établissements, peu importe leur taille, sont aux prises avec des complexités de programmation.

Points saillants du sondage

Les données ci-dessous illustrent le profil typique des établissements qui ont répondu au sondage. Le rapport présente également des études de cas pour compléter les données recueillies dans le sondage en ligne et illustre la variété des différences entre les territoires.

- ❖ Soixante-quinze pour cent (75 %) des établissements (59) avaient leur plus important campus en Ontario, au Québec, en Alberta ou en Colombie-Britannique (voir figure 1 pour les données précises)*
- ❖ Cinquante-trois pour cent (53 %, 41) étaient situées dans un grand centre urbain ayant une population de plus de 300 000 habitants*
- ❖ Soixante-huit pour cent (68 %, 52) avaient moins de 20 000 étudiants*
- ❖ Soixante pour cent (60 %, 49) avaient un nombre d'étudiants étrangers représentant plus de 5 % de leur population étudiante*
- ❖ Soixante-neuf pour cent (69 %, 53) avaient une cohorte d'étudiants hors province représentant plus de 5 % de leur population étudiante*
- ❖ Soixante-quinze pour cent (75 %, 58) décernaient des diplômes d'études supérieures*
- ❖ Quatre-vingt-cinq pour cent (85 %, 68) offraient les cours en anglais, 14 % (11) en français et 1 % (1) dans une autre langue*

Établissements participants par emplacement géographique

L'emplacement géographique des 77 établissements participants est indiqué à la figure 1 : l'Ontario avait le plus grand nombre de participants (27), suivi de l'Alberta (13) et de la Colombie-Britannique (11). Aucun établissement de Terre-Neuve-et-Labrador, des Territoires du Nord-Ouest, du Nunavut, de l'Île-du-Prince-Édouard et du Yukon n'a répondu au sondage. Petit fait contextuel pertinent, le sondage a été envoyé aux membres de l'ARUCC seulement comme sous-ensemble du secteur postsecondaire canadien. Un total de huit répondants du Québec semble bas et montre l'importante de tenir compte du contexte régional. Par exemple, l'ARUCC n'a pas beaucoup de membres des CEGEP du Québec. Cela peut expliquer le faible taux de participation des établissements de langue française tel que l'illustre la figure 2. En revanche, sept établissements sur onze en Nouvelle-Écosse ont participé au sondage, ce qui représente un taux de participation très élevé pour cette région.

La figure 2 montre qu'au moment de répondre au sondage, la principale langue d'enseignement était l'anglais dans 85 % des établissements répondants (68), le français dans 14 % des établissements (11), alors que 1 % (1) offrait ses cours dans une autre langue. Trois établissements ont fourni plus d'une réponse à cette question, puisqu'elles avaient des campus où les cours étaient donnés dans une autre langue qu'au campus principal. Puisque ces réponses sont incluses, le total des répondants à cette question est de 80.

Figure 1 : Emplacement géographique des répondants

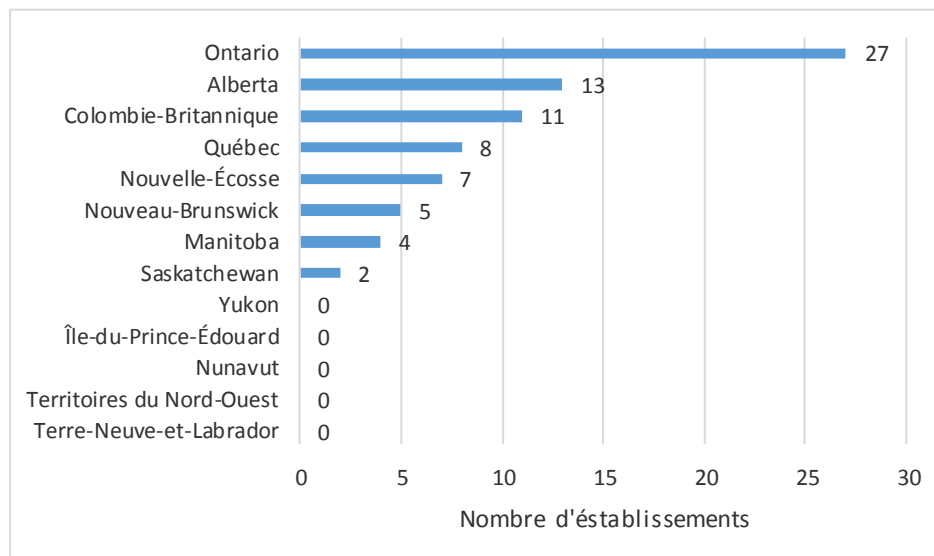
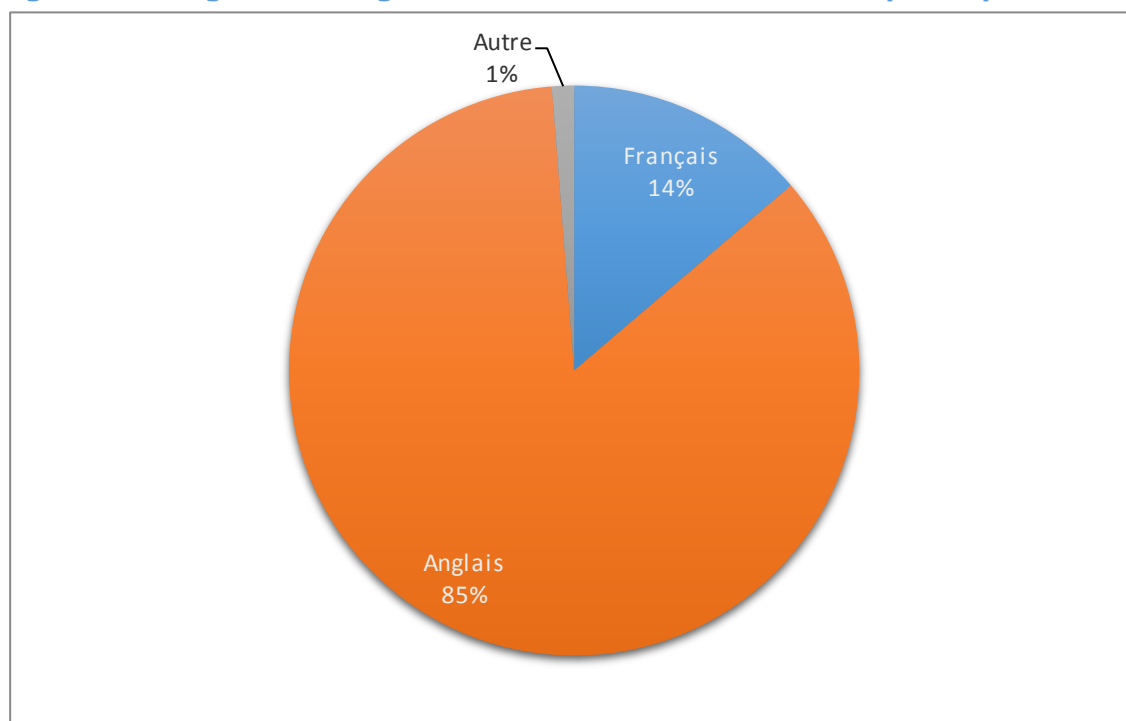


Figure 2 : Langue d'enseignement dans les établissements participants



Établissements participants par densité de population

Cinquante-trois pour cent (53 %) des établissements (41) ont répondu que leur plus important campus était situé à proximité d'un grand centre urbain (population de plus de 300 000 personnes). Vingt-deux pour cent (22 %, 17) ont indiqué que leur plus important campus se trouvait près d'un centre urbain moyen (population de 100 000 à 300 000 personnes), 14 % (11), à proximité d'un petit centre urbain (population de 30 000 à 100 000 personnes), et 8 % (6), en zone rurale ou dans une petite localité (population de moins de 30 000 personnes). Deux établissements ont répondu « autre ».

Effectifs

Effectifs des étudiants à temps plein

Trente-trois pour cent (33 %) des établissements (25) ont répondu qu'ils avaient un effectif de 20 000 étudiants ou plus. Ce qui veut dire que 68 % des établissements (52) ont un effectif de moins de 20 000 étudiants. Plus

particulièrement, 22 % des établissements (17) ont répondu qu'ils avaient moins de 5 000 étudiants, 21 % (16) avaient de 10 000 à 14 999 étudiants, 16 % (12) avaient de 5 000 à 9 999 étudiants, et 9 % (7) avaient de 15 000 à 19 999 étudiants.

Effectifs des étudiants étrangers

Des 77 établissements participants, 40 % (31) ont indiqué avoir un effectif d'étudiants étrangers de cinq pour cent (5 %) ou moins, 31 % (24) avaient de 6 à 10 pour cent d'étudiants étrangers, 17 % (13) ont indiqué 11 à 15 %, et 12 % (12) ont indiqué avoir un effectif d'étudiants étrangers de plus de 16 %.

Effectifs des étudiants hors province

Trente-et-un pour cent (31 %) des établissements répondants (24) ont indiqué que les étudiants hors province représentaient cinq pour cent (5 %) ou moins de leur effectif. Vingt-neuf pour cent (29 %, 22) ont répondu que cette cohorte représentait de 6 à 10 % de leur effectif, 23 % (18), de 11 à 21 %, et 17 % (13), plus de 21 %.

Renseignements sur les trimestres universitaires et collégiaux

Jours fériés

Pour 41 % des répondants (27), le trimestre d'automne débutait près du jour du Travail; soit après le jour du Travail dans la plupart des établissements (33 %, 22), comme l'indique le tableau 4. Les données du trimestre d'hiver étaient semblables, puisque la moitié des répondants fixait la date de début du trimestre près du jour de l'An (tableau 5).

Tableau 4 : Date de début du trimestre d'automne

	Pourcentage	Nombre
Avant le jour du Travail	8 %	5
Le lendemain du jour du Travail	33 %	22
Après la période d'orientation	36 %	24
Autre	23 %	15
Total des réponses		66

Tableau 5 : Date de début du trimestre d'hiver

	Pourcentage	Nombre
Premier lundi après le jour de l'An	30 %	20
Premier jour ouvrable après le jour de l'An	20 %	13
Autre	50 %	33
Total des réponses		66

Les établissements qui ont coché « autre » représentaient une exception au trimestre coïncidant avec le jour du Travail. Cela était surtout attribuable aux exigences d'accréditation professionnelle ou au fait que les périodes d'examens étaient incluses à la durée des trimestres. D'autres établissements de cette catégorie ont indiqué que le trimestre d'hiver débutait entre le lendemain et une semaine après le jour de l'An. Dans l'ensemble, le début des trimestres ne tombait jamais un jeudi ou un vendredi.

Structure des trimestres

Le tableau 6 contient les données sur la structure trimestrielle. Les trois structures de trimestre évidentes ne sont pas ressorties clairement des données statistiques du tableau 6 : une représentait un modèle plus traditionnel composé de deux trimestres, d'un trimestre ou d'un mélange des deux, et tous les trimestres allaient de septembre à décembre, et de janvier à avril; une autre structure reposait sur un système modulaire (éducation à distance, stage, formats exécutifs), et une troisième structure était une approche modulaire modifiée ayant des points d'entrée progressifs. Ce modèle semblait très souple.

Tableau 6 : Structures trimestrielles des collèges et des universités du Canada

	Pourcentage	Nombre
Cours d'une durée de un et de deux trimestres	55 %	33
Toutes les catégories représentées	22 %	13
Cours d'une durée d'un trimestre seulement	17 %	10
Cours d'une durée de deux trimestres seulement	3 %	2
Autre	3 %	2
Cours modulaires d'une durée de moins d'un trimestre (p. ex., stages)	0 %	0
Total des réponses		60

Vingt-deux pour cent des établissements (22) ont coché « toutes ces réponses », ce qui fournit un indicateur de la variété évidente dans tout établissement. Cela suggère aussi que de nombreux établissements offrent des cours modulaires de moins d'un trimestre, en plus de proposer d'autres structures trimestrielles, quoiqu'il soit tout aussi évident qu'aucun des répondants n'offre exclusivement cette structure de trimestre particulière. De nombreux établissements (17) ont sauté cette question; par conséquent, on peut raisonnablement déduire que l'option « toutes ces réponses » n'a pas adéquatement représenté les différentes possibilités dans bien des établissements. Cependant, une mise en garde s'impose, car les données recueillies pourraient aussi suggérer que les différences de nomenclature sont telles que les établissements répondants ont interprété les catégories différemment.

En examinant ces systèmes de plus près, on remarque des similarités nuancées et des différences par rapport aux données recueillies dans le sondage, ce qui fournit une analyse plus approfondie. Le secteur collégial de l'Ontario, l'étude de cas sur les CEGEP du Québec présentée antérieurement, et le Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse, qui a des campus dans toute la province, fournissent trois exemples de systèmes démontrant certaines des variétés au Canada. Dans bien des cas, et malgré les

différences évidentes, le recours aux trimestres traditionnels allant principalement de septembre à décembre et de janvier à avril est évident. Ces cas sont mentionnés tout au long du rapport.

Les résultats globaux comprennent des exemples d'établissements, ainsi que de facultés ou d'écoles au sein d'établissements, qui utilisent une structure semestrielle composée de deux trimestres de durée égale; un allant de septembre à décembre et l'autre de janvier à mai. Certains offrent aussi un troisième trimestre pendant l'été. L'Université McGill est un exemple d'établissement qui utilise principalement un mélange d'options à un ou à deux trimestres de septembre à avril ou mai (Massey, 2013). L'Université Royal Roads est un exemple d'établissement offrant une structure modulaire avec des points d'entrée progressifs (Dueck, 2013).

Une recherche plus approfondie s'impose, surtout pour recueillir des renseignements plus détaillés sur les structures trimestrielles non conventionnelles des établissements canadiens. Au moins, une mise au point de cette question serait utile. Il serait également opportun d'allonger la liste des options de trimestres parmi lesquelles les répondants pourraient choisir et de permettre l'ajout de commentaires qualitatifs ouverts à propos des caractéristiques inhérentes.

Exemple de cas : collèges de l'Ontario

(Curtis, 2013)

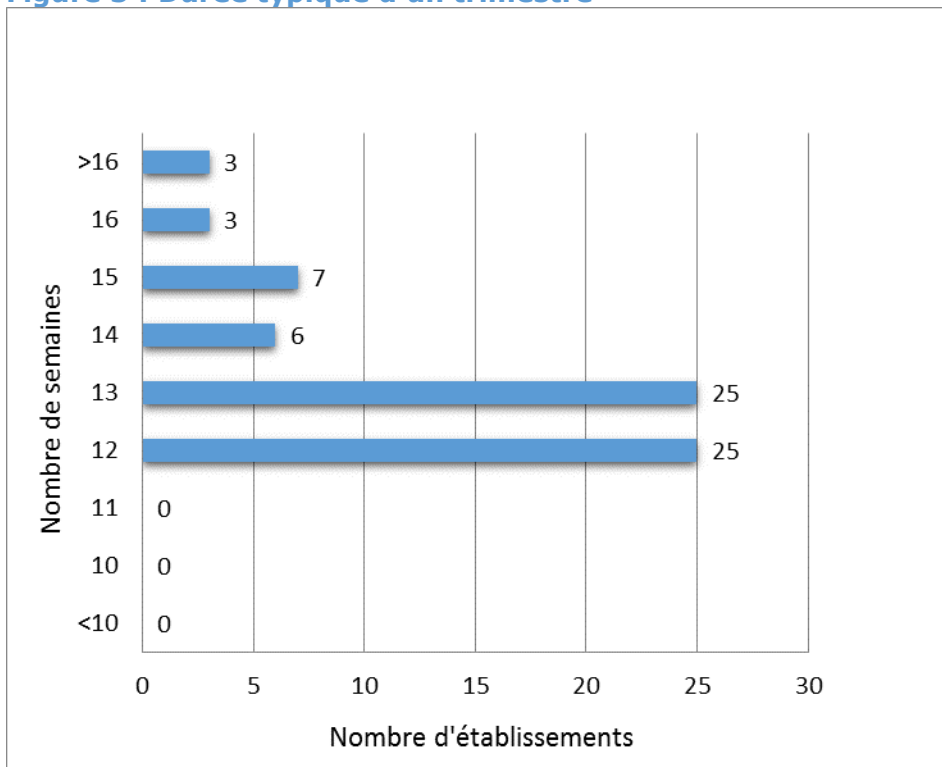
Le secteur collégial ontarien fournit un exemple intéressant de calendriers scolaires. Des 28 collèges et instituts en Ontario, la plupart offrent des cours à longueur d'année, quoique certains programmes offerts par quelques-uns des collèges puissent avoir des sessions de différentes durées. Environ un tiers des écoles utilisent l'approche « 7-1-7 » selon laquelle chaque trimestre comporte sept semaines d'enseignement, une semaine de lecture et sept autres semaines d'enseignement. Dans bien des cas, la dernière semaine de la deuxième période d'enseignement est réservée aux examens; toutefois, certains collèges insèrent les examens à d'autres moments au cours du trimestre. Le reste des collèges offrent 15 semaines d'enseignement à l'automne, de septembre à décembre, sans relâche, 15 semaines d'enseignement en hiver, de janvier à avril, avec une semaine de lecture au milieu du trimestre, et 15 semaines d'enseignement en été, sans relâche. On propose aussi des trimestres condensés, et certains collèges offrent des cours d'une durée de deux trimestres.

Dans la plupart de ces modèles, la majeure partie de l'enseignement est habituellement dispensée de septembre à décembre pour le trimestre d'automne, et de janvier à avril pour le trimestre d'hiver, ce qui est conforme au reste du Canada. Les établissements ont aussi tendance à fixer le début des cours de chaque trimestre après la fête du Travail et le jour de l'An. Les collèges de l'Ontario offrent aussi de nombreux programmes d'études à temps partiel, des programmes de perfectionnement et des formations d'apprenti selon des horaires non traditionnels. Dans ces cas, les définitions de crédit peuvent aussi varier pour les cours non traditionnels, notamment la formation clinique et les stages coop. Le recours à la mesure de temps sous forme de crédits est évident au sein du système collégial ontarien, mais les collèges peuvent pondérer les cours différemment (p. ex., un cours donnant droit à un crédit peut correspondre à une heure d'enseignement par semaine; de même, un cours comportant quatre heures d'enseignement par semaine peut donner droit à quatre crédits).

Durées des trimestres

La majorité, 50 % des établissements répondants (33), ont indiqué que les trimestres duraient de 12 à 13 semaines (figure 3). Mentionnons que les réponses qualitatives ont révélé que les organismes d'accréditation externes peuvent influencer les durées des trimestres, ce qui se solde habituellement par des prolongations. Par exemple, le Bureau d'agrément des programmes de génie (BAPG) a des critères très précis relativement au nombre d'unités (appelées « unités d'accréditation », chacune correspondant à 50 minutes de cours) qui sont considérés comme la norme minimale des programmes universitaires en génie (2012, pages 16 à 20). Or, ces exigences peuvent entraîner la prolongation des trimestres. L'expérience pratique et les stages requis (p. ex., pour les diplômes d'études) ont aussi été mentionnés comme raisons de prolongation des trimestres. Néanmoins, les résultats du sondage et l'exemple du BAPG font valoir la mesure dans laquelle les établissements du Canada soutiennent une approche normalisée, fondée sur le facteur temps dans la gestion des dates des trimestres. Le fait de préciser officiellement le minimum de semaines d'enseignement ou d'heures de cours requis dans les politiques ou les pratiques institutionnelles n'est pas inhabituel et démontre aux autres institutions un engagement pédagogique envers une mesure qui indique la prestation d'une éducation de qualité.

Figure 3 : Durée typique d'un trimestre



En règle générale, les établissements postsecondaires prévoient de 120 à 150 jours d'enseignement par cours, par année scolaire; le nombre plus élevé de jours inclut normalement les examens finaux dans chaque trimestre. Cela représente de 60 à 75 jours d'enseignement par trimestre et un minimum de 12 à 13 semaines d'enseignement. Les données recueillies dans le sondage de l'ARUCC confirment que cette réalité existe au Canada. Voici quelques exemples :

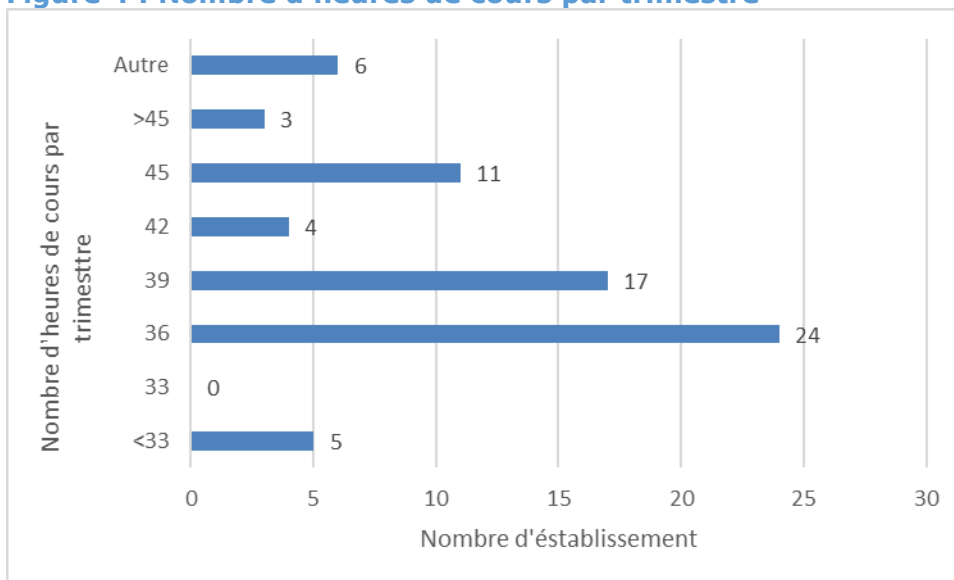
- Université McGill (2011) : 130 jours d'enseignement au cours de deux trimestres de 13 semaines, et 39 heures de cours par trimestre (excluant les examens finaux)
- Université de l'Alberta (2013) : 126 jours d'enseignement au cours de deux trimestres de 15 semaines par trimestre (ce qui inclut les examens)
- Université de la Colombie-Britannique (2013) : 120 jours d'enseignement au cours de deux trimestres

Les universités des provinces de l'Est suivent une approche similaire. Elles sont mentionnées dans le présent rapport et fournissent un examen plus approfondi des pratiques d'établissement des calendriers dans l'ensemble du secteur au sein d'une province.

Heures de cours

On a demandé aux répondants d'indiquer le nombre d'heures d'enseignement dispensé aux étudiants dans le cadre de chaque cours. Conformément aux exemples précités, 59 % (41 des 70 établissements qui ont répondu à cette question) ont indiqué que 36 ou 39 heures de cours étaient fournies aux étudiants pour chaque cours (voir la figure 4). Ce nombre d'heures de cours correspond aux trimestres de 12 à 13 semaines; plus particulièrement, cela équivaut à trois heures de cours par semaine, pendant 12 ou 13 semaines. Encore là, il est évident que le facteur temps est utilisé comme indicateur de réussite.

Figure 4 : Nombre d'heures de cours par trimestre



Voici quelques-unes des raisons citées par les répondants pour la variation des heures de cours programmées :

- Les cours comprenaient des séances de tutorat, de laboratoire ou de studio
- Un établissement utilisait un calendrier de trois trimestres au lieu du calendrier de deux trimestres
- Les dates des trimestres des programmes d'études supérieures et des programmes professionnels étaient différentes
- Les exigences d'expérience pratique ou de stage entraînaient des différences
- Les exigences législatives provinciales (p. ex., au Québec) créaient des attentes entraînant des différences

Le cas du BAPG mentionné dans la section précédente est un autre exemple.

Classes d'appoint

Le tableau 7 illustre les réponses des établissements canadiens en vue de déterminer si les classes perdues en raison des jours fériés étaient récupérées. Des 66 établissements qui ont répondu à cette question, la moitié récupérait les classes perdues en raison des jours fériés et l'autre moitié ne le faisait pas (41 %, 27 ont répondu « oui » et « non » en parts égales).

Tableau 7 : Récupérez-vous les classes perdues en raison des jours fériés?

	Pourcentage	Nombre
Oui	41 %	27
Non	41 %	27
Autre	18 %	12
Total des réponses		66

Sommaire des résultats

Mises ensemble, les données recueillies sur les structures de calendriers scolaires suggèrent une certaine harmonisation au Canada. Il y a un recours massif aux mesures relativement standards de temps liées aux heures de

cours. Cela dit, la divergence par rapport aux approches normatives est évidente et découle de modifications aux politiques institutionnelles. Par exemple, l'Université McGill a mis en place une initiative de conservation et de réussite des étudiants. Elle comporte une relâche plus longue entre les cours d'automne et d'hiver pour permettre aux étudiants d'autres pays et d'autres provinces de voyager avant le début du trimestre d'hiver (Massey, 2013).

Le calendrier *semestriel précoce* ne semble pas avoir gagné autant en popularité au Canada qu'aux États-Unis. Au Canada, pour utiliser les définitions de l'AACRAO, le calendrier *semestriel traditionnel* est le plus courant. Selon ce modèle, les trimestres débutent après le jour du Travail et le jour de l'An. Les données recueillies par le sondage diffèrent légèrement des tendances observées dans l'étude de l'AACRAO, surtout parce qu'il semble que la plupart des exceptions aux calendriers des établissements canadiens ont été incorporées comme cas spéciaux dans la gestion du calendrier semestriel traditionnel. Par conséquent, ces calendriers semblent être relativement absents de la perspective structurelle systématique. Ce phénomène est mieux illustré par le commentaire d'un établissement dans le cadre de la présente étude : « Nous offrons un programme selon un calendrier trimestriel au lieu d'un calendrier semestriel. Cela n'a rien à voir avec l'accréditation; nous le faisons volontairement. » On se demande donc dans quelle mesure les structures trimestrielles irrégulières sont en hausse au Canada. D'autres études devront être menées pour approfondir cette question.

Une raison possible de la différence apparente avec les établissements américains pourrait être le fait que les établissements canadiens accrédités sont principalement subventionnés par l'État,⁷ alors que les établissements américains sont financés à la fois par le secteur privé et le secteur public, ce qui peut mener à une plus grande différenciation ou spécialisation des

⁷ Certains établissements privés accrédités sont membres de l'ARUCC.

établissements du système américain. En ce sens, il a été reconnu dans l'étude de l'AACRAO que bien que le calendrier *semestriel précoce* soit le modèle prédominant, sa fréquence varie largement entre les types d'établissements (Ashford, 2001, page 2).

L'étude de l'ARUCC démontre une variation des dates des trimestres des programmes professionnels; toutefois, puisque ces programmes sont habituellement constitués en départements ou en facultés au sein des établissements, la variance a tendance à être considérée comme une exception aux règles d'établissement des calendriers des collèges et universités. Autrement dit, la prédominance des établissements d'enseignement général plutôt que spécialisés dans le contexte canadien peut expliquer la tendance plus homogène des établissements canadiens. Cela dit, la prochaine section donne un aperçu des trimestres non conventionnels.

Exemple de cas : Nouvelle-Écosse

Une province fournit un exemple illustratif des pratiques d'établissement des calendriers scolaires du secteur postsecondaire (Paquet, 2013). Depuis que le Collège d'agriculture de la Nouvelle-Écosse a fusionné avec l'Université Dalhousie, la Nouvelle-Écosse compte dix établissements. L'excédent de locaux, le déclin de l'effectif et les contraintes financières représentent des défis de taille pour la province. Le « Rapport O'Neill » de la Nouvelle-Écosse décrit en détail les enjeux qui alimentent le débat au sein du secteur (O'Neill, 2010). Les restructurations massives impliquant des rationalisations intensives, l'externalisation de services et des gains d'efficacité figurent au nombre des recommandations formulées dans ce rapport.

Les établissements examinent donc de près les combinaisons et les différenciations des programmes, et les modèles d'apprentissage parallèles. Par conséquent, cet échange de vues alimente les conversations sur ce qui constitue un diplôme, ce qui pourrait avoir un impact sur les débats portant sur les modèles traditionnels de prestation de cours et les structures trimestrielles connexes. Les concepts comme les semaines d'enseignement, les heures-crédits et les nouveaux modes de prestation de cours, tels que l'apprentissage axé sur les compétences, sont des domaines qui pourraient être touchés.

Les conversations qui émergent dans l'Est reflètent ce qui se passe dans le reste du Canada. Les éléments qui constituent un diplôme, l'adéquation du modèle traditionnel de conception et de prestation des cours, les résultats d'apprentissage et la viabilité des options hybrides sont les questions fondamentales faisant l'objet de débats. D'autres réflexions sur les concepts tels que les heures-crédits qui dépendent du facteur temps pour mesurer l'apprentissage commencent à s'intégrer dans les conversations.

Selon Patsy MacDonald (2013), registraire du Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse, le discours émergent en évidence dans la province au sujet des calendriers scolaires semble insister sur l'importance du trimestre d'été pour rehausser la capacité, l'impact de l'apprentissage en ligne sur la structure des dates des trimestres⁸, les bienfaits des relâches mi-trimestrielles (d'où l'augmentation des relâches d'automne) et les conséquences des attentes découlant de l'utilisation accrue de la technologie. Les attentes des étudiants exercent une pression sur les classes traditionnelles et les calendriers s'y rapportant, puisqu'on veut que tout soit offert de manière à ajouter une valeur, sans nuire à l'expérience d'apprentissage, afin de répondre aux besoins des étudiants. En ce qui concerne la Nouvelle-Écosse, il sera intéressant de voir comment les établissements touchés innoveront en vue de relever les défis auxquels la province est confrontée, et quelle incidence les changements auront sur les calendriers scolaires.

⁸ Par exemple, les programmes en ligne du CCNE commencent et prennent fin une semaine plus tard que les cours en personne (même lorsqu'ils mènent au même diplôme).

Exemple de cas : Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse
(MacDonald, 2013)

Le Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse (CCNE) est en quelque sorte unique au Canada puisqu'il offre des programmes dans 13 campus situés dans l'ensemble de la province. C'est le seul collège en Nouvelle-Écosse et son modèle est très similaire à celui du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, qui possède cinq campus francophones et six campus anglophones dispersés aux quatre coins de la province.

Le calendrier scolaire du CCNE est fortement influencé par le contrat de travail du corps professoral. Les professeurs et les chercheurs de l'établissement sont visés par la même convention collective que les enseignants du primaire et du secondaire (Nova Scotia Teachers Union, 2013). Par conséquent, le CCNE doit garantir 195 jours d'enseignement par année, au cours de trois trimestres. Le collège offre un trimestre d'automne et un trimestre d'hiver de 15 semaines chacun, et un trimestre de printemps de cinq semaines afin de fournir le nombre de jours d'enseignement requis annuellement. Un trimestre d'été de 15 semaines est aussi offert; toutefois, les options d'éducation continue et d'études à temps partiel sont principalement offertes pendant la période s'échelonnant de l'automne au printemps.

Au CCNE, les cours commencent habituellement le mardi suivant le jour du Travail et deux jours après le jour de l'An; pour le trimestre d'hiver, la similarité avec l'approche nationale est apparente, puisqu'on évite habituellement de commencer les cours un jeudi ou un vendredi. Les jours supplémentaires au début du trimestre d'hiver servent à déployer les efforts de « récupération académique » (p. ex., soutien des étudiants à risque, révision des notes, etc.).

La norme est habituellement 60 heures d'enseignement par cours, par trimestre, ce qui équivaut la plupart du temps à quatre heures d'enseignement par cours, par semaine, ou à 24 heures d'enseignement par semaine pour six cours. Conformément à la norme nationale, le CCNE a fortement recours au facteur temps pour mesurer l'apprentissage et utilise un système de crédits qu'il appelle actuellement « unités ».⁹ Le nombre d'unités par cours diffère entre les programmes. En outre, les options de prestation parallèles, comme les cours en ligne et l'apprentissage axé sur les compétences (qui n'est pas offert par le CCNE) s'intègrent dans la structure trimestrielle, telle qu'elle est décrite. Somme toute, il est clair que le CCNE suit les normes nationales en matière d'établissement des calendriers scolaires et fournit aux étudiants et aux professeurs un calendrier semestriel traditionnel.

En suivant ce qui semble être une tendance nationale, le CCNE a instauré une relâche d'automne il y a environ cinq ans. La principale raison était de favoriser la santé mentale des étudiants. Cela ajoute une pause à l'horaire, qu'on appelle officiellement « journée d'études et de perfectionnement professionnel », qui coïncide avec la fin de semaine du jour du Souvenir.

⁹ Le CCNE a entrepris un processus en vue d'utiliser le terme « crédit » au lieu du terme « unité », conformément aux autres établissements.

Exemple de cas : universités de l'Est – Nouvelle-Écosse

(Paquet, 2013)

Les universités de l'Est démontrent des tendances similaires à celles constatées dans le reste du pays dans le cadre du sondage de l'ARUCC sur l'établissement des calendriers scolaires. En voici les principales caractéristiques :

- ❖ *13 semaines d'enseignement par trimestre, plus la période d'examens; ce qui est parfois prescrit par les conventions collectives;*
- ❖ *un minimum de 36 heures d'enseignement par cours; les programmes en sciences ont tendance à nécessiter plus d'heures de cours par trimestre;*
- ❖ *un format de trimestre traditionnel dont les cours du premier trimestre commencent après la fête du Travail en septembre et se terminent en décembre; et*
- ❖ *les cours du deuxième trimestre commencent après le jour de l'An et se terminent en avril.*

Avant 2009, le concept de la relâche d'automne n'existait pratiquement pas au sein des universités, mais maintenant, de nombreux établissements offrent soit une journée de congé coïncidant avec la fin de semaine du jour du Souvenir ou envisagent une autre forme de relâche automnale. La relâche d'hiver reste une approche standard, de même que la récupération des classes perdues en raison des jours fériés à la fin du trimestre. Les programmes d'été, le cas échéant, sont habituellement condensés d'une manière ou d'une autre, et ne suivent pas le format des trimestres d'automne et d'hiver.

Structures trimestrielles non conventionnelles

Trimestres intersessions

Vingt-quatre pour cent (24 %, 17) des 70 établissements répondants ont indiqué offrir des trimestres intersessions, tandis que 76 % (53) ont répondu « non » à cette question. Parmi les établissements qui ont répondu « oui », plusieurs ont indiqué que le trimestre intersession durait une semaine. La raison d'être de ce type de trimestre était qu'il est préférable d'enseigner certains cours de manière condensée. Les répondants ont aussi mentionné que cette structure pouvait être nécessaire afin d'accommoder le style pédagogique d'un instructeur ou les besoins particuliers d'un programme. Par exemple, si un programme est destiné à un auditoire de cadres supérieurs,

les cours sont offerts les jours de fin de semaine dans un format condensé afin d'accommoder les gens qui travaillent.

Cours chevauchant deux trimestres fractionnés entre décembre et janvier

Soixante-quatre pour cent (64 %, 45) comparativement à 36 % (25) des 70 établissements qui ont répondu à cette question ont indiqué que certains cours commençaient dans un trimestre et se terminaient au trimestre suivant; c'est-à-dire que ces cours ne suivaient pas une structure trimestrielle traditionnelle, mais qu'ils chevauchaient deux trimestres. Même si cela semble laisser entendre que les établissements canadiens ne suivent pas la structure trimestrielle traditionnelle, les commentaires qualitatifs ont précisé que cette formule n'était utilisée que de façon sélective pour certains cours et non pour l'ensemble des cours. Par ailleurs, certains établissements fractionnent les cours qui chevauchent deux trimestres et ont indiqué utiliser les termes « en cours » ou « CTN » (continu) afin de remédier au manque apparent de note pour la portion du premier trimestre du cours. Dans ces cas, certains établissements ont spécifié que les étudiants étaient automatiquement inscrits au deuxième trimestre du cours, alors que d'autres ont dit qu'ils devaient s'inscrire officiellement et séparément aux deux trimestres. Un établissement avait des dates de début mensuelles, douze mois par année. Cette école semble être unique au Canada, vu le recours massif au chevauchement des trimestres et aux dates de début continues.

Certains établissements ont mentionné apporter des modifications à leur système de renseignements des étudiants afin d'accommoder les dates de début et de fin qui ne coïncidaient pas avec les dates des trimestres traditionnels. D'autres établissements ont dit que leurs systèmes permettaient la configuration de modules multiples à l'intérieur d'un seul trimestre, chacun avec des dates de début et de fin différentes. La capacité du système de renseignements des étudiants a été mentionnée dans le commentaire qualitatif comme un problème pour ces types de situations.

La période de congé déclarée entre la fin décembre et le début janvier était sensiblement la même. La plus grande majorité des établissements ont mentionné avoir un congé de 10 à 18 jours (87 %, 54). Il semble plutôt courant de faire relâche pendant toute la période des fêtes de Noël et du nouvel An, mais il semble aussi que les établissements ajoutent des jours aux deux extrémités. Le tableau 6 illustre les données recueillies.

Tableau 6 : Longueur du congé entre décembre et janvier (en jours)

	Pourcentage	Nombre
Moins de 10 jours	7 %	4
De 10 à 12 jours	31 %	19
De 13 à 15 jours	27 %	17
De 15 à 18 jours	29 %	18
De 19 à 21 jours	5 %	3
Plus de 21 jours	3 %	2
Autre (veuillez préciser)	7 %	4
Total des réponses		62

Trimestres d'été

Quatre-vingt-dix-neuf pour cent (99 %, 69) des 77 répondants ont dit offrir un trimestre d'été. Bien des établissements ont indiqué différentes durées des trimestres d'été, allant de une à douze semaines; voire 15 semaines. Un établissement faisait référence à ces trimestres en tant que « sous-trimestres »; tandis que d'autres en parlaient en tant que périodes « condensées », « comprimées » ou « accélérées ». Certains établissements ont même mentionné offrir jusqu'à quatre trimestres d'été. Nous n'aurions donc pas tort de conclure que toutes les options sont évidentes dans la structure des trimestres d'été des établissements canadiens.

Actuellement, et comme le montrent les données recueillies, il y a au Canada des établissements, ou des écoles ou facultés au sein des établissements, qui offrent des cours à longueur d'année (p. ex., l'Université York, l'Université de Waterloo, l'Université Simon Fraser, de nombreux établissements au Québec, diverses écoles de commerce, etc.); cependant, les caractéristiques mentionnées (« sous-trimestres », « condensés », etc.) ne semblent pas

suggérer le modèle de trimestre correspondant à la définition de l'ACCRAO. Le débat sur les mérites d'un modèle par rapport à un autre dépassait la portée de cette étude; toutefois, des données canadiennes supplémentaires seraient utiles pour alimenter la conversation. Plus particulièrement, il serait intéressant d'analyser plus à fond la prévalence émergente et les caractéristiques des modèles des trimestres d'été afin de déterminer la mesure dans laquelle les formes de modèles trimestriels peuvent augmenter, le cas échéant.¹⁰ Il y a déjà eu dans le passé un débat et des recherches décrivant les avantages et les désavantages des différents modèles de calendrier (notamment l'option trimestrielle) de la part de nos collègues du secteur et d'autres intervenants aux États-Unis (Mayberry, 2009) et au Canada (Johnson, 2010). Au Canada, le calendrier trimestriel comprenant trois trimestres de 13 semaines échelonnés également au cours de l'année était un exemple de récent appel au changement (Johnson, 2010). Reste à voir où ce discours mènera.

Nous tenons à mentionner que l'utilisation de différents termes, évidente dans les réponses au sondage, a compliqué la reconnaissance d'une norme spécifique. Cela était particulièrement vrai dans les réponses concernant le trimestre d'été. De plus, les établissements participants utilisaient parfois « sessions » différemment de « trimestres » ou de façon interchangeable. À tout le moins, il semble qu'un lexique de sondage devrait être élaboré pour aider les prochains chercheurs.

Structures modulées

Les calendriers scolaires modulés existent au sein des établissements postsecondaires canadiens. Habituellement, les descripteurs incluaient des termes comme « adapté », « souple » et « atypique ». Il n'est pas inhabituel

¹⁰ Par souci de clarification, mentionnons que la définition du modèle trimestriel de l'ACCRAO comprend un trimestre allant d'avril à juin. Il convient de tenir compte de cette nuance dans les prochains sondages si le lexique des calendriers scolaires de l'ACCRAO sert de référence. Par contre, on pourrait recommander l'établissement d'une définition canadienne de trimestre dans les prochaines études.

de trouver ces modèles dans des programmes de maîtrise destinés aux cadres supérieurs; toutefois, l'Université Royal Roads est un exemple d'établissement qui offre cette structure au premier, deuxième et troisième cycles (Dueck, 2013).

Même si environ 20 à 30 % des programmes de Royal Roads débutent en septembre, les programmes qui débutent et prennent fin à différents moments au cours de l'année universitaire ne sont pas inhabituels; en fait, on dénombre 70 points d'entrée aux programmes. Mais puisque certains programmes débutent aux mêmes dates, il y a de 30 à 35 dates de début au cours d'une année donnée. Royal Roads offre probablement un des rares exemples canadiens d'une université qui utilise principalement ce que l'étude américaine de l'AACRAO appelle l'approche de calendrier « non spécifié ».

Selon Dueck, les termes traditionnels « trimestre », « session » et « semestre » et les concepts tels que ceux qui définissent un « étudiant inscrit » à un « trimestre » en particulier, ne cadrent pas très bien dans un modèle de calendrier scolaire modulaire. Antérieurement, Royal Roads structurait ses relevés de notes en fonction d'une utilisation modifiée des trimestres et des sessions, mais ils sont devenus trop difficiles à comprendre étant donné tous les différents termes utilisés sur les relevés de notes des étudiants. Par conséquent, l'Université Royal Roads est en train de passer à un modèle selon lequel les termes trimestre et session ne paraîtront plus sur les relevés de notes, l'intention étant plutôt d'être explicite uniquement au niveau du cours et de laisser au lecteur le soin de décider si le modèle de trimestre ou de session est un complément nécessaire. Il était devenu important pour Royal Roads d'adopter un modèle plus simple afin de minimiser la confusion des étudiants et d'autres organisations. Cependant, le problème persiste en ce qui a trait à la présentation des rapports au gouvernement, puisque les cours ne coïncident pas parfaitement avec les dates d'échéance des déclarations obligatoires au gouvernement. Une telle situation exige que les registraires attribuent une date de déclaration à un

cours, sans chevauchement entre les deux intervalles, une approche inhabituelle au Canada pour ces types de programmes accélérés, étendus ou condensés.

À l'Université Royal Roads, les programmes commencent habituellement au début de la semaine, soit le lundi s'il n'y a pas de période d'orientation, ou le dimanche, si le cours est offert ce jour-là. Selon Dueck, l'approche modulaire convient particulièrement bien aux programmes comprenant des éléments résidentiels destinés à un auditoire d'étudiants qui, en raison de leur profession et de leur programme, doivent séjourner en résidence, afin d'éviter que tous les programmes débutent en septembre si les places sont limitées.

L'approche modulaire semble tout aussi bien convenir aux programmes qui reposent largement sur des méthodes d'enseignement parallèles axées sur les compétences ou aux études en ligne. Dans la conception de ses programmes et de ses cours, Royal Roads déploie tôt des efforts délibérés pour établir les résultats d'apprentissage visés selon une approche pédagogique qui a vu le jour en 1995, lorsque l'Université a ouvert ses portes. Les objectifs sont nombreux, il faut entre autres assurer que chaque étudiant est évalué plus d'une fois en ce qui a trait à tous les résultats d'apprentissage et à tous les cours. Cela touche les concepts associés aux heures de cours et les semaines d'enseignement, car les étudiants sont évalués en partie suivant la mesure dans laquelle ils contribuent à leurs cours par leur participation expérimentale et leurs apports qualitatifs. Cet engagement est considéré comme essentiel étant donné l'approche d'enseignement expérimentale intensive en équipes de l'Université Royal Roads, laquelle est facilitée par l'enseignement en ligne et la collaboration virtuelle. À la fin du cours, la note donnée par l'instructeur sert de base pour le relevé de notes, puis pour compléter le processus de notation, Royal Roads utilise un système de crédits selon lequel un crédit équivaut à environ 33 heures « d'efforts d'apprentissage »; en moyenne, un cours vaut

habituellement trois crédits. Cela équivaut à environ trois heures de cours sur une période de 12 à 13 semaines d'études; toutefois, ce processus n'est pas structuré pour coïncider avec le modèle traditionnel des trimestres.

Les calendriers scolaires modulaires sont désignés dans le rapport comme sujet exigeant une étude plus approfondie. Les principes proposés par Dueck pour guider ce type de calendriers scolaires comprennent les avantages de la transparence auprès des étudiants à propos de leurs obligations dans le cadre d'un programme qu'ils entreprennent; la reconnaissance des contraintes d'espace que peuvent entraîner les pratiques de programmation novatrices qui s'éloignent des approches traditionnelles; le maintien d'un équilibre entre les pratiques exemplaires d'adaptation et de normalisation; et la nécessité d'accorder beaucoup d'attention aux besoins des étudiants qu'un programme tente d'accommoder. Il est d'avis que les options de programmes modulaires, ainsi que les nombreux autres facteurs tels que la pédagogie d'enseignement novatrice, créent progressivement une force créatrice positive, bien que perturbatrice, qui aide les établissements canadiens à mettre sur pied des méthodes qui favorisent plus étroitement la réussite des étudiants.

Autres considérations sur l'établissement des calendriers

Examens

La figure 5 contient les données recueillies au sujet du nombre de jours réservés à la période officielle d'examens d'automne. La figure 6 fournit les résultats sur la période d'examens d'hiver. Dans les deux cas, 70 établissements ont répondu à ces questions et les périodes d'examens de 11 à 13 jours étaient les plus courantes. Ces périodes s'ajoutent aux 12 à 13 semaines d'enseignement. Seulement quelques établissements ont indiqué ne pas prévoir de périodes d'examens distinctes, les examens ayant lieu pendant les heures de classe normales.

Figure 5 : Nombre de jours dans la période d'examens d'automne

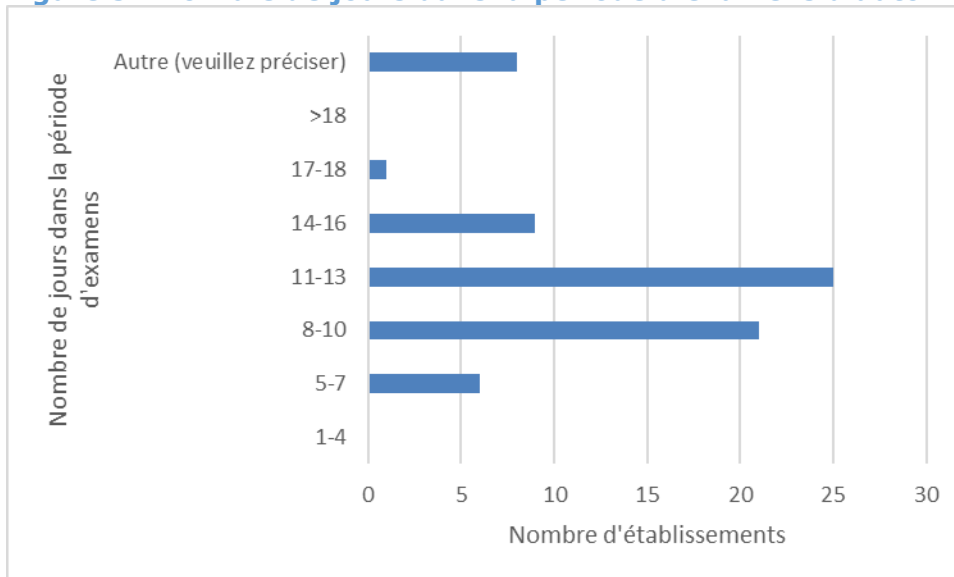
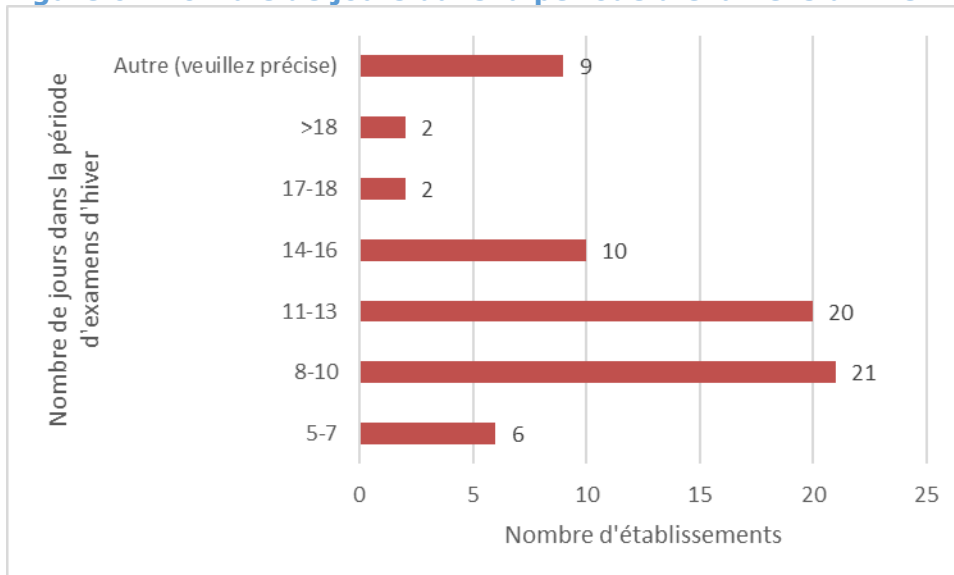


Figure 6 : Nombre de jours dans la période d'examens d'hiver



Relâches d'automne et d'hiver

Les relâches d'automne, bien qu'elles soient moins courantes, existent dans les établissements canadiens. Des 66 établissements qui ont répondu à cette question, 65 % (43) n'offraient pas de semaine de lecture à l'automne au moment de répondre au sondage; tandis que 35 % (23) a répondu « oui ». Au chapitre de la durée, 22 % des établissements (5) prévoyaient un jour de

relâche, 17 % (4) offraient une relâche de deux jours, 13 % (3) programmaient trois jours, et 48 % (11) offraient une relâche d'une semaine. Parmi les établissements qui offraient une relâche à l'automne et qui ont indiqué quand cette pause avait lieu (16 des 23 répondants), cinq programmaient cette relâche pendant la huitième semaine du trimestre, cinq la faisaient coïncider avec l'Action de grâce, trois la tenaient dans la septième semaine du trimestre, un l'offrait dans la semaine précédant les examens de mi-parcours (sans préciser quand cela était) et les deux autres ont indiqué que la relâche avait lieu à un autre moment (sans fournir de détail). Dans le commentaire qualitatif, il était apparent que certains établissements faisaient coïncider la relâche d'automne avec le jour du Souvenir. Les entrevues menées pour les études de cas suggèrent que l'émergence des relâches d'automne était un phénomène relativement nouveau au Canada.

La relâche d'hiver était beaucoup plus courante, puisque 92 % des établissements (61) ont répondu « oui », par rapport à 8 % (5) qui ont répondu « non ». Quatre-vingt-dix-sept pour cent (97 %) des répondants (59) offraient une relâche d'une semaine; tandis que 3 % (2) ont indiqué une relâche de moins d'une semaine.¹¹ Soixante-quatre (64) établissements ont répondu à la question suivante sur le moment où survenait la relâche d'hiver :¹² 45 % (29) la font coïncider avec le jour de la Famille ou le jour de Louis Riel (chaque réponse n'étant pertinente que dans certaines provinces ou certains territoires). Dix-sept pour cent (17 %, 11) et 16 % (10) la tenaient dans la septième et la huitième semaine du trimestre, respectivement. Huit pour cent (8 %, 5) la faisaient coïncider avec la relâche de mars des écoles secondaires, et le reste (14 %, 9) ont répondu « autre », sans fournir de détail.

¹¹ Les incohérences dans les réponses sont apparentes, car 61 établissements ont dit offrir une relâche d'hiver, 61 en ont spécifié la durée et 64 ont précisé le moment de cette relâche. Ces incohérences résultent du fait que quelques établissements ont répondu à certaines des questions et non à d'autres. Les prochains sondages devraient tenter de rectifier cette situation.

¹² Ibid.

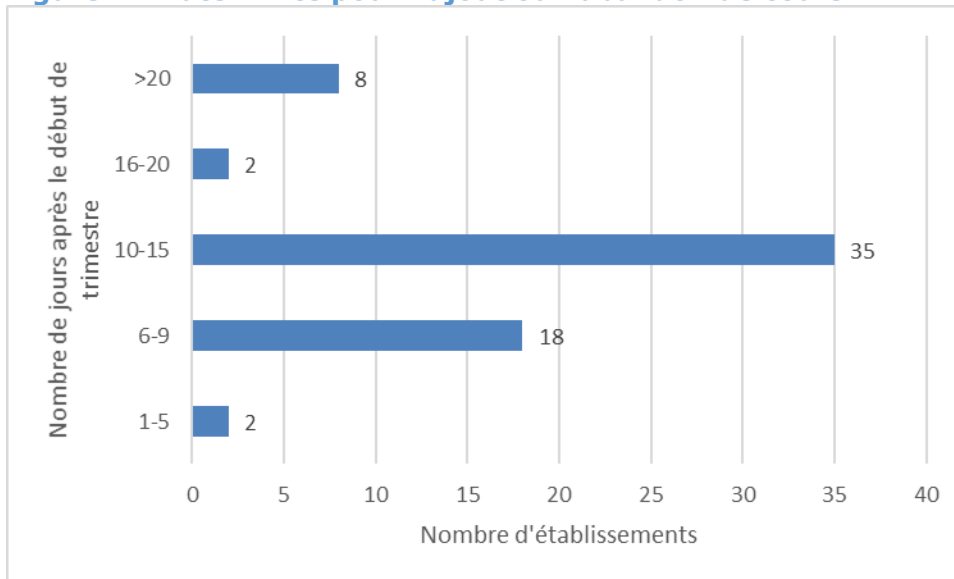
Les données recueillies suggèrent que les établissements tendent à faire coïncider les relâches avec des jours fériés. Cela sert probablement à équilibrer le trimestre et à minimiser le nombre de jours à récupérer à la fin du trimestre. Il semble également y avoir une tendance à programmer les relâches au milieu d'un trimestre donné (p. ex., dans la septième ou huitième semaine).

Date limite pour l'ajout ou l'abandon de cours

Les dates d'ajout et d'abandon de cours ont un impact sur les dates des trimestres et les politiques institutionnelles, car elles doivent respecter un juste milieu entre la nécessité pour les étudiants de s'intégrer rapidement à une classe et l'importance de bien harmoniser les plans d'études et les capacités des étudiants. Elles doivent également tenir compte des dates de remboursement des frais de scolarité et des dates de présentation des rapports institutionnels au gouvernement. La conciliation de ces divers éléments n'est pas facile pour les registraires et les dirigeants des universités et des collèges.

Des 66 répondants à la question « À combien de jours après le début du trimestre est fixée la date limite d'ajout ou d'abandon de cours? » 53 % (35) ont répondu de 10 à 15 jours. Le reste des réponses se trouve à la figure 7. Quand on leur a demandé si cette date limite était la même pour les cours d'une durée d'un trimestre et les cours d'une année complète, 79 % (52 des 66 répondants) ont répondu « oui » et 21 % (14) ont répondu « non ».

Figure 7 : Date limite pour l'ajout ou l'abandon de cours



Cours et examens pendant les fins de semaine

Comme l'illustrent les figures 8 et 9, il semble qu'au moment du sondage, il n'était pas habituel pour les établissements canadiens d'offrir des cours les samedis et dimanches. Parmi les établissements qui le faisaient, les cours du samedi étaient plus courants que les cours du dimanche, puisque 21 % (14) ont répondu « oui » aux cours tenus les samedis par rapport à 3 % (2) qui ont répondu « oui » aux cours tenus les dimanches. Des 66 répondants, 42 % (28) ont répondu « non » aux cours offerts le samedi et 82 % (54) ont répondu « non » aux cours offerts le dimanche. Le tableau 7 présente toutes les réponses. Les raisons citées pour ne pas offrir de cours les fins de semaine comprennent l'absence de nécessité évidente (c.-à-d. que la plupart des cours pouvaient être programmés du lundi au vendredi), les conventions collectives des professeurs et la politique institutionnelle.

Figure 8 : Cours tenus les samedis

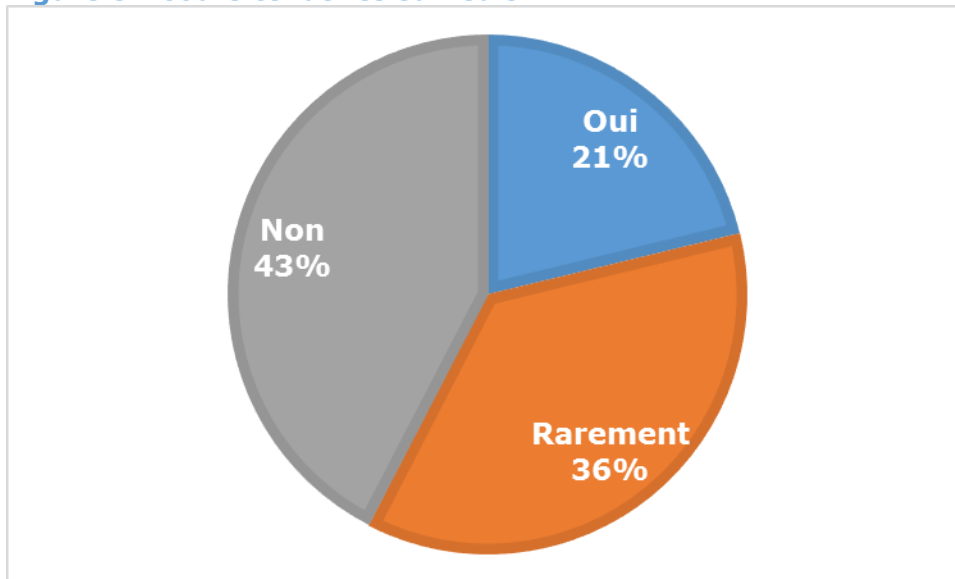


Figure 9 : Cours tenus les dimanches

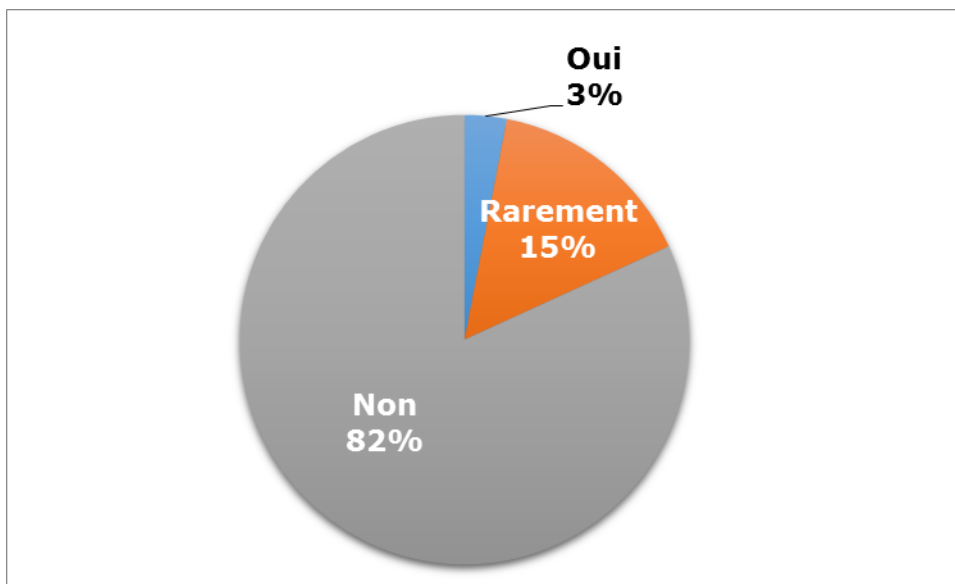


Tableau 7 : Cours tenus les fins de semaine

	Samedi		Dimanche	
	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre
Oui	21 %	14	3 %	2
Rarement	36 %	24	15 %	10
Non	42 %	28	82 %	54
Total des réponses		66		66

Soixante-quatre pour cent (64 %, 45 des 70 répondants) ont dit tenir des examens en soirée pour des cours normalement offerts le jour (voir la figure 10 et le tableau 8). Quatre-vingt-trois pour cent (83 %, 55 des 66 répondants, figure 11) ont indiqué que des cours étaient offerts le soir pour les étudiants inscrits à un programme à temps plein.

Figure 10 : Y a-t-il des examens en soirée pour des cours offerts le jour?

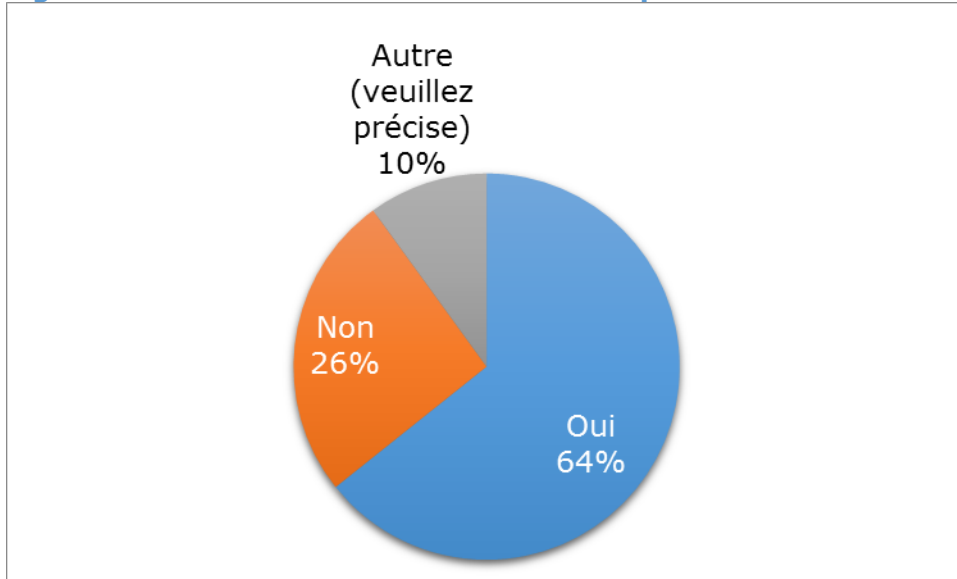
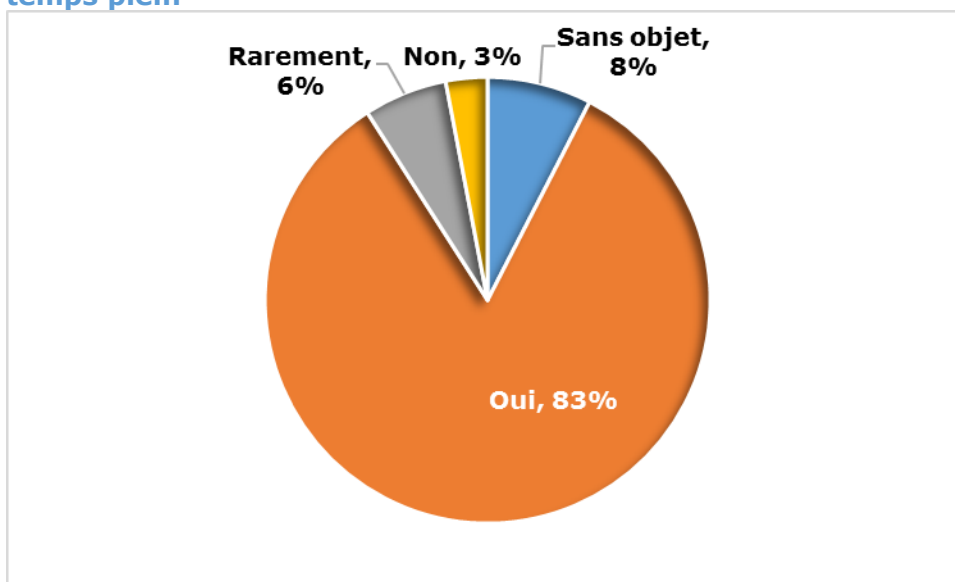


Tableau 8 : Y a-t-il des examens finaux en soirée pour des cours offerts le jour?

	Pourcentage	Nombre
Oui	64 %	45
Non	26 %	18
Autre (veuillez préciser)	10 %	7
Total des réponses		70

Figure 11 : Cours du soir pour les étudiants inscrits à un programme à temps plein



Périodes d'inscription

Le tableau 9 fournit un sommaire des données recueillies à propos des périodes d'inscription des étudiants nouvellement admis et des étudiants en cours d'études.

Pour les étudiants qui poursuivent leurs études, 29 % des établissements (19) tenaient leur période d'inscription en mai pour les cours d'automne; 44 % (29) avaient la même période d'inscription pour les cours d'hiver. Le même processus était évident pour l'inscription des étudiants nouvellement admis (30 %, 20 établissements, inscrivaient les nouveaux étudiants en juin pour les cours d'automne; et 44 %, 29, les inscrivaient aux cours d'automne et aux cours d'hiver en même temps). La question sur l'inscription aux cours d'été n'a pas été posée et représente un domaine d'exploration future. L'inscription aux cours d'automne et aux cours d'hiver semble être effectuée en même temps dans la plupart des établissements (29 établissements, soit 44 % des 66 répondants). Compte tenu de ces réponses, il semble plausible de conclure que bon nombre d'établissements planifient leurs offres de cours et les dates des trimestres d'automne et d'hiver au même moment et, étant

donné les périodes d'inscription aux cours, ils semblent publier leur calendrier scolaire pour la période complète de septembre à avril en même temps.

Tableau 9 : Périodes d'inscription

Période d'inscription	Étudiants en cours d'études				Étudiants nouvellement admis			
	Inscription d'automne		Inscription d'hiver		Inscription d'automne		Inscription d'hiver	
	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre
Inscriptions aux cours d'automne	-	-	44 %	29	-	-	44 %	29
Janvier	2 %	1	-	-	-	-	2 %	1
Février	26 %	17	2 %	1	-	-	-	-
Mars	14 %	9	9 %	6	3 %	2	2 %	1
Avril	3 %	2	3 %	2	17 %	11	8 %	5
Mai	29 %	19	2 %	1	21 %	14	6 %	4
Juin	18 %	12	9 %	6	30 %	20	6 %	4
Juillet	-	-	2 %	1	18 %	12	3 %	2
Août	-	-	2 %	1	-	-	-	-
Septembre	-	-	-	-	-	-	-	-
Octobre	-	-	6 %	4	-	-	6 %	4
Novembre	-	-	18 %	12	-	-	20 %	13
Décembre	-	-	5 %	3	-	-	5 %	3
Autre	9 %	6	-	-	11 %	7	-	-
Total des réponses		66		66		66		66

Un examen plus approfondi a révélé que 53 % des établissements sondés (35) offraient une période d'inscription libre, tandis que 47 % (31) ne le faisaient pas. Par contre, bien que seulement 35 établissements aient indiqué offrir une période d'inscription libre, 40 ont répondu que la période d'inscription libre était en août (28 %, 11). Les réponses à ces deux questions ont dévoilé qu'une période d'inscription libre était offerte plus tard au cours du cycle (c.-à-d. dans le ou les mois précédant le début des cours).

Dates limites de paiement des frais de scolarité

Il n'est pas surprenant que la majorité des établissements aient indiqué que le premier paiement des frais de scolarité était dû en septembre (42 %, 28). Les tableaux 10 et 11 fournissent toutes les réponses. Dix-huit pour cent (18 %) des établissements (12) ont indiqué que la date d'ajout ou d'abandon

de cours était aussi la date limite pour le paiement des frais de scolarité. Cinquante pour cent (50 %, 33) ont mentionné que les frais de scolarité étaient dus avant le 30 septembre (tableau 11).

Tableau 10 : Première date limite de paiement des frais de scolarité

	Pourcentage	Nombre
Après l'inscription (jusqu'à trois semaines)	3 %	2
Mai	0 %	0
Juin	5 %	3
Juillet	5 %	3
Août	27 %	18
Septembre	42 %	28
Autre	18 %	12
Total des réponses		66

Tableau 11 : Dernière date limite de paiement des frais de scolarité

	Pourcentage	Nombre
Avant le début des cours	15 %	10
Le premier jour de cours	17 %	11
En même temps que la date limite pour l'ajout ou l'abandon de cours, après le début des cours	18 %	12
Le 30 septembre	14 %	9
Après le 30 septembre	12 %	8
Autre (veuillez préciser)	24 %	16
Total des réponses		66

Ces deux tableaux soulèvent des réflexions intéressantes. Les questions suivantes n'ont pas été approfondies dans le sondage, puisqu'elles dépassaient la portée du projet; toutefois, elles pourraient constituer le sujet d'une prochaine étude.

1. Pourquoi demander le paiement des frais de scolarité si tôt au cours du trimestre?
2. Quelles sont les implications sur les considérations liées à la réussite des étudiants (p. ex., l'accès à l'aide financière du gouvernement, la conservation des étudiants)?

3. Comment la date limite pour le paiement des frais de scolarité s'aligne-t-elle sur les dates limites de remboursement?
4. Comment les protocoles de paiement s'alignent-ils sur les points d'entrée qui ne sont pas en septembre?

Une recherche précédente avait déjà commencé à explorer ces questions. Par exemple, Felice Martinello (2009) a mené une étude auprès de 23 universités à l'aide d'une analyse de régression transversale avec des données de *l'Enquête auprès des jeunes en transition*, 1997-2005. La recherche visait à déterminer l'impact des règlements des collèges et des universités (p. ex., les dates d'abandon de cours, les politiques de remboursement des frais de scolarité et les autres caractéristiques) sur la persévérance et la diplomation des étudiants. Voici ce qu'il a conclu :

« ... les dates limites d'abandon de cours plus tardives et les remboursements de frais de scolarité plus généreux aident les étudiants à passer à un programme qui leur convient mieux avant le début de leur deuxième année d'études. » [Traduction] (Martinello, 2009, page 16)

Autrement dit, les dates limites d'abandon de cours plus tardives et les remboursements de frais de scolarité plus généreux accélèrent l'obtention des diplômes et favorisent la conservation des étudiants.

Dans le cadre d'une commission sur la santé mentale, un groupe de collègues de l'Université Queen's a désigné la pertinence du calendrier scolaire comme facteur de stress potentiel. Leurs recommandations au chapitre de l'établissement des calendriers, décrites dans un document intitulé *Student Mental Health and Wellness Framework and Recommendations for a Comprehensive Strategy*, insistent sur les changements structuraux de la durée typique des trimestres en vue de maximiser le soutien et les occasions de transition des étudiants (Université

Queen's, 2012, page 16). D'autres recommandations soulignent les avantages inhérents du trimestre d'été pour alléger la pression que ressentent les étudiants. Ces exemples rehaussent les avantages de considérer les besoins des étudiants dans la planification des dates des trimestres.

Même si l'étude de l'ARUCC comportait des questions sur les dates limites de paiement des droits de scolarité et d'ajout ou d'abandon de cours¹³, elle n'a pas approfondi la question afin de déterminer les raisons qui sous-tendent les pratiques actuelles des établissements canadiens. Puisque d'autres recherches ont établi un lien direct avec la conservation des étudiants et la diplomation, une autre recherche en vue d'explorer plus à fond les dates des trimestres est tout indiquée.

¹³ Certains établissements considèrent les dates d'ajout ou d'abandon de cours comme des dates de retrait de cours; d'autres non, et d'autres permettent des retraits de cours après la date limite d'ajout ou d'abandon de cours. Cela souligne encore une fois le besoin de dresser un lexique de sondage.

Suggestions pour de futures recherches

Les domaines suggérés pour une mise au point et de futures recherches sont décrits ci-dessous et comprennent l'élaboration d'un lexique des termes du sondage dans le but de faciliter la collecte de données. De plus, un examen approfondi doit être effectué sur l'impact de la croissance accrue des effectifs d'étudiants, des facteurs de motivation de l'industrie, de la réussite des étudiants, de la mobilité des étudiants et des modèles d'apprentissage parallèles sur les pratiques d'établissement des calendriers scolaires. Des tendances semblent se profiler à l'horizon, ce qui confirme la pertinence d'effectuer une recherche dans ce domaine.

Lexique des termes

Il sera important de dresser un lexique des termes utilisés dans un sondage visant à étayer de futures études sur les calendriers scolaires afin de favoriser la compréhension, ainsi que la qualité des réponses et des analyses en résultant. L'intention d'un tel lexique serait de mieux comprendre la variété de la terminologie actuelle et la signification des termes, ainsi que leur implication pour les collèges et les universités qui décident d'adopter une certaine approche pour établir leur calendrier scolaire. Par exemple, une meilleure compréhension de la signification des termes tels que « session », « trimestre », « accéléré », « inscription à temps plein », « intersession » et bien d'autres serait utile. Chose certaine, la complexité évidente de la nomenclature sur les calendriers scolaires au sein du secteur postsecondaire canadien complique les analyses et les comparaisons.

Croissance

Il serait utile d'examiner plus soigneusement l'impact de la croissance en ce qui a trait aux implications sur les pratiques d'établissement des calendriers scolaires. Cela est particulièrement pertinent puisque les établissements postsecondaires font face à des taux de fréquentation croissants (AUCC, 2011). Il sera important de confirmer, dans le cadre d'une future étude si, de

l'avis des responsables du registrariat, les pressions comme le taux de fréquentation accru ont une incidence sur les pratiques d'établissement des calendriers scolaires et, le cas échéant, lesquelles.

Politiques et réussite des étudiants

Dans les futurs sondages, on gagnerait à explorer la perspective des registraires sur les principes et les facteurs de motivation qui façonnent les calendriers scolaires, les fondements des décisions et leurs implications sur les politiques et les pratiques d'établissement des calendriers. De plus, il semble y avoir une certaine dissociation entre les pratiques d'établissement des calendriers scolaires et les recherches sur la réussite des étudiants. Étant donné que la recherche suggère que certaines décisions exercent une influence sur la conservation et la persévérance des étudiants, il serait utile de tester certaines de ces hypothèses dans de futurs sondages. On a aussi constaté une considération croissante pour la réussite des étudiants dans le processus de modifications des calendriers scolaires, tel qu'en attestent les exemples du Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse et l'étude de l'Université Queen's sur la santé mentale des étudiants. Les questions de recherche peuvent tenter de mieux comprendre les pratiques exemplaires mises au point pour diminuer les facteurs de stress des étudiants. Ces questions n'étaient pas incluses dans ce sondage initial de l'ARUCC, mais elles constituent un domaine d'exploration future.

Mobilité des étudiants

La mobilité des étudiants constitue un sujet d'intérêt croissant partout au Canada. Même si le sondage comportait des questions sur le nombre d'étudiants étrangers et hors province, elles n'ont pas complètement abordé le marché du transfert des étudiants et les implications des transferts sur les calendriers scolaires. Il serait utile d'examiner plus en profondeur les efficiences perçues, réelles ou émergentes, le cas échéant. Il serait aussi intéressant d'explorer les types d'accommodation apportés aux calendriers pour répondre aux besoins des programmes de cheminement intégrés.

Encore là, des recherches supplémentaires pourraient recenser les pratiques exemplaires, ce qui aiderait le personnel administratif des collèges et des universités qui participe à l'établissement des calendriers scolaires.

Modèles d'apprentissage parallèles

Dans la même veine, le sondage dont il est question aux présentes recueillait des renseignements sur le campus principal des établissements, bien qu'une tendance actuelle (et un débat) s'articule autour de l'enseignement en ligne et des campus secondaires ou éloignés comme solution pour alléger les pressions exercées par les effectifs d'étudiants et réaliser des gains d'efficacité. L'Université Athabasca est depuis longtemps un exemple d'un établissement semblable. Peter Rickets (Rickets, 2012) dans un article publié dans *Affaires universitaires* insiste sur certains de ces aspects en ce qui a trait aux universités de l'Ontario :

« Demandez à quiconque a contribué à l'édification de l'Université du Nord de la Colombie-Britannique combien il en coûte pour créer un tout nouvel établissement et combien d'années il faut compter avant que la nouvelle université soit en mesure d'accueillir son premier étudiant. En comparaison, lorsqu'on crée un campus d'une université établie, la prestation de tous les services de soutien administratifs et universitaires est différentielle et repose sur l'infrastructure dans laquelle les contribuables ont déjà investi. De plus, les diplômes et les programmes d'études de l'université existante peuvent être offerts immédiatement... » [Traduction] (Rickets, 2012)

Les modèles de prestation parallèles, comme l'enseignement hybride, l'éducation axée sur les compétences, les classes « inversées » et l'apprentissage fondé sur l'expérience, ont probablement une incidence sur l'établissement des calendriers scolaires. Même si l'examen de l'effet de ces modèles sur la planification des dates des trimestres dépassait la portée du

présent rapport, l'exemple du cas de l'Université Royal Roads montre comment ces modèles peuvent remettre en question les hypothèses de longue date. Les méthodes non conventionnelles d'établissement des calendriers scolaires ont des implications considérables, puisqu'elles promettent de fournir des solutions respectant les besoins de changement des étudiants et des professeurs. Si les dirigeants des collèges et des universités et les politiques envisageaient ce genre d'approches, cela pourrait avoir des répercussions considérables sur les calendriers scolaires. Afin de comprendre la nature et l'étendue de l'impact, les futures recherches pourraient recenser tous les autres établissements qui ont instauré avec succès des options favorisant ces genres de cadres d'apprentissage et explorer les nuances plus en détail.

Tendances

Les données recueillies suggèrent l'émergence de nouvelles tendances, lesquelles profiteraient toutes d'une évaluation, d'une validation et d'une étude plus approfondie. Par exemple, les relâches d'automne survenant au milieu du trimestre et entre la fin des cours et la période d'examens sont de plus en plus courantes. Il semble que les établissements font participer beaucoup plus les étudiants au processus de consultation et reconnaissent davantage l'impact des modèles de calendriers scolaires sur le niveau de stress des étudiants. On a aussi constaté un intérêt croissant envers le trimestre d'été pour prolonger l'année scolaire, soutenir les étudiants et réaliser des gains d'efficacité. La réussite des étudiants semble influencer de plus en plus les considérations de reddition de comptes.

La création de méthodes non conventionnelles d'établissement de calendriers découlant de l'importance accrue accordée aux résultats d'apprentissage et aux cadres d'apprentissage non traditionnels augmente la pression exercée sur le personnel administratif et les systèmes institutionnels. Cela pourrait entraîner un conflit entre l'espace physique et les heures de cours. Par exemple, un établissement qui offre ses cours sur le Web peut avoir des besoins différents de ceux d'un établissement qui donne ses cours dans un

campus selon un calendrier scolaire rigoureusement structuré. La même chose est vraie pour un établissement qui utilise divers modèles de prestation de cours. Ces tensions remettent toutes en question le lien primaire des calendriers avec l'espace physique et les heures de cours comme mesure de l'apprentissage. La définition du terme « crédit » et l'exploration de méthodes de mesure non conventionnelles constituent de nouveaux sujets de conversation. Il serait intéressant de tester l'émergence de ces tendances et d'autres tendances, et d'essayer de mieux comprendre leurs implications sur les calendriers scolaires. D'autres solutions de rechange pourraient aussi se manifester.

Pratiques comparatives de base

Un des objectifs de l'étude consistait à dresser une liste initiale des pratiques comparatives de base pour l'établissement des calendriers scolaires. Si un établissement fonde principalement son calendrier scolaire sur le modèle semestriel traditionnel, les pratiques comparatives exemplaires courantes peuvent être extrapolées des données recueillies sur la pratique courante. Plus particulièrement, les données recueillies suggèrent que les registraires devraient envisager ce qui suit :

- l'élaboration de pratiques d'établissement des calendriers scolaires guidées par des principes de base adhérent aux politiques institutionnelles (ainsi qu'aux contrats de relation de travail pertinents et aux exigences législatives, le cas échéant);
- la clarification des pratiques et des processus d'approbation qui tiennent compte des considérations académiques et, s'il y a lieu, professionnelles (p. ex., les contraintes liées à l'accréditation, à la pédagogie, etc.);
- l'examen de l'impact que les changements ou le maintien du statu quo peuvent exercer sur les étudiants;
- la programmation du nombre approprié de jours d'enseignement et d'heures de cours (les établissements ont habituellement une politique en place à cet égard, sinon ils devraient en élaborer une);
- la promotion du perfectionnement professionnel des employés qui participent à l'établissement des calendriers scolaires;
- le suivi et l'évaluation des faits et des recherches qui mettent en évidence les domaines d'amélioration sur une base régulière;
- la surveillance des pratiques exemplaires et des autres approches territoriales dans le but d'améliorer le travail d'établissement des calendriers au sein des campus; et
- la tenue d'examens les fins de semaine et en soirée si cela convient mieux aux étudiants et à la pédagogie de l'enseignement, et facilite les rencontres et les points de contact.

Conclusions

Les résultats du sondage de l'ARUCC indiquent que le format du semestre traditionnel est la structure de calendrier scolaire la plus commune au Canada, sans toutefois être le seul modèle en utilisation. Le modèle traditionnel canadien comprend une date de début fixée après le jour du Travail (c.-à-d. au début septembre) ou après le jour de l'An (au début janvier), de 12 à 13 semaines d'enseignement et habituellement de 36 à 39 heures de cours par trimestre (généralement trois heures de cours par semaine). Cela dit, les études de cas présentées dans le rapport montrent que l'utilisation d'un seul modèle de calendrier dans l'ensemble du Canada n'est ni évidente ni appropriée.

Au moment de répondre au sondage, la plupart des établissements offraient une relâche en hiver et les provinces qui y sont tenues accordaient une pause coïncidant avec des jours fériés. De nombreux établissements font relâche pendant une période considérable entre Noël et le jour de l'An, ainsi qu'avant et après ces dates. Au moment de répondre au sondage, très peu d'établissements offraient une relâche à l'automne et ceux qui le faisaient avaient tendance à faire coïncider la relâche avec un jour férié ou une fin de semaine; cependant, la pause ne durait pas toujours une semaine complète.

La période d'examens était habituellement d'au moins huit jours. Des examens avaient lieu les fins de semaine, même pour les cours à temps plein normalement offerts le jour. Cela dit, au moment de répondre au sondage, peu d'établissements programmaient des cours et des examens les jours de fin de semaine.

Mises ensemble, toutes ces constatations suggèrent qu'il n'existe pour ainsi dire aucune norme de pratique courante parmi les établissements canadiens. De plus, les résultats fournissent un point de comparaison initial pour guider les recherches et la planification des dates des trimestres.

On a constaté certaines variations de cette structure, comme le chevauchement de trimestres, les sessions à l'intérieur d'un trimestre et les structures modulaires avec des points d'entrée progressifs. L'accréditation influe également sur la durée des trimestres. La variance semble être l'exception plutôt que la règle, mais il serait utile de mener une autre étude sur la prévalence et les caractéristiques de ces trimestres non conventionnels.

Les pratiques d'établissement des calendriers utilisées pour soutenir l'apprentissage axé sur les compétences, l'apprentissage fondé sur l'expérience ou l'enseignement en ligne ne sont pas ressorties dans les réponses au sondage. Il convient de noter que le sondage ne contenait pas de questions portant directement sur ces sujets, puisque l'objectif était de commencer à recenser les pratiques initiales et les modèles de calendriers scolaires en évidence au sein des établissements canadiens; par conséquent, il faudrait mener des recherches sur ce sujet.

Bien que les données recueillies suggèrent que la planification des dates des trimestres est largement influencée par les normes de qualité institutionnelles fondées sur le facteur temps comme mesure de l'apprentissage, il ne semble pas évident que l'établissement des dates des trimestres soit guidé par les recherches sur la réussite et la persévérance des étudiants. Il convient de noter qu'aucune question directe sur ce sujet n'était incluse dans le questionnaire. Cependant, ce sujet devrait faire l'objet d'une autre étude puisque des données complémentaires pourraient fournir des indications intéressantes sur les pratiques exemplaires et permettre d'apporter des améliorations à la planification des dates des trimestres.

Les réponses des participants ont révélé des pratiques comparatives qui semblent essentielles à l'établissement de calendriers scolaires de haute qualité. Elles sont décrites dans le rapport et vont du souci de fournir un

calendrier scolaire équilibré et fondé sur des principes, à la considération des besoins institutionnels et des perspectives des étudiants.

Le rapport termine en insistant sur les domaines sur lesquels il faudrait effectuer d'autres recherches. Les constatations actuelles fournissent une compréhension de base des structures des calendriers scolaires et seront utiles dans le cadre des prochaines études comparatives. La portée de l'étude américaine mentionnée dans le rapport est en grande partie attribuable à la richesse et à l'étendue des données de qualité qui sont à la disposition des chercheurs américains. Par exemple, 4 000 établissements ont participé à l'étude de l'AACRAO et les données ont été recueillies par un organisme central. Aucun ensemble de données comparable n'est actuellement disponible au Canada. Cette situation limite les analyses, les comparaisons et le recensement des pratiques exemplaires. Reconnaissant que le nombre d'établissements au Canada est bien moindre, le taux de participation élevé de l'étude de l'ARUCC sur les calendriers scolaires est un indicateur positif de l'engagement et de l'intérêt des registraires envers ce sujet.

Références :

- Andrews, D., Nonnecke, B., & Preece, J. (2003). *Electronic survey methodology: a case study in reaching hard-to-involve internet users*. *International journal of human-computer interaction*, 16(2), 185-210.
- Ashford, B. (2001). 2000-2001 *Academic calendars study: analytical profiles of calendar use and conversions*. Dans *American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers*. Extrait le 23 septembre 2013, du http://www.aacrao.org/libraries/publications_documents/calstudy.sflb.ashx.
- Association des universités et collèges du Canada. (2011). *Tendances dans le milieu universitaire : Volume 1 : Effectifs*. Extrait le 26 septembre 2013, de <http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/05/tendances-dans-le-milieu-universitaire-vol1-effectifs-2011-f.pdf>.
- Association des universités et collèges du Canada. (2011). *Tendances dans le milieu universitaire : Volume 3 : Finances*. Extrait le 26 septembre 2013, du http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/06/trends_2008_vol3_f.pdf.
- Conseil canadien des ingénieurs. (2012). Bureau canadien d'agrément des programmes de génie, Normes et procédures d'agrément. Extrait le 13 novembre 2013, du http://www.engineerscanada.ca/sites/default/files/w_Accreditation_Criteria_Procedures_2012.pdf.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2012). Extrait le 23 septembre 2013, du <http://www.carnegiefoundation.org/>.
- Commission de la réforme des services publics. (14 février 2012). *Des services publics pour la population ontarienne : cap sur la viabilité et l'excellence*. Ministère des Finances. Extrait le 26 septembre 2013, du <http://www.fin.gov.on.ca/fr/reformcommission/index.html>.
- Curtis, John. (septembre 2013). Registraire : Collège Centennial; président, Ontario Committee of Registrars, Admissions and Liaison Officers. Entrevue téléphonique, le 27 septembre 2013.
- Donnelly, F. (8 octobre 2008). *N.B. plans to restructure postsecondary sector*. Dans *Affaires universitaires*. Extrait le 17 septembre 2012, du <http://www.universityaffairs.ca/nb-plans-to-restructure-postsecondary-sector.aspx>.

- Drolet, D. (2 avril 2012). *Maximiser l'utilisation des salles de classe*. Dans *Affaires universitaires*. Extrait le 26 septembre 2013, du <http://www.affairesuniversitaires.ca/maximiser-lutilisation-des-salles-de-class.aspx>.
- Dueck, P. (octobre 2013). Registraire, Université Royal Roads. Entrevue téléphonique, le 24 octobre 2013.
- Educause. (février 2012). *Things you should know about... flipped classrooms*. Dans *Educause*. Extrait le 17 octobre 2013, du <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>.
- Emami, H. (octobre 2013). Registraire adjoint, Université McGill. Inclut une consultation par l'entremise de Emami avec Réjean Drolet, Chargé de recherche principal, CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec). Entrevue téléphonique, le 1^{er} octobre 2013.
- Johnson, T. (12 octobre 2010). *Semestres ou trimestres*. Dans *Affaires universitaires*. Extrait le 18 novembre 2013, du <http://www.affairesuniversitaires.ca/semestres-ou-trimestres.aspx>.
- Kolb, D.K. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* (p. 38). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Extrait le 17 octobre 2013, de *ED205 Adult Learning*, Université Regis (Kolb84).
- MacDonald, P. (octobre 2013). Registraire, Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse. Entrevue téléphonique le 9 octobre 2013.
- Martinello, F. (mai 2009). *Effects of university characteristics and academic regulations on student persistence, degree completion, and time to degree completion*. Extrait le 13 novembre 2013, du http://higheredstrategy.com/mesa/pub/pdf/MESA2008_Martinello.pdf.
- Massey, K. (octobre 2013). Registraire et directrice exécutive, Gestion de l'effectif étudiant, Université McGill. Entrevue téléphonique le 5 octobre 2013.
- Matheos, K. (novembre 2011). *Report on blended learning. In Collaboration for Online Higher Education and Research*. Extrait le 17 octobre 2013, du <http://cohere.ca/wp-content/uploads/2011/11/REPORT-ON-BLENDED-LEARNING-FINAL1.pdf>.
- Mayberry, K. (22 juin 2009). *Quarter-to-semester calendar conversion, Rochester Institute of Technology*. Extrait le 26 septembre 2013, du <http://www.rit.edu/~w->

[conver/media/documents/CalendarConversionReportbyDrMayberry.pdf](#)

Université McGill. (2011). *Guidelines regarding the setting of the university calendar of academic dates*. Extrait le 24 septembre 2013, du <http://www.mcgill.ca/importantdates/key-dates/csaguidelines>.

Mendenhall, R. (5 septembre 2012). *What is competency-based education?* Dans *Huffington Post Canada*. Extrait le 23 septembre 2013, du http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning- b_1855374.html.

Ministry of Advanced Education, Innovation and Technology. (septembre 2012). *Student FTE Enrollment Reporting Manual*. Extrait le 26 septembre 2013, du <http://www.aved.gov.bc.ca/postsecondary-data/docs/FTE-Manual.pdf>.

Ministère de l'Éducation (octobre 2013). Dans *Publications Québec*. *Règlement sur le régime des études collégiales*. Extrait le 8 octobre, 2013, du http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=//C_29/C29R4.htm.

Nova Scotia Teachers Union. (26 juin 2013). *Fifth collective agreement between Nova Scotia Community College and Nova Scotia Teachers Union: Faculty*. Extrait le 9 octobre 2013, du <http://nstu.ca/images/Agreements/Faculty%20Collective%20Agreement%202011-2014.pdf>.

O'Neill, T. (septembre 2010). *Report on the university system in Nova Scotia*. Dans *Nova Scotia Canada*. Extrait le 2 octobre 2013, du <http://premier.novascotia.ca/sites/default/files/EducationReport.pdf>.

Université Queen's. (novembre 2012). *Student mental health and wellness framework and recommendations for a comprehensive strategy*. Extrait le 26 septembre 2013, du <http://www.queensu.ca/cmh/index/CMHFinalReport.pdf>.

Paquet, W. (octobre 2013). Représentant, région de l'est, Association des registraires des universités et collèges du Canada, directeur, Services d'inscription – Campus agronomique, Université Dalhousie, et ancien registraire du Collège d'agriculture de la Nouvelle-Écosse. Entrevue téléphonique le 2 octobre 2013.

Rickets, P. (9 janvier 2012). *Academic Reform: tread carefully*. Dans *Affaires universitaires*. Extrait le 26 septembre 2013, du <http://www.universityaffairs.ca/academic-reform-tread-carefully.aspx>.

Spady, W. (janvier 1977). *Competency based education: a bandwagon in search of a definition*. *Educational Researcher*, 6(1), 9-14.

Statistique Canada. (13 novembre 2009). Dans *Statistique Canada. Charge de travail type de l'étudiant*. Extrait le 26 septembre 2013, du <http://www.aved.gov.bc.ca/postsecondary-data/docs/FTE-Manual.pdf>.

Université de la Colombie-Britannique (2013). *Senate policy and current practice on term and examination scheduling*. Extrait le 24 septembre 2013, du <http://senate.ubc.ca/okanagan/policies/abstracts/term-examination-schedule>.

Université de l'Alberta (2013). *Academic schedule policy*. Extrait le 24 septembre 2013, du <https://policiesonline.ualberta.ca/PoliciesProcedures/Policies/Academic-Schedule-Policy.pdf>.

Annexe A – Le questionnaire du sondage