Section 3: La mobilité étudiante et ses subtilités

Sous-section 3.1: Heure-crédit – Définition

Considérations :

Les résultats de la phase 1 et de travaux de recherche subséquents indiquent que l'heure-crédit demeure l'unité prédominante qui sert à représenter les études dans les collèges, les instituts et les universités du Canada; par conséquent, il est raisonnable de vouloir s'assurer de la mise en place de pratiques efficaces.

Tout d'abord, l'on dénombre une foule de définitions du terme « crédit » en usage au Canada, bien que plusieurs aient certains éléments en commun. De plus, quelques établissements utilisent le terme « unité ». Ensuite, les recherches de la phase 1 indiquent des niveaux différents de transparence et de cohérence de la part des établissements, pour ce qui est de la description de la valeur des crédits sur la légende de leur relevé de notes (c.-à-d., l'unité de mesure fondamentale par heure). Nous avons appris à la première phase qu'une telle situation entravait l'évaluation efficace des résultats aux fins d'admission et de transfert. À ce sujet, nous avons également eu vent d'un intérêt pour assurer davantage de transparence quant au mode de prestation des cours.

Enfin, nous avons pris connaissance d'exemples, au Canada, d'établissements qui convertissent d'autres apprentissages en crédits, assurant par le fait même transparence et cohérence au niveau du relevé de notes des étudiants et de leur progression – par exemple : « crédit d'expérience » et « crédit de niveau ». Par conséquent, les résultats semblent suggérer qu'il serait avantageux d'élaborer des normes de conversion, plus spécifiquement en ce qui a trait aux heures-crédits.

Questions du sondage en ligne

Les questions suivantes sont comprises dans le sondage en ligne qui accompagne le présent document de consultation. Nous les fournissons ci-dessous, histoire de faciliter la réflexion préalable.

1. Êtes-vous d'accord pour dire que les définitions des termes « crédit », « heure-crédit » et « valeur des crédits » (ou « pondération ») utilisées par votre établissement devraient être identifiées sur la légende du relevé de l'établissement, afin de faciliter l'évaluation et les transferts? Veuillez fournir une explication. (Réponses possibles : D'accord, En désaccord)
2. Veuillez indiquer si vous êtes d'accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant : à tout le moins, les établissements devraient définir précisément, dans la légende du relevé de notes, l'unité prédominante de mesure des études. Il y aurait lieu de décrire la valeur unitaire et le nombre d'heures d'enseignement par unité/crédit, par semaine et par session pour chaque unité/valeur de crédits, et le lien entre l'unité/la valeur de crédits et le cours (ou l'équivalent). Si vous n'êtes pas d'accord, veuillez fournir une explication.
3. Les constatations de la phase 1 suggèrent un intérêt très sélectif pour l'inclusion du mode de prestation de cours sur le relevé de notes; en revanche, nombre de juridictions et d'établissements mettent plutôt l'accent sur les résultats d'apprentissage et jugent non pertinents les modes de livraison. À votre avis, lesquelles considérations devraient déterminer si le mode de prestation doit ou non être indiqué sur le relevé de notes? Comment expliquez-vous votre réponse?

Contexte:

Des recherches récentes ont été effectuées sur la notion d'heure-crédit et sur « l'unité Carnegie » – à l'origine, une mesure de la charge de travail des professeurs/enseignants aux fins de calcul des prestations de retraite et, actuellement, un indicateur de l'apprentissage des étudiants, lequel est désormais intégré à la culture et aux systèmes institutionnels, et plus encore.[1] La notion d'heure-crédit a d'abord été introduite au Canada par l'Université McGill, au début des années 1900, mais elle existait déjà auparavant aux États-Unis, depuis peu. Au cours des cent dernières années, l'heure-crédit est devenue si profondément ancrée dans le domaine de l'éducation postsecondaire au Canada (et en Amérique du Nord) qu'elle est devenue l'élément fondamental dans l'élaboration des systèmes d'information sur les étudiants, des relevés de notes d'études postsecondaires, et plus encore. Le tableau 2 énumère quelques exemples de définitions du terme « heure-crédit » en usage au Canada. Bien que quelque peu différentes, ces définitions ont des éléments en commun, surtout en ce qui a trait à la comptabilisation des heures-crédits.

Tableau 1: Quelques définitions des termes « Crédit », « Unité » et « Cours » en usage au Canada

Crédit	Unité servant à exprimer la valeur d'un cours ou d'une autre activité de formation par rapport aux exigences totales pour l'obtention d'un grade, d'un diplôme ou d'un certificat, laquelle correspond, en règle générale, à un nombre d'heures d'études ou à l'atteinte d'un seuil de réussite, ou les deux.
Crédit	Valeur attribuée à un cours. Par exemple, plusieurs cours ont une valeur de trois crédits. La plupart des titres scolaires ou universitaires précisent le nombre de crédits qu'il faut obtenir pour que soit conféré le titre. Voir également « Unité".
Crédit	Valeur attribuée à un cours. Celle-ci peut être liée au nombre d'heures d'enseignement. La majorité des cours universitaires/collégiaux valent trois crédits. De nombreux grades exigent la réussite de 120 crédits. (Voir également Unité)
Crédit	Unité de valeur attribuée à un cours aux fins de comptabilisation de sa valeur en vue de l'obtention d'un titre (certificat, diplôme ou grade). Le nombre de crédits reçus par un étudiant pour un cours donné varie grandement d'un établissement à l'autre.
Crédit	1. Unité de valeur liée à un cours donné. 2. Reconnaissance conférée à un étudiant pour avoir satisfait aux exigences du cours.
Crédit	Valeur attribuée à un cours; celle-ci peut être liée au nombre d'heures d'enseignement.
Cours crédité	Cours ayant une valeur, en crédits (ou unités), pouvant s'appliquer aux exigences d'un programme d'études, moyennant sa réussite.
Crédit d'expérience	Crédit octroyé pour une expérience de travail ou de vie.
Heure-crédit	Unité de valeur exprimant la quantité de la charge de travail exigée pour le cours. En règle générale, on détermine le nombre d'heures-crédits d'un cours en multipliant le nombre d'heures par semaine par le nombre de semaines d'une session. Une heure-crédit est habituellement attribuée pour chaque heure par semaine pour une session donnée.
Heure-crédit	Mesure permettant de refléter la valeur (ou pondération) relative d'un cours donné en vue de l'atteinte des exigences d'un grade, d'un diplôme, d'un certificat, d'une majeure, d'une mineure ou de quelque autre programme d'études. Normalement, une valeur d'une heure-crédit correspond à une heure de cours magistral par semaine pour la durée d'un semestre ou deux heures par semaine pour la durée d'une session. Sauf indication contraire, un cours a une valeur en crédits de trois heures-crédits.
Cours	Une unité d'études offerte par un établissement d'enseignement.
Cours	Une unité d'études, identifiée par un titre, une description et une valeur de crédits, ainsi qu'un numéro ou code de cours unique.
Cours	Une unité d'enseignement distincte composant un programme d'études menant à un titre scolaire ou universitaire.

[1]Laitinan, A. Septembre, 2012, *Cracking the Credit Hour*. Washington, D.C.: New America Foundation. Consulté le 26 mars 2015 depuis l'adresse URL http://www.educationsector.org/publications/cracking-credit-hour.

Unité	Quelques établissements au Canada utilisent un système d'unités, plutôt que de crédits, pour définir la valeur attribué à un cours, en vue de la réussite d'un programme ou de l'obtention d'un titre (3 heure-crédits = 1,5 unités).
Unité	Une unité = deux crédits.

Des notions telles que les crédits d'expérience permettent d'élargir les possibilités et d'en arriver à une définition qui s'insère dans un cadre de mobilité intégrant le concept de portabilité et la reconnaissance des acquis (semblable à la méthodologie du système européen de transfert de crédits – l'ECTS). L'on retrouve, à tous les niveaux, d'autres exemples de modes d'apprentissage et de méthodes concomitantes permettant de reconnaître les divers apprentissages, tels que le travail de terrain, l'apprentissage expérientiel, la formation coopérative, la RA, les examens d'exemption, etc. Les conclusions de la phase 1 confirment l'existence de ces pratiques diverses.

Les recherches de la phase 1 démontrent également que les établissements emploient des méthodes différentes pour définir la pondération des crédits et que les relevés de notes ne sont pas toujours suffisamment détaillés. Une telle situation cause des problèmes au chapitre de l'évaluation des transferts de crédits et de l'admission. De plus, elle nuit à l'efficacité puisque les évaluateurs sont fréquemment appelés à mener des recherches plus poussées pour clarifier les pratiques dans les établissements. Bien que nous n'ayons pas sondé les organismes de réglementation et d'accréditation dans le cadre de nos recherches, il va de soi que le manque de transparence nuit fort certainement, par moments, à l'évaluation des titres scolaires/universitaires en vue d'un agrément final. Par conséquent, nous suggérons que les établissements fassent preuve d'une plus grande transparence sur leurs relevés de notes et dans leurs sites Web quant à la manière dont la pondération des crédits est effectuée.

L'on a également discuté des modes et méthodes de prestation, bien que les opinions soient inconnues en ce qui a trait à la consignation de ces renseignements sur le relevé de notes. Les établissements utilisent nombre de formats d'apprentissage – en personne, en ligne et des formats hybrides – et expérimentent des approches différentes,[2] notamment l'apprentissage expérientiel, les classes inversées, l'apprentissage collaboratif utilisant des plates-formes d'apprentissage, et plus encore.

Sous-section 3.2 : Consignation des transferts de crédits

Considérations :

Les professionnels canadiens des services de registrariat et des parcours étudiants se sont engagés fermement à l'élaboration de partenariats entre établissements à l'échelle locale; de plus, un certain nombre d'entre eux préconisent une flexibilité leur permettant de les élaborer de manière personnalisée. On note également une volonté affirmée d'harmonisation des politiques institutionnelles, afin d'éviter la mise en place de politiques et pratiques temporaires en matière de transfert de crédits, de mise en place des normes juridictionnelles qui sachent préserver l'autonomie des établissements et d'assurance que les relevés de notes contiennent des renseignements sur les transferts dans le but d'améliorer la mobilité. Les opinions diffèrent quant aux pressions s'exerçant entre l'autonomie des programmes, l'autonomie des établissements et l'adoption de normes, y compris

[2] https://www.insidehighered.com/news/2015/04/23/arizona-state-edx-team-offer-freshman-year-online-through-moocs

la consignation, sur le relevé de notes de l'établissement d'attache, de détails relatifs aux études suivies à un autre établissement.

Questions du sondage en ligne

Les questions suivantes sont comprises dans le sondage en ligne qui accompagne le présent document de consultation. Nous les fournissons ci-dessous, histoire de faciliter la réflexion préalable.

4. À votre avis, quels sont les risques et les possibilités lorsque des données ayant trait à des études suivies à un autre établissement sont intégrées au relevé de notes de votre établissement? Quelles sont les considérations qui en ressortent au chapitre des politiques et des systèmes?
5. Quelles hypothèses sous-tendent les prises de décision à ce chapitre? Quels sont les moyens d'atténuer l'incidence de telles hypothèses?

Contexte :

Lors de la phase initiale du projet national, il est ressorti très clairement que les principes suivants devraient orienter la consignation des transferts de crédits (2014, pp. 116-117) :

- Clarté (origine des crédits transférés, nature spécifique des crédits attribués, type de crédits et nombre de crédits accordés);
- Transparence (afficher les renseignements nécessaires pour s'assurer que toute autre organisation qui consulte le relevé de notes comprenne pleinement les crédits accordés); et,
- Niveau approprié de détail (fournir suffisamment de détails pour s'assurer que l'on comprenne clairement comment les crédits accordés s'appliquent au titre).

Histoire de fournir des éclaircissements additionnels, certains établissements ont laissé savoir qu'ils fournissent un document supplémentaire accompagnant le relevé de notes, lequel « raconte » le déroulement du transfert, tant pour le bénéfice de l'étudiant que des autres organisations.

Le Guide du relevé 2003 de l'ARUCC est clair sur la consignation de partenariats : *l'ajout du nom de tous les établissements partenaires est jugé « essentiel », et ce, peu importe s'il s'agit d'études menant à un grade ou non.* Cela étant dit, seulement 33 % ont indiqué suivre cette pratique. Une revue des échantillons de relevés de notes démontre un manque important de détails ayant trait au transfert de crédits sur les relevés. Généralement, l'établissement d'origine est noté et le transfert de crédits est

L'on s'est dit d'accord ou très d'accord sur les éléments suivants :

- Il y aurait lieu d'harmoniser les politiques des établissements afin d'éviter des politiques et des pratiques ponctuelles en matière de relevés de notes (80, 74 %);
- Il y aurait lieu de développer des normes territoriales en matière de relevés de notes qui respectent l'autonomie des établissements (88, 82 %);
- Les relevés de notes des établissements d'origine et de destination devraient contenir des détails relatifs au transfert de crédits, afin de favoriser la mobilité (69, 65 %).

Les perspectives semblent divisées de part égale en ce qui a trait aux éléments suivants :

- Les types de partenariat entre les établissements devraient avoir une incidence sur les éléments à inclure dans le relevé de notes;
- Les établissements devraient créer des partenariats sur mesure à l'échelle locale et par programme;
- Un établissement ne devrait pas publier les renseignements sur le partenariat d'un autre établissement;
- Un seul établissement devrait être détenteur du dossier étudiant officiel.

Duklas et al. (2014). Rapport de l'ARUCC et du CPCAT, phase 1, 2014, p. 116

indiqué, tel qu'il a été conféré; toutefois, le niveau de détail varie et les établissements ne se montrent pas habituellement explicites sur leurs relevés de notes quant à la façon dont ils calculent la pondération des crédits pour leur propre compte.

Un examen des divisions de perspective presque égales identifiées à la première phase révèle que le principe fondamental qui semble le plus problématique oppose la volonté de préserver le relevé de notes en tant que dossier scolaire reflétant ce que l'établissement d'attache peut contrôler et livrer à l'échelle locale (c.-à-d., des résultats vérifiables, assujettis à un contrôle de qualité local, défendables, pouvant faire l'objet d'un suivi) à la nécessité d'établir des partenariats et de faciliter les transferts, en ajoutant les données d'un autre établissement sur le relevé de notes, afin de reconnaître le partenariat ou d'améliorer la clarté et la transparence.

L'idée voulant que les données d'un autre établissement ne devrait pas paraître sur le relevés de notes de l'établissement d'attache contraste avec plusieurs exemples où une telle pratique – lorsqu'elle est minutieusement réfléchie – s'est révélée être dans le meilleur intérêt de l'étudiant, de la mobilité, de la transparence et de l'efficacité. En pareil cas, un établissement détient le dossier final et « officiel » de l'étudiant. Les chercheurs ont trouvé des exemples d'une telle pratique à la grandeur du Canada et laissent entendre que le type de partenariat détermine parfois les résultats finaux.

Un collège et une université de l'Alberta ont mis au point un programme pour l'obtention d'un grade, dans le cadre duquel le collège consigne les quatre années complètes sur le relevé de notes. Dans ce cas, tous les cours sont enseignés au campus du collège; toutefois, les deux dernières années se composent de cours appartenant officiellement à l'université et enseignés par cette dernière. Par conséquent, le collège note que les cours des deux dernières années sont indiqués sur le relevé de notes à titre d'information et laisse savoir que le relevé de notes « officiel » – lequel indique le grade complet obtenu – est distribué par l'université. Une telle approche a permis d'assurer, dans un premier temps, un soutien ininterrompu à l'étudiant, dans un deuxième temps, l'accès au dossier complet par les administrateurs et le personnel enseignant, aux fins de revue de la progression vers l'obtention du grade, de counseling et de vérification et, enfin, l'accès par l'étudiant à une version officielle dans le but de démontrer la réussite d'un programme universitaire menant à un grade.

Un autre exemple concerne un partenariat, en Colombie-Britannique, entre quatre établissements, dans le cadre duquel le diplôme conféré en vue de l'obtention du grade est signé par les quatre présidents. Le dossier officiel est administré entièrement par l'un des partenaires. Ce partenariat est soutenu par une société distincte. Un seul relevé de notes est distribué. Il s'agit là d'un exemple de partenariat centré sur un titre scolaire et pour lequel on prévoit un cadre de soutien et un protocole spécifiques – y compris pour la consignation des notes.

Les études supérieures fournissent des exemples intéressants de partenariats, dont la cotutelle. Ce type de partenariat est d'abord apparu en France et a maintenant été adopté par nombre d'établissements à travers le monde. Dans ce modèle, un étudiant suit simultanément deux programmes, à la suite, en premier lieu, d'une entente de partenariat entre établissements et, en second lieu, d'une entente individuelle. Nombre d'éléments sont assurés conjointement : la supervision, la défense partagée et la reconnaissance des travaux par les deux établissements distincts au niveau du doctorat. De plus, l'étudiant ayant réussi ses études peut recevoir deux grades à la fin de ses études, ou un grade conjoint. Les relevés de notes comprennent un énoncé reconnaissant la participation de l'étudiant de doctorat à une entente en cotutelle. Le Conseil d'assurance de la qualité des universités de l'Ontario (le « Conseil de la qualité ») est un exemple d'organisme canadien ayant précisément défini la cotutelle[3] et spécifié les résultats attendus aux fins d'obtention d'un titre. De plus en plus d'établissements canadiens

L'on a demandé aux s répondants de l'enquête nationale menée à la phase 1 d'identifier lesquels des éléments des transferts de crédits devraient se retrouver sur le relevé de notes. Pour chaque élément, nous indiquons le pourcentage total ayant choisi « optionnel », « recommandé » et « essentiel »; le pourcentage ayant choisi « essentiel » est indiqué entre parenthèses :

Transfert en bloc – 90 % (essentiel : 49 %)

Notes décernées pour une expérience équivalente (p. ex., RA) – 78 % (essentiel : 26 %)

Notes d'échec – 63 % (essentiel : 21 %)

Notes de réussite – 80 % (essentiel : 40 %)

Source du transfert de crédits – 88 % (essentiel : 22 %)

Identité de l'établissement d'origine – 95 % (essentiel : 66 %)

Nom du programme d'origine – 79 % (essentiel : 22 %)

Notes réelles de l'établissement d'origine – 60 % (essentiel : 14 %; NON recommandé : 38 %)

Équivalences de notes – 56 % (essentiel : 11 %; NON recommandé : 36 %)

Transfert de crédits spécifiques à un cours – 89 % (essentiel : 55 %)

Type de partenariat entre les établissements – 83 % (essentiel : 14 %)

Duklas et al. (2014). Rapport de l'ARUCC et du CPCAT, phase 1, p, 107

[3] Programme personnalisé d'études doctorales élaboré conjointement par deux établissements pour le compte d'un étudiant, et dont les exigences du programme de doctorat de chaque université sont maintenues, mais l'étudiant – qui travaille avec des superviseurs de chaque établissement – ne prépare qu'une seule thèse, laquelle est ensuite étudiée par un comité composé de membres issus des deux établissements. L'étudiant se voit décerner deux grades, bien que le relevé de notes indique que l'étudiant a complété sa thèse dans le cadre d'une entente de cotutelle (Ontario Universities Council on Quality Assurance, 2010, p. 6).

mettent en place des politiques locales visant à appuyer ce type de grade.

Sous-section 3.3: Reconnaissance des acquis (RA)

Considérations :

L'étude de la phase 1 du projet de l'ARUCC et du CPCAT identifiait une variation significative des pratiques, à la grandeur du pays, tant au chapitre de la consignation des acquis que du niveau de transparence à ce sujet. La phase 1 a également mis en évidence l'existence d'une base de données en ligne sur les transferts de crédits, aux É.-U., supervisée par l'AACRAO. Cette plateforme identifie explicitement les établissements qui offrent la RA et, qui plus est, elle suit un format normalisé. La base de données fournit un niveau de transparence qui n'existe actuellement pas au Canada.

L'élaboration de normes de consignation des résultats de la RA représente une activité complémentaire visant à appuyer les efforts de l'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (ACRDA). Par conséquent, les chercheurs du projet de l'ARUCC et du CPCAT s'entretiendront avec les dirigeants de l'ACRDA et les inviteront à contribuer au présent processus de consultation.

Les questions suivantes visent à faciliter une telle consultation.

Questions du sondage en ligne et des ateliers

Les questions suivantes sont comprises dans le sondage en ligne qui accompagne le présent document de consultation. Nous les fournissons ci-dessous, histoire de faciliter la réflexion préalable.

6. Veuillez préciser jusqu'à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés suivants :
    - Les résultats de la RA devraient paraître sur le relevé de notes de l'établissement.
    - Les résultats de la RA n'ont pas besoin d'être identifiés de manière explicite si l'évaluation est menée par l'expert en la matière ou l'évaluateur de l'établissement et qu'elle utilise les résultats d'apprentissage de cours établis et des procédés d'évaluation fiables d'assurance de la qualité.
    - Les résultats de la RA devraient être admissibles aux fins d'évaluation de transfert de crédits.
7. Veuillez fournir une explication pour vos réponses.
8. Y a-t-il d'autres considérations ou recherches potentielles que les chercheurs devraient explorer pour aider à l'élaboration de pratiques nationales prometteuses de consignation de la RA et à son évaluation aux fins de transfert de crédits?

Contexte :

Les travaux menés dans le cadre du Projet national de l'ARUCC et du CPCAT sur la nomenclature des normes de relevés de notes et des transferts de crédits viennent compléter ceux de l'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (ACRDA). Cet organisme existe depuis le milieu des années 1990 et représente un chef de file national dans le domaine de la reconnaissance des acquis (RA). L'association et son site Web[4] fournissent l'accès à des réseaux internationaux et à une foule de ressources pour celles et ceux qui s'intéressent à la reconnaissance des acquis, y compris des manuels pour les professionnels du domaine, des liens vers des publications et des politiques de RA à la grandeur

[4] http://capla.ca/

du Canada, des modules de formation, des webinaires et un glossaire qui sert de base au guide de terminologie publié par le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI).[5] Nous encourageons les répondants de la consultation de la phase 2 de passer en revue certains de ces documents au moment de réfléchir aux questions.

En reconnaissance du leadership de l'ACRDA dans ce domaine, il nous semble approprié de fournir la définition de l'expression « reconnaissance des acquis » :[6]

> *RA/RAA veut dire « reconnaissance des acquis » et « reconnaissance des apprentissages antérieurs ».*
>
> *L'évaluation et la reconnaissance des acquis est le processus permettant à une personne d'identifier, de documenter, de faire évaluer et d'obtenir la reconnaissance de ses apprentissages antérieurs. Les apprentissages peuvent être de nature officielle, non officielle ou expérientielle. Le contexte des apprentissages n'est pas l'élément central, l'accent portant plutôt sur les apprentissages comme tels. Les processus régissant la RA peuvent être entrepris à diverses fins, notamment la connaissance de soi, le transfert ou la reconnaissance de crédits par un établissement d'enseignement, à des fins d'emploi, de délivrance de brevet, de planification de carrière ou de recrutement.*
>
> *Certaines organisations du Canada utilisent la RA pour décrire les processus associés à l'évaluation et la reconnaissance d'apprentissages non officiels et non traditionnels seulement. En pareil cas, des outils tels que les examens de reconnaissance, les démonstrations, les entrevues structurées, les simulations et les portfolios peuvent être utilisé, seuls ou combinés, aux fins d'évaluation des compétences et des apprentissages expérientiels.*

En 2013, l'ACRDA lançait un projet visant « la création de lignes directrices pancanadiennes d'assurance de la qualité de la reconnaissance des acquis (RA), afin d'orienter et d'améliorer l'évaluation des immigrants par l'entremise de la RAA dans différents contextes, de contribuer à l'efficacité organisationnelle et de promouvoir le développement de la population active. »[7] L'accent sur l'assurance de la qualité et l'élaboration de normes pertinentes aux fins d'évaluation des apprentissages officiels et non officiels est essentiel et constitue une composante fondamentale des efforts de l'ACRDA. Ce principe s'harmonise avec les constatations découlant des recherches de la phase 1. L'on espère, à la phase 2, atteindre une cohérence au chapitre des approches et des normes relatives à la consignation des résultats.

---

[5] http://terminologies.cicic.ca/app/

[6] CAPLA. (2015). *What is Prior Learning Assessment & Recognition (PLAR)/Recognition for Prior Learning (RPL)?* Consulté le 30 mars 2015 depuis l'adresse http://capla.ca/what-is-pla/.

[7] http://capla.ca/quality-assurance/pan-canadian-project-description/

Sous-section 3.4 : Définir les ententes entre établissements

Considérations :

L'on dénote plusieurs types différents d'ententes au sein des collèges, des instituts et des universités du Canada. Leurs caractéristiques varient, bien qu'il existe des similitudes thématiques évidentes. Des ententes de transfert existent à tous les niveaux : à la grandeur d'une université, spécifiques à une faculté/école, spécifiques à un programme, voire même au niveau des cours comme, par exemple, les initiatives d'inscription simultanée. De telles ententes peuvent également avoir des conséquences juridiques.

Les termes relatifs aux ententes les plus couramment en usage au Canada sont énumérés ci-dessous, par ordre de popularité. Les termes en italiques étaient également usités dans l'étude du BCCAT sur les pratiques de délivrance de titres de programmes conjoints (Duklas, 2013, p. 11).

- Protocoles d'entente;
- *Ententes de transfert en blocs;*
- *Ententes d'articulation;*
- *Ententes de parcours;*
- *Ententes de type numérique;*
- Programmes ou ententes de transition.

Duklas et al. (2014). Rapport de l'ARUCC et du CPCAT, phase 1, pp. 111-112

Selon les constatations de la phase 1, de nombreux établissements ne consignent pas les renseignements relatifs à un partenariat sur le relevé de notes, et ce, malgré qu'il s'agisse d'une recommandation *essentielle* du Guide du relevé de notes 2003 de l'ARUCC (33 % ont rapporté qu'ils consignent les partenariats sur leurs relevés de notes). De plus, il apparaît que le large éventail de types d'entente soit source de confusion, tout en ayant une incidence négative sur les efforts d'en arriver à une compréhension globale de l'ampleur et de la profondeur des programmes conjoints au Canada. Il a également été suggéré que des ententes entre les établissements d'une province n'étaient pas forcément respectés dans une province (bref, la question de réciprocité pose parfois problème). Bien que probablement d'ordre mineur, il semblerait qu'une incidence négative existe au chapitre de la mobilité étudiante interprovinciale. Certains commentaires visaient également les questions de réciprocité intraprovinciale.

Bien que certaines constatations aillent au-delà de la portée du projet de l'ARUCC et du CPCAT, les recherches semblent suggérer qu'il faille identifier et renforcer les normes de consignation. De plus, l'établissement d'un cadre de nomenclature des ententes pourrait contribuer à réduire la confusion. Il y a également lieu de noter que certains établissements et organismes de gouvernance ont approuvé une terminologie spécifique en matière d'ententes de partenariat. À la lumière de l'engagement du projet en faveur des principes d'autonomie des établissements et des autorités provinciales, il est essentiel de respecter de tels protocoles ayant reçu une approbation officielle. Ce faisant, le projet souhaite identifier les pratiques communes susceptibles d'éclairer l'élaboration d'un glossaire visant la nomenclature des transferts.

Question du sondage en ligne et des ateliers

9. Quelles sont les autres juridictions qui pourraient fournir un cadre de définition des ententes entre établissements susceptibles de mieux comprendre le secteur postsecondaire canadien?

Contexte :

D'après les constatations tirées de la phase 1, il semblerait que les établissements et les juridictions utilisent des approches variables lorsque vient le temps de décrire les partenariats entre établissements. Compte tenu des faits, il serait juste de dire qu'il est difficile de parler de normes nationales; toutefois, il existe certains exemples au niveau juridictionnel/territorial. Comme l'illustrent les recherches de Jane Knight, Ph. D. (2008, 2011), ce défi n'est pas unique au Canada ni aux établissements canadiens.

Bien que les termes des encarts de la présente section soient les plus couramment utilisés par les établissements postsecondaires canadiens, aucun des glossaires que nous avons examinés ne fournissent de définitions pour toutes les options; de manière générale, l'on retrouvait dans tous une définition des termes « entente de transfert en blocs » et « entente d'articulation ».

Une revue des termes tirés des glossaires créés par les établissements, les organisations et les instances gouvernementales révèlent le fait qu'il ne semble pas toujours exister de définitions officielles des types d'entente dans les glossaires actuels. Le tableau 3 énumère certains des termes en usage au Canada.

Tableau 2 : Termes relatifs aux ententes en usage au Canada

Terme	Définition
Partenariat donnant droit à un grade (*Degree Partnership*)	Entente entre deux établissements permettant à l'étudiant de recevoir des crédits en vue de l'obtention d'un titre à l'un des établissements, tout en étant inscrit à l'autre. L'on dit également « double inscription », « inscription double » ou « inscription simultanée ».
Protocole d'entente (PE) (*Memorandum of Understanding*)	Entente de principe officielle entre deux établissements ou plus, visant l'acceptation de cours (ou groupes de cours) donnant droit à des crédits. En règle générale, les PE comprennent également d'autres facteurs – dont la reconnaissance de placements d'éducation coopérative, une charge de cours réduite (au-delà de ce que l'on accepte aux fins de reconnaissance de crédits), etc. – qui ne sont habituellement pas compris dans une entente de transfert.
Entente réciproque de transfert bilatéral (*Reciprocal Bilateral Transfer Agreement*)	Entente de transfert négociée entre deux établissements selon laquelle l'établissement A convient d'accepter le cours (ou le groupe de cours) suivi à l'établissement B à la place de son propre cours (ou groupe de cours) et, réciproquement, l'établissement B convient d'accepter le cours (ou le groupe de cours) suivi à l'établissement A à la place de son propre cours (ou groupe de cours). Par conséquent, les ententes réciproques de transfert vont toujours dans les deux sens (voir Entente réciproque de transfert unidirectionnel).
Entente réciproque de transfert unidirectionnel (*Unidirectional Bilateral Transfer Agreement*)	Entente de transfert négociée entre un établissement d'origine et un établissement de destination, laquelle est principalement unidirectionnelle. En pratique, des crédits de cours seront généralement accordés à un établissement ou l'autre, particulièrement si l'entente vise des cours d'un programme de passage à l'université. Toutefois, dans certains cas, des crédits ne seront pas accordés en sens inverse; par exemple, l'établissement A peut convenir d'accepter un groupe de cours transférables de l'établissement à la place de ses propres cours et ajouter l'entente au Guide de transfert. Toutefois, il pourrait ne pas être approprié que l'établissement B décerne des crédits pour le groupe de cours si un étudiant ayant suivi un cours de l'établissement A l'inclut dans le cadre d'une demande de reconnaissance de crédits (voir Entente réciproque de transfert bilatéral).
Entente de transfert (*Transfer Agreement*)	Entente officielle entre des établissements postsecondaire précisant comment les cours et crédits réussis à l'établissement d'origine seront acceptés et appliqués à l'établissement de destination.

Terme	Définition
	Entente entre deux établissements (d'origine et de destination) précisant comment le cours ou le programme de l'établissement d'origine sera accepté par l'établissement de destination aux fins de transfert de crédits.
Entente d'articulation (*Articulation Agreement*)	Entente, habituellement entre deux établissements, mais également entre un établissement et une organisation professionnelle, autorisant des études de programmes spécifiques à créditer en vue d'une entrée directe ou de reconnaissance de crédits à un programme spécifique à l'établissement de destination.
	Entente officielle entre un ou plus d'un collège et un ou plus d'un établissement d'enseignement ou conseil scolaire reconnaissant les résultats d'apprentissage, facilitant les progrès de l'étudiant, minimisant le dédoublement des programmes d'études et facilitant la transition d'un établissement vers l'autre.
	Entente officielle entre deux (bilatérale) ou plus de deux (multilatérale) établissements postsecondaires, laquelle définit les conditions permettant aux étudiants de passer d'un programme spécifique à un autre. L'entente peut également déterminer lesquels cours ou programmes suivis à l'établissement d'origine satisferont aux exigences de diplomation à l'établissement de destination.
Entente de transfert en blocs (*Block Transfer Agreement*)	Entente de transfert selon laquelle un nombre prédéterminé de crédits est accordé aux étudiants faisant l'objet d'un transfert ayant terminé avec succès un certificat, un diplôme ou un groupe de cours à un autre établissement. En règle générale, les transferts en blocs servent à accorder des crédits pour des groupes de cours dont l'intégrité scolaire est reconnue et lesquels, collectivement, satisfont à une partie des exigences d'un autre titre scolaire.
Échelonnement (*Laddering*)	« Échelonnement » : processus permettant d'utiliser des crédits ou des titres préalablement conférés, soit par un établissement secondaire ou postsecondaire. « Progression de carrière » : utilisation d'un titre postsecondaire préalablement obtenu aux fins d'admission à un autre programme de niveau supérieur.
Parcours de transfert (*Transfer Pathway*)	Parcours défini d'un programme ou d'un établissement à un autre programme ou établissement, et lequel précise les exigences d'admissibilité et la manière dont les crédits seront acceptés et appliqués par l'établissement de destination. S'applique habituellement à de multiples établissements d'origine et un ou plus d'un établissement de destination. Ne requiert pas d'entente officielle signée entre les établissements.
Cotutelle (entente visant des études doctorales de 3e cycle)	Programme personnalisé d'études doctorales développé conjointement par deux établissements pour un étudiant, et dont les exigences de chaque programme universitaire sont respectées, mais l'étudiant travaillant avec les superviseurs de chaque établissement prépare une seule thèse examinée par un comité dont les membres proviennent des deux établissements. L'étudiant se voit décerner deux documents de grade, mais le relevé de notes comprend une note indiquant que l'étudiant a complété sa thèse en vertu d'une entente de cotutelle.

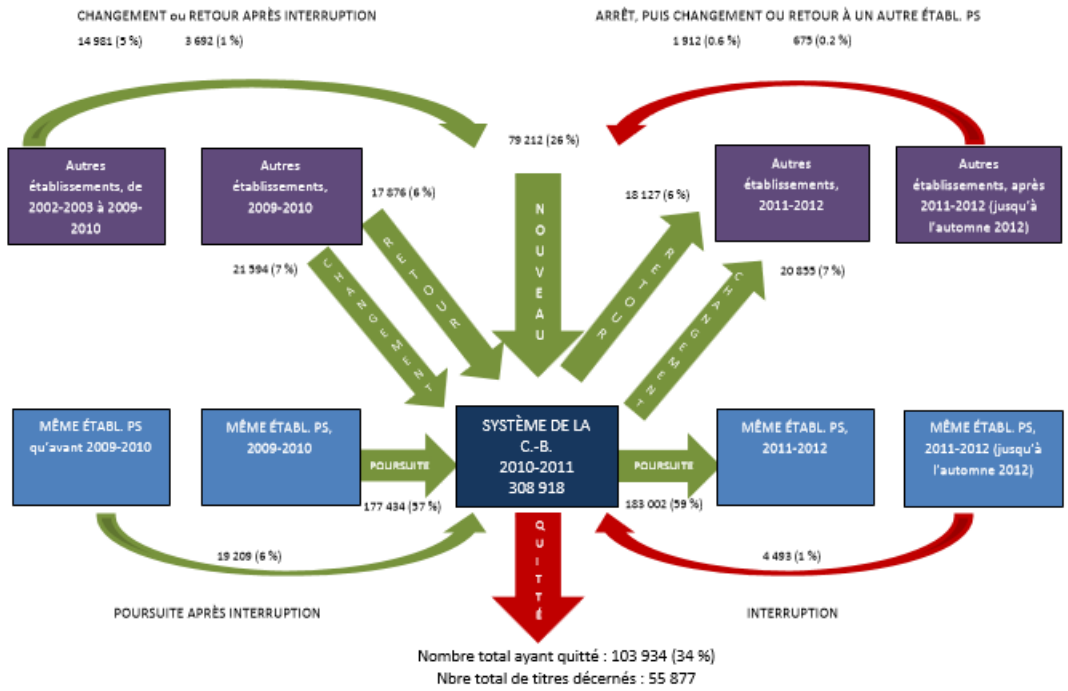
Bien qu'il y semblerait indiqué d'utiliser un terme donné et, possiblement, de l'inscrire dans une politique institutionnelle ou de le publier dans un glossaire provincial, cela ne veut pas nécessairement dire qu'il est communément utilisé, compris ou défini. Le même terme pourrait signifier différentes choses. De plus, le même terme pourrait décrire plusieurs éléments différents, y compris un type d'entente, comme l'illustre l'exemple du tableau 4 (crédits en blocs). Il arrive à l'occasion que le terme est utilisé pour un type d'entente, un processus, une forme d'articulation, un type de crédit, etc.

Tableau 3 : Analyse du terme « Crédit en blocs » et de ses usages différents au Canada

Catégorie d'usage de « crédits en bloc »	Définition
Type d'entente	Entente de transfert selon laquelle un nombre prédéterminé de crédits est accordé aux étudiants faisant l'objet d'un transfert ayant terminé avec succès un certificat, un diplôme ou un groupe de cours à un autre établissement. En règle générale, les transferts en blocs servent à accorder des crédits pour des groupes de cours dont l'intégrité scolaire est reconnue et lesquels, collectivement, satisfont à une partie des exigences d'un autre titre scolaire.
Moment du transfert et crédits accordés à l'étudiant	Il y a transfert en bloc lorsqu'il y a reconnaissance d'un groupe de cours, prenant habituellement la forme d'un certificat ou d'un diplôme aux fins de transfert de crédits. Il devrait être possible de transférer directement à la deuxième ou troisième année d'un programme menant à un grade, tout dépendant de l'entente. Le transfert en bloc est efficace si vous terminez complètement vos études menant à un diplôme. Si ce n'est pas le cas, l'on vous accordera probablement un transfert de crédits si les cours individuels sont énumérés.
Type d'articulation	Une articulation de transfert en bloc se produit lorsque les établissements comparent le contenu entier de programmes et accordent des crédits sur la base du nombre total d'heures ou de crédits, plutôt que de cours individuels. Une telle forme d'entente d'articulation peut servir, par exemple, à accorder des crédits pour un diplôme réussi à un établissement, en vue d'un programme menant à un grade à un autre établissement.
Type de crédit accordé	Crédit accordé à la fin du titre visé par le transfert.
Type de crédit accordé	Équivalence accordée pour un groupe de crédits ou de cours d'un établissement selon leur équivalence à un groupe défini de résultats d'apprentissage de cours ou de programme d'un autre établissement. L'octroi de crédits en bloc permet à des étudiants de débuter un programme d'un établissement de destination à un niveau avancé.
Type de cours accepté aux fins de transfert de crédits	Groupe de cours – d'un programme réussi donnant droit à un certificat ou un diplôme, par exemple – accepté aux fins de transfert de crédits à un programme menant à un grade.
Processus	Processus par lequel un bloc de crédits est accordé à des étudiants ayant terminé avec succès un groupe de cours, un certificat ou un diplôme, dont l'intégrité scolaire est reconnue et lesquels ont un lien pertinent, en partie, au programme menant à un grade.

En rapport avec la présente section, notons l'accent sur les notions d'établissement « d'origine » et de « destination » dans certaines définitions ayant trait aux ententes (p. ex., « ententes unidirectionnelles »). Le rapport issu de la phase 1 du projet de l'ARUCC et du CPCAT faisait état des constatations d'une étude menée par le gouvernement provincial de la C.-B. Cette dernière – ainsi que d'autres travaux de recherche – est en voie de changer fondamentalement la perception quant aux distinctions nettes entre un « établissement d'origine » et un « établissement de destination ». La figure 1 (ci-dessous) illustre les données pertinentes relatives à la Colombie-Britannique qui démontrent un tel changement de perspective.

Figure 1 : Parcours des étudiants au sein des établissements PS de la C.-B., 2010-2011, et parcours futurs des étudiants, jusqu'à l'automne 2012



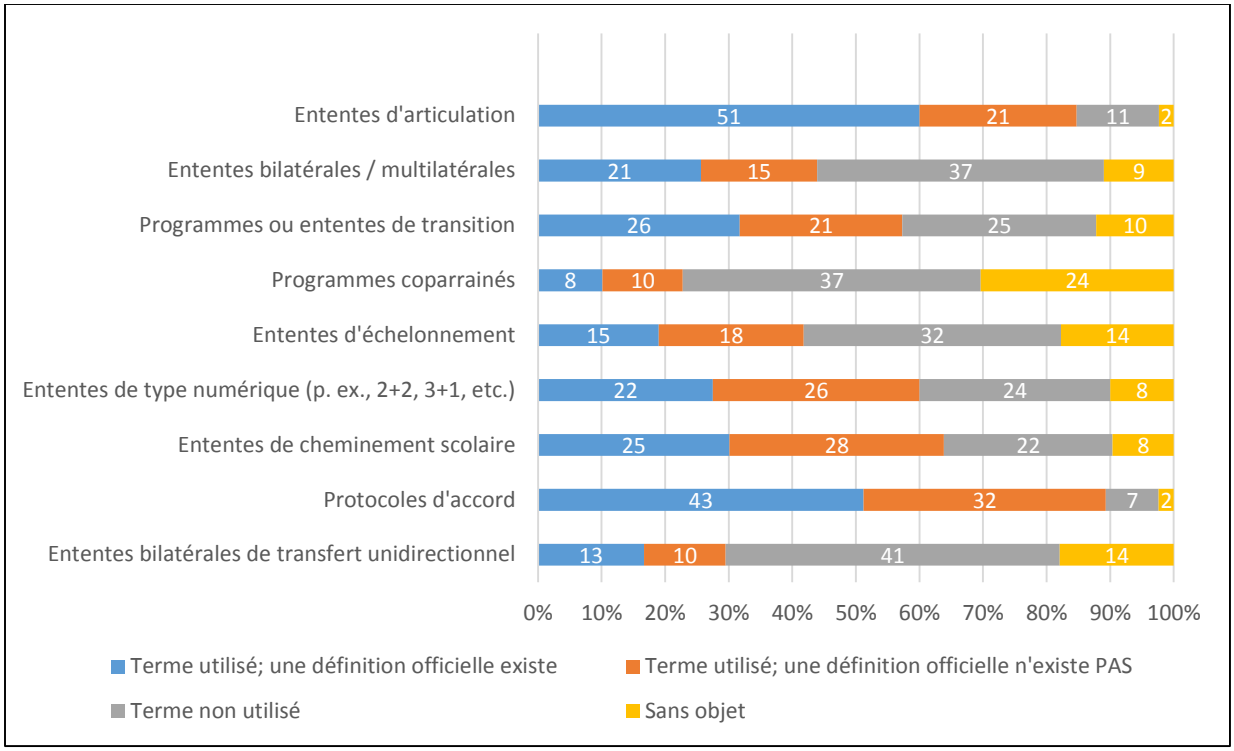
Source : ministère de l'enseignement supérieur, C.-B. (sans date). *The Student Transitions Project*. Tiré du site du ministère de l'enseignement supérieur, C.-B. : http://www.aved.gov.bc.ca/student_transitions/, 1er mai 2014.

La figure 2 ci-dessous montre l'éventail de la nomenclature ayant trait aux ententes ayant ressorti des recherches de la première phase (Rapport de l'ARUCC et du CPCAT, phase 1, 2014, p. 11)

La figure 1 dresse un survol des données relatives à la mobilité étudiante du Projet sur la transition des étudiants de la Colombie-Britannique (ministère de l'Enseignement supérieur de la C.-B., sans date). Bien que des données comparables ne soient pas disponibles pour d'autre provinces canadiennes, le graphique démontre que les étudiants fréquentent un certain nombre d'établissements tout au long de leur parcours éducatif; cela suggère qu'un virage est en cours quant aux principes de longue date à l'égard des notions relatives aux transferts, des normes relatives aux relevés de notes et de la nomenclature des transferts de crédits (Rob Fleming; Robert Adamoski, communication personnelle, 23 janvier 2014).

Duklas et al. (2014). Rapport de l'ARUCC et du CPCAT, phase 1, p. 37

Figure 2 : Nomenclature relative aux ententes en usage au Canada



Sous-section 3.5: Définir les programmes entre établissements

Considérations :

Les constatations de la phase 1 ont révélé une foule de termes en usage au Canada pour décrire les programmes entre établissements; neuf d'entre eux portent uniquement sur les programmes de collaboration. Une telle diversité est source de confusion et il y a une preuve démontrable qu'elle crée certains problèmes pour les chercheurs, lorsque le vient le temps d'analyser les succès du Canada au chapitre des partenariats entre établissements.

La phase 2 vise à établir une terminologie ayant comme objectif de faciliter l'usage de termes communs à la grandeur du Canada, notamment dans le domaine des programmes entre établissements, tout en s'assurant que les termes retenus ont été approuvés par des organismes de gouvernance. Qui plus est, les recherches préalables suggèrent un cadre partiel permettant d'apporter des solutions à ce domaine.

La présente section a pour but de faire la lumière sur les consensus, dans la mesure du possible, afin de faciliter le développement d'une nomenclature ayant trait aux programmes entre établissements.

Questions du sondage en ligne

Les questions suivantes sont comprises dans le sondage en ligne qui accompagne le présent document de consultation. Nous les fournissons ci-dessous, histoire de faciliter la réflexion préalable.

10. Les définitions suivantes s'appliquent-elles à votre contexte local?
    Les définitions suivantes, attribuées à J. Knight, Ph. D., sont tirées de *Joint and Double Degree Programs: Vexing Questions and Issues,*[8] ouvrage dans lequel elle propose ces définitions de programmes de collaboration internationaux menant à un grade. Nous aimerions savoir si elles sont pertinentes dans notre contexte national.

- Programme menant à des titres consécutifs – « Programme au terme duquel deux titres de niveaux consécutifs sont conférés lorsque sont remplies les exigences du programme de collaboration établies par les établissements partenaires. »
- Programme menant à deux titres – « Programme au terme duquel ***deux titres*** de niveau équivalent sont conférés lorsque sont remplies les exigences du programme de collaboration établies par les établissements partenaires. »
- Programme conjoint – « Programme au terme duquel ***un titre conjoint*** est conféré lorsque sont remplies les exigences du programme de collaboration établies par l'établissement partenaire. »
- Programme menant à des titres multiples - « Programme au terme duquel trois titres ou plus de niveau équivalent sont conférés lorsque sont remplies les exigences du programme de collaboration établies par trois établissements partenaires ou plus. »

Contexte :

La phase 1 de l'enquête nationale a révélé le fait que les termes les plus populaires pour décrire les programmes de transfert de crédits comprennent, entre autres, les suivants : programmes menant à un grade/diplôme; programmes conjoints; programmes de collaboration; et programmes doubles/à double titre. Le tableau 5 fournit un résumé des constatations de l'examen de glossaires en usage aux établissements et organisations alliées.

Tableau 4 : Termes décrivant les types de programme en usage au Canada

Terme	Définition
Cours/programme de transition	Cours ou ensemble de cours que suivent les étudiants dans le but de combler des lacunes d'apprentissage d'un programme aux fins d'admission à un autre programme, par exemple, d'un programme menant à un diplôme à un programme menant à un grade dans le même domaine d'études. Certains cours/programmes de transition visent à préparer les étudiants formés à l'étranger à passer les examens d'accréditation leur permettant de pratiquer au Canada.
Programme conjoint	Programme d'études offert par un établissement postsecondaire affilié, fédéré ou collaborant avec une université, lequel est approuvé par le sénat de l'université ou un organisme équivalent, et pour lequel un seul document de grade est signé et décerné par les deux établissements.
Programme intégré	Deux ou plus de deux programmes d'enseignement distincts, approuvés et autonomes d'un ou de plus d'un établissement, amalgamés en un seul programme d'enseignement aux fins d'inscription, de curriculum, d'examen et d'administration, et pour lequel les inscriptions admissibles sont rapportées sur la base de l'établissement responsable des inscriptions. Le programme d'enseignement est planifié, maintenu et livré un ou plus par un ou plus d'un établissement de chaque secteur et donne droit à un titre, normalement un grade de baccalauréat.

[8] Knight, J. (2008). Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues. London: The Observatory on Borderless Higher Education

Terme	Définition
Programme conjoint menant à un grade	***Programme*** d'études offert par ***deux ou plus de deux*** universités ou par une université et un collège ou un institut, y compris un institut de technologie et d'études supérieures, et dont la réussite des exigences est confirmée par ***un seul document de grade***.
	Programme conjoint pour lequel ***une qualification conjointe*** est conférée une fois remplies les exigences du programme de collaboration telles qu'établies par les établissements partenaires.
	« Un programme conjoint menant à un grade confère ***une qualification conjointe*** une fois remplies les exigences du programme de collaboration établies par l'établissement partenaire. » [9]
Programme conjoint/intégré	***Programme offert de manière coopérative*** par des partenaires universitaires et collégiaux. Ce dernier peut intégrer deux programmes distincts ou plus qui sont offerts de manière autonome par les établissements partenaires. Les étudiants ***poursuivent leurs études*** aux deux établissements, soit de manière ***séquentielle ou simultanément***.
	Les diplômés se voient conférer un ou plus d'un titre par les établissements partenaires; par exemple, un étudiant reçoit un diplôme en arts médiatiques et un grade en communications. Sert parfois à décrire un programme d'études développé et livré par deux entités ou départements d'un même établissement, ou des programmes simultanés offerts au même établissement.
Programmes de collaboration et conjoints menant à un grade	Programmes de collaboration ***offerts conjointement*** par un collège et une université partenaire. Les étudiants peuvent se voir conférer ***un ou deux titres*** – un du collège et/ou un de l'université.
Programme de collaboration (ou programme d'enseignement collaboratif)	En règle générale, il s'agit d'un programme d'enseignement scolaire ou professionnel développé de manière coopérative par des partenaires universitaires et collégiaux, afin de faciliter la progression efficace des apprenants vers l'obtention d'***un ou de plus d'un titre***, une fois atteints les objectifs d'apprentissage au collège et à l'université. Les programmes d'enseignement collaboratif assurent que ***l'apprentissage*** déjà ***réussi sera reconnu*** par l'établissement de destination, conformément aux conditions stipulées dans l'entente d'articulation. L'on retrouve plusieurs modèles de programmes de collaboration (ou programme d'enseignement collaboratif).
	Programmes offerts ***conjointement par deux ou plus de deux*** établissements.
	Programme intra-universitaire d'études supérieures qui procure une expérience multidisciplinaire additionnelle aux étudiants inscrits à un nombre de programmes approuvés et qui en remplissent les exigences aux fins d'obtention du grade. Les étudiants satisfont aux exigences d'admission et s'inscrivent au programme participant (ou « d'attache »), mais complètent, outre les exigences d'obtention du grade de ce programme, les exigences additionnelles du programme de collaboration. Le grade conféré est celui associé au programme d'attache et la réussite du programme de collaboration est indiquée à l'aide d'une mention sur le relevé de notes au sujet de la spécialisation additionnelle réussie (p. ex., maîtrise en science politique avec spécialisation en études américaines).
	Programme d'études ***offert conjointement*** par des partenaires universitaires et collégiaux. Les partenaires ont convenu d'un partage défini des responsabilités quant au programme d'études, lequel est reconnu par les deux établissements aux fins d'obtention de crédits donnant droit à un ou plus d'un titre. Certains programmes de collaboration offrent aux diplômés la possibilité d'obtenir un diplôme et un grade.
Programme menant à l'obtention d'un grade	Programme offert par un collège ou une université qui accorde un transfert de crédits aux diplômés d'un programme collégial donnant droit à un diplôme ou un diplôme avancé, aux fins d'admission à un programme menant à un grade à un niveau spécifique. Peut nécessiter la réussite de cours de transition, dans certains cas. L'on y précise les crédits additionnels nécessaires pour être admissible au grade. Sous réserve de certaines conditions (rendement scolaire, notes minimales, etc.). Exemple : de diplôme collégial d'études supérieures en technologie du génie chimique à baccalauréat ès sciences (chimie).

[9] Knight, J. (2008). *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Terme	Définition
Programme menant à des grades consécutifs	Un programme menant à des grades consécutifs donne droit à deux titres différents de niveaux consécutifs, une fois remplies les exigences établies par les établissements partenaires.
	« Un programme menant à des grades consécutifs donne droit à deux titres différents de niveaux consécutifs, une fois remplies les exigences établies par les établissements partenaires. »[10]
Programme de transfert (ou de passage) à l'université	Plusieurs réseaux collégiaux proposent des programmes de transfert (ou de passage) à l'université dans le cadre desquels ils sont responsable des deux premières années d'un programme universitaire de premier cycle. Certains établissements universitaires et collégiaux offrent également en collaboration des programmes intégrés donnant droit à un grade et un diplôme. La formation coopérative est intégrée à plusieurs programmes, la participation à un stage de travail étant une exigence qui vient s'ajouter aux études théoriques.
	Les deux premières années d'un programme menant à un grade suivi à un collège avant de passer à une université ou un collège privé ayant un programme accrédité menant à un grade.
Programme menant à des grades multiples	« Un programme menant à des grades multiples donne droit à trois qualifications individuelles ou plus de niveau équivalent, une fois remplies les exigences établies par les établissements partenaires. »[11]
Programme à double titre	Programme d'études offert par ***deux ou plus de deux*** universités ou par une université et un collège ou institut, y compris les instituts de technologie et d'études supérieures, et dont la réussite des exigences est confirmée par ***un document de grade distinct délivré par chacun*** des établissements participants.
Programme menant à deux grades (Programme à grade double)	***Deux documents de grade*** délivrés par deux établissements. Également appelé « double grade. »
Programme à double grade	« Un programme à double grade donne droit à ***deux titres individuels*** de niveau équivalent, une fois remplies les exigences établies par les deux établissements partenaires. »[12]
	Un programme à double grade donne droit à ***deux titres individuels*** de niveau équivalent, une fois remplies les exigences établies par les deux établissements partenaires.

Sous-section 3.6: Usage opérationnel de la nomenclature des transferts de crédits

Considérations :

L'on retrouve au Canada une incroyable diversité au chapitre de la terminologie des transferts de crédits servant à décrire les particularités des transferts de crédits, des blocs ou groupes de cours, la nature des crédits accordés pour des études préalables telles qu'elles se rapportent au programme auquel l'étudiant souhaite accéder, si elles s'appliquent directement ou non à une discipline précise (par exemple, une majeure), et ainsi de suite. Selon les constatations de la phase 1, une telle variété a une incidence sur les administrateurs, les développeurs de politiques et les étudiants. Nous vous encourageons à consulter l'étude de 2014 de Christine Helen Arnold, intitulée *Transfer Literacy: Assessing Informational Symmetries and Asymmetries*, laquelle jette une autre lumière sur le défi qui se présente.[13]

---

[10] Knight, J., 2008
[11] Knight, J., 2008
[12] Knight, J., 2008
[13] http://www.oncat.ca/files_docs/content/pdf/en/oncat_research_reports/2012-2_ChristineArnold-Transfer-literacy-assessing-informational-symmetries-and-asymmetries.pdf

Les principes qui semblent régir le choix d'un terme ou d'une expression sont divers. Par exemple, les rétroactions des établissements, lors de la première phase, nous ont révélé que d'aucuns tentent régulièrement de simplifier la terminologie et d'améliorer la transparence pour les étudiants, au moment de jeter leur dévolu sur un terme en particulier. D'autres ont dit souhaiter trouver ou créer des termes exprimant la raison d'être fondamentale d'une action particulière, dans le but de simplifier et de clarifier la nomenclature. D'autres, encore, ont souhaité s'assurer que la nomenclature retenue établisse une démarcation claire entre des actions opposées (p. ex., « spécifié » et « non spécifié »). La plupart des termes en usage découlent, en quelque sorte, de l'idée que l'élément en question est un cours fondé sur des heures-crédits, ou ont trait, d'une certaine manière, à un cadre de crédits de cours. Lorsqu'il ne s'agit pas explicitement d'un cours axé sur des heures-crédits, certains établissements semblent tenter de traduire les connaissances acquises par le biais d'études ou d'expériences préalables en utilisant le cadre de référence des heures-crédits. Cette méthodologie est semblable à celle utilisée par le système de crédits ECTS, en Europe.

Les recherches de la phase 1 ont fait la lumière sur des pratiques communes et efficaces qu'il y aurait lieu de prendre en considération. Toutefois, il semblerait que le véritable défi sera d'identifier les pratiques exemplaires et, encore plus, d'en encourager l'adoption. La présente section entend aborder cette problématique.

Questions du sondage en ligne et des ateliers :

11. Comment pourrait-on encourager l'adoption de nouvelles pratiques exemplaires ou prometteuses en matière de nomenclature des transferts de crédits et leur réalisation à l'échelle du Canada?
12. Y a-t-il des termes relatifs aux transferts de crédits absents dans votre contexte local, mais utilisés dans d'autres juridictions, et dont vous recommanderiez l'adoption en tant que norme, compte tenu de l'environnement postsecondaire en évolution au Canada?
13. Quels sont les principes qui devraient régir une bonne pratique au moment de la mise en œuvre de la nomenclature des transferts de crédits?

Contexte :

Outre les tableaux susmentionnés, la figure 3 propose une vue d'ensemble de haut niveau de certaines des constatations de la phase 1 relatives aux programmes et aux cours. Des recherches additionnelles au chapitre des glossaires et des politiques des établissements canadiens révèlent que tous ces termes sont définis différemment par différentes organisations. Dans certains cas, l'on recense quatre définitions différentes à la grandeur du Canada pour un seul et même terme (et parfois davantage). « Équivalence de cours » en est un exemple. Le tableau 5 présente des exemples de définitions de certains termes uniques, certaines illustrant la gamme d'approches possibles.

Certains termes largement répandus – « équivalence », entre autres – portent à une réflexion plus poussée. Prenons le terme susmentionné : il peut représenter une valeur, une fonction, une signification, etc., ayant une portée égale. Son utilisation, bien que largement répandue, peut être remise en question. Par exemple, le terme est-il vraiment suffisant pour identifier des notions qui se chevauchent sans être similaires? Quel autre terme pourrait-on y substituer? Et que dire de son contraire? Il semble y avoir plusieurs dérivés de ce dernier. Toute cette diversité de termes et de définitions crée une certaine confusion.

Il y a également lieu de noter que très peu d'exemples fournis visaient d'autres formes d'apprentissage au-delà des cours. Parmi les exceptions, notons certaines formes de reconnaissance des acquis et d'approches d'évaluation telles que les tests d'évaluation des connaissances (ou des acquis); toutefois, les constatations de la première phase ne permettent pas de déterminer si les établissements accordent régulièrement un transfert de crédits pour des apprentissages acquis à l'extérieur de la salle de classe. Les chercheurs ont trouvé certains exemples d'établissements qui accordent des crédits de RA; toutefois, il semblerait que ce ne soit pas une pratique courante à l'échelle du Canada. De plus, puisqu'il n'existe aucune norme en matière de RA, la consignation de ces résultats varie.

Figure 3 : Degré d'utilisation – Termes se rapportant au transfert de crédits

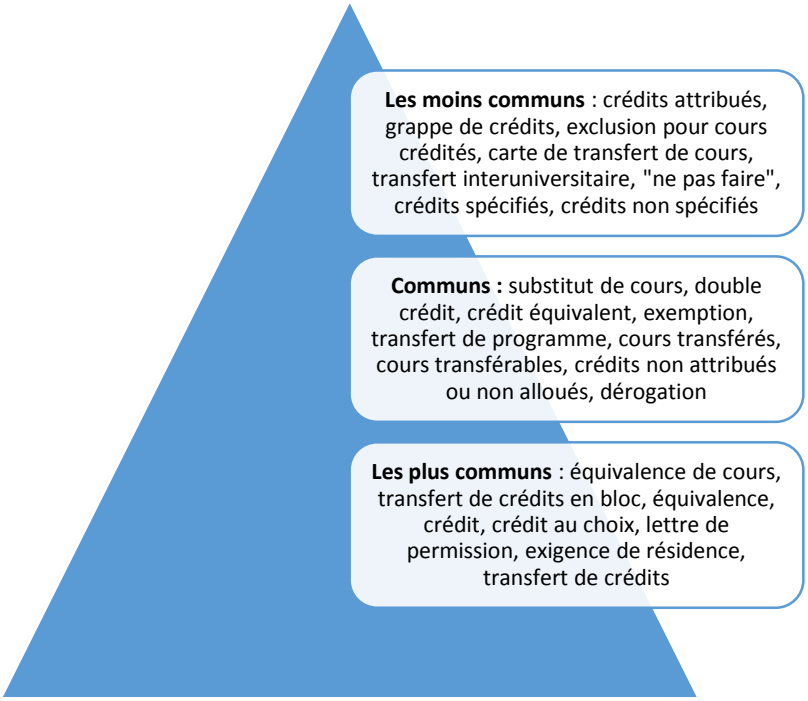


Tableau 5 : Exemples de définitions

Terme	Définition
Grappe de crédits	Crédits accordés lorsque sont combinés deux ou plus de deux cours, à l'établissement d'origine ou à l'établissement de destination, aux fins d'octroi de crédits pour un seul cours équivalent à l'établissement de destination.
Équivalence (termes similaires : crédits équivalents,	Relation paritaire entre un système, une juridiction/un territoire ou un établissement et un autre, pour ce qui est de la valeur et de la signification de leurs cours, diplômes, certificats, licences ou grades. Reconnaissance de la valeur équivalente de cours, de programmes, de sections de programme, de grades ou de formation. S'applique aux évaluations fournies, par exemple, par des organismes de réglementation visant à déterminer l'admissibilité à exercer une profession.

Terme	Définition
équivalence de crédits)	Par « équivalent », l'on entend « de valeur, de montant, de fonction ou de sens égal ». Un cours évalué aux fins d'articulation n'est probablement jamais complètement identique au cours correspondant à l'établissement de destination. L'évaluation de l'équivalence suppose qu'il faille déterminer le degré de similitude du contenu ou des résultats des cours en question. Le degré de similarité entre les cours devrait être tel que les étudiants qui se voient octroyer un transfert de crédits auront les connaissances et les acquis nécessaires pour suivre avec succès des cours plus avancés. Il y aurait lieu de ne pas inclure de conditions ni de restrictions pour le transfert (p. ex., note minimale exigée afin que le cours visé par le crédit soit transférable), sauf si ces mêmes restrictions s'appliquent au cours équivalent à l'établissement de destination, ou à moins qu'il y existe des raisons claires et défendables de le faire.
	Transfert de crédits de cours d'un établissement postsecondaire à un autre dans le cas de cours de contenu semblable ou de valeur pédagogique égale.
Crédits attribués (terme similaire : crédits de niveau)	Valeur de crédits « attribuée » à un cours d'un établissement d'origine lorsqu'il est jugé équivalent à un cours d'un établissement de destination.
	Si un cours d'un établissement de destination est jugé équivalent à un cours visé par un transfert de crédits, l'on remplit alors un formulaire de demande de transfert de crédits, en y indiquant le nom, code et le nombre de crédits du cours équivalent et, le cas échéant, la date d'entrée en vigueur. Le terme « crédits attribués » désigne cette approche.
Crédits de discipline attribués (termes similaires : crédits attribués, crédits de niveau)	Classement à un certain niveau d'études, au moment de débuter un programme ou un cours, se fondant sur une évaluation de travaux (scolaires) préalables ou la réussite d'un test de classement.
Crédits non attribués (terme similaire : crédits de niveau)	Crédits accordés lorsque l'on juge qu'un cours sans équivalent direct devrait être crédité. On peut les identifier en tant que crédits d'une discipline particulière ou crédits généraux non attribués.
	Forme de transfert de crédits pouvant être consenti lorsqu'un cours est jugé non équivalent à un cours spécifique d'un établissement de destination. Les crédits non attribués s'appliquent généralement à l'atteinte des exigences d'une discipline ou d'un programme particulier, p. ex., BUS 1xx (3). Certains établissements utilisent plutôt le terme « crédits de niveau ».
	Lorsqu'une demande de transfert de crédits porte sur un cours jugé pertinent dans une discipline, sans toutefois correspondre de près à la matière, à la structure, au contenu ou au format du cours du département connexe à l'établissement de destination, l'on accorde alors des crédits non attribués à une discipline spécifique. Avec ce type de transfert de crédits, l'on s'assure : que le cours se donne au même niveau et selon les mêmes normes que le programme visé par l'octroi des crédits; qu'il est conforme aux normes de la discipline; et qu'il peut satisfaire aux exigences de crédits optionnels d'un programme menant à un grade. Toutefois, le cours n'est pas visé par un transfert direct de crédits équivalents à un cours de l'établissement de destination.
	Reconnaissance de l'apprentissage lorsque le cours n'a pas d'équivalent spécifique à l'établissement de destination.

Sous-section 3.7: Capacité des établissements en matière de formation axée sur les compétences et de résultats d'apprentissage

Considérations :

Les recherches de la phase 1 ont révélé une compréhension variée de l'évaluation de la formation axée sur les compétences et des résultats d'apprentissage au Canada ou des approches internationales de documentation de la réussite scolaire ou universitaire. Elles démontrent également un manque de compréhension commune, parmi les organisations sondées, pour ce qui est de la consignation des activités parascolaires. Toutefois, il semblerait que de nombreux chercheurs, développeurs de politiques et praticiens s'intéressent à élargir la discussion sur la documentation des différentes expériences d'apprentissage des étudiants.

Le Canada n'est pas unique à ce chapitre. À titre d'exemple, trois associations américaines travaillent à l'établissement d'un cadre commun de définitions liées à la consignation des apprentissages axés sur les compétences et sur les résultats au niveau des programmes, pour les apprenants individuels : l'American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, la NASPA: Student Affairs Administrators in Higher Education, et l'IMS Global Learning Consortium. Le projet n'en est qu'à ses débuts et ses promoteurs tiennent des consultations sur la possibilité de créer un document de résultats d'apprentissage (ou un dossier de compétences) distinct du relevé de notes, mais complémentaire à ce dernier. Le groupe chargé du projet canadien a noué des liens avec ces associations, afin de partager ses résultats et d'identifier les synergies possibles.

L'on retrouve actuellement des exemples d'établissements qui documentent les résultats d'évaluation des compétences sur leurs relevés de notes, afin de faire connaître les résultats des accomplissements des étudiants. De plus, des organisations telles que la Lumina Foundation et l'OCDE envisagent actuellement des mesures améliorées d'évaluation des résultats d'apprentissage, et ce, même au niveau de l'étudiant individuel. Voici quelques références pour celles et ceux qui souhaitent creuser davantage la question :

- Profil de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade de la Lumina Foundation – voir http://www.luminafoundation.org/resources/dqp et http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/2013/November-December%202013/Degree_full.html
- Council for Aid to Education (CAE) – voir « CLA + » à l'adresse http://cae.org/participating-institutions/cla-overview
- OCDE : Une évaluation internationale des performances des étudiants et des universités (AHELO) – voir http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/uneevaluationinternationaledesperformancesdesetudiantsetdesuniversitesahelo.htm

Si l'on se fie aux constatations de la phase 1, les établissements du Canada travaillent depuis longtemps à l'élaboration de résultats d'apprentissage. Parmi les exemples, notons l'intérêt de longue date du réseau collégial à l'égard des résultats d'apprentissage de programmes et de formation professionnelle, les divers organismes d'assurance de la qualité à l'échelle du pays, lesquels se concentrent sur la création de cadres de reconnaissance des titres (ou la conformité à ces derniers) et l'établissement d'attentes de programmes, et les intervenants du domaine du perfectionnement des étudiants chargés de la mise en œuvre du dossier des activités parascolaires.

Des recherches et d'autres efforts connexes sont en cours au Canada pour offrir des activités d'apprentissage différentes et de manière à reconnaître l'atteinte des résultats d'apprentissage par l'entremise d'une multitude d'expériences d'apprentissage. Une exploration des possibilités en matière de transferts et de mobilité étudiante constitue l'un des objectifs prometteurs de ces projets. Voici trois exemples récents au Canada :

- Fitzgibbon, J. (Février, 2014). *Learning Outcomes and Credit Transfer: Examples, Issues and Possibilities*. Vancouver: BCCAT. http://bccat.ca/pubs/Learning_Outcomes_et_Crédit_Transfer_Feb2014.pdf
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) – voir http://www.heqco.ca/fr-ca/Research/LearningOutcomes/Pages/home.aspx
- Lennon, M. C., Frank, B., Humphreys, J., Lenton, R., Madsen, K., Omri, A., & Turner, R.1 (2014). *L'approche Tuning : Relever et mesurer les résultats d'apprentissage sectoriels dans le système d'enseignement postsecondaire*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Tuning%20FR.pdf

Ces efforts sont en phase avec les conclusions du rapport de la phase 1 de l'ARUCC et du CPCAT, où l'on rapportait des exemples spécifiques à l'échelle internationale, notamment le supplément au diplôme de l'Europe (Duklas et al, 2014, p. 51), le document AHEGS d'Australie (Australian Higher Education Graduation Statement, p. 52) et le document HEAR du Royaume-Uni (UK Higher Education Achievement Report, p. 56).

Il y a lieu de noter que le Guide du relevé de notes 2003 de l'ARUCC envisageait l'apprentissage axé sur les compétences et mentionnait, de fait, les normes de relevé de haut niveau, telles que les *Compétences démontrées* et les *Évaluations descriptives.* L'on retrouve également des exemples d'établissements ajoutant des commentaires aux relevés de notes et identifiant des jalons et des activités, par exemple, au niveau des études supérieures. Les constatations issues de la première phase suggèrent un fort engagement, à la grandeur du pays, pour la préservation du format traditionnel du relevé de notes, tout en explorant la possibilité de créer des normes et documents distincts afin de représenter les résultats d'apprentissage de programmes, *une fois établis les cadres de résultats d'apprentissage acceptés par les collègues collégiaux/universitaires, par le biais de cadres d'assurance de la qualité*.

Au stade évolutif actuel du milieu postsecondaire canadien, il semblerait que des connaissances fondamentales soient encore manquantes et que, jusqu'à nouvel ordre, il faudra procéder avec prudence jusqu'à ce que soient menées des recherches plus approfondies et qu'une mise en application officielle des résultats d'apprentissage à l'échelle des programmes – voire peut-être même à l'échelle des cours – ne s'étende dans les établissements à la grandeur du Canada.[14] Les questions suivantes visent une compréhension des points de vue à ce sujet.

[14] L'on reconnaît que certaines juridictions comptent sur des résultats d'apprentissages définis et des attentes et cadres connexes au chapitre de leurs titres scolaires. De tels instruments pourraient servir de fondement à la création d'un cadre de définition des relevés de notes pour les établissements canadiens.

Questions du sondage en ligne

Les questions suivantes sont comprises dans le sondage en ligne qui accompagne le présent document de consultation. Nous les fournissons ci-dessous, histoire de faciliter la réflexion préalable.

14. Votre établissement expérimente-t-il avec la consignation des résultats scolaires d'autres formes d'apprentissage au-delà des heures-crédits? Cliquez sur « Ne s'applique pas » si vous ne représentez pas un établissement d'enseignement.
15. Si vous représentez un établissement d'enseignement, veuillez fournir un exemple de résultat final – autre qu'une note de cours – que votre établissement a représenté sur le relevé de notes ou sur un autre de ses documents. Votre établissement est-il doté d'une politique qui appuie cette pratique? Dans l'affirmative, veuillez fournir l'adresse URL de la politique. (Réponses possibles : Oui, veuillez expliquer; Non; Ne s'applique pas)
16. Veuillez indiquer votre degré d'accord avec les énoncés suivants :
    L'atteinte des résultats d'apprentissage ou des apprentissages axés sur les compétences devrait être documentée ou consignée... (Réponses possibles : D'accord, En désaccord, Aucune opinion, Je ne sais pas)

    - ... sur le relevé de notes actuel.
    - ... sur un document supplémentaire au relevé de notes.

17. Plutôt que d'étendre le contenu du relevé de notes, croyez-vous qu'un document complémentaire distinct serait nécessaire afin d'y détailler les résultats d'autres formes d'apprentissage, lequel sera également vérifiable et viendrait compléter le relevé de notes?
18. Dans l'affirmative, que recommanderiez-vous? Dans la négative, veuillez passer à la question suivante.
    Vous trouverez des renseignements sur le document HEAR (Royaume-Uni), le supplément au diplôme (Europe) et le document AHEGS (Australie) aux pages 50-57 du rapport de l'ARUCC et du CPCAT (Duklas et al, 2014), lequel est accessible en ligne, à l'adresse :
    http://www.arucc.ca/uploads/documents/arucc_cpcat_15_jun_2014_francais.pdf

    (Réponses possibles : Recommande, Ne recommande pas, Aucune opinion, Je ne sais pas)

    - Un document semblable au document HEAR (Royaume-Uni), au supplément au diplôme (Europe) ou au document AHEGS (Australie)
    - Une forme quelconque de pointage
    - Un nouveau rapport sur les compétences
    - Une forme quelconque de portfolio d'apprentissage
    - Autre; si vous répondez « Autre », veuillez fournir des détails ici.

19. Quelles exigences fondamentales doit-on confirmer et mettre en place avant de documenter ou consigner l'atteinte des résultats d'apprentissage, au niveau de l'étudiant individuel, que ce soit sur le relevé de notes ou au moyen d'un rapport distinct axé sur les compétences?
    Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent. Réponses possibles : Très d'accord, D'accord, Aucune opinion, En désaccord, Très en désaccord, Ne s'applique pas
    - Adoption d'un outil d'évaluation validé servant à mesurer l'atteinte finale des résultats d'apprentissage par l'étudiant, et ce, par programme et par niveau
    - Approbation d'attentes relatives aux crédits, à l'échelle de l'établissement, conformément aux cadres approuvés de titres de compétence
    - Résultats d'apprentissage définis et approuvés, par programme
    - Principes définis et établis d'évaluation et de documentation de l'atteinte des résultats d'apprentissage par l'étudiant
    - Cadre définitionnel établi, à l'échelle de l'établissement, visant à documenter l'atteinte des résultats d'apprentissage par l'étudiant
20. Si vous indiquez « Autre », veuillez fournir une explication ici.
21. Aimeriez-vous ajouter d'autres observations ou commentaires susceptibles d'appuyer le présent projet?

Contexte :

Le relevé de notes est appelé à prendre de l'expansion. De nouvelles formes d'apprentissage et d'agrément voient le jour.[15] L'attention croissante portée aux résultats d'apprentissage[16], ainsi qu'à l'apprentissage et l'évaluation axés sur les compétences,[17] a des répercussions considérables sur la consignation des accomplissements des apprenants. Compte tenu de l'intérêt croissant pour les partenariats entre établissements, pour les transferts et pour les mécanismes de suivi et de représentation de la charge travail de l'étudiant qui facilitent les transferts entre établissements et d'un niveau à un autre, la pression va croissant pour se préparer à d'autres méthodes de consignation des résultats.

De plus, le rapport de la phase 1 propose des exemples de juridictions internationales ayant créé ou incorporé des résultats d'apprentissage de programmes dans des documents scolaires/universitaires, afin de consigner les apprentissages et les accomplissements des étudiants liés aux résultats

---

[15] Carey, K. (22 janvier 2013). *MIT Mints a Valuable New Form of Academic Currency*. Chronicle of Higher Education. Consulté le 26 mars 2015 : http://chronicle.com/article/MIT-Mints-a-Valuable-New-Form/130410/

[16] Lennon, M. C., Frank, B., Humphreys, J., Lenton, R., Madsen, K., Omri, A., & Turner, R.1 (2014). *L'approche Tuning : Relever et mesurer les résultats d'apprentissage sectoriels dans le système d'enseignement postsecondaire*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

[17] Fitzgibbon, J. (Février 2014). *Learning Outcomes and Credit Transfer: Examples, Issues, and Possibilities*. Vancouver: British Columbia Council on Admissions and Transfer (BCCAT). http://bccat.ca/pubs/Learning_Outcomes_and_Credit_Transfer_Feb2014.pdf

Goff, L., Potter, M., Pierre, E., Carey, T., Gullage, A., Kustra, E., Lee, R., Lopes, V., Marshall, L., Martin, L., Raffoul, J., Siddiqui, A., Van Goestel, G. (2015). *Learning Outcomes Assessment: A Practitioner's Handbook*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

d'apprentissage.[18] Parmi les exemples cités, mentionnons le supplément au diplôme d'Europe (Duklas et al, 2014, pp. 49, 51),[19] le document AHEGS (Australian Higher Education Graduation Statement, p. 49) et le document HEAR (UK Higher Education Achievement Report, p. 53). Ces résultats s'ajoutent au récent Projet Tuning sur les résultats d'apprentissage, que nous avons mentionné plus haut.

Dans le cas de l'étude du COQES, les chercheurs ont identifié et mesuré des résultats d'apprentissage dans des domaines d'études postsecondaires spécifiques pour quatre types de qualifications : le diplôme de deux ans, le diplôme de trois ans, le baccalauréat de quatre ans et la maîtrise (axée sur la recherche) (Lennon et al, 2014, p. 3).[20] De plus, les chercheurs ont « associé » les résultats d'apprentissage au Cadre de classification des titres de compétence et aux attentes relatives aux grades de l'Ontario (p. 3; annexes). Le projet de recherche est très exhaustif et fournit des conseils pratiques aux établissements collégiaux et universitaires en vue de l'intégration significative des résultats d'apprentissage aux programmes. Dans la section intitulée *Présenter les résultats d'apprentissage aux étudiants et employeurs*, les chercheurs notent la diversité de méthodes utilisées par les établissements à travers le monde pour fournir des documents servant à présenter la réussite des résultats d'apprentissage (p. 35). Selon les auteurs, les exemples comprennent le supplément au diplôme d'Europe, lequel « fournit des "informations sur le contenu et les résultats obtenus" divisées en quatre catégories : connaissances et compréhension, compétences intellectuelles (réflexion), compétences pratiques (propres à la matière) et compétences clés » (p. 35).[21]

Un inventaire des cadres de classification des titres en usage à la grandeur du Canada permet d'identifier une occasion intéressante d'établir un cadre des normes de relevés de notes. Le tableau 7 présente une analyse comparative de très haut niveau. Il devient immédiatement clair que les attentes relatives aux grades, utilisées à la grandeur du pays pour orienter l'établissement des titres et, peut-être aussi, des résultats d'apprentissage de programme, sont passablement uniformes. Les attentes varient considérablement pour ce qui de leur description, de leur titre et de leur niveau; toutefois, il se dégage un cadre thématique évident qui pourrait servir de fondement à un cadre définitionnel de normes canadiennes de consignation sur les relevés des compétences démontrées et des résultats d'apprentissage de chaque type et niveau de titre.

---

[18] Duklas, J., Maki, K., Pesaro, J., Brady, J. (2014). *Enquête nationale de l'ARUCC et du CPCAT sur la nomenclature des relevés de notes et des transferts de crédits*. Alberta : Association des registraires des universités et collèges du Canada (ARUCC) et Consortium pancanadien sur les admissions et les transferts (CPCAT). http://www.arucc.ca/uploads/documents/arucc_cpcat_15_jun_2014_francais.pdf

[19] Exemples de modèles : http://ec.europa.eu/education/tools/ects_en.htm et *Tuning Educational Structures in Europe*. (2007). Consulté le 26 mars 2015 depuis l'adresse http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.pdf

[20] Lennon, M. C., Frank, B., Humphreys, J., Lenton, R., Madsen, K., Omri, A., & Turner, R.1 (2014). *L'approche Tuning : Relever et mesurer les résultats d'apprentissage sectoriels dans le système d'enseignement postsecondaire*. Toronto: Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

[21] Voir les constatations de la Commission européenne pour plus de détails et le rapport de la phase 1 de l'ARUCC et du CPCAT.

Tableau 6 : Comparaison des catégories d'attentes relatives aux grades

Attentes relatives aux grades	**Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade [1]**	**Cadre de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade des Maritimes (1er cycle) [2]**	**Cadre de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade des Maritimes (2e et 3e cycles) [2]**	**Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (du certificat jusqu'aux études supérieures); Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire [22]**	**Cadre d'assurance de la qualité (baccalauréat)[3]**	**Cadre d'assurance de la qualité (études supérieures) [4]**
Étendue et profondeur des connaissances	X	X (à l'intérieur du domaine) X (à l'extérieur du domaine)	X (à l'intérieur du domaine) X (à l'extérieur du domaine)	X	X	X
Connaissance des méthodologies		X (Connaissance des concepts et méthodologies)	X (Connaissance des concepts et méthodologies)	X (Connaissance des concepts et méthodologies)	X	
Connaissance des méthodologies et travaux de recherche	X					
Recherche et érudition				X		X
Niveau de compétences analytiques		X	X			
Niveau d'application des connaissances	X	X	X	X	X	X
Conscience des limites des connaissances	X	X	X	X	X	X
Capacité/ autonomie professionnelle	X	X	X	X	X	X
Niveau des compétences de communication	X	X	X	X	X	X
Juridiction/ Compétence	Nationale – Adoptées par un nombre de provinces et territoires, dont la C.-B., la Saskatchewan, l'Alberta par le biais du Campus Alberta Quality Council (pp. 53, 85),[23] et plus	Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes, mphec.ca (Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Î.-P.-É.)	Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes, mphec.ca (Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Î.-P.-É.)	Gouvernement de l'Ontario (du certificat jusqu'au doctorat)	Université ontarienne, Conseil de la qualité, oucqa.ca	Université ontarienne, Conseil de la qualité, oucqa.ca

[22] http://www.peqab.ca/DegreeLevelStandards.html
[23] http://caqc.gov.ab.ca/media/4650/handbook_july_2014.pdf