

PROJET NATIONAL DE NOMENCLATURE DES RELEVÉS DE NOTES ET DES TRANSFERTS DE CRÉDITS DE L'ARUCC ET DU CPCAT – PHASE DEUX

Document de consultation

Préparé pour le compte des diverses parties prenantes
de l'ARUCC et du CPCAT

29 avril 2015

Le présent document de consultation constitue le document principal de la phase 2 du Projet national de l'ARUCC et du CPCAT sur la nomenclature des relevés de notes et des transferts de crédits. Il est accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.arucc.ca/fr/ressources/arucc-pccat-project.html>. Le document de consultation est étayé par un sondage en ligne : http://fluidsurveys.com/s/ARUCCPCCATPhase2FeedbackSurvey_SondageRetroactionPhase2ARUCCCPCAT/. La date limite pour répondre au sondage est le vendredi 5 juin.

Document de consultation ARUCC CPCAT

Tableau des matières

- Tableaux..... 3
- Figures..... 3
- Section 1 : Mise en contexte..... 4
- Principes fondamentaux du projet 5
- Objectifs..... 5
- Format de la consultation 5
- Période de consultation 6
- Date limite de la consultation 6
- Exemples représentatifs 6
 - Section 2 : Vers un nouveau Guide du relevé de notes 2015 de l’ARUCC..... 7
- Sous-section 2.1 : Le rôle du relevé de notes 7
 - Considérations : 7
 - Questions du sondage en ligne : 7
 - Contexte : 8
- Sous-section 2.2 : Composantes spécifiques du relevé de notes 10
 - Considérations : 10
 - Questions du sondage en ligne 11
 - Contexte..... 11
- Sous-section 2.3: Relevé de notes – Principes de fonctionnement..... 13
 - Considérations : 13
 - Questions du sondage en ligne 14
 - Contexte:..... 15
- Section 3: La mobilité étudiante et ses subtilités 17
- Sous-section 3.1: Heure-crédit – Définition..... 17
 - Considérations : 17
 - Questions du sondage en ligne 17
 - Contexte:..... 18
- Sous-section 3.2 : Consignation des transferts de crédits 19
 - Considérations : 19

Questions du sondage en ligne	20
Contexte :	20
Sous-section 3.3: Reconnaissance des acquis (RA)	23
Considérations :	23
Questions du sondage en ligne et des ateliers	23
Contexte :	23
Sous-section 3.4 : Définir les ententes entre établissements	25
Considérations :	25
Question du sondage en ligne et des ateliers	26
Contexte :	26
Sous-section 3.5: Définir les programmes entre établissements	30
Considérations :	30
Questions du sondage en ligne	30
Contexte :	31
Sous-section 3.6: Usage opérationnel de la nomenclature des transferts de crédits	33
Considérations :	33
Questions du sondage en ligne et des ateliers :	34
Contexte :	34
Sous-section 3.7: Capacité des établissements en matière de formation axée sur les compétences et de résultats d'apprentissage	37
Considérations :	37
Questions du sondage en ligne	39
Contexte :	40
Annexe A : Groupes de consultation	43
Annexe B : Sommaire des questions de consultation	46

Tableaux

Tableau 1 : Exemples de définitions du terme « Relevé de notes » en usage au Canada.....	10
Tableau 2: Quelques définitions des termes « Crédit », « Unité » et « Cours » en usage au Canada.....	18
Tableau 3 : Termes relatifs aux ententes en usage au Canada.....	26
Tableau 4 : Analyse du terme « Crédit en blocs » et de ses usages différents au Canada	28
Tableau 5 : Termes décrivant les types de programme en usage au Canada	31
Tableau 6 : Exemples de définitions	35
Tableau 7 : Comparaison des catégories d’attentes relatives aux grades.....	42

Figures

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.....	29
Figure 2 : Nomenclature relative aux ententes en usage au Canada	30
Figure 3 : Degré d’utilisation – Termes se rapportant au transfert de crédits	35
Figure 4 : Parties prenantes participant au processus de consultation.....	44

Mobiliser la communauté et aller de l'avant

Section 1 : Mise en contexte

L'objectif global du Projet de recherche national de l'ARUCC et du CPCAT sur les normes de nomenclature des relevés de notes et des transferts de crédits est de contribuer à l'amélioration de la mobilité étudiante, par la création de normes et d'outils permettant de faciliter les efforts des professionnels des registrariats et des parcours étudiants et des développeurs de politiques des établissements postsecondaires et des organisations connexes du Canada.

L'une des composantes essentielles de la deuxième phase du projet est de mobiliser davantage la communauté nationale à discuter de ce que les éventuelles normes de relevés de notes et nomenclature des transferts de crédits **devraient** comprendre. À cette fin, citons le Guide de relevé de notes 2003 de l'ARUCC : « (...) les principales questions qui demandent réponse sont-elles "qu'est-ce qui doit être consigné" et "comment l'information doit-elle être consignée" sur le relevé de notes, dans le but d'assurer la transmission d'une information complète, exempte de toute ambiguïté » (ARUCC, 2003, p. 8).¹ Pour ce qui est de la nomenclature des transferts de crédits, l'objectif principal est d'en arriver à un consensus quant aux termes et définitions à adopter dans la base de données, afin de refléter les pratiques communes et prometteuses.²

La présente phase vise également la création d'une base de données nationale en ligne, dont le lancement est prévu à la fin de septembre 2015. Les résultats de la phase 1, les travaux additionnels de recherche, le Guide du relevé de notes 2003 de l'ARUCC et les glossaires des transferts de crédits au sein et à l'échelle des organisations canadiennes se consacrant aux parcours étudiants, sont en voie d'être évalués afin d'orienter le développement de la base de données.

Terminée en juin 2014, la phase 1 a abouti à une conception intégrale et nationale des normes, des pratiques et des idées actuelles en matière de nomenclature des relevés de notes et des transferts de crédits. Le rapport complet est accessible en ligne, à l'adresse : http://www.arucc.ca/uploads/documents/arucc_cpcat_15_jun_2014_francais.pdf.

¹ <http://www.arucc.ca/uploads/documents/transf.pdf>

² Lors de la phase 1, les répondants à la grandeur du Canada ont souligné la nécessité de considérer les normes d'échange des données informatisées. À cette fin, les chercheurs sollicitent les conseils du Groupe d'utilisateurs canadiens du Postsecondary Electronic Standards Council (PESC), lequel mène actuellement un projet distinct, mais connexe; par conséquent, le document de consultation n'aborde pas ce sujet. Le Guide du relevé de notes 2003 de l'ARUCC fait directement référence aux efforts américains en matière de normes de données XML et en note l'aspect prometteur pour l'avenir (pp. 43-44). Étant donné le caractère relativement nouveau de ce domaine à l'époque, il n'était pas possible de fournir de plus amples détails.

Ces résultats viendront étayer, dans une certaine mesure, les efforts de mise à jour du Guide du relevé de notes 2003 de l'ARUCC; il existe toutefois des divergences d'opinion, des écarts et des pratiques variables. Qui plus est, il semblerait que le Guide précédent n'était pas beaucoup utilisé, ce qui est malheureux puisque, bien qu'il soit possible d'y apporter des améliorations, ce document renferme tout de même des principes, des normes et des recommandations qui sont encore d'actualité. Les constatations montrent également que l'on apprécie, à divers degrés, les différentes pratiques des autres juridictions internationales, dont certaines pourraient venir étayer l'élaboration de normes, notamment au chapitre de la formation axée sur les compétences et des résultats d'apprentissage des programmes.

Principes fondamentaux du projet

Les principes fondamentaux suivants continuent d'orienter les travaux du projet : soutenir la mobilité étudiante; encourager l'engagement communautaire; et favoriser la transparence, la cohérence et la valorisation des connaissances. Le projet est également guidé par un engagement envers la reconnaissance et le respect de l'autonomie des établissements et de l'autorité provinciale, un principe fondamental au Canada.³ Dans cette optique, le projet vise principalement à « souligner les meilleures pratiques » (ARUCC, 2003, p. 8), à faire la lumière sur les pratiques communes qu'il y aurait lieu de conserver et à tracer la voie vers les possibilités à venir.

Objectifs

Trois objectifs viennent orienter la consultation et le processus de communication : la confirmation et la validation des constatations de la phase 1; l'éclaircissement des questions qu'il reste à résoudre quant aux données préalablement recueillies; et la résolution des divergences et des écarts évidents. L'atteinte de ces objectifs viendra orienter le contenu créé pour peupler la base de données sur la nomenclature des relevés de notes et des transferts de crédits (« le Guide »).⁴

Format de la consultation

Histoire de susciter une approche avant-gardiste et une consultation approfondie et exhaustive auprès de la communauté, la structure du présent document de consultation vise à permettre la considération réfléchie des questions s'étayant sur les faits amassés lors de la phase 1 et les travaux de recherche additionnels. **Aucune question posée à la phase 1 n'y est répétée; plutôt, l'on veut creuser les enjeux davantage en profondeur.**⁵

Il est possible de contribuer de deux façons :

1. En remplissant le sondage en ligne qui accompagne le présent document de consultation, à l'adresse URL suivante
http://fluidsurveys.com/s/ARUCCPCATPhase2FeedbackSurvey_SondageRetroactionPhase2ARUCCPCAT/;
OU,
2. En acheminant une soumission distincte, par écrit, à l'enquêtrice principale du projet, Joanne Duklas (jduklas@cogeco.ca).

³ Duklas et al. (2014). Étude de l'ARUCC et du CPCAT sur les normes en matière de relevés de notes et de nomenclature des transferts de crédits, ARUCC CPCAT. p. 15.

⁴ Aux fins du présent document de consultation, le terme « Guide » fera exclusivement référence à l'éventuelle base de données sur les normes de nomenclature des relevés de notes et des transferts de crédits.

⁵ Les groupes de parties prenantes visés par la consultation sont énumérés à l'annexe A.

À ce stade, notre approche se veut volontairement flexible, question de favoriser une réflexion approfondie des sujets relatifs aux normes de relevés de notes et à la nomenclature des transferts de crédits qui préoccupent particulièrement les concepteurs de cheminements scolaires et les professionnels des registrariats.

Pour votre commodité, nous fournissons un sommaire des questions de la consultation, à l'annexe B.

Le groupe de recherche entend également mener un certain nombre d'ateliers régionaux et d'entrevues des parties prenantes, histoire de saisir davantage de données qualitatives. De telles activités additionnelles visent à creuser certains sujets, de sorte à susciter des contextes supplémentaires au-delà du sondage. Le sondage en ligne et les discussions lors des activités susmentionnées ne répéteront pas les questions posées lors de la consultation de la phase 1.

Nous encourageons également les participants à passer en revue le rapport de la phase 1 : http://www.arucc.ca/uploads/documents/arucc_cpcat_15_jun_2014_francais.pdf.

Période de consultation

La phase principale de la consultation débute le mercredi 29 avril et prend fin le vendredi 5 juin avec la clôture officielle du sondage en ligne, dont le lien accompagne le présent document de consultation. De nombreuses occasions de consultation des parties prenantes viendront étayer la consultation. Au cours du mois de juin, l'équipe de consultation procédera à la création du contenu final des bases de données consultables et recherchera toute validation finale de la part des leaders au sein des groupes intéressés de l'ARUCC et du CPCAT. Le lancement de la base de données est prévu pour septembre 2015.

Date limite de la consultation

Le 5 juin 2015 est la date limite pour fournir des rétroactions. Les dates des ateliers ne seront connues qu'après consultation auprès des associations régionales à la grandeur du Canada.

Exemples représentatifs

Bien que, dans le cadre du projet, l'on ne prévoie pas effectuer l'analyse des politiques ou pratiques ayant trait aux relevés de notes ou transferts de crédits de tous les établissements, ni effectuer des entrevues auprès de tous les établissements, l'on encourage les participants du présent processus de consultation à continuer d'identifier des exemples représentatifs. Un examen de haut niveau de ces derniers permettra d'orienter l'identification des pratiques prometteuses.

Il est possible de soumettre ses rétroactions de deux façons : (i) par le biais du sondage en ligne qui accompagne le présent document de consultation; ou (ii) par écrit, à l'enquêtrice principale, Joanne Duklas (jduklas@cogeco.ca), si vous souhaitez aborder un sujet propre à votre situation. Le groupe de recherche mènera également un certain nombre d'ateliers régionaux et d'entrevues auprès de parties prenantes, afin de recueillir davantage de données qualitatives.

Sujets de consultation

Section 2 : Vers un nouveau Guide du relevé de notes 2015 de l'ARUCC

Sous-section 2.1 : Le rôle du relevé de notes

Considérations :

Les questions de la présente section visent à mettre l'accent sur ce que « devrait » être le rôle du relevé de notes dans les universités, les collèges et les établissements canadiens, à la lumière des réflexions et pratiques actuelles et des tendances émergentes.

La communauté a confirmé plusieurs des principes fondamentaux du Guide du relevé de notes 2003 de l'ARUCC; toutefois, l'on a repéré certains éléments de désaccord ayant trait à des composantes et pratiques spécifiques en matière de relevés de notes. De plus, certains indices ont donné lieu de croire que l'émergence de documents suppléants (p. ex., dossier parascolaire, énoncé de transfert de crédits et dossier d'apprentissage axé sur les compétences) suscite certains débats. En règle générale, les conclusions de la phase 1 semblent suggérer que plusieurs souhaitent encourager et appuyer la création de documents additionnels et distincts, dans le but de documenter d'autres réalisations. Le rapport final de la phase 1 présentait des exemples à l'échelle internationale de tels documents, histoire de nourrir la discussion à ce sujet, notamment le supplément au diplôme, en Europe, le document HEAR (Higher Education Achievement Report), au Royaume-Uni, et le document AHEGS (Higher Education Graduation Statement), en Australie. Les établissements canadiens et les collègues des milieux de l'enseignement se penchent actuellement sur de nombreuses autres approches; par conséquent, il importe d'éclaircir le rôle du relevé de notes, lequel représente un élément parmi cet ensemble de documents au sein d'un établissement.⁶ Les questions ci-dessous viennent s'ajouter à celles que nous avons posées lors de la phase 1 et elles visent à confirmer davantage la réflexion et à clarifier les divergences; les résultats, ainsi que ceux de la phase 1, serviront d'assise à une compréhension élargie du rôle du relevé de notes dans un éventuel Guide.

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. Y aurait-il lieu de redéfinir le rôle du relevé de notes? Dans l'affirmative, comment doit-on le faire et sur quels principes une telle redéfinition devrait-elle s'appuyer?
2. Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes d'accord avec chacun des principes suivants ayant trait aux relevés de notes. Le relevé de notes devrait (nota : ces principes viennent s'ajouter à ceux qui ont été confirmés à la phase 1) :
 - i. Représenter la réussite de jalons scolaires pertinents
 - ii. Démontrer que l'établissement émetteur adhère au principe d'assurance de la qualité

⁶ Celles et ceux qui s'intéressent à l'élaboration de normes relatives au dossier parascolaire voudront peut-être prendre part au prochain Sommet CCR/T, en Colombie-Britannique (voir la page suivante : http://www.cacuss.ca/cgi/page.cgi/_article.html/CACUSS_News/Co-Curricular_Record_Transcript_Summit_2015).

- iii. Faciliter la mobilité étudiante entre établissements et programmes différents, en assurant la clarté du document
 - iv. Refléter les règlements approuvés par le corps enseignant de l'établissement émetteur
 - v. Assurer la transparence des jalons pertinents du dossier étudiant, en ce qui a trait au titre scolaire visé par l'étudiant
 - vi. Être suffisamment exhaustif
 - vii. Faire preuve de cohérence, être facile à comprendre et renfermer une légende détaillée
3. Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes d'accord avec l'énoncé suivant : les résultats scolaires des étudiants dans des programmes revus par une instance pédagogique dirigeante d'établissement et assujettis à un examen de l'assurance de la qualité, devraient être les seuls éléments à se retrouver sur le relevé de notes. Comment expliquez-vous votre position?
 4. Quels autres résultats obtenus ayant trait aux acquis des apprenants y aurait-il lieu d'inclure dans le relevé de notes? Comment expliquez-vous votre position?
 5. Moyennant leur approbation par l'instance pédagogique dirigeante d'établissement, lesquels des éléments suivants devraient se retrouver sur le relevé de notes : programmes de transition offerts dans le cadre d'un certificat, diplôme ou grade approuvé; programmes de transition non crédités ne faisant pas partie d'un certificat, diplôme ou grade approuvé; programmes de transition comprenant des cours crédités et non crédités et ne faisant pas partie d'un certificat, diplôme ou grade approuvé; cours non crédités qui sont pertinents au dossier scolaire (p. ex., tutoriels sur l'intégrité scolaire, tutoriel sur l'éthique); apprentissage intégré au travail/apprentissage expérientiel donnant droit à des crédits. Comment expliquez-vous votre position?

Contexte :

Certaines des constatations de la phase 1 viennent confirmer en grande partie le rôle, la raison d'être et le contenu du relevé de notes; il existe toutefois de nettes divergences d'opinion. Il convient de signaler que la définition du relevé de notes varie quelque peu d'une organisation à une autre (voir les exemples au tableau 1). Par conséquent, dans le cadre du présent processus de consultation, nous cherchons à obtenir une orientation plus précise et un consensus de la part de la communauté, en ce qui a trait à la portée du relevé de notes.

La raison de cette discussion découle des changements survenant actuellement dans le secteur de la formation postsecondaire au Canada. De nouvelles règles de jeu et de nouveaux résultats de recherche influent sur notre compréhension fondamentale de ce que représente un relevé de notes et de son rôle. À la phase 1, nous avons appris que l'intérêt croissant pour les résultats d'apprentissage et la formation axée sur les compétences remet en question la notion même d'heure-crédit. L'attestation démontrable et rigoureusement vérifiée de l'atteinte des indicateurs de qualité approuvés par les instances pédagogiques dirigeantes d'établissement correspond, en règle générale, au rôle du relevé de notes, du moins aux yeux de l'établissement d'enseignement. Kate Ross, Ph. D., vice-présidente adjointe et registraire de l'Université de la Colombie-Britannique, laisse entendre que le relevé de notes remplit également un autre objectif : « Il dresse l'historique de l'expérience d'apprentissage de l'étudiant au sein de votre établissement. » La nature d'un tel historique varie d'un établissement à un autre et, comme l'ont confirmé les constatations de la phase 1, elle devrait être déterminée par les antécédents, l'évolution, les

politiques et les règlements de l'établissement (87 % se sont dit d'accord ou très d'accord avec cette position, à la phase 1). De plus, 93 % des répondants ont confirmé que le relevé de notes devrait représenter l'historique complet et exact de la réussite scolaire de l'étudiant.

Histoire de jeter un autre regard sur le sujet, Matthew Pittinsky publiait récemment un article d'opinion dans le magazine *Educause*, intitulé *Credentialing in Higher Education: Current Challenges and Innovative Trends* (Mars/Avril 2015),⁷ que nous encourageons toutes et tous à consulter au moment de réfléchir au rôle du relevé de notes.

À l'échelle internationale, l'accent sur la mobilité étudiante et la portabilité nécessaires des données exerce également une influence sur les relevés de notes. L'échange des données est facilité par les avancées technologiques importantes; l'occasion de partager certains éléments du dossier étudiant a été davantage facilitée avec la venue des nouvelles technologies. Des initiatives telles que la Déclaration de Groningue – un effort international visant à renforcer les partenariats à travers les frontières géographiques, afin de faciliter la mobilité des étudiants et des données⁸ – et le North American Postsecondary Electronic Standards Council (PESC) – lequel est appuyé par le Groupe des utilisateurs canadiens du PESC – sont deux exemples d'initiatives qui sont en voie de changer les points de vue en ce qui a trait à l'échange des données étudiantes. Ce sont là des influenceurs importants.

Pour ajouter à la pression, la complexité de la question est exacerbée par le nombre « d'utilisateurs » de données ayant trait aux relevés de notes : étudiants, établissements d'enseignement (aux fins d'admission et d'évaluation), organismes d'agrément alliés

Tous les participants ont eu l'occasion de commenter sur les principes et protocoles enchâssés dans les documents tels que le Guide des relevés de notes de l'ARUCC.

Un nombre important de répondants se sont dits d'accord ou tout à fait d'accord, à savoir que le relevé de notes :

- ne doit être divulgué qu'à la demande de l'étudiant(e) en question ou d'une ordonnance de la cour (97, 95 %);
- est un document de haut niveau qui souligne les réalisations scolaires importantes d'un(e) étudiant(e) tout au long de son cheminement scolaire (79, 78 %);
- est un document dont le contenu et le format sont déterminés par l'histoire, l'évolution et les politiques et règlements de chaque établissement, en plus d'être assujéti à des contraintes d'ordre juridique (88, 87 %);
- devrait comprendre un compte rendu complet et exact du cheminement scolaire d'un(e) étudiant(e) donné(e) dans un établissement postsecondaire particulier (95, 93 %);
- ne devrait pas n'être perçu que comme une composante du dossier scolaire de l'étudiant(e) (73, 73 %);
- ne comprend aucune donnée relative aux activités parascolaires (43 % se sont dit d'accord ou très d'accord; 30 % se sont dit en désaccord ou très en désaccord).

Les répondants ont été invités à fournir de plus amples éclaircissements ou commentaires relativement à la portée du relevé de notes. Voici quelques exemples de réponses fournies à cet égard : insister sur l'importance de distinguer le relevé de notes scolaires du sommaire des activités parascolaires (peut-être en créant un supplément secondaire); s'assurer que l'information contenue dans le relevé de notes soit suffisante pour permettre une interprétation exacte des antécédents scolaires d'un(e) étudiant(e) (avec exemples); et songer à la création éventuelle d'un supplément au diplôme semblable au document disponible en Europe et dans d'autres régions.

Duklas et al. (2014). Rapport ARUCC CPCAT, phase 1, p. 84.

⁷ <https://www.educause.edu/ero/article/credentialing-higher-education-current-challenges-and-innovative-trends>

⁸ <http://www.groningendeclaration.org/>

(aux fins d'évaluation des normes sectorielles) et, dans une moindre mesure, employeurs (aux fins de vérification du niveau de préparation, des aptitudes et des capacités des employés éventuels).

Tableau 1 : Exemples de définitions du terme « Relevé de notes » en usage au Canada

Relevé de notes	Le relevé de notes est une composante du dossier scolaire de l'étudiant. Le relevé de notes devrait comprendre un compte rendu complet et exact du cheminement scolaire d'un étudiant donné dans un établissement postsecondaire particulier. Son contenu et son format sont déterminés par l'histoire, l'évolution et les politiques et règlements de chaque établissement, en plus d'être assujettis à des contraintes d'ordre juridique.
Relevé de notes	Document officiel où sont énumérés les cours suivis (titre et numéro de cours), les notes et les crédits obtenus et les qualifications ou les titres de compétence conférés.
Relevé de notes	Relevé émis par un établissement détaillant les cours auxquels est inscrit un étudiant, leur réussite, les crédits obtenus, les notes, l'atteinte d'un titre et toute autre activité scolaire. Un relevé de notes officiel est certifié (p. ex., au moyen d'une signature et/ou du sceau) par l'établissement. En règle générale, le document est acheminé directement à un autre établissement, par la poste ou par courriel, à la demande de l'étudiant.
Relevé de notes	Un relevé de notes officiel est un document officiel de vérification de la réussite des cours inscrits, certifié (p. ex., signature et/ou sceau) par l'établissement. En règle générale, le document est acheminé directement, par la poste ou par courriel, à la demande de l'étudiant.
Relevé de notes	Document émis par un collège, une université ou tout autre organisme autorisé chargé de l'établissement du dossier scolaire cumulatif de l'étudiant, notamment les cours et crédits suivis, les notes ou le niveau de réussite atteint et les titres conférés.
Relevé de notes	Élément constitutif du dossier éducatif ou scolaire d'un étudiant à un moment donné, émis par un établissement postsecondaire, lequel reflète les antécédents éducatifs complets et exacts de l'étudiant à l'établissement émetteur. Le relevé de notes est réputé officiel lorsque vérification a été faite qu'il a été émis par une autorité émettrice compétente. Les critères d'authentification peuvent comprendre, sans toutefois s'y limiter, la transmission directe d'un établissement à un autre et la présence du sceau de l'établissement émetteur.

Sous-section 2.2 : Composantes spécifiques du relevé de notes

Considérations :

À la phase 1, les membres de la communauté ont fourni une quantité astronomique de détails sur les composantes spécifiques du relevé de notes. Plusieurs éléments des résultats obtenus serviront à orienter l'établissement de normes pour un éventuel Guide. Les membres ont également exigé la création d'un Guide se présentant sous un autre format, soit une base de données consultable en ligne, plutôt qu'un document imprimé ou de format PDF.⁹

Pour ce qui est des normes relatives à des composantes spécifiques de relevé de notes, la communauté souhaite davantage de précisions en ce qui a trait aux partenariats visant les collèges, les études supérieures, les transferts et les établissements. D'aucuns ont également exigé des normes qui transcendent, de manière plus évidente, les types d'établissement et les secteurs ou juridictions. Bien

⁹ Le présent document de consultation n'aborde ni le développement ni la mise à l'essai de l'éventuel Guide, puisque ce dernier sera créé à une date ultérieure. C'est pourquoi nous ne traitons pas ici des questions ayant trait à la convivialité du Guide.

que de nombreux exemples spécifiques de partenariats de transfert et entre établissements aient été fournis, il est quelque peu plus ardu d'identifier de manière explicite les écarts chez les autres domaines susmentionnés.

Les questions de la présente section visent à confirmer les éléments qui seront considérés comme étant « Essentiel », « Recommandés », « Optionnels » et « Non recommandés » dans la version finale du Guide éventuel.

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.

Pour votre commodité et vous aider à répondre aux questions suivantes, une base de données de comparaison des normes de relevés de notes permet de faire des comparaisons entre le Guide 2003 de l'ARUCC, le Guide 2011 des dossiers scolaires et des relevés de notes de l'AACRAO et les recommandations planifiées du nouveau Guide du relevé de notes de l'ARUCC et du CPCAT.

6. Quelle est votre opinion en ce qui a trait aux recommandations futures quant aux diverses composantes de relevé de notes et catégories de systèmes de dossiers des étudiants compris dans la base de données suivante : <http://b5.caspio.com/dp.asp?AppKey=95ca30005439988f784a45a69636>

Choix de réponse :

- Les recommandations futures visant les normes de relevé de notes et les systèmes de dossiers des étudiants semblent appropriées.
- Il faut raffiner les recommandations relatives aux normes de relevés de notes pour ce qui est des domaines suivants : ____
- Il faut raffiner les recommandations relatives aux systèmes de dossiers des étudiants pour ce qui est des domaines suivants : ____
- Il faudrait ajouter les éléments suivants : ____

7. Les catégories de recherche dans la base de données de comparaison des normes de relevés de notes ... (Réponses possibles : ont du sens; devraient être affinées comme suit...).

Contexte

À la phase 1, nous avons confirmé la grande pertinence des efforts des professionnels des registrariats et des leaders de l'enseignement des années passées, comme en fait foi le niveau d'accord quant aux normes et aux concepts compris dans le Guide du relevé de notes 2003 de l'ARUCC, y compris la pertinence continue des principes fondateurs. Toutefois, le changement dans le paysage éducatif au cours de la dernière décennie, jumelé à la multiplication des outils technologiques, aura poussé les collègues des établissements d'enseignement à plaider en faveur d'un guide national du relevé de notes revue et mis à jour, accessible dans un format convivial et pratique. De plus, d'aucuns ont noté un certain nombre d'écarts ou de demandes d'améliorations y compris, sans toutefois s'y limiter, les éléments suivants :

- représenter de manière équitable toutes les options postsecondaires au Canada;
- refléter de manière plus complète les cours, les activités et les programmes de deuxième et troisième cycles;
- réexaminer la pertinence et l'actualité des recommandations du Guide de 2003, en ce qui a trait aux éléments devant ou non se retrouver sur un relevé de notes d'études postsecondaires canadien, à la lumière des cadres ou protocoles législatifs ou sociaux actuels, tout en satisfaisant aux objectifs plus larges de l'établissement ou de la collectivité;
- mettre à jour ou éclaircir la terminologie et le langage du Guide;
- recommander des pratiques exemplaires sur la manière d'afficher les cours ou les apprentissages suivis à l'extérieur de l'établissement et les crédits visés par un transfert;
- explorer les pratiques exemplaires permettant de refléter les partenariats entre établissements sur les relevés de notes; et,
- fournir des exemples de légendes et suppléments au relevé de notes, ainsi qu'un modèle « idéal » de relevé de notes.

La phase 1 a permis d'identifier les thèmes suivants :

- L'on semble être en présence de pratiques très variées dans les universités et les collèges du Canada, quant au contenu du relevé de notes officiel, à sa présentation et aux renseignements disponibles dans les sites Web des établissements décrivant les politiques et pratiques relatives aux relevés de notes (Rapport ARUCC CPCAT, phase 1, 2014, p. 73).*
- Les participants des ateliers ont donné des exemples de termes du guide qui sont devenus rapidement désuets – tels que « cours par correspondance » ou « échange de données informatisé (EDI) » – et doivent être mis à jour. De plus, ils sont d'avis que le guide se doit de tenir compte des changements survenus au chapitre des modes traditionnels de prestation de cours en salle de classe : ainsi, il y a lieu de déterminer si la formation à distance, la formation en ligne ou la prestation mixte, sans oublier les cours en ligne ouverts à tous de plus en plus nombreux, doivent être reflétés ou non sur le relevé de notes (p. 74).*
- Les établissements font face à nombre de défis : comment composer avec les relevés de notes conjoints; comment créer de tels documents; comment concilier les attentes et les pratiques différentes d'établissements partenaires, particulièrement à l'échelle internationale (p. 74).*
- La communauté aimerait voir les pratiques exemplaires décrites plus en détail – transfert de crédits, partenariats, notation, progression, antécédents scolaires, dossiers d'activité parascolaires, légendes, etc. (p. 75).*
- Certains participants ne provenant pas d'une université ont jugé que le guide actuel était trop centré sur les universités; ils apprécieraient qu'il soit revu et augmenté de sorte à laisser davantage de place aux collèges et aux cégeps (p. 75).*

Duklas et al. (2014). Rapport ARUCC PCCAT, phase 1, 2014

Sous-section 2.3: Relevé de notes – Principes de fonctionnement

Considérations :

Il est peu probable que l'on s'éloignera, dans un avenir rapproché, du modèle traditionnel de relevé de notes au Canada. Par conséquent, les questions suivantes visent à élargir la discussion sur la longévité des renseignements scolaires des relevés de notes, sur les politiques éventuelles en matière de rétroactivité – y compris la suppression de renseignements sur les dossiers étudiants – et sur la consignation des cours abandonnés et des périodes d'essai sur les relevés de notes.

Il y a lieu de noter que le Guide du relevé de notes 2003 de l'ARUCC précise ce qui suit : « Il est contre-indiqué et il est déconseillé de réécrire l'histoire en délivrant un relevé qui ne reflète pas avec exactitude le cheminement de l'étudiant, en supprimant par exemple des résultats insatisfaisants obtenus dans un passé plus ou moins lointain, car cela va à l'encontre du principe fondamental que le relevé de notes doit être un document fiable qui reflète fidèlement le cheminement parcouru des études. » (p. 21) Bien qu'il s'agisse d'une pratique sélective, l'on a indiqué, à la phase 1, qu'un nombre peu négligeable d'établissements suppriment ou modifient rétroactivement les dossiers, ce qui va à l'encontre du Guide du relevé de 2003.

Les constatations tirées du sondage de la phase 1 indiquent également diverses pratiques de consignation des cours abandonnés et des périodes d'essai sur les relevés de notes. La consignation des cours abandonnés se fait pour des raisons de rendement scolaire (56 % de manière permanente; 8 % avec une limite de temps; 35 % ne le font pas); d'inconduite universitaire ou scolaire/malhonneteté (23 % de manière permanente; 28 % avec une limite de temps; 47 % ne le font pas), et de discipline non universitaire/scolaire (8 % de manière permanente; 15 % avec une limite de temps; 72 % ne le font pas). Pour ce qui est de l'inconduite universitaire/scolaire, le Guide 2003 de l'ARUCC recommande la consignation des mesures disciplinaires sur le relevé de notes – sauf si lesdites mesures donnent lieu à une interruption des études (suspension, expulsion), auquel cas elle est essentielle (mais les détails de l'infraction ne devrait pas y être indiqués). Le Guide de l'ARUCC ne cautionne pas la consignation des mesures disciplinaires pour inconduite d'ordre non universitaire/scolaire, *sauf* si lesdites mesures donnent lieu à l'interruption des études (suspension, expulsion), auquel cas elle est essentielle (à nouveau, notons que l'infraction de devrait pas y être indiquée).

Voici les recommandations du Guide 2011 de l'AACRAO, en ce qui a trait aux pratiques exemplaires (p. 23, soulignement ajouté) :

Les mesures disciplinaires donnant lieu à une période de probation ou suspension ou à un renvoi ne devraient pas être consignées dans le relevé de notes officiel. Le rendement scolaire/universitaire ou quelque autre motif scolaire/universitaire donnant lieu à une période de probation ou suspension ou à un renvoi devraient, à la discrétion de l'établissement, être consignés dans le relevé de notes officiel. L'établissement peut choisir de représenter le statut de la personne au moyen des trois options susmentionnées, ou encore, il peut choisir d'indiquer que l'étudiant(e) « est inadmissible à la réinscription pour des motifs scolaires/universitaires ». Il n'est pas recommandé d'indiquer « est inadmissible à la réinscription » sans qualificatif pertinent, tel que « disciplinaire », « scolaire » ou universitaire ».

L'explication fournie est que le relevé de notes et le dossier étudiant ne forment plus un seul et même document; par conséquent, « (...) le fait de documenter une action ayant une incidence sur le statut d'un étudiant et le fait de la documenter sur le relevé de notes scolaires constituent deux activités distinctes (...) ». Par conséquent, il n'était plus nécessaire d'indiquer les mesures de probation scolaire ou disciplinaire, de suspension, de renvoi ou d'inadmissibilité aux fins de réinscription sur le relevé de notes officiel (...) Au cours des dernières années, d'aucuns ont réclamé le retour de l'affichage des mesures disciplinaires sur le relevés de notes, évoquant la nécessité d'un relevé de notes officiel qui tienne compte du caractère intégral des antécédents scolaires et d'inscription de l'étudiant(e). Compte tenu des objections d'ordre juridique et du droit à la vie privée des étudiant(e)s, l'ACCRAO n'a pas avalisé ce concept » (pp. 23-24).

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.

8. L'éventuel Guide devrait-il réaffirmer son engagement à éviter l'application rétroactive des changements de politiques aux relevés de notes? L'éventuel Guide devrait-il réaffirmer son engagement à éviter la suppression de données du relevé de notes d'un étudiant?
9. Quels sont les principes fondamentaux qui devraient régir les pratiques exemplaires dans ce domaine, en particulier si les faits démontrent que la modification rétroactive de dossiers étudiants a lieu (de manière sélective) dans certains établissements canadiens?
10. Si l'on sait qu'un établissement se livre à une telle pratique sur une base plus qu'occasionnelle, comment cela influe-t-il sur la réception, l'évaluation et la perception des relevés de notes d'étudiants souhaitant poursuivre leurs études à d'autres établissements?
11. Est-il possible que la suppression rétroactive de renseignements du relevé de notes d'un étudiant puisse entraver la mobilité étudiante et la perception de l'engagement d'un établissement envers la qualité de l'enseignement?
12. Veuillez fournir une explication pour vos réponses.
13. Votre établissement consigne-t-il l'inconduite scolaire/universitaire sur le relevé de notes? Pour ce qui est des établissements qui ne consignent pas l'inconduite scolaire/universitaire sur le relevé de notes, quelles en sont les raisons et/ou les motifs?
14. Votre établissement consigne-t-il l'inconduite non scolaire/non universitaire sur le relevé de notes? Pour ce qui est des établissements qui ne consignent pas l'inconduite non scolaire/non universitaire sur le relevé de notes, quelles en sont les raisons et/ou les motifs?

Contexte:

Les répondants du sondage de la phase 1 ont confirmé la validité de plusieurs des définitions et principes fondamentaux relatifs aux relevés de notes. Toutefois, les énoncés renferment des nuances qu'il y a lieu de creuser davantage auprès des professionnels du secteur postsecondaire à la phase 2, afin d'établir un cadre de principes durable qui soit susceptible d'étayer et d'orienter les approches actuelles et éventuelles relatives aux relevés de notes.

À titre d'exemple, le Guide 2003 définit ainsi le terme « relevé de notes » (soulignement ajouté) :

Le relevé de notes est un sous-ensemble du dossier officiel de l'étudiant. Le relevé devrait refléter fidèlement et avec rigueur le cheminement d'un étudiant dans un établissement d'enseignement postsecondaire. Sujet à de contraintes légales, son contenu et sa forme sont déterminés par l'histoire et la tradition de l'établissement ainsi que par ses règlements et politiques internes (p. 20).

Et pourtant, à la phase 1, 73% des répondants ont indiqué que le relevé de notes *ne devrait pas* être un sous-ensemble du dossier de l'étudiant. Le corollaire serait que le relevé de notes *devrait* refléter le dossier scolaire complet de l'étudiant. L'interprétation et la mise en œuvre d'une telle définition fait ressortir l'importance d'une clarification de notre définition du relevé de notes, du système de dossiers étudiants et des autres documents utilisés par les services de registrariat, de sorte que le rôle de chacun soit bien compris.

Qui plus est, d'aucuns croient fortement que le relevé de notes devrait afficher tous les titres conférés par un établissement; l'on juge généralement non désirable la modification ou l'application de politiques de manière rétroactive (bien que la pratique soit évidemment courante). La plupart ont indiqué que leur établissement ne produit pas de relevés de notes partiels. Toutefois, nous avons appris à la phase 1 que certains établissements se font demander par des étudiants de créer des relevés de notes partiels, afin de les aider à décrocher un emploi ou à remplir des exigences d'agrément ou de certification. Dans certains exemples choisis, lorsqu'une telle pratique a lieu, l'établissement s'assure d'ajouter une « mention » au relevé de notes à l'effet que ce dernier ne dresse qu'un portrait partiel. Dans de tels cas, l'on estime avoir respecté le principe directeur de transparence. De plus, certains établissements sont dotés de protocoles officiels permettant une telle pratique.

Autre exemple : nous avons déterminé que les établissements désireux d'instituer des occasions de « rachat » pour les étudiants ont soutenu que le fait de supprimer et de cloisonner un mauvais dossier scolaire préalable peut, à l'occasion, faciliter les futures chances de réussite d'un étudiant. Or, puisque d'aucuns perçoivent le relevé de notes comme un document fiable qui reflète la minutie d'un

établissement désireux de respecter ses propres normes pédagogiques, de telles situations sont parfois considérées problématiques. Certains établissements peuvent également avoir mis en place des protocoles de vérification pour prévenir une telle approche. Les modifications rétroactives sont également contraires aux recommandations de normes du Guide 2003 de l'ARUCC et du Guide 2011 de l'AACRAO, tous deux représentatifs du souci d'assurance de qualité au sein des établissements.

La modification rétroactive du dossier étudiant ou la suppression de renseignements sur le relevé de notes n'est pas perçue comme une pratique courante au Canada; toutefois, selon les constatations de la phase 1, 66 % ont retiré des cours des relevés de notes à la suite d'un appel ayant eu gain de cause. Les établissements ayant adopté une telle pratique font état de situations pour lesquelles cette dernière est appropriée, soit dans le cas : d'une erreur administrative; de circonstances exceptionnelles hors du contrôle de l'étudiant; ou pour des raisons d'ordre juridique. De plus, l'on recommande la transparence, la cohérence et le recours à des explications qualitatives au moment de modifier le dossier d'un étudiant. D'une part, la rétroactivité peut sembler nuire à la préservation du relevé de notes en tant que document « fiable »; d'une autre part, il peut s'agir de la meilleure option si cela est à l'avantage de l'étudiant et qu'elle survient sur une base très sélective.

La plupart des répondants se sont dit d'accord ou très d'accord avec les principes énoncés dans le Guide du relevé de notes 2003 de l'ARUCC, bien qu'une certaine ambiguïté semble régner autour de la notion d'un établissement destinataire jouant le rôle de vérificateur du caractère officiel d'un relevé de notes.

- 73 % sont en désaccord ou très en désaccord avec le fait qu'un relevé de notes est une composante du dossier de l'étudiant.
- 77 % sont d'accord ou très d'accord avec le fait que le relevé de notes devrait représenter un portrait exact du cheminement scolaire complet de l'étudiant; par conséquent, aucune donnée ne devrait y être supprimée.
- 89 % ont indiqué qu'un relevé de notes devrait afficher tous les titres scolaires et refléter l'expérience pédagogique complète.
- 85 % sont d'accord ou très d'accord avec le fait qu'il ne faudrait pas permettre les modifications rétroactives, en ce qui a trait aux relevés de notes.
- 87 % des répondants ont indiqué qu'ils ne permettent pas l'émission de relevés de notes partiels.
- 66% jugent un relevé de notes officiel seulement s'il est vérifié par un établissement destinataire.
- 81 % ont indiqué que le statut officiel d'un relevé de notes est déterminé par l'établissement d'origine et l'établissement destinataire.
- 93 % ont indiqué que le relevé de notes est un document fiable représentant l'expérience pédagogique d'un étudiant à un établissement précis, et qu'il faut éviter toute action susceptible de miner cette marque de confiance.

Duklas et al. (2014). Rapport de l'ARUCC et du CPCAT, phase 1, 2014, pp. 84-86

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.

15. 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)
16. 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.
17. 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.¹⁰ 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 2: 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.

¹⁰Laitinan, 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,¹¹ 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

¹¹ <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.

18. 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?
19. 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 cotutelle¹² et spécifié les résultats attendus aux fins d'obtention d'un titre. De plus en plus d'établissements canadiens

L'on a demandé aux 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](#)

¹² 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.

20. 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.

21. Veuillez fournir une explication pour vos réponses.

22. 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 Web¹³ 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

¹³ <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).¹⁴ 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 » :¹⁵

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 utilisés, 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. »¹⁶ 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.

¹⁴ <http://terminologies.cicic.ca/app/>

¹⁵ 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/>.

¹⁶ <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 utilisés 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

23. 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 3 : Termes relatifs aux ententes en usage au Canada

Terme	Définition
Partenariat donnant droit à un grade (<i>Degree Partnership</i>)	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) (<i>Memorandum of Understanding</i>)	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 (<i>Reciprocal Bilateral Transfer Agreement</i>)	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 (<i>Unidirectional Bilateral Transfer Agreement</i>)	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 (<i>Transfer Agreement</i>)	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 (<i>Articulation Agreement</i>)	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 (<i>Block Transfer Agreement</i>)	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 (<i>Laddering</i>)	« 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 (<i>Transfer Pathway</i>)	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 3 ^e 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.

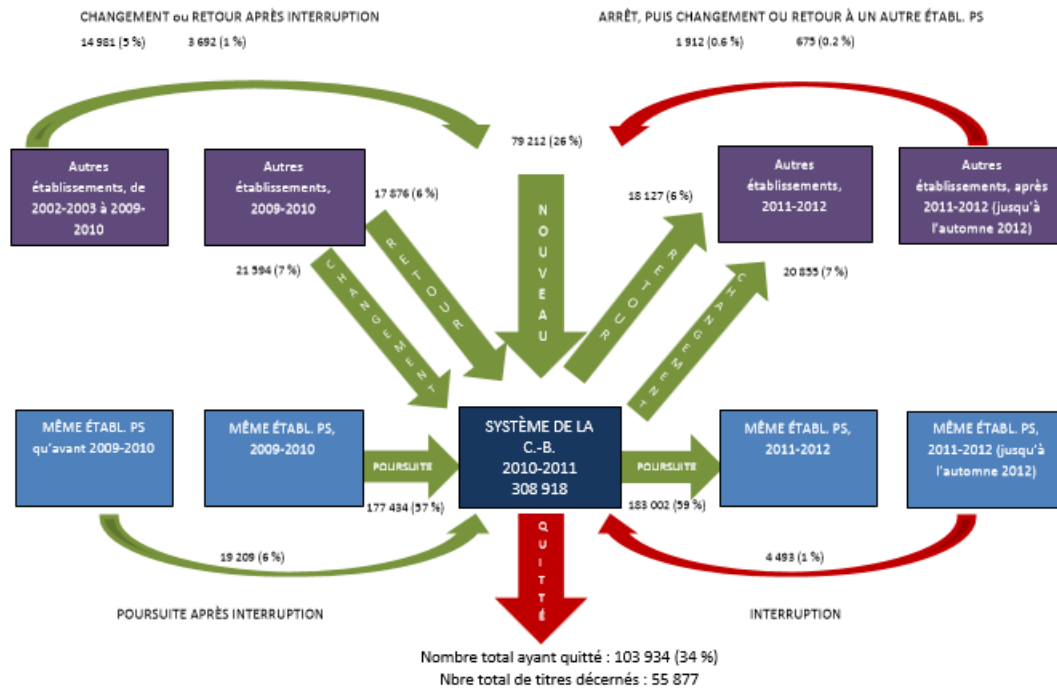
Bien qu'il y semblerait indiqué d'utiliser un terme donné et, possiblement, de l'inscrire dans une politique institutionnelle ou de le publier dans un glossaire provincial, cela ne veut pas nécessairement dire qu'il est communément utilisé, compris ou défini. Le même terme pourrait signifier différentes 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 4 : 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 débiter 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



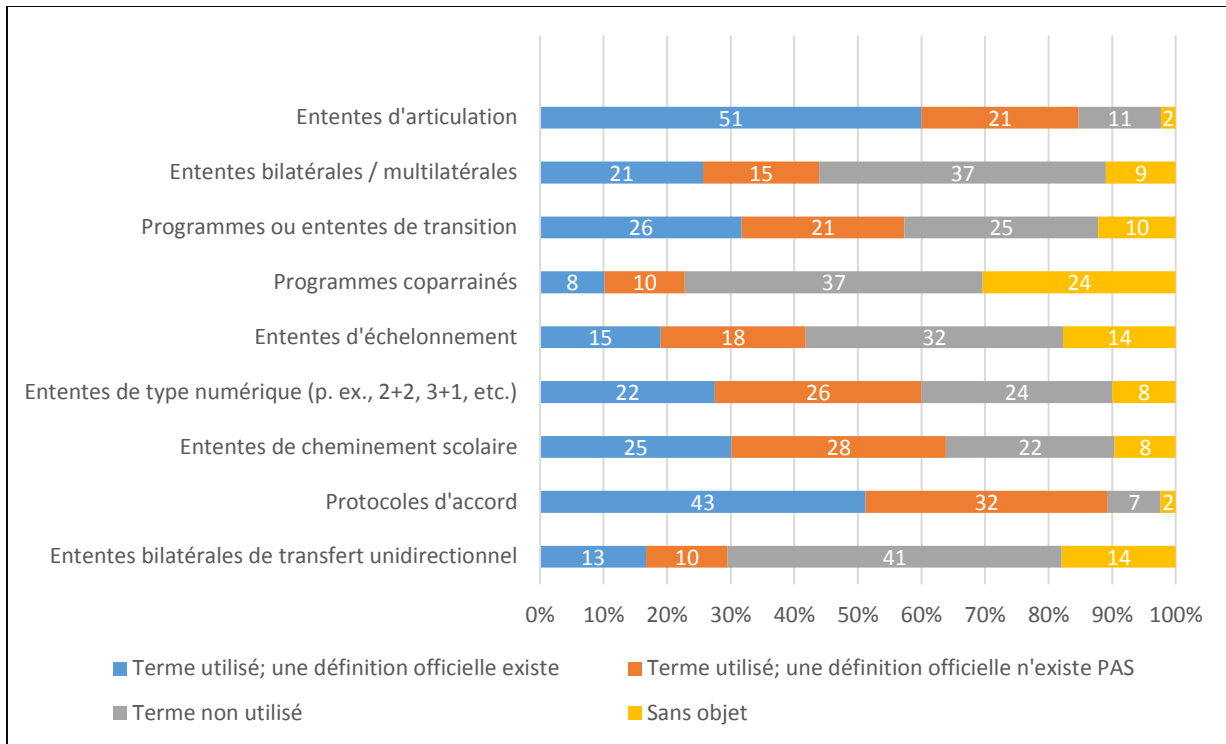
Source : ministère de l'enseignement supérieur, C.-B. (sans date). *The Student Transitions Project*. Tiré du site du ministère de l'enseignement supérieur, C.-B. : http://www.aved.gov.bc.ca/student_transitions/, 1^{er} mai 2014.

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'autres 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.

24. 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*,¹⁷ 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 5 : 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.

¹⁷ Knight, J. (2008). *Joint and Double Degree Programs: 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. » ¹⁸
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).

¹⁸ 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. » ¹⁹
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. » ²⁰
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. » ²¹
	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.²²

¹⁹ Knight, J., 2008

²⁰ Knight, J., 2008

²¹ Knight, J., 2008

²² 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 :

25. 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?
26. 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?
27. 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 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

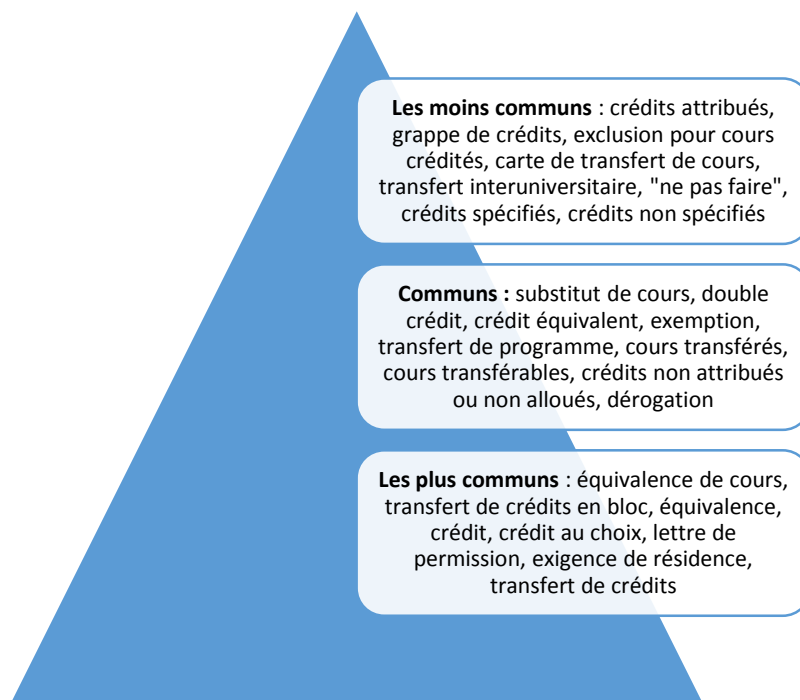


Tableau 6 : Exemples de définitions

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)	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
Crédits attribués (terme similaire : crédits de niveau)	<p>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.</p> <p>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.</p>
Crédits de discipline attribués (termes similaires : crédits attribués, crédits de niveau)	<p>Classement à un certain niveau d'études, au moment de débiter un programme ou un cours, se fondant sur une évaluation de travaux (scolaires) préalables ou la réussite d'un test de classement.</p>
Crédits non attribués (terme similaire : crédits de niveau)	<p>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.</p> <p>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 ».</p> <p>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.</p> <p>Reconnaissance de l'apprentissage lorsque le cours n'a pas d'équivalent spécifique à l'établissement de destination.</p>

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.²³ Les questions suivantes visent une compréhension des points de vue à ce sujet.

²³ 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.

28. 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.
29. 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)
30. 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.
31. 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?
32. 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.

33. 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

34. Si vous indiquez « Autre », veuillez fournir une explication ici.

35. Aimerez-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.²⁴ L'attention croissante portée aux résultats d'apprentissage²⁵, ainsi qu'à l'apprentissage et l'évaluation axés sur les compétences,²⁶ 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

²⁴ 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/>

²⁵ 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.

²⁶ 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.

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 d'apprentissage.²⁷ Parmi les exemples cités, mentionnons le supplément au diplôme d'Europe (Duklas et al, 2014, pp. 49, 51),²⁸ 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).²⁹ 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).³⁰

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

²⁷ 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_cpccat_15_jun_2014_francais.pdf

²⁸ 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

²⁹ 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.

³⁰ Voir les constatations de la Commission européenne pour plus de détails et le rapport de la phase 1 de l'ARUCC et du CPCAT.

canadiennes de consignation sur les relevés des compétences démontrées et des résultats d'apprentissage de chaque type et niveau de titre.

Tableau 7 : 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 (1 ^{er} cycle) [2]	Cadre de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade des Maritimes (2 ^e et 3 ^e 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 ³¹	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

³¹ <http://www.peqab.ca/DegreeLevelStandards.html>

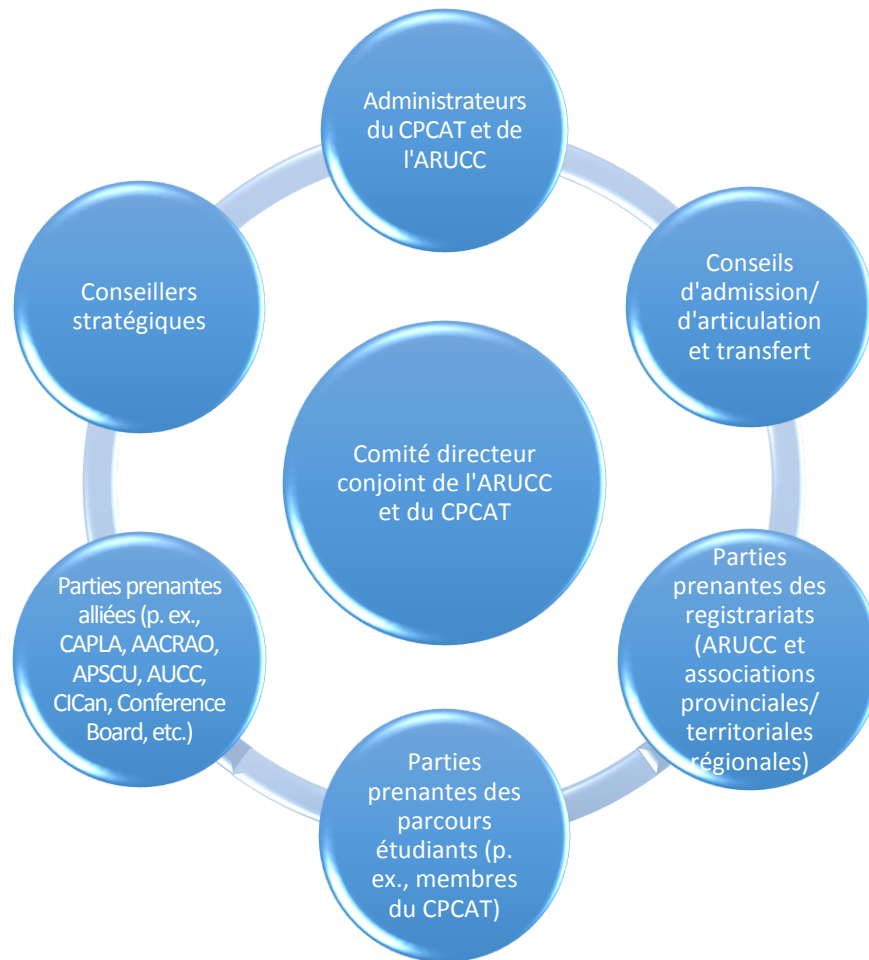
Attentes relatives aux grades	Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade [1]	Cadre de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade des Maritimes (1 ^{er} cycle) [2]	Cadre de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade des Maritimes (2 ^e et 3 ^e 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 ³¹	Cadre d'assurance de la qualité (baccalauréat)[3]	Cadre d'assurance de la qualité (études supérieures) [4]
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), ³² 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

Annexe A : Groupes de consultation

La figure 4 identifie les diverses parties prenantes participant au processus de consultation. De plus, les dirigeants de chacune des organisations/associations de professionnels des registrariats et des parcours étudiants sont consultés, histoire de faciliter la portée du processus de consultation et de validation. Les parties prenantes des **registrariats** sont définies principalement comme des membres de l'ARUCC auxquels s'ajoutent des membres d'associations régionales de registrariats affiliées à l'ARUCC, par exemple, les organisations provinciales de registrariat de provinces et territoires divers. Les membres du CPCAT et des conseils d'articulation/d'admission et de transfert sont également des participants essentiels dans le cadre du présent projet; plusieurs, avec l'ARUCC, sont des commanditaires du projet et tous ont un intérêt à l'égard du succès des objectifs du projet. Les organisations chargées des parcours étudiants comprennent les suivants : l'Alberta Council on Admissions et Transfer (ACAT), le British Columbia Council on Admissions et Transfer (BCCAT); Campus Manitoba; la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes (MPHEC); le Conseil du Nouveau-Brunswick des admissions et des transferts (NBCAT); le Conseil d'articulation et de transfert de l'Ontario (CATON); et le Consortium pancanadien sur les admissions et les transferts (CPCAT). De plus, les parties prenantes de la Saskatchewan ont récemment formé un groupe postsecondaire provincial sur les transferts.

³² http://caqc.gov.ab.ca/media/4650/handbook_july_2014.pdf

Figure 4 : Parties prenantes participant au processus de consultation



Parties prenantes alliées

La première phase du projet de l'ARUCC et du CPCAT reconnaissait l'importance des parties prenantes alliées du présent projet. En voici quelques-uns : le Groupe des utilisateurs canadiens du PESC; l'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (ACRDA); les dirigeants chargés de l'orientation stratégique du dossier d'activités parascolaires; l'American Association of Collegiate Registrars et Admissions Officers (AACRAO); le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC), Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI); l'Association canadienne pour les études supérieures; l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC); Collèges et instituts Canada (CICan); et le Conference Board du Canada. Ces organisations nationales et internationales comprennent des groupes qui s'intéressent de très près aux politiques liées aux normes des relevés de notes et aux transferts de crédits. Chacune d'entre elles est invitée à participer au processus de consultation et est encouragée à passer en revue le document de consultation et à répondre au sondage. Il se peut que d'autres parties prenantes se manifestent au cours du processus de consultation comme, par exemple, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES); nous encourageons la participation de ces groupes.

Annexe B : Sommaire des questions de consultation

Section 2 : Vers un nouveau Guide du relevé de notes 2015 de l'ARUCC.....	7
Sous-section 2.1 : Le rôle du relevé de notes	7
1. Y aurait-il lieu de redéfinir le rôle du relevé de notes? Dans l'affirmative, comment doit-on le faire et sur quels principes une telle redéfinition devrait-elle s'appuyer?.....	7
2. Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes d'accord avec chacun des principes suivants ayant trait aux relevés de notes. Le relevé de notes devrait (nota : ces principes viennent s'ajouter à ceux qui ont été confirmés à la phase 1) :	7
3. Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes d'accord avec l'énoncé suivant : les résultats scolaires des étudiants dans des programmes revus par une instance pédagogique dirigeante d'établissement et assujettis à un examen de l'assurance de la qualité, devraient être les seuls éléments à se retrouver sur le relevé de notes. Comment expliquez-vous votre position?	8
4. Quels autres résultats obtenus ayant trait aux acquis des apprenants y aurait-il lieu d'inclure dans le relevé de notes? Comment expliquez-vous votre position?	8
5. Moyennant leur approbation par l'instance pédagogique dirigeante d'établissement, lesquels des éléments suivants devraient se retrouver sur le relevé de notes : programmes de transition offerts dans le cadre d'un certificat, diplôme ou grade approuvé; programmes de transition non crédités ne faisant pas partie d'un certificat, diplôme ou grade approuvé; programmes de transition comprenant des cours crédités et non crédités et ne faisant pas partie d'un certificat, diplôme ou grade approuvé; cours non crédités qui sont pertinents au dossier scolaire (p. ex., tutoriels sur l'intégrité scolaire, tutoriel sur l'éthique); apprentissage intégré au travail/apprentissage expérientiel donnant droit à des crédits. Comment expliquez-vous votre position?.....	8
Sous-section 2.2 : Composantes spécifiques du relevé de notes	10
6. Quelle est votre opinion en ce qui a trait aux recommandations futures quant aux diverses composantes de relevé de notes et catégories de systèmes de dossiers des étudiants compris dans la base de données suivante : http://b5.caspio.com/dp.asp?AppKey=95ca30005439988f784a45a69636	11
• Les recommandations futures visant les normes de relevé de notes et les systèmes de dossiers des étudiants semblent appropriées.	11
• Il faut raffiner les recommandations relatives aux normes de relevés de notes pour ce qui est des domaines suivants : ____	11
• Il faut raffiner les recommandations relatives aux systèmes de dossiers des étudiants pour ce qui est des domaines suivants : ____	11
• Il faudrait ajouter les éléments suivants : ____	11
7. Les catégories de recherche dans la base de données de comparaison des normes de relevés de notes ... (Réponses possibles : ont du sens; devraient être affinées comme suit...).	11

Sous-section 2.3: Relevé de notes – Principes de fonctionnement.....	13
8. L'éventuel Guide devrait-il réaffirmer son engagement à éviter l'application rétroactive des changements de politiques aux relevés de notes? L'éventuel Guide devrait-il réaffirmer son engagement à éviter la suppression de données du relevé de notes d'un étudiant?	14
9. Quels sont les principes fondamentaux qui devraient régir les pratiques exemplaires dans ce domaine, en particulier si les faits démontrent que la modification rétroactive de dossiers étudiants a lieu (de manière sélective) dans certains établissements canadiens?.....	14
10. Si l'on sait qu'un établissement se livre à une telle pratique sur une base plus qu'occasionnelle, comment cela influe-t-il sur la réception, l'évaluation et la perception des relevés de notes d'étudiants souhaitant poursuivre leurs études à d'autres établissements?	14
11. Est-il possible que la suppression rétroactive de renseignements du relevé de notes d'un étudiant puisse entraver la mobilité étudiante et la perception de l'engagement d'un établissement envers la qualité de l'enseignement?	14
12. Veuillez fournir une explication pour vos réponses.....	14
13. Votre établissement consigne-t-il l'inconduite scolaire/universitaire sur le relevé de notes? Pour ce qui est des établissements qui ne consignent pas l'inconduite scolaire/universitaire sur le relevé de notes, quelles en sont les raisons et/ou les motifs?	14
14. Votre établissement consigne-t-il l'inconduite non scolaire/non universitaire sur le relevé de notes? Pour ce qui est des établissements qui ne consignent pas l'inconduite non scolaire/non universitaire sur le relevé de notes, quelles en sont les raisons et/ou les motifs?	14
Section 3: La mobilité étudiante et ses subtilités	17
Sous-section 3.1: Heure-crédit – Définition.....	17
15. 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)	17
16. 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.	17
17. 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?	17
Sous-section 3.2 : Consignation des transferts de crédits	19

18.	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?.....	20
19.	Quelles hypothèses sous-tendent les prises de décision à ce chapitre? Quels sont les moyens d'atténuer l'incidence de telles hypothèses?.....	20
Sous-section 3.3: Reconnaissance des acquis (RA).....		23
20.	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.....	23
•	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.	23
•	Les résultats de la RA devraient être admissibles aux fins d'évaluation de transfert de crédits.....	23
21.	Veuillez fournir une explication pour vos réponses.....	
22.	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?	
Sous-section 3.4 : Définir les ententes entre établissements.....		25
23.	Quelles sont les autres juridictions qui pourraient fournir un cadre de définition des ententes entre établissements susceptibles de mieux comprendre le secteur postsecondaire canadien?	
Sous-section 3.5: Définir les programmes entre établissements		30
24.	Les définitions suivantes s'appliquent-elles à votre contexte local?.....	
•	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. »	31
•	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. »	31
•	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. ».....	31
•	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. ».....	31
Sous-section 3.6: Usage opérationnel de la nomenclature des transferts de crédits.....		33

25. 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?.....	34
26. 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?.....	34
27. Quels sont les principes qui devraient régir une bonne pratique au moment de la mise en œuvre de la nomenclature des transferts de crédits?.....	34
Sous-section 3.7: Capacité des établissements en matière de formation axée sur les compétences et de résultats d'apprentissage.....	37
28. 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.....	39
29. 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).....	39
30. 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.	39
31. 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?	39
32. Dans l'affirmative, que recommanderiez-vous? Dans la négative, veuillez passer à la question suivante.....	39
• Un document semblable au document HEAR (Royaume-Uni), au supplément au diplôme (Europe) ou au document AHEGS (Australie)	40
• Une forme quelconque de pointage.....	40
• Un nouveau rapport sur les compétences.....	40
• Une forme quelconque de portfolio d'apprentissage	40
• Autre; si vous répondez « Autre », veuillez fournir des détails ici.....	40
33. 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	40

- 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..... 40
- Approbation d'attentes relatives aux crédits, à l'échelle de l'établissement, conformément aux cadres approuvés de titres de compétence 40
- Résultats d'apprentissage définis et approuvés, par programme 40
- Principes définis et établis d'évaluation et de documentation de l'atteinte des résultats d'apprentissage par l'étudiant 40
- Cadre définitionnel établi, à l'échelle de l'établissement, visant à documenter l'atteinte des résultats d'apprentissage par l'étudiant 40

34. Si vous indiquez « Autre », veuillez fournir une explication ici..... 40

35. Aimerez-vous ajouter d'autres observations ou commentaires susceptibles d'appuyer le présent projet? 40

Annexe A : Groupes de consultation 43

Annexe B : Sommaire des questions de consultation..... 46