



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Rapport en question n° 2.3

Contribuer à la politique par l'analyse de la recherche courante

Souligner les habiletés et les réalisations : Mesure du développement des compétences et communication des résultats

Mary Catharine Lennon
Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
13 janvier 2010

Publié par le :

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402

Toronto (Ontario) Canada

M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Web : www.heqco.ca

Courriel : info@heqco.ca

Citer la présente publication comme suit :

Lennon, M. C. (2010). *Souligner les habiletés et les réalisations : Mesure du développement des compétences et communication des résultats*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement les point de vues ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.

1. Introduction

La nécessité d'assurer la compétitivité d'une nation dans l'économie du savoir fait en sorte que les systèmes d'éducation supérieure reçoivent de plus en plus d'attention. Pour maintenir ou former une main-d'œuvre hautement qualifiée, les gouvernements doivent s'assurer que les élèves ont accès à l'éducation supérieure. Les personnes qui sont en charge des établissements d'enseignement postsecondaire doivent s'assurer que les curriculums offerts dans différents programmes d'études fournissent aux étudiantes et aux étudiants les possibilités de renforcer et de parfaire les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour réussir sur le marché du travail d'aujourd'hui et celui de demain. Compte tenu de la mondialisation des marchés du travail, les gouvernements doivent également s'assurer que, par l'entremise de l'évaluation des étudiantes et des étudiants, ils peuvent reconnaître de façon appropriée les acquis de leurs effectifs étudiants, et en rendre compte avec précision, dans des documents qui décrivent en termes généralement acceptés les compétences des personnes diplômées. La détermination, l'évaluation et la désignation des qualifications assurent la transparence du titre de compétence pour les diplômés, leur établissement d'enseignement et leurs futurs employeurs nationaux et internationaux.

Troisième d'une série de rapports qui examinent les tendances internationales concernant l'élaboration de systèmes d'enseignement supérieur qui soutiennent l'économie du savoir, le présent document présente des renseignements qui devraient contribuer à améliorer les initiatives stratégiques de l'Ontario en la matière. Les deux premiers rapports de la série examinent les tendances et des thèmes en émergence ailleurs dans le monde et leurs liens avec le contexte ontarien¹. Le présent document examine les initiatives conçues pour mesurer l'acquisition de compétences par une personne et en rendre compte. On se penche sur les politiques et les stratégies nécessaires pour trouver des définitions communes pour énoncer les attentes concernant les résultats d'apprentissage, la transparence dans la communication des buts et des réalisations aussi bien avant qu'après la formation, et la mobilité des étudiantes et des étudiants dans les systèmes d'éducation et entre les établissements d'enseignement, tant à l'échelle nationale qu'à l'échelle internationale. L'objet et la mise en œuvre d'instruments et de stratégies d'évaluation du rendement des

¹ Le premier rapport établit les itinéraires menant aux études supérieures et souligne les politiques mises en œuvre pour favoriser la participation des étudiantes et des étudiants et celle des employeurs. Le deuxième évalue les initiatives de formation dans le système d'éducation supérieure en examinant les politiques et les mesures qui favorisent le développement des compétences correspondant aux besoins du marché du travail.

étudiantes et des étudiants et de leur capacité à obtenir les résultats d'apprentissage énoncés (qui ont été ou sont actuellement instaurés dans certains pays) sont examinés. On y présente également des cadres de classification des **titres de compétence**, aussi appelés cadres de qualifications et cadres de certifications, que d'autres pays ont élaborés pour définir les résultats et les attentes de chaque niveau de qualification.

Pour les besoins de la présente étude, l'Union européenne (UE) et certains de ses États membres présentent les activités mises en œuvre pour évaluer l'acquisition de compétences parce que plusieurs pays sont particulièrement actifs à cet égard. Par l'entremise du processus de Bologne, l'UE espère avoir créé l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) en 2010. Les progrès réalisés jusqu'à maintenant pour atteindre ce but se sont faits notamment par des initiatives visant à favoriser les ententes générales sur les résultats d'apprentissage, la normalisation accrue du curriculum pour les besoins de comparabilité et la conception de méthodes communes de communication des compétences acquises par les études. Le modèle européen est utilisé dans d'autres régions du monde et il constitue un jalon important de l'évaluation et du compte rendu des qualifications pour le marché du travail.

2. Définir les résultats d'apprentissage et les compétences clés

La Commission européenne définit les résultats d'apprentissage, ou « acquis de l'apprentissage », comme l'« énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage » (Commission européenne, 2006a, p. 17). Pour d'autres chercheurs, les résultats d'apprentissage désignent ce que l'apprenant sait ou peut réaliser à la suite d'un processus d'apprentissage (Otter, 1992, dans Nusche, 2008, p. 7). Les cadres des résultats d'apprentissage ont été instaurés dans le but d'aider les étudiantes et étudiants, le personnel administratif, le personnel enseignant et les employeurs à comprendre la valeur de l'éducation. Les étudiantes et étudiants profitent de résultats d'apprentissage définis qui les aident à prendre des décisions éclairées quant à leurs cours et à leurs programmes d'études et à rendre compte de ce qu'ils ont appris. Le personnel administratif et le personnel enseignant profitent de résultats d'apprentissage définis parce qu'ils permettent de transformer plus rapidement les buts d'un programme d'études en un ensemble de compétences et de créditer plus facilement l'apprentissage acquis dans un autre établissement ou un autre lieu de travail, éliminent les obstacles à la mobilité des étudiantes et des étudiants et favorisent l'éducation permanente (Roberts, 2008). Les employeurs aussi tirent parti de résultats d'apprentissage définis parce que ces énoncés clarifient ce que les diplômés ont appris, comprennent et sont capables de faire.

L'évaluation fondée sur les résultats est un modèle relativement nouveau d'évaluation de l'éducation et vient tout juste d'être instaurée dans les systèmes d'éducation supérieure (Nusche, 2008, p. 8). Traditionnellement, l'évaluation des qualifications se faisait en fonction de données comme le nombre d'années d'études, le programme d'études suivi et les notes obtenues (CEDEFOP, 2009, p. 15). Comme l'évaluation fondée sur les résultats est encore en développement, il n'existe aucune typologie unique ou normalisée pour déterminer les compétences et les connaissances qu'une personne diplômée a acquises. Cependant, les grands thèmes généralement considérés comme des indicateurs de l'apprentissage et du rendement dans les études supérieures peuvent être grossièrement répartis entre les résultats cognitifs et non cognitifs suivants : (Nusche, 2008, p. 8 à 11)

1. Résultats cognitifs – acquisition de connaissances et de compétences
 - a. Connaissances
 - i. Connaissances génériques – contenu commun à toutes les disciplines
 - ii. Connaissances spécifiques aux disciplines (on pense généralement que c'est l'enseignement de ces connaissances qui est le rôle le plus important de l'EPS)
 - b. Compétences
 - i. Compétences génériques – raisonnement verbal et numérique, compréhension, pensée critique, résolution de problèmes (la question de savoir si ces compétences découlent directement de l'EPS est sujette à caution)
 - ii. Compétences spécifiques – modèles de pensée utilisés dans différents domaines; ne sont pas nécessairement aussi transférables (p. ex., rédaction scientifique par opposition à rédaction en sciences humaines)
2. Résultats non cognitifs
 - a. Beaucoup d'autres activités favorisent le développement des étudiantes et des étudiants, dont le développement psychosocial, les attitudes et les valeurs, l'employabilité et la compétence professionnelle.

Des compétences clés bien définies peuvent contribuer à cibler les résultats d'apprentissage et servir de moteur à des résultats d'apprentissage spécifiques. L'OCDE a compilé une classification des compétences clés. Élaboré à la fin des années 1990 et lié au Programme international pour le suivi des

acquis des élèves (PISA), le programme de l'OCDE sur la définition et la sélection des compétences clés (DeSeCo) divise les compétences en trois catégories : (OCDE, s.d., p. 7)

1. Se servir d'outils de manière interactive
 - a) Utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive
 - b) Utiliser le savoir et l'information de manière interactive
 - c) Utiliser les technologies de manière interactive
2. Interagir dans des groupes hétérogènes
 - a) Établir de bonnes relations avec autrui
 - b) Coopérer, travailler en équipe
 - c) Gérer et résoudre les conflits
3. Agir de façon autonome
 - a) Agir dans le contexte global
 - b) Élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels
 - c) Défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins

Ces catégories sont plus pertinentes dans le cas des études générales, mais elles peuvent aussi bien s'appliquer à la formation professionnelle, à la formation du personnel enseignant (CEDEFOP, 2009, p. 48) et à l'apprentissage tout au long de la vie (OCDE, s.d., p. 19).

Au palier des études supérieures, en particulier dans les collèges, des compétences plus spécifiques sont établies. L'Ontario, par exemple, a élaboré un cadre des « résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité » qui prévoit six catégories de compétences : communication, mathématiques, pensée critique et résolution de problèmes, gestion de l'information, relations interpersonnelles et gestion personnelle, ainsi que les résultats d'apprentissage associés à chacune de ces catégories et des sous-catégories (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, 2009b) (voir annexe A).

3. Évaluation des résultats d'apprentissage

Les résultats d'apprentissage et les compétences clés désignent des concepts généraux qui viennent étayer les différents types de connaissances que les apprenantes et apprenants devraient en théorie acquérir dans le cadre des programmes d'enseignement. Pourtant, l'évaluation des résultats d'apprentissage a aussi un côté pratique. L'évaluation des résultats de l'enseignement des compétences peut être une solution de rechange aux

méthodes de classement actuelles des établissements d'EPS comme celles utilisées dans *Maclean's*, *Times Higher Education Supplement*, et *Academic Ranking of World Universities* effectué par l'Université Jiao Tong de Shanghai. De nombreux gouvernements élaborent des tests pour déterminer les résultats réels de l'apprentissage dans les collèges et les universités. Chaque pays évalue les résultats d'apprentissage énoncés que les élèves ont obtenus de différentes façons et à différentes fins (l'annexe B présente quelques instruments). Certains visent à évaluer les compétences génériques (p. ex., en Australie), d'autres mettent l'accent sur les connaissances et les compétences propres à un domaine (p. ex., au Mexique), et d'autres encore, comme le Canada et le Royaume-Uni, examinent les compétences professionnelles. Le public à qui sont destinés les résultats de ces examens varie également : étudiantes et étudiants, établissements, employeurs ou organismes gouvernementaux.

À l'heure actuelle, il existe très peu de tests normalisés pour évaluer les résultats d'apprentissage au palier national (OCDE, 2008a, p. 280). Le Brésil, les États-Unis et l'Europe sont les plus avancés pour ce qui est de l'élaboration de tests normalisés pour évaluer les compétences clés des diplômés des universités et des collèges. Le Brésil est le seul pays qui fait passer des examens de fins d'études normalisés à tous les étudiants et étudiantes des établissements d'enseignement supérieur dans leur dernière année d'études. L'examen brésilien national, l'ENADE, portant sur le rendement des étudiantes et des étudiants est administré sous une forme ou sous une autre depuis 1996. La version la plus récente fait intervenir une évaluation des connaissances propres à une matière et des habiletés scolaires génériques (Shwartzman, 2007)². Aux États-Unis, plus de 200 établissements participent volontairement à la Collegiate Learning Assessment (CLA). Ces établissements échantillonnent leurs effectifs étudiants pour évaluer les résultats d'apprentissage dans les domaines de la pensée critique, du raisonnement analytique, de la communication écrite et de la résolution de problèmes (CLA, 2009a, 2009b). À partir des données tirées des résultats des tests, un rapport institutionnel peut être produit permettant une comparaison entre les établissements sur une certaine période.

L'évaluation internationale des résultats de l'enseignement supérieur (AHELO) de l'OCDE vise à évaluer les résultats d'apprentissage chez les étudiantes et étudiants des universités, des écoles polytechniques et des collèges dans tous les pays membres de l'organisation (AHELO, 2009a). Elle est actuellement mise à l'essai dans dix pays pour en déterminer la validité selon les cultures et les langues. Bien qu'elle ne soit pas conçue pour devenir un instrument de classement, on s'attend à ce qu'elle fournisse une solution de rechange pour mesurer la réussite à l'égard de quatre axes : 1.) l'axe des compétences

² Cette évaluation soulève des préoccupations parce qu'elle est en train de devenir un instrument de classement (Shwartzman, 2007).

génériques; 2.) l'axe des compétences spécifiques aux disciplines; 3.) l'axe contextuel; 4.) l'axe de la mesure de la valeur ajoutée (AHELO, 2009b). L'axe des compétences génériques évalue les habiletés analytiques, la communication écrite, la capacité de leadership et un certain nombre d'autres éléments. L'axe des compétences spécifiques aux disciplines cible les connaissances propres à une discipline, mais transcende les seules connaissances factuelles pour déterminer la capacité des étudiantes et des étudiants à utiliser et à appliquer ces connaissances. Les évaluations de l'axe des compétences spécifiques sont mises à l'essai dans les domaines du génie et de l'économie. L'axe contextuel examine les caractéristiques physiques et organisationnelles de l'établissement dans son ensemble, à l'extérieur de la salle de classe, y compris les comportements et pratiques pédagogiques de l'établissement, les attributs culturels et psycho-sociaux de l'effectif étudiant ainsi que les attitudes et les comportements des étudiantes et des étudiants face à l'enseignement. On s'attend à ce que ce genre de renseignement favorise une compréhension plus globale d'un établissement. Enfin, l'AHELO vise à examiner les éléments à valeur ajoutée dans le but de déterminer les acquis des apprenantes et des apprenants pendant leurs études supérieures (IMHE, 2009). On s'attend, par exemple, à ce qu'une étudiante ou un étudiant ayant une note de A+ à son admission termine ses études avec une note de A+, mais il faut reconnaître le travail de l'établissement lorsqu'une étudiante ou un étudiant qui avait une note B au début termine ses études avec une note A. La majorité des données seront recueillies à l'échelle nationale.

Les évaluations des résultats d'apprentissage peuvent fournir de précieux renseignements. Cependant, certains craignent qu'elles soient utilisées comme outils de classement pour évaluer, noter et comparer les établissements si elles ne sont pas mis en œuvre comme il convient. Pourtant, il est important d'établir des attentes claires quant aux résultats d'apprentissage pour les besoins de la transparence, de la mobilité et de la reddition de comptes afin d'assurer la qualité, la transparence et la comparabilité des **titres de compétence**. En outre, comme l'élaboration de cadres de classification des **titres de compétence** est une pratique courante, il est nécessaire de bien comprendre les compétences et les connaissances acquises dans chaque catégorie de qualification.

4. Cadres de classification des titres de compétence

De nombreux instruments de mesure ou formes d'évaluation du rendement des étudiantes et des étudiants en regard des résultats d'apprentissage en sont encore à leurs balbutiements, mais la plupart des pays membres de l'OCDE ont élaboré des cadres de classification des **titres de compétence** plus

conventionnels, aussi appelés cadres de certifications en Europe (voir annexe F), ou sont en train de le faire. Bien qu'ils soient semblables aux énoncés de résultats d'apprentissage escomptés, les cadres de classification des **titres de compétence** ont pour objet de démystifier les connaissances et les compétences que les étudiantes et étudiants devront acquérir dans le cadre du programme d'études qu'ils auront choisi. Leur objectif général est d'expliquer aux étudiantes et aux étudiants, aux établissements et aux employeurs les méandres du système. Si les programmes, les grades et les diplômes correspondent aux besoins des étudiantes et des étudiants et à ceux du marché du travail, la mobilité nationale et internationale devient alors plus facile.

Les cadres de classification des **titres de compétence** sont d'importants outils qui informent les employeurs des compétences que possèdent les diplômés (OCDE, 2008a, p. 261) et dont le but principal est de mieux harmoniser l'éducation offerte et les besoins du marché du travail (Young, 2007, p. 453) pour « intégrer et [...] coordonner les sous-systèmes nationaux de certification et [...] améliorer la transparence, l'accessibilité, la gradation et la qualité des certifications à l'égard du marché du travail et de la société civile » (Union européenne, 2008, p. 10). Les cadres nationaux des certifications sont élaborés pour différentes raisons, dont celles qui sont données ci-dessous (Young et Gordon, 2007, cités dans CEDEFOP, 2009, p. 58) :

- Passer d'une éducation induite par l'offre à un système d'éducation et de formation qui tient mieux compte de la demande;
- Améliorer la cohérence d'un système national de qualification en reliant les différentes composantes et en rendant le tout plus transparent pour les utilisateurs;
- Rendre les composantes de chaque titre de compétence plus transférables pour assurer la progression;
- Fournir un cadre à l'intérieur duquel l'apprentissage formel et informel d'une personne peut être reconnu et accrédité (aux fins des études, de la formation, de l'emploi, de la mobilité, etc.);
- Jeter les bases des échanges, des transferts de crédits et de la reconnaissance des qualifications entre les différents pays.

La plupart des pays de l'OCDE ont élaboré des cadres de qualifications, ou sont en train de le faire. Ces cadres peuvent être conçus de bas en haut ou de haut en bas (Young, 2007, p. 447), mais ceux qui sont élaborés de bas en haut rencontrent moins de résistance de la part des parties prenantes. De même, les cadres d'assurance de la qualité peuvent être fondés sur les intrants ou sur les extrants (Bohlinger, 2008; OCDE, 2008a). Le but que cherche à atteindre le gouvernement lorsqu'il met en place un cadre de qualifications donne une idée de l'accueil qui sera réservé au cadre et de l'usage qui en sera fait. Par exemple,

les gouvernements qui établissent un cadre de qualifications comme instrument de responsabilisation constateront un décalage entre les intrants et les résultats lorsque les utilisateurs du cadre rempliront les cases, tandis que ceux qui l'utilisent à titre d'instrument d'éducation volontaire trouveront facile de maintenir ces liens (Young, 2007, p. 448-449). Selon Young (2007, p. 455), les cadres de qualifications ne sont peut-être pas toujours utilisés de la bonne façon. Ainsi, dans les pays développés, on peut penser que l'approche normalisée sape le système traditionnel sans présenter d'avantages. Young fait valoir que les cadres de qualifications sont plus utiles comme instrument d'habilitation que comme inducteur de réformes.

La question de savoir comment les cadres de qualifications peuvent ou devraient être élaborés et à quelles fins ils devraient servir ne fait pas l'unanimité (OCDE, 2008a, p. 259-317). De plus en plus, il est nécessaire de faire en sorte que les cadres de qualifications soient internationalement compatibles, parce que la mobilité des étudiantes et des étudiants augmente et que chaque nation aura sa propre définition des connaissances et des compétences. En Europe, le cadre européen des certifications (CEC) intègre un certain nombre de cadres nationaux (Bohlinger, 2008), et il est également comparable aux descripteurs de Dublin (voir section 5.1). Le CEC est conçu de manière à être plus exhaustif quant à la description détaillée des aptitudes et des compétences attribuées à chaque certification que les descripteurs de Dublin, un instrument plus générique d'évaluation des résultats d'apprentissage. Le CEC définit les résultats d'apprentissage comme des énoncés de ce qu'une apprenante ou un apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage (CEDEFOP, 2009), et établit huit niveaux de certifications allant du niveau de base au niveau du doctorat en passant par le niveau collégial et celui de la formation professionnelle. Chaque niveau est assorti d'aptitudes et de compétences (voir annexe C).

Le gouvernement de l'Ontario a également élaboré un cadre de qualifications exhaustif, qu'il appelle le Cadre de classification des **titres de compétence**, pour fournir aux étudiantes et aux étudiants, aux parents, aux employeurs et aux autres personnes engagées dans le système d'éducation postsecondaire des renseignements sur les diverses options d'études (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, 2009a). Le Cadre définit l'objectif principal de chaque titre de compétence, présente les attentes en matière d'apprentissage pour chaque type de titre de compétence et montre des liens entre les différents titres de compétence (annexe D). C'est un outil bien conçu qui prend en compte aussi bien les intrants que les extrants des grands secteurs de programme qui peuvent permettre des comparaisons internationales générales.

5. Espace européen de l'enseignement supérieur

C'est en Europe que s'est fait le travail le plus acharné pour élaborer un cadre commun d'aptitudes et de compétences en éducation supérieure. Des éléments des accords de Bologne et de Copenhague ont été instaurés dans d'autres régions du monde, notamment le projet Tuning. L'Ontario devrait s'inspirer de ces développements pour voir comment intégrer les compétences et les évaluations de l'apprentissage dans les systèmes d'éducation supérieure.

5.1 Le processus de Bologne

Une entreprise massive visant à élaborer des compétences et des résultats d'apprentissage normalisés est en cours en Europe depuis une dizaine d'années. Aux termes de la Déclaration de Bologne de 1999, 20 ministres de l'Éducation des États membres de l'Union européenne ont accepté de former l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) d'ici 2010. L'objectif de ce qui allait devenir le processus de Bologne consiste à aligner tous les établissements d'enseignement supérieur sur le modèle anglo-saxon d'enseignement postsecondaire à deux paliers : 1.) études de premier cycle menant à un baccalauréat; 2.) études de deuxième et de troisième cycles menant à une maîtrise et à un doctorat (Pechar, 2007, p. 110)³. Le processus avait également pour but de faciliter la mobilité en faisant bien comprendre la valeur de chaque titre de compétence. La mobilité des étudiantes et des étudiants est facilitée par le Système européen de transfert de crédits (ECTS), qui attribue des crédits aux cours du curriculum selon la méthode des intrants plus traditionnelle.

Le projet Tuning est l'un des aspects du processus de Bologne. Il s'agit d'une entente volontaire que les régimes d'éducation supérieure des nations intéressées élaboreront pour ensuite aligner leurs programmes universitaires sur des programmes semblables en Europe. En regroupant les universitaires et les praticiens de toute l'Europe, des comités collaborent pour élaborer des normes de contenu, des compétences et des résultats d'apprentissage propres à leur discipline, comme le génie ou la psychologie. Le projet Tuning a été conçu pour cibler trois types de résultats d'apprentissage, généralement classés sous les

³ L'équivalence entre le baccalauréat de trois ans de l'EHEA et le grade canadien de quatre ans mérite qu'on s'y attarde pour vérifier comment elle touche la mobilité internationale des diplômés au Canada. Près de la moitié des maisons d'enseignement des deuxième et troisième cycles des États-Unis acceptent le grade européen de trois ans en élevant le degré d'équivalence (Pechar, 2007, p. 120).

compétences instrumentales, les compétences relationnelles et les compétences systémiques (voir le tableau 1). On s'attend à ce que le projet Tuning ait une influence sur l'élaboration des politiques d'apprentissage et d'enseignement supérieurs. Globalement, il favorise l'acquisition de compétences génériques plutôt que de compétences axées sur des matières. Le projet Tuning a été instauré en Amérique latine, dans le but de favoriser la collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur pour créer l'excellence, l'efficacité et la transparence (Tuning, 2009).

Tableau 1 **Projet Tuning : Résultats d'apprentissage génériques chez les diplômés universitaires**

Compétences instrumentales	Compétences relationnelles	Compétences systémiques
Capacités d'analyse et de synthèse	Capacité à critiquer et à s'autocritiquer	Capacité à mettre les connaissances en pratique
Capacité d'organisation et de planification	Travail d'équipe	Aptitudes à la recherche
Connaissances de base	Aptitudes relationnelles	Capacités à apprendre
Connaissances fondamentales de la profession	Aptitudes à travailler dans une équipe interdisciplinaire	Capacité à s'adapter à de nouvelles situations
Communication orale et écrite dans la langue maternelle	Capacité à communiquer avec des spécialistes dans d'autres domaines	Créativité
Connaissance d'une deuxième langue	Appréciation de la diversité et de la multiculturalité	Leadership
Aptitudes élémentaires en informatique	Capacité à travailler dans un contexte international	Compréhension des cultures et des coutumes d'autres pays
Capacité à utiliser l'information	Engagement éthique	Capacité à travailler de manière autonome
Résolution des problèmes		Conception et gestion de projets
Prise de décision		Esprit d'initiative et capacité à entreprendre
		Souci de la qualité
		Volonté de réussir

Source : Éducation et culture : Socrates – Tempus, s.d., p. 19 .

5.1.1 Descripteurs de Dublin

La création d'un espace d'enseignement commun facilitant la mobilité des étudiantes et des étudiants constitue un élément fondamental de la Déclaration de Bologne. Ce processus devrait permettre de faire en sorte que les qualifications et les grades obtenus dans le cadre du cycle à deux paliers

baccalauréat- maîtrise et doctorat, soient comparables, compatibles et transparents, et qu'il existe des descripteurs s'appliquant aux attributs que les diplômés auront acquis après chaque cycle (plus normatifs cependant que le projet Tuning) (Union européenne, 2004 : Joint Quality Initiative). En 2004, les membres de huit pays de l'UE réunis à Dublin ont élaboré ce qui est devenu les « descripteurs de Dublin », fondés sur de multiples cadres nationaux, qui établissent les résultats d'apprentissage pour les cycles courts et les cycles 1, 2 et 3. Le cycle court correspond au diplôme collégial que les étudiantes et étudiants obtiennent lorsqu'ils démontrent la connaissance de leur domaine pour les besoins du travail ou de leur développement personnel. Les cycles 1, 2 et 3 représentent les grades de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat respectivement. Les descripteurs de Dublin comprennent cinq catégories de compétences, divisées en compétences spécifiques pour chacun des trois principaux cycles. Les catégories de compétences sont : Connaissance et compréhension, Application de la connaissance et de la compréhension, Capacité de jugement, Aptitudes à la communication et Aptitudes à l'apprentissage (Union européenne, 2004 : Joint Quality Initiative) (l'annexe E présente une ventilation des cycles et une description des compétences).

5.1.2 Supplément au diplôme

Le supplément au diplôme est une autre caractéristique du processus de Bologne qui rend les aptitudes, les compétences et les connaissances facilement transférables et transparentes. Depuis 2005, les établissements d'enseignement remettent à tous leurs diplômés un tel supplément. Plus qu'un simple relevé de notes, le supplément au diplôme est conçu pour être un instrument de reconnaissance indiquant aux employeurs, aux établissements d'enseignement, au grand public et à l'étudiante ou l'étudiant le contenu de la qualification et la structure du système d'où elle provient (United Kingdom Higher Education, Europe Unit, 2006). Le supplément au diplôme donne des renseignements sur le contenu et les résultats obtenus et présente notamment les points saillants de la connaissance et de la compréhension, des capacités de réflexion, des compétences pratiques (propres à une matière) et des compétences clés (l'annexe F en présente un exemple).

5.2 La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi

À peu près à la même époque où le processus de Bologne était lancé dans l'Union européenne, les leaders de Commission européenne décidaient d'une stratégie complémentaire qui assurerait la croissance et la prospérité dans la Communauté économique européenne. Les signataires de la stratégie de

Lisbonne⁴ reconnaissent que la productivité et la compétitivité de l'économie européenne dépendaient directement d'une main-d'œuvre bien formée, qualifiée et capable de s'adapter, qui est en mesure de souscrire au changement. Ils reconnaissent également les lacunes des investissements actuels dans le capital humain, aussi bien les travailleurs peu qualifiés que les travailleurs hautement qualifiés et ceux des secteurs de la fabrication et des services. Les leaders ont insisté sur le fait que les systèmes d'éducation et de formation doivent être améliorés et que des programmes d'éducation permanente doivent être disponibles et encouragés pour tous, surtout si l'on tient compte des conséquences possibles du vieillissement de la population d'Europe sur la productivité économique. Enfin, les leaders ont appelé tous les acteurs, autorités publiques, particuliers et entreprises, à accroître les niveaux et l'efficacité de l'investissement dans le capital humain. Des mesures d'incitation doivent être prises pour encourager les entreprises individuelles et les secteurs à investir dans la formation, de manière à aider les employeurs à offrir un accès adéquat à l'éducation et à la formation (Commission européenne, 2004, p. 38-39).

5.2.1 Processus de Copenhague pour l'éducation et la formation professionnelles

Contrairement à la stratégie de Lisbonne, un processus correspondant à celui de Bologne a été élaboré : le processus de Copenhague sur le renforcement de la coopération européenne en matière d'éducation et de formation professionnelles, qui a été lancé sous la forme d'une stratégie européenne destinée à améliorer l'efficacité générale, la qualité et l'attractivité de l'EFP en Europe (Commission européenne, 2006b, p. 4). Il souligne le rôle de l'EFP comme outil essentiel pour doter les citoyens d'Europe des compétences, des connaissances et des aptitudes nécessaires dans les marchés du travail et les économies du savoir d'aujourd'hui. Les signataires du processus demandent une meilleure gouvernance des systèmes de formation et une adaptation des qualifications aux nouvelles exigences du marché du travail. Par conséquent, le processus préconise une formation davantage ciblée sur la demande.

Le processus de Copenhague vise à renforcer les liens entre l'EFP et le marché du travail pour ce qui est des trois dimensions de la stratégie : compétitivité, emploi et cohésion sociale (Commission européenne, 2006b, p. 7). Ses projets particuliers mettent l'accent sur :

- l'élaboration d'un cadre unique pour assurer la transparence des compétences et des qualifications — Europass;

⁴ Contrairement à l'Union européenne, la Commission européenne ne lie pas légalement ses membres, si bien que tous ses membres ne sont pas tenus de signer les ententes formelles.

- une consultation publique sur l'élaboration d'un système de crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnel (ECVET);
- des principes et des critères communs de qualité visant l'EFP devant servir de base aux initiatives européennes d'assurance de la qualité;
- des principes communs pour la reconnaissance de l'éducation et de la formation non formelles et informelles afin d'assurer une plus grande compatibilité entre les approches mises en œuvre dans différents pays;
- une orientation tout au long de la vie dotée d'une dimension européenne.

Le processus de Copenhague établit un cadre qui favorise la transparence des compétences et des qualifications (United Kingdom Higher Education, Europe Unit, 2009). L'Europass vise à faciliter la compréhension des compétences et des qualifications. Il comprend un modèle de curriculum vitae et un passeport de langues, un formulaire de mobilité (qui documente le travail ou les études à l'étranger) ainsi que le supplément du certificat et le supplément au diplôme (Europass, 2009a). Semblable au supplément au diplôme, le supplément du certificat découlant du processus de Bologne souligne les aptitudes et les compétences acquises dans le cadre du processus de formation professionnelle⁵ (l'annexe G présente un exemple de supplément du certificat).

Le travail effectué en Europe montre comment l'évaluation des aptitudes, des compétences et des connaissances peut améliorer l'enseignement et le curriculum, servir de mécanisme de reddition de comptes, informer les consommateurs et aider les élèves à faire des choix judicieux pour leurs études (Nusche, 2008).

L'accord de Bologne examine comment les universités s'occupent des questions liées à la modernisation du système universitaire et met l'accent sur les résultats d'apprentissage par l'entremise du projet Tuning, qui établit les résultats pour les programmes et les systèmes d'éducation. Au palier collégial, l'accord de Copenhague prévoit aussi l'attribution des résultats, des aptitudes et des compétences aux programmes en Europe. Ainsi, les résultats d'apprentissage servent de mécanisme d'assurance de la qualité au sein des établissements, des systèmes d'éducation et de la communauté universitaire plus large, et permettent d'établir les normes prévues à partir des programmes et des diplômes du cycle court. L'Ontario voudra peut-être examiner les stratégies

⁵Le supplément du certificat ne découle pas du processus de Bologne de l'Union européenne mais plutôt du processus de Copenhague et de l'accord de Lisbonne de la Commission européenne. Les gouvernements et leurs institutions ne sont donc pas tenus de fournir des suppléments du certificat.

existant en Europe pour élaborer un programme global d'évaluation des compétences que les étudiantes et étudiants acquièrent par la formation et pour normaliser les méthodes de communication des résultats et de reconnaissance de **titres de compétence** particuliers.

6. Conclusion

L'élaboration, l'évaluation et la reconnaissance des connaissances, des aptitudes et des compétences essentielles acquises dans le cadre des études postsecondaires sont primordiales dans l'économie du savoir. Les étudiantes et étudiants, les parents, les éducatrices et éducateurs, les établissements d'enseignement, les employeurs ainsi que les gouvernements nationaux et internationaux peuvent plus facilement déterminer le genre de diplômés que forment les établissements d'enseignement postsecondaire, ce qui peut faciliter la transition finale des diplômés vers le marché du travail local et mondial.

La tendance récente en matière d'EPS consiste à élaborer des cadres de résultats d'apprentissage. La détermination des connaissances, des compétences et des aptitudes des diplômés par les responsables des disciplines fournit un moyen plus précis d'expliquer le diplôme. L'élaboration de normes propres à une discipline favorise un système transparent, bien que légèrement normalisé, ce qui favorise une plus grande mobilité entre les établissements d'enseignement, les emplois, les champs d'études, les provinces ou les pays puisque leurs compétences sont clairement définies. À l'intérieur de l'Europe, les processus de Bologne et de Copenhague permettent rapidement la mobilité et la reconnaissance appropriée des grades internationaux.

Les résultats d'apprentissage spécifiques aux disciplines sont encore en voie d'élaboration dans de nombreux pays, mais la demande d'évaluation de la mesure dans laquelle les étudiantes et étudiants satisfont aux attentes énoncées dans ces résultats d'apprentissage s'accroît. De tels instruments d'évaluation ont été créés au Brésil, aux États-Unis et, plus récemment, en Europe. Ils visent à évaluer les progrès des étudiantes et des étudiants vers la réalisation des résultats d'apprentissage, ou l'atteinte de ces résultats, et à fournir une solution de rechange à des instruments de classement institutionnels plus de base. Cependant, les résultats de telles évaluations peuvent servir d'indicateurs pour fins de classement et, partant, la mise en œuvre des évaluations des résultats d'apprentissage devrait se faire avec une très grande prudence.

Bien qu'ils ne soient pas aussi novateurs que les évaluations des résultats d'apprentissage, les cadres de classification des **titres de compétence** que la plupart des nations ont élaborés énoncent les connaissances et les compétences que les étudiantes et étudiants devraient acquérir dans les programmes d'études de chaque certificat ou de chaque diplôme. Ces outils sont importants

parce qu'ils rendent les qualifications plus transparentes pour les étudiantes et étudiants, les parents et les représentants de l'éducation et permettent de comprendre l'accent mis sur chaque élément. L'Ontario compte un cadre de **titres de compétence** important qui énonce les compétences et les connaissances précises que les étudiantes et étudiants doivent acquérir dans les différents programmes.

En conclusion, il est devenu de plus en plus important de prendre en compte l'élaboration et l'évaluation des compétences et des connaissances des diplômés. Dans une économie du savoir, il est essentiel de placer les bons travailleurs dans les bons emplois. Il est primordial de mieux comprendre le marché et les compétences qu'il faut posséder pour y réussir, tout comme il est crucial de veiller à ce que les programmes offerts dans les établissements d'éducation supérieure répondent à ces besoins. En outre, si les aptitudes des personnes diplômées correspondent à des résultats d'apprentissage énoncés, il y a de fortes chances que les descriptions d'emploi correspondent aux besoins et que les diplômés de l'Ontario soient fins prêts à accéder au marché du travail.

Annexe A – Ontario : Résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité

DOMAINES	DOMAINES PRÉCIS : Les diplômés doivent démontrer leur capacité :	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE : Le diplômé a démontré de façon fiable sa capacité à :
Communication	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture • Écriture • Communication orale • Écoute • Présentation de l'information • Interprétation visuelle de documents 	<p><i>communiquer d'une façon claire, concise et correcte, sous la forme écrite, orale et visuelle, en fonction des besoins de l'auditoire;</i></p> <p><i>répondre aux messages écrits, oraux et visuels de façon à assurer une communication efficace;</i></p> <p><i>communiquer oralement et par écrit en anglais;</i></p>
Mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension et application de concepts et raisonnement mathématiques • Analyse et utilisation de données numériques • Conceptualisation 	<p><i>exécuter des opérations mathématiques avec précision;</i></p>
Pensée critique et résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation • Analyse • Évaluation • Inférence • Explication • Autorégulation • Pensée créative et 	<p><i>appliquer une approche systématique de résolution de problèmes;</i></p> <p><i>utiliser une variété de stratégies pour prévoir et résoudre des problèmes;</i></p>

DOMAINES	DOMAINES PRÉCIS : Les diplômés doivent démontrer leur capacité :	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE : Le diplômé a démontré de façon fiable sa capacité à :
	innovatrice	
Gestion de l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Cueillette et gestion de l'information • Choix et utilisation de la technologie et des outils appropriés pour exécuter une tâche ou un projet • Culture informatique • Recherche sur Internet 	<p><i>localiser, sélectionner, organiser et documenter l'information au moyen de la technologie et des systèmes informatiques appropriés; analyser, évaluer et utiliser l'information pertinente provenant de sources diverses;</i></p>
Relations interpersonnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en équipe • Gestion des relations interpersonnelles • Résolution de conflits • Leadership • Réseautage 	<p><i>respecter les diverses opinions, valeurs et croyances, ainsi que la contribution des autres membres du groupe; interagir avec les autres membres d'un groupe ou d'une équipe de façon à favoriser de bonnes relations de travail et l'atteinte d'objectifs; affirmer en tant que Francophone ses droits et sa spécificité culturelle et linguistique;</i></p>
Gestion personnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion de soi • Gestion du changement avec souplesse et adaptabilité • Réflexion critique 	<p><i>gérer son temps et diverses autres ressources pour réaliser des projets; assumer la responsabilité de ses actes et de ses décisions.</i></p>

DOMAINES	DOMAINES PRÉCIS : Les diplômés doivent démontrer leur capacité :	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE : Le diplômé a démontré de façon fiable sa capacité à :
	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="527 457 899 491">• Sens des responsabilités	

(Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, 2009b)

Annexe B – Outils d'évaluation des résultats d'apprentissage et utilisation par pays

Pays	Nom du test, année d'instauration	Genre de résultats évalués	Usage des résultats de l'évaluation
Australie	Graduate Skills Assessment (GSA), 2000	<p>Compétences génériques : pensée critique, résolution de problèmes, communication écrite (l'Australian Council for Educational Research [ACER] envisage actuellement d'apporter des modifications, p. ex., en ajoutant des compétences de base et des compétences en gestion, en informatique et en recherche. Connaissances et compétences propres à un domaine : (ne sont pas encore incluses, mais l'ACER envisage actuellement la possibilité de mettre à l'essai certains éléments à l'intérieur de différents grands groupes de domaines d'étude).</p> <p>Résultats d'apprentissage non cognitifs : compréhension interpersonnelle.</p>	<p>Établissements d'enseignement supérieur (EES) : à la première année, déterminer les étudiantes et étudiants qui ont des résultats médiocres pour faire un suivi et offrir de l'aide. À l'obtention du diplôme, utiliser les résultats comme critère supplémentaire d'admission aux cours de deuxième et troisième cycle. Établir des repères et analyser les tendances, documenter et démontrer l'efficacité du programme et les améliorations qui ont été faites avec le temps, comparer les niveaux de rendement des étudiantes et des étudiants aux normes nationales, élaborer et améliorer les curriculums, déterminer l'admissibilité des étudiantes et des étudiants à des études de niveau supérieur. Gouvernement : recueillir des renseignements sur la qualité des résultats d'apprentissage dans l'ensemble des EES afin d'établir des repères nationaux et éventuellement internationaux de compétences au premier cycle. Employeurs : le gouvernement fait la promotion du test auprès des employeurs et en soutient l'utilisation à titre d'outil de recrutement normalisé.</p>
Australie	Course Experience Questionnaire (CEQ), fait partie du sondage auprès des diplômés depuis 1993	<p>Compétences génériques: résolution de problèmes, capacité d'analyse, compétences en communication écrite.</p> <p>Résultats</p>	<p>EES : établir des repères, analyser les tendances, évaluer les programmes, élaborer et améliorer le curriculum. Fournir des données aux fins de la</p>

		<p>d'apprentissage non cognitifs : capacité à travailler en équipe, satisfaction des étudiantes et des étudiants par rapport à l'enseignement, aux buts et normes, à la charge de travail et à l'évaluation.</p> <p>Compétences générales : confiance en sa capacité de faire face à des situations inconnues, habileté à planifier le travail.</p>	<p>reddition de comptes à l'échelle nationale.</p> <p>Gouvernement : assurer la qualité et la gestion du rendement à l'intérieur des EES. Façonner le choix des étudiantes et des étudiants. Évaluer les besoins du secteur de l'éducation supérieure et planifier en conséquence. Depuis 2005, les résultats du CEQ sont utilisés aux fins du financement incitatif fondé sur le rendement par l'entremise du « Learning and Teaching Performance Fund (LTPF) ».</p>
Australie	Graduate Destination Survey (GDS), 1972	<p>Compétences professionnelles : résultats sur le plan de l'emploi environ 4 mois après l'obtention du diplôme : disponibilité pour travailler, secteurs d'emploi, salaires annuels moyens, activités de recherche d'emploi des diplômés. Autres activités d'études, comme le mode d'étude (plein temps ou temps partiel), niveaux d'étude, domaine d'études, et établissement d'enseignement.</p>	<p>EES : établir des repères, analyser les tendances, évaluer les programmes, élaborer et améliorer le curriculum afin d'optimiser les résultats sur le marché du travail et les résultats des études supplémentaires. Fournir des données aux fins de la reddition de comptes à l'échelle nationale.</p> <p>Gouvernement : assurer la qualité et la gestion du rendement à l'intérieur des EES. Façonner le choix des étudiantes et des étudiants. Évaluer les besoins du secteur de l'éducation supérieure et planifier en conséquence. Depuis 2005, les résultats du GDS sont utilisés aux fins du financement incitatif fondé sur le rendement par l'entremise du « Learning and Teaching Performance Fund (LTPF) ».</p>
Brésil	Exame Nacional de Cursos (ENC or Provão), 1995-2003	<p>Connaissances et compétences propres à un domaine : connaissances et compétences jugées essentielles et communes à tous les curriculums des EES dans un domaine précis. Disponible pour 26</p>	<p>EES : les bonnes notes étaient largement utilisées à des fins commerciales (publicité). Les résultats servaient souvent aussi à mobiliser les effectifs étudiants et les corps professoraux à travailler en collaboration pour maintenir</p>

		matières.	les bons résultats et améliorer les moins bons. Gouvernement : à partir de 2001, le test a servi de guide pour l'accréditation et le renouvellement des accréditations, mais des mesures punitives ont été prises dans les cas extrêmes uniquement. Public : les résultats du <i>Provão</i> étaient largement diffusés par les médias pour informer les étudiantes et étudiants éventuels et la société en général de la qualité de l'enseignement dans les EES.
Brésil	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), 2004	Connaissances et compétences propres à un domaine : connaissances et compétences jugées essentielles et communes à tous les curriculums des EES dans un domaine précis. Disponible pour 13 matières. Connaissances générales du contenu : parmi les thèmes analysés, on relève la diversité biologique et sociale, les politiques d'intérêt public, les réseaux sociaux, la citoyenneté, et les événements et problèmes actuels. Compétences génériques : habileté à tirer des conclusions, à interpréter des textes poétiques, à établir des points communs, à identifier des associations, à réfléchir, à faire des déductions et à comprendre des graphiques.	Étudiantes et étudiants : démontrer leur rendement par rapport aux normes nationales à d'éventuels employeurs. EES : établir des repères, analyser les tendances, évaluer les programmes, élaborer et améliorer le curriculum. Fournir des données aux fins de la reddition de comptes à l'échelle nationale. Gouvernement : l'ENADE est un aspect d'une combinaison d'indicateurs de rendement utilisés pour l'évaluation des EES. Employeurs : peuvent demander les résultats d'une candidate ou d'un candidat comme preuve objective de compétence dans le domaine professionnel.
Canada	Enquête nationale auprès des diplômés (END), 1978. Enquête de suivi auprès des diplômés, 1987	Compétences professionnelles : résultats en matière d'emploi deux ans et cinq ans après l'obtention du diplôme. Renseignements sur le nombre, les caractéristiques et la durée	EES : établir des repères, analyser les tendances, évaluer les programmes, élaborer et améliorer le curriculum afin d'optimiser les résultats sur le marché du travail et les résultats des études supplémentaires.

		de tous les emplois que les diplômés ont exercés après avoir obtenu leur diplôme, sur la durée de la recherche d'emploi, sur la correspondance entre les études et la profession. Satisfaction des étudiantes et des étudiants par rapport à leur expérience à l'EES.	Fournir des données aux fins de la reddition de comptes à l'échelle nationale. Gouvernement : évaluer les besoins du secteur de l'ES et planifier en conséquence.
Canada	Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)	Compétences professionnelles : les questions du cycle 3 de l'étude (population cible alors âgée de 22 à 24 ans) comprennent des questions sur les études postsecondaires, la détermination et les résultats en matière d'emploi.	Ressources humaines et Développement des compétences Canada : recueillir des renseignements sur les tendances et les influences des grandes transitions dans la vie des jeunes, en particulier pour ce qui est des études, de la formation et du travail. Faciliter l'élaboration des politiques et des programmes. Informer les éducatrices et éducateurs, les analystes sociaux et les analystes des politiques ainsi que les groupes de défense.
Centres de tests au Canada, aux É.-U. et dans d'autres pays	Test GRE (Graduate Record Examination), 1966	Compétences génériques : raisonnement verbal, raisonnement numérique et rédaction analytique.	EES : comparer le rendement des auteurs de demande et faciliter la prise de décisions sur l'admission des étudiantes et des étudiants.
É.-U.	Collegiate Assessment of Academic Proficiency (CAAP), 1988	Compétences génériques : rédaction (objective et dissertation), lecture, mathématiques, raisonnement scientifique, pensée critique, contenu du curriculum tiré de tous les domaines.	EES : satisfaire aux exigences en matière d'accréditation et de reddition de comptes, établir des repères, analyser les tendances, documenter et démontrer l'efficacité du programme et les améliorations qui ont été faites avec le temps, comparer les niveaux de rendement des étudiantes et des étudiants aux normes nationales, élaborer et améliorer les curriculums, déterminer l'admissibilité des étudiantes et des étudiants à des études de niveau supérieur. États : le CAAP est utilisé pour suivre des

			<p>systèmes complets sur une certaine période, les résultats des tests étant utilisés comme repère dans un cadre de responsabilisation publique. Les résultats à l'échelle des États peuvent être publiés dans un « bulletin public » et comparés à ceux d'autres États.</p>
É.-U.	<p>Measure of Academic Proficiency and Progress (MAPP), 2006 (a remplacé l'ETS « Academic Profile », 1992-2006)</p>	<p>Compétences génériques et propres à un domaine : les compétences en lecture et en pensée critique sont évaluées dans le contexte des sciences humaines, des sciences sociales ou des sciences naturelles. Lecture et mathématiques.</p>	<p>EES : satisfaire aux exigences en matière d'accréditation et de reddition de comptes, établir des repères, analyser les tendances, documenter et démontrer l'efficacité du programme et les améliorations qui ont été faites avec le temps, comparer les niveaux de rendement des étudiantes et des étudiants aux normes nationales, élaborer et améliorer les curriculums, déterminer l'admissibilité des étudiantes et des étudiants à des études de niveau supérieur, conseiller les étudiantes et les étudiants sur leur rendement scolaire.</p>
É.-U.	<p>Tasks in Critical Thinking, 1992 (annulé)</p>	<p>Compétences génériques et propres à un domaine : capacité de faire des recherches et des analyses, compétences en communication. Ensemble de tâches fondées sur le rendement dans le contexte des grandes disciplines (sciences naturelles, sciences sociales, sciences humaines, arts).</p>	<p>EES : satisfaire aux exigences en matière d'accréditation et de reddition de comptes, établir des repères, analyser les tendances, documenter et démontrer l'efficacité du programme et les améliorations qui ont été faites avec le temps, comparer les niveaux de rendement des étudiantes et des étudiants aux normes nationales, élaborer et améliorer les curriculums, déterminer l'admissibilité des étudiantes et des étudiants à des études de niveau supérieur.</p>
É.-U.	<p>Major Field Tests, 1990 (fondés sur les tests GRE)</p>	<p>Connaissances et compétences propres à un domaine :</p>	<p>Étudiantes et étudiants : les tests sont souvent administrés à titre de cours</p>

		<p>connaissances et compétences jugées les plus importantes à l'intérieur de chaque champ d'études : connaissance factuelle, et capacité à analyser et à résoudre des problèmes, à comprendre les relations ainsi qu'à interpréter différents éléments d'information comme les graphiques et les diagrammes selon le matériel lié au domaine. Disponibles pour 15 disciplines du premier cycle et pour les MBA.</p>	<p>cadre ou dans le dernier semestre comme condition d'obtention du diplôme. EES : les résultats peuvent être utilisés pour prendre des décisions dont les conséquences peuvent être plus ou moins graves. Documenter la compétence dans un domaine précis au dernier semestre pour mesurer l'efficacité du curriculum. Satisfaire aux exigences en matière d'accréditation et de reddition de comptes, établir des repères, analyser les tendances, documenter et démontrer l'efficacité du programme et les améliorations qui ont été faites avec le temps, comparer les niveaux de rendement des étudiantes et des étudiants aux normes nationales, élaborer et améliorer les curriculums, déterminer l'admissibilité des étudiantes et des étudiants à des études de niveau supérieur.</p>
É.-U.	Collegiate Learning Assessment (CLA), 2002	<p>Compétences génériques et propres à un domaine : pensée critique, raisonnement analytique, communication écrite, capacité à utiliser l'information.</p> <p>Compétences : tâches réelles comme rédiger une note de service ou une recommandation de politique en utilisant différents genres de documents et de données qui doivent être examinées et évaluées. Ensemble de tâches fondées sur le rendement dans le contexte des grandes disciplines (sciences naturelles, sciences sociales, sciences humaines, arts).</p>	<p>EES : fournir des données aux fins de la reddition de comptes, créer des critères institutionnels pour l'adoption des cours, établir des repères, analyser les tendances, documenter et démontrer l'efficacité du programme et les améliorations qui ont été faites avec le temps, comparer les niveaux de rendement des étudiantes et des étudiants aux normes nationales, élaborer et améliorer les curriculums.</p>
É.-U. et	National Survey of	Résultats	EES : élaborer et améliorer

<p>Canada</p>	<p>Student Engagement (NSSE), 2000 (au Canada depuis 2004)</p>	<p>d'apprentissage non cognitifs : enseignements sur l'engagement des étudiantes et des étudiants : comment les étudiantes et étudiants du 1^{er} cycle passent leur temps et ce que leur rapportent les cours, les activités parascolaires et les services des EES.</p>	<p>les curriculums et les services pour accroître l'engagement des étudiantes et des étudiants. Satisfaire aux exigences d'accréditation et de reddition de compte (la NSSE fournit une trousse d'accréditation qui facilite l'utilisation des résultats pour l'accréditation régionale). Établir des repères, analyser les tendances, documenter et démontrer l'efficacité du programme et les améliorations qui ont été faites avec le temps, comparer les niveaux de rendement des étudiantes et des étudiants aux normes nationales. Public : les résultats globaux sont publics et donnent des renseignements sur ce que les étudiantes et étudiants ont retiré de leurs études supérieures. Gouvernement : les données peuvent être utilisées à titre d'indicateurs de l'efficacité des établissements dans les processus d'accréditation. Elles soutiennent les processus nationaux et sectoriels d'établissement de repères.</p>
<p>Mexique</p>	<p>Exámen Nacional de Ingreso al Posgrado (EXANI-III), 1997</p>	<p>Compétences génériques : raisonnement verbal et mathématique, capacité de tirer des conclusions, d'analyser et de faire des synthèses. Capacité à utiliser l'information, c'est-à-dire à l'obtenir, à l'organiser et à la comprendre.</p>	<p>EES : utiliser les résultats de chaque étudiante et étudiant pour comparer le rendement des auteurs de demande et faciliter la prise de décisions sur l'admission des étudiantes et des étudiants et l'attribution des bourses d'études.</p>
<p>Mexique</p>	<p>Exámen General Para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), 1994</p>	<p>Connaissances et compétences propres à un domaine : connaissances et compétences jugées essentielles et communes à tous les curriculums des EES dans un domaine précis. Disponible pour 33</p>	<p>Étudiantes et étudiants : démontrer leur rendement par rapport aux normes nationales à d'éventuels employeurs. EES: établir des repères, analyser les tendances, évaluer les programmes, élaborer et améliorer le curriculum.</p>

		matières.	Certains EES utilisent les résultats comme critère supplémentaire d'accréditation ou d'obtention du diplôme. Employeurs : peuvent demander les résultats d'une candidate ou d'un candidat comme preuve objective de compétence dans le domaine professionnel.
Mexique	Exámenes Generales para el Egreso del Técnico Superior Universitario (EGETSU), 2000	Connaissances et compétences propres à un domaine : niveaux de compréhension et compétences en résolution de problèmes nécessaires dans le champ d'études principal de l'étudiante ou de l'étudiant. Des tests sont disponibles pour l'ensemble des 19 domaines d'études dans les universités techniques. Connaissance générale du contenu et compétences génériques : connaissances et habiletés nécessaires pour toutes les carrières, à savoir connaissances sociales et économiques, informatique, anglais.	Étudiantes et étudiants : démontrer leur rendement par rapport aux normes nationales à d'éventuels employeurs. EES : établir des repères, analyser les tendances, évaluer les programmes, élaborer et améliorer le curriculum. Certains EES utilisent les résultats comme critère supplémentaire d'accréditation ou d'obtention du diplôme. Employeurs : peuvent demander les résultats d'une candidate ou d'un candidat comme preuve objective de compétence dans le domaine professionnel.
R.-U.	Destinations of Leavers from Higher Education (DLHE), 2002 (a remplacé le « First Destination Supplement »)	Compétences professionnelles : résultats en matière d'emploi et résultats des études supplémentaires six mois après l'obtention du diplôme : combien de diplômés ont un emploi, le genre d'emploi qu'ils occupent, et combien font des études supplémentaires.	EES : établir des repères, analyser les tendances, évaluer les programmes, élaborer et améliorer le curriculum afin d'optimiser les résultats sur le marché du travail et les résultats des études supplémentaires. Fournir des données aux fins de la reddition de comptes à l'échelle nationale. Gouvernement : Évaluer les besoins du secteur de l'ES et planifier en conséquence.

(Adapté de Nusche, 2008)

Annexe C– Cadre européen des certifications (CEC)

Niveau	Savoirs Le CEC fait référence à des savoirs théoriques et/ou factuels.	Aptitudes Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives (fondées sur l'utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments).	Compétences Le CEC fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.
1	Savoirs généraux de base	Aptitudes de base pour effectuer des tâches simples	Travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre structuré
2	Savoirs factuels de base dans un domaine de travail ou d'études	Aptitudes cognitives et pratiques de base requises pour utiliser des informations utiles afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes courants à l'aide de règles et d'outils simples	Travailler ou étudier sous supervision avec un certain degré d'autonomie
3	Savoirs couvrant des faits, principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études	Gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes, outils, matériels et informations de base	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre des responsabilités pour effectuer des tâches dans un domaine de travail ou d'études • Adapter son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes
4	Savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux dans un domaine de travail ou d'études	Gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions à des problèmes précis dans un domaine de travail ou d'études	<ul style="list-style-type: none"> • S'autogérer dans la limite des consignes définies dans des contextes de travail ou d'études généralement prévisibles mais susceptibles de changer • Superviser le travail habituel d'autres personnes, en prenant certaines responsabilités pour l'évaluation et l'amélioration des activités liées au travail ou aux études

5	Savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs	Gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études où les changements sont imprévisibles • Réviser et développer ses performances et celles des autres
6	Savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes	Aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer des activités ou des ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles • Prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif
7	<ul style="list-style-type: none"> • Savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche • Conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines 	Aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles • Prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnels et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes
8	Savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines	Aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et	Démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans

		redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles	un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche
--	--	---	--

(Union européenne, 2008)

Annexe D – Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario

CADRE DE CLASSIFICATION DES TITRES DE COMPÉTENCE DE L'ONTARIO		A. DESCRIPTIONS DES TITRES DE COMPÉTENCE												
Le cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario comprend tous les programmes d'études postsecondaires non réglementés menant à un certificat, à un diplôme ou à un grade universitaire qui sont offerts sous la supervision de la Province d'Ontario, y compris les certificats d'apprentissage, les programmes de formation professionnelle et les programmes de formation professionnelle par apprentissage. Les descriptions de chaque titre de compétence sont présentées dans l'ordre croissant de leur niveau de difficulté, de leur complexité et de leur exigence. Les descriptions de chaque titre de compétence sont présentées dans l'ordre croissant de leur niveau de difficulté, de leur complexité et de leur exigence. Les descriptions de chaque titre de compétence sont présentées dans l'ordre croissant de leur niveau de difficulté, de leur complexité et de leur exigence.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Descripteurs	Certificat I	Certificat II	Certificat III	Diplôme I	Diplôme II	Diplôme (niveau avancé)	Certificat post-diplôme	Baccalauréat général	Baccalauréat spécialisé	Maîtrise	Doctorat			
Conception générale du programme et des résultats d'apprentissage	Programmes menant à l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes nécessaires à la poursuite de la formation professionnelle ou postsecondaire.	Programmes menant à l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes nécessaires à la poursuite de la formation postsecondaire.	Programmes menant à l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes nécessaires à la poursuite de la formation postsecondaire.	Programmes menant à l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes nécessaires à la poursuite de la formation postsecondaire.	Programmes menant à l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes nécessaires à la poursuite de la formation postsecondaire.	Programmes menant à l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes nécessaires à la poursuite de la formation postsecondaire.	Programmes menant à l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes nécessaires à la poursuite de la formation postsecondaire.	Programmes menant à l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes nécessaires à la poursuite de la formation postsecondaire.	Programmes menant à l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes nécessaires à la poursuite de la formation postsecondaire.	Programmes menant à l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes nécessaires à la poursuite de la formation postsecondaire.	Programmes menant à l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes nécessaires à la poursuite de la formation postsecondaire.			
Temps et à la poursuite des études postsecondaires.	Les titulaires de ce certificat occupent des emplois de niveau postsecondaire.	Les titulaires de ce certificat occupent des emplois de niveau postsecondaire.	Les titulaires de ce certificat occupent des emplois de niveau postsecondaire.	Les titulaires de ce certificat occupent des emplois de niveau postsecondaire.	Les titulaires de ce certificat occupent des emplois de niveau postsecondaire.	Les titulaires de ce certificat occupent des emplois de niveau postsecondaire.	Les titulaires de ce certificat occupent des emplois de niveau postsecondaire.	Les titulaires de ce certificat occupent des emplois de niveau postsecondaire.	Les titulaires de ce certificat occupent des emplois de niveau postsecondaire.	Les titulaires de ce certificat occupent des emplois de niveau postsecondaire.	Les titulaires de ce certificat occupent des emplois de niveau postsecondaire.			
Durée type	15 à 40 heures d'études.	15 à 500 heures d'études.	150 heures d'études.	1 000 heures d'études et plus.	1 200 à 1 400 heures d'équivalence d'études.	2 100 heures d'études et plus.	2 100 heures d'équivalence d'études.	3 à 120 heures d'études.	3 à 120 heures d'études.	3 à 120 heures d'études.	3 à 120 heures d'études.			

Descripteur	Certificat 1	Certificat 2	Certificat de qualification professionnelle		5 Certificat III	6 Diplôme I	7 Diplôme II	8 Diplôme (niveau avancé)	9 Certificat post-diplôme	10 Baccalauréat	11 Baccalauréat spécialisé	12 Maîtrise	13 Doctorat	
	3 d'apprentissage	4												
Habiletés professionnelles et autonomie	Capacité d'évaluer une gamme spécialisée d'activités ou d'applications des connaissances et des compétences dans lesquelles une action doit être prise sont généralement connues et la possibilité à adopter est limitée.	Capacité d'évaluer une gamme d'activités diverses ou d'applications des connaissances et des compétences dans lesquelles une action doit être prise sont généralement connues et la possibilité à adopter est limitée.	Capacité d'exécuter une gamme d'activités complètes ou partielles exigeant une prise de responsabilité ou une certaine autonomie dans la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches.	Capacité d'exécuter une gamme d'activités complètes ou partielles exigeant une prise de responsabilité ou une certaine autonomie dans la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches.	Capacité d'exécuter une gamme d'activités complètes ou partielles exigeant une prise de responsabilité ou une certaine autonomie dans la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches.	Capacité d'exécuter une gamme d'activités complètes ou partielles exigeant une prise de responsabilité ou une certaine autonomie dans la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches.	Capacité d'exécuter une gamme d'activités complètes ou partielles exigeant une prise de responsabilité ou une certaine autonomie dans la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches.	Capacité d'exécuter une gamme d'activités complètes ou partielles exigeant une prise de responsabilité ou une certaine autonomie dans la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches.	Capacité d'exécuter une gamme d'activités complètes ou partielles exigeant une prise de responsabilité ou une certaine autonomie dans la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches.	Capacité d'exécuter une gamme d'activités complètes ou partielles exigeant une prise de responsabilité ou une certaine autonomie dans la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches.	Capacité d'exécuter une gamme d'activités complètes ou partielles exigeant une prise de responsabilité ou une certaine autonomie dans la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches.	Capacité d'exécuter une gamme d'activités complètes ou partielles exigeant une prise de responsabilité ou une certaine autonomie dans la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches.	Capacité d'exécuter une gamme d'activités complètes ou partielles exigeant une prise de responsabilité ou une certaine autonomie dans la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches.	Capacité d'exécuter une gamme d'activités complètes ou partielles exigeant une prise de responsabilité ou une certaine autonomie dans la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches.
Conscience des limites de ses connaissances	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.	Compréhension des limites de ses propres connaissances, habiletés et compétences, et appréciation des méthodes et techniques qui sont en dehors de ses habiletés et compétences.

Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, 2009a)

Annexe E – Descripteurs de Dublin

Cycle	Connaissance et compréhension
1 Baccalauréat	Ce domaine d'études se situe à un haut niveau de formation basé, entre autres, sur des publications scientifiques et qui est informé par la recherche dans ce domaine;
2 Maîtrise	Ces connaissances et ces compétences fournissent une base ou des possibilités pour développer ou mettre en œuvre des idées de manière originale, le plus souvent dans le cadre d'une recherche;
3 Doctorat	... ont démontré des connaissances de haut niveau dans un domaine d'études et la maîtrise des compétences et des méthodes de recherche associées à ce domaine.

	Application de la connaissance et de la compréhension
1 Baccalauréat	... à élaborer et à développer dans leur domaine d'études des arguments
2 Maîtrise	sont capables d'appliquer leurs connaissances et leurs compétences ainsi que leurs capacités à résoudre des problèmes liés à des situations nouvelles ou inconnues dans des contextes élargis (ou pluridisciplinaires)
3 Doctorat	ont démontré la capacité de concevoir, de planifier, de mettre en œuvre et d'adapter un processus complet de recherche dans le respect de l'intégrité scientifique requise; ont contribué, par une recherche originale, à repousser les limites du savoir, en développant des travaux scientifiques conséquents, dont certains méritent une publication nationale ou internationale selon les standards usuels;

	Capacité de jugement
1 Baccalauréat	sont capables de collecter et d'interpréter des données pertinentes.
2 Maîtrise	sont capables d'intégrer des connaissances, et de maîtriser la complexité ainsi que de formuler des opinions à partir d'informations incomplètes
3 Doctorat	sont capables d'analyser, d'évaluer et de synthétiser de manière critique des idées nouvelles et complexes;

	Aptitude à la communication
1 Baccalauréat	sont capables de communiquer [...] des informations, des idées, des problèmes et solutions.
2 Maîtrise	sont capables de communiquer clairement et sans ambiguïté, à des spécialistes comme à des profanes, leurs conclusions ainsi que les connaissances et principes sous-jacents;
3 Doctorat	sont capables de communiquer sur leur domaine d'expertise avec leurs pairs, la communauté scientifique au sens large, ainsi que le grand public;

	Aptitudes à l'apprentissage
1 Baccalauréat	ont développé les stratégies d'apprentissage qui sont nécessaires pour poursuivre des études avec un fort degré d'autonomie.
2 Maîtrise	ont développé les stratégies d'apprentissage qui leur permettent de poursuivre des études de manière largement autonome
3 Doctorat	sont capables, dans le cadre des contextes académiques et professionnels, de contribuer aux progrès technologiques, sociaux ou culturels dans une société du savoir.

(Agence Europe Éducation Formation, 2009)

Annexe F – Supplément au diplôme découlant du processus de Bologne

 																																					
SUPPLEMENT AU DIPLOME N°2005 XXXXXX XXXX																																					
<p><i>Le présent supplément au diplôme suit le modèle élaboré par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO/CEPES. Le supplément vise à fournir des données indépendantes et suffisantes pour améliorer la "transparence" internationale et la reconnaissance académique et professionnelle équitable de qualifications (diplômes, acquis universitaires, certificats, etc.). Il est destiné à décrire la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études accomplies avec succès par la personne désignée par l'attestation de diplôme originale à laquelle ce supplément est annexé. Il devrait être dépourvu de tout jugement de valeur, déclaration d'équivalence ou suggestion de reconnaissance. Toutes les informations requises par les huit parties devraient être fournies. Lorsqu'une information n'est pas fournie, une explication doit être donnée.</i></p>																																					
INFORMATIONS SUR LE TITULAIRE DU DIPLOME																																					
1.1	Nom(s) de famille: XXXXXXXXX																																				
1.2	Prénom(s): XXXXXXXXX																																				
1.3	Date de naissance : XXXXXXXXX																																				
1.4	Numéro d'identification de l'étudiant (si disponible): XXXXXXXXX																																				
INFORMATIONS SUR LE DIPLOME																																					
2.1	Intitulé du diplôme : ICN Grande école																																				
2.2	Principal(aux) domaine(s) d'étude couvert(s) par le diplôme: Gestion et Management																																				
2.3	Nom et statut de l'établissement ayant délivré le diplôme : ICN Ecole de management (Etablissement d'enseignement supérieur privé reconnu par l'état.)																																				
2.4	Nom et statut de l'établissement dispensant les cours : ICN Ecole de management																																				
2.5	Langue(s) de formation/d'examen: les enseignements sont dispensés en langue française. Certains cours se déroulent également en anglais. (Voir 4.3)																																				
INFORMATIONS SUR LE NIVEAU DE QUALIFICATION																																					
3.1	Niveau de qualification: Grade Master – 180 crédits ECTS – (Bac + 5)																																				
3.2	Durée officielle du programme: 6 semestres de formation																																				
3.3	Condition(s) d'accès: Accès par voie de concours uniquement (Bac+2)																																				
INFORMATIONS SUR LE CONTENU ET LES RÉSULTATS OBTENUS																																					
4.1	Organisation des études: Temps PLEIN (régime de formation de l'étudiant détaillé en 6.1) Ce programme a pour objectif l'acquisition par l'apprenant d'une triple maîtrise :																																				
4.2	Exigences du programme: <ul style="list-style-type: none"> ? Maîtrise des techniques de base de gestion et d'un domaine de spécialisation ; ? Maîtrise et gestion de l'information dans un processus décisionnel et construction de sa propre connaissance ; ? Maîtrise de l'action par le fait d'initier, de décider, de conduire et d'assumer en toute responsabilité. 																																				
4.3 Précisions sur le programme: (si ces informations figurent sur un relevé officiel, veuillez vous y reporter)																																					
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Enseignements</th> <th>Crédits ECTS</th> <th>Grades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">1er SEMESTRE</td> </tr> <tr> <td>Méthodes de communication et diagnostic</td> <td>3</td> <td>A+</td> </tr> <tr> <td>Fondements du marketing 1 : bases du marketing opérationnel</td> <td>3</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Méthodes de décision</td> <td>3</td> <td>A+</td> </tr> <tr> <td>Comptabilité financière</td> <td>3</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>Systèmes d'information de gestion</td> <td>3</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>Droit des affaires</td> <td>3</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Calcul économique et problèmes économiques</td> <td>3</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Etude économique</td> <td>2</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>Participation et rapport sur séminaire « Entreprise de soi »</td> <td>3</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>Anglais</td> <td>3</td> <td>B</td> </tr> </tbody> </table>		Enseignements	Crédits ECTS	Grades	1er SEMESTRE			Méthodes de communication et diagnostic	3	A+	Fondements du marketing 1 : bases du marketing opérationnel	3	B	Méthodes de décision	3	A+	Comptabilité financière	3	E	Systèmes d'information de gestion	3	A	Droit des affaires	3	B	Calcul économique et problèmes économiques	3	B	Etude économique	2	A	Participation et rapport sur séminaire « Entreprise de soi »	3	A	Anglais	3	B
Enseignements	Crédits ECTS	Grades																																			
1er SEMESTRE																																					
Méthodes de communication et diagnostic	3	A+																																			
Fondements du marketing 1 : bases du marketing opérationnel	3	B																																			
Méthodes de décision	3	A+																																			
Comptabilité financière	3	E																																			
Systèmes d'information de gestion	3	A																																			
Droit des affaires	3	B																																			
Calcul économique et problèmes économiques	3	B																																			
Etude économique	2	A																																			
Participation et rapport sur séminaire « Entreprise de soi »	3	A																																			
Anglais	3	B																																			
<i>Supplément au diplôme n° 2005.XXX- XXX</i>																																					

2ème SEMESTRE	Crédits ECTS	Grades
Management de projets	3	C
Fondements du marketing 2 : Méthodes, techniques et outils du marketing	3	B
Logistique	3	C
Analyse financière et fiscalité 1	3	A
Méthodes quantitatives : statistiques décisionnelles	3	E
Environnement juridique 2	3	C
Exercice de plaidoirie (mise en situation)	2	C
Regards croisés sur les problèmes économiques	3	A
Analyse des coûts et fiscalité 2	3	E
Projet école (1 ^{ère} phase)	3	A+
Langue vivante 2 (détail en rubrique 6.1)	3	A
3ème SEMESTRE		
Management des organisations et des ressources humaines	3	B
Méthodes quantitatives : analyse des données et recherche opérationnelle	3	D
Contrôle de gestion et gestion financière	3	C
Simulation marketing et gestion FORGAM	3	A
Projet école (2 ^{ème} phase)	9	A+
Anglais	3	C
4ème SEMESTRE		
Environnement international des affaires	3	C
Dominant Marketing	18	A
Atelier Management des hommes - ICN	9	A
Simulation de gestion ARTEM	2	A
Cycle de conférences « arts et sciences »	3	B
Langue vivante 2 (détail en rubrique 6.1)	3	A
5ème SEMESTRE		
Politique générale d'entreprise	3	A
Analyse de l'industrie et stratégie d'entreprise	3	A
Ethique et responsabilité	3	A
Les outils de pilotage du dirigeant	3	D
International management and intercultural negotiations	3	B
Cycle parcours	12	B
6ème SEMESTRE		
Stage cadre fin de cursus, mémoire de recherche, cursus internationaux	30	A
TOTAL	180 ECTS	

ENSEIGNEMENTS SUPPLEMENTAIRES (POLE INITIATIVES ET PROJET) :

- Participation à la vie de l'école
- Activités corporelles
- Participation à l'accueil des admissibles
- Rapport de stage de 1^{ère} année
- Participation et rapport séminaire leadership
- Participation et rapport séminaire pilotage carrière

4.4 Système de notation et, si possible, informations concernant la répartition des notes:

Les enseignements sont évalués par une note sur une échelle de 0 à 20. Une compensation entre les modules existe. Pour offrir une lisibilité internationale des résultats, les notes locales font l'objet d'une conversion en grade relatif selon la norme définie par « The National Council for the Evaluation of Foreign Educational Credentials ».

Grade relatif	Fourchette Note pédagogique	Grade relatif	Fourchette Note pédagogique	Grade relatif	Fourchette Note pédagogique
A+	[16, 20]	A	[14, 16 [B	[12, 14 [
C	[10, 12 [D	[8, 10 [E	[0, 8 [

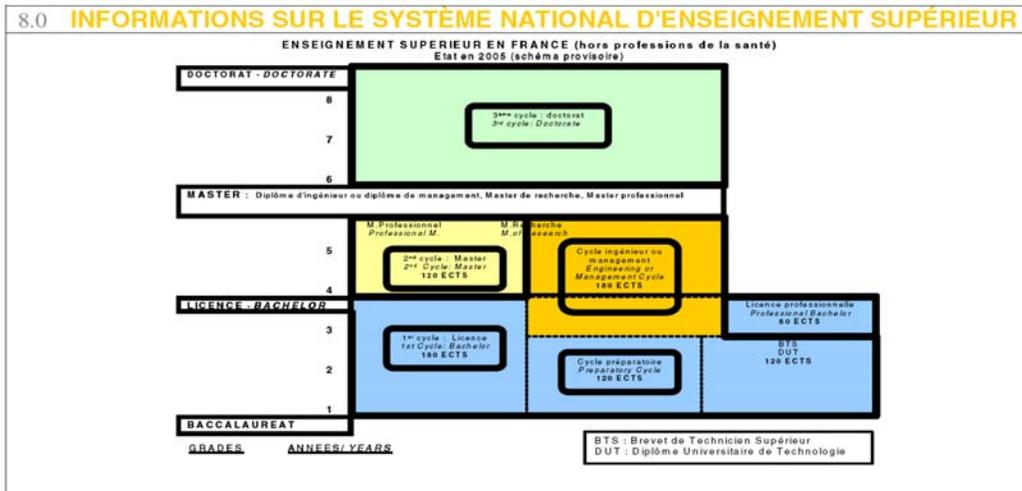


4.5 Classification générale du diplôme : non applicable

INFORMATIONS SUR LA FONCTION DE LA QUALIFICATION	
5.1	Accès à un niveau d'études supérieur: Programme Doctoral
5.2	Statut professionnel (si applicable): Non applicable

INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES					
6.1	Informations complémentaires sur le parcours de l'élève	Voie d'accès :	ERICOME (accès classes préparatoires)		
		Régime des études :	Formation initiale		
		Langue(s) étudiée(s)	Anglais - Espagnol		
		Dominante suivie :	Dominante Marketing		
		Atelier suivi :	Atelier Management des hommes - ICN		
		Stages en entreprises et séjours en universités étrangères :	Stage	2002	3 Mois
		Stage	2003	2 Mois	COCA COLA FRANCE
		Séjour	2005	4 Mois	Université : ICADE ESPAGNE
6.2	Autres sources d'information:	Vous pouvez vous assurer de l'authenticité de ce document en saisissant le numéro du supplément au diplôme à l'adresse ci-dessous : http://www.icn-nancy.fr/verif_diplom.php			

CERTIFICATION DU SUPPLÉMENT		
7.1	Date : 01/02/2006	
7.2	Signature : Thomas Froehlicher	
7.3	Fonction : Directeur Général	
7.4	Tampon ou cachet officiel : <i>Ce document composé de 3 pages n'est valable que revêtu du cachet officiel de l'école et de la signature manuscrite du signataire défini en rubrique 7.2</i>	<i>Le document original comporte une signature manuscrite et le tampon officiel de ICN école de management</i>



Supplément au diplôme n° 2005.XXX- XXX

(Europass, 2009b)

Annexe G – Supplément du certificat Europass

1. INTITULE DU CERTIFICAT/TITRE/DIPLOME (FR)
ELECTRICIEN D'EQUIPEMENT

2. TRADUCTION DE L'INTITULE DU CERTIFICAT/TITRE/DIPLOME (ENG)
Vocational qualification in Electrical fittings
Cette traduction est dépourvue de toute valeur légale.

3. ELEMENTS DE COMPETENCES ACQUIS
<p>Description et définition de l'emploi :</p> <p>A partir des plans et schémas de montage, l'électricien d'équipement réalise les travaux d'installation et de mise en service des équipements électriques (éclairage, chauffage, distribution d'énergie) dans des bâtiments à usage domestique, tertiaire et industriel. Il monte et câble les armoires de commande de process industriel et participe à la mise en service des installations. Il réalise des travaux neufs mais aussi des adaptations, rénovations, extensions ou mise aux normes d'installations existantes. Il peut aussi assurer l'entretien, le dépannage des installations. En fonction des plans et schémas, dans les chantiers de type domestique, tertiaire et industriel, l'électricien pose les canalisations électriques de tout type, pose et câble les tableaux de distribution et de commande, installe et raccorde les équipements prévus. Il effectue les opérations préalables au contrôle réalisé par les organismes agréés puis met en service l'installation. Il assure le dépannage des installations réalisées.</p> <p>Description de la contexte de réalisation de l'emploi :</p> <p><u>Réaliser l'équipement électrique de locaux à usage domestique :</u> L'installation en milieu domestique permet d'assurer les fonctions d'éclairage, de confort, de distribution du courant, et des circuits de communication. Elle ne concerne que la partie privative des locaux, l'installation des parties communes sera rattachée à l'activité tertiaire</p> <p><u>Réaliser l'équipement électrique de locaux à usage tertiaire :</u> L'activité tertiaire prend en compte les petits locaux (boutiques, commerces, cabinets de professions libérales) ainsi que les réalisations plus importantes et dans ce cas, il part de plans tracés par le bureau d'étude. Elle assure les fonctions d'éclairage, de distribution d'énergie, de communication. Les normes de réalisation prises en compte sont spécifiques aux locaux recevant du public.</p> <p><u>Réaliser l'équipement électrique de locaux à usage industriel :</u> L'activité industrielle prend en charge la distribution d'énergie sur des sites de production, le câblage d'armoires de distribution et de commande de procédés industriels. Les normes sont spécifiques aux locaux recevant des travailleurs.</p> <p>Liste des compétences professionnelles :</p> <p>Pour réaliser l'ensemble de ces activités professionnelles, l'électricien d'équipement est capable de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - réaliser les circuits d'éclairage d'une installation électrique domestique, - réaliser les circuits de prises de courant d'une installation électrique domestique, - réaliser les circuits des équipements de confort d'une installation électrique domestique, - réaliser les circuits des équipements de type "courants faibles" d'une installation électrique domestique, - réaliser les circuits de mise à la terre d'une installation électrique domestique, - mettre en service une installation électrique domestique, - réaliser la distribution générale d'une installation électrique domestique, - réaliser la pose des conduits pour câbles d'une installation électrique tertiaire et industrielle, - installer les câbles électriques et éléments terminaux pour un local à usage tertiaire, - réaliser les circuits des équipements de type « courants faibles » pour une installation électrique tertiaire, - réaliser une armoire électrique de type tertiaire, - préparer la mise en service d'une installation électrique tertiaire, - poser et raccorder des câbles électriques multi-conducteurs sur des équipements industriels, - préparer la mise en service une installation électrique industrielle, - équiper une armoire électrique industrielle, - câbler une armoire électrique à relais pour la commande de moteurs, - câbler une armoire industrielle avec des équipements électroniques de commande.

4. SECTEURS D'ACTIVITE ET/OU TYPES D'EMPLOIS ACCESSIBLES PAR LE DETENTEUR DU CERTIFICAT/TITRE/DIPLOME

Type d'emploi :

L'électricien d'équipement est un ouvrier professionnel qui exécute les travaux courants, à partir de directives générales et sous contrôle ponctuel. Il a une certaine initiative dans le choix des moyens lui permettant d'accomplir ces travaux. Il possède les connaissances techniques de base de leur métier, et une qualification qui lui permet de respecter les règles professionnelles. Il met en œuvre des connaissances acquises par formation professionnelle, initiale ou continue, ou une expérience équivalente. Il peut être amené dans ce cadre à assurer, de façon ponctuelle et sur instructions précises du chef d'entreprise, des fonctions de représentation simple ayant trait à l'exécution de leur travail quotidien.

Secteur d'emploi :

L'électricien d'équipement est employé principalement par :

- Les grandes, moyennes et petites entreprises d'équipement électrique,
- Les sociétés d'intérim.

Il peut aussi être employé dans :

- Les services travaux neufs d'usines,
- Les services entretien des collectivités, hôpitaux, hôtels, etc.

Champs d'intervention et de responsabilité :

L'électricien d'équipement intervient dans les opérations de réalisation et de mise en service des installations électriques des locaux d'habitation, tertiaires et industriels. Il réalise les tâches qui lui incombent, sous l'autorité d'un responsable, à l'aide de plans, de notes, de consignes verbales de son hiérarchique, de schémas et de cahiers des charges fournis par les bureaux d'études. Sur des réalisations de moindre importance et en fonction de son expérience, il peut être amené à assumer la responsabilité technique du chantier. Il exerce son activité en autonomie, seul ou en équipe.

5. BASE OFFICIELLE DU CERTIFICAT/TITRE/DIPLOME

Nom et statut de l'organisme certificateur : Directeur départemental du Travail, de l'emploi et de la formation professionnelle.	Nom et statut de l'autorité nationale/régionale responsable du référent du certificat/titre/diplôme : Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité
Niveau (national ou international) du certificat/titre/diplôme : Niveau 5, France (nomenclature de 1969)	Système de notation / conditions d'octroi -
Accès au niveau suivant d'éducation/de formation : Niveau 4 France (nomenclature de 1969)	Accords internationaux -
Base légale : Parution au journal officiel de la République Française et inscription du Titre au Répertoire National de la Certification Professionnelle (RNCP).	

6. MODES D'ACCES A LA CERTIFICATION OFFICIELLEMENT RECONNUS

Description de l'enseignement / formation professionnel(le) suivi(e)	Part du volume total de la formation (%)	Durée (heures/semaines/mois/années)
centre de formation	82%	1120 Heures maxi (soit 32 semaines maxi)
Environnement professionnel : Période en entreprise	18 %	140 Heures (soit 4 semaines)
Apprentissage non formel validé	Possible en fonction des acquis individuels	/
Durée totale de l'enseignement/de la formation conduisant au certificat		1260 Heures maxi (soit 36 semaines maxi)

Niveau d'entrée requis :

Niveau fin de cycle secondaire (classe de 3^{ème}) ou équivalent.

17 ans minimum

Aptitudes requises :

- Exigences physiques : bonne vision, habileté manuelle, bonne coordination des mouvements, souplesse dorsale, aptitude au travail en hauteur.
- Autres exigences : rigueur, esprit de sécurité, sociabilité.

Information complémentaire :

- La durée de la formation est modulable en fonction des acquis des personnes et varie de 105 à 1260 heures (soit de 3 à 36 semaines)
- La formation est sanctionnée par un Titre professionnel de niveau 5 et les modules référencés par des Certificats de Compétences Professionnelles (CCP) .
- Il est également possible d'obtenir le Titre et les CCP, par une démarche de Validation des acquis de l'expérience. Pour toute information complémentaire, notamment sur le système national de certification : www.cncp.gouv.fr

Point national de référence :

Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité

(*) Note explicative

Ce document vise à compléter l'information figurant sur le certificat/titre/diplôme. Le supplément descriptif du certificat n'a aucune valeur légale. Le format adopté est conforme à la Résolution 93/C 49/D1 du Conseil du 3 décembre 1992 concernant la transparence des qualifications, à la Résolution 96/C 224/D4 du Conseil du 15 juillet 1996 sur la transparence des certificats de formation professionnelle, ainsi qu'à la Recommandation 2001/613/CE du Parlement européen et du Conseil du 10 juillet 2001 relative à la mobilité dans la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs.

Pour plus d'information sur le thème de la transparence, visitez le site: www.edefop.eu.int/transparency

© Communautés européennes 2002

(Europass, 2009b)

Bibliographie

- Agence Europe Éducation Formation. 2009. *Processus de Bologne et Cadre national de certification – Documents de référence*. Accessible à : http://www.europe-education-formation.fr/docs/Bologne/READER_Documents_conference_bologne_mars.pdf
- AHELO. 2009a. *OECD feasibility study for the international assessment of higher education learning outcomes (AHELO) = Étude de faisabilité de l'OCDE pour l'évaluation internationale des résultats de l'enseignement supérieur (AHELO)*, Paris, Organisation de la coopération et du développement économiques (OCDE), Direction de l'éducation. Accessible à : <http://www.oecd.org/edu/ahelo> (anglais)
<http://www.oecd.org/document/48/0,3343,fr_2649_35961291_41414832_1_1_1,00.html> (français).
- AHELO. 2009b. *AHELO — The four strands = Axe des compétences génériques de l'AHELO*, Paris, Organisation de la coopération et du développement économiques (OCDE), Direction de l'éducation. Accessible à : http://www.oecd.org/document/41/0,3343,en_2649_35961291_42295209_1_1_1,00.html (anglais)
<http://www.oecd.org/document/51/0,3343,fr_2649_35961291_41412019_1_1_1,00.html> (français).
- Bohlinger, S. 2008. « Competences as the core element of the European Qualifications Framework = Les compétences au cœur du cadre européen des certifications », *European Journal of Vocational Training = Revue européenne de formation professionnelle*, n° 42/43, p. 96-112 (anglais) 107-124 (français). Accessible à : http://cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_en_Bohlinger.pdf (anglais)
http://cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_fr_Bohlinger.pdf (français).
- CEDEFOP. 2009. *The shift to learning outcomes: Policies and practices in Europe*, Luxembourg, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. Accessible à : http://www.cedefop.europa.eu/etv/information_resources/bookshop/publication_details.asp?pub_id=525.

- CLA. 2009a. *Collegiate learning assessment*, New York, Council for Aid to Education (CAE). Accessible à :
<http://www.cae.org/content/pro_collegiate.htm>.
- CLA. 2009b. *Collegiate Learning Assessment: Participating Institutions 2008–2009*, New York, Council for Aid to Education (CAE). Accessible à :
http://www.cae.org/content/pdf/CLA_School_List_0809.pdf
- Commission européenne. 2002. *The Copenhagen Declaration: Enhanced European cooperation in vocational education and training*. Déclaration des ministres européens de l'éducation et de la formation professionnelles, et de la Commission européenne. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf
- Commission européenne. 2004. *Facing the challenge: The Lisbon Strategy for Growth and Employment = Relever le défi – La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi*. Rapport du groupe de haut niveau présidé par M. Wim Kok. Accessible à :
<http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/kok_report_en.pdf> (anglais)
http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/kok_report_fr.pdf (français).
- Commission européenne. 2006a. *Implementing the Community Lisbon Programme: Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning = Mettre en œuvre le Programme communautaire de Lisbonne - Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*, Bruxelles, Commission européenne.
- Commission européenne. 2006b. *The Helsinki communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training = Communiqué d'Helsinki sur la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels*, ministres européens de l'éducation et de la formation professionnelles, partenaires sociaux européens et Commission européenne, Bruxelles, Commission européenne. Accessible à :
http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet2006/pdf/Helsinki_Communique_en.pdf (anglais)
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet2006/pdf/Helsinki_Communique_fr.pdf> (français).
- Éducation et culture : Socrates – Tempus. S.d. *Introduction à Tuning pour une convergence des structures éducatives en Europe – Contribution des universités au Processus de Bologne*. Accessible à :
http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_French_version_final.pdf

Europass. 2009a. *Europass*. Accessible à : <http://www.europass.ie/europass/>

Europass. 2009b. *Diploma Supplement: Example of three year undergraduate supplement = Exemple de supplément au diplôme*. Accessible à :
<http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1387/type.FileContent.file/CSExamples_en_GB.pdf> (anglais)
<http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1388/type.FileContent.file/DSupplementExamples_fr_FR.pdf> (français).

Europass. 2009c. *Examples of Europass Certificate Supplement = Exemple de supplément du certificat*. Accessible à :
http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1387/type.FileContent.file/CSExamples_en_GB.pdf (anglais)
<http://nrk.nive.hu/common/lib/form2/input/fun_input_blobfile_download.php?class=list2&classname=pdf_minta&field_array_name=word&field=word_pdf&id=11647&filename=33521601_fr.pdf> (français).

IMHE (Programme de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur). 2009. *IMHE Info. April 2009 = IMHE Info. Avril 2009*, Les publications de l'IMHE, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Accessible à :
http://www.oecd.org/document/55/0,3343,en_2649_35961291_2738871_1_1_1,00.html (anglais)
http://www.oecd.org/document/55/0,3343,fr_2649_35961291_41383871_1_1_1,00.html (français).

LEONIE. 2005. *Understanding change, adapting to change, shaping the future: Change drivers, trends, core tensions for European learning systems and educational policies*, Bruxelles, Learning in Europe: Observatory on National and International Education (LEONIE).

Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. 2006. *Essential Employability Skills = Résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité*, Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Accessible à :
<<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/college/progstan/essential.html>> (anglais)
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/college/progstan/essential.html> (français).

Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. 2009a. *Ontario qualifications framework = Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*, Toronto, le ministère. Accessible à :
<<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/postsec/oqf.html>> (anglais)
<<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/postsec/oqf.html>> (français).

- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. 2009b. *Ontario essential employability skills = Résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité*, Toronto, le ministère. Accessible à : <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/college/progstan/essential.html>> (anglais)
<<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/college/progstan/essential.html>> (français).
- Noalilly, J., D. Waagmeester, B. Jacobs, M. Rensman et D. Webbink. 2005. *Scarcity of science and engineering students in the Netherlands*, Pays-Bas, CPB (Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis).
- Nusche, D. 2008. *Assessment of learning outcomes in higher education: A comparative review of selected practices*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. Accessible à : <http://www.oecd.org/dataoecd/13/25/40256023.pdf>
- OCDE. S.d. *The definition and selection of key competencies: Executive summary = La définition et la sélection des compétences clés : Résumé*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Accessible à : <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>> (anglais) <<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>> (français).
- OECD. 2008a. *Tertiary education for the knowledge society: Volume 1*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- OECD. 2008b. *Tertiary education for the knowledge society: Volume 2*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Pechar, H. 2007. « The Bologna Process: A European response to global competition in higher education », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 37, n° 3, p. 107-123.
- Roberts, G. 2002. *SET for Success: The supply of people with science, technology, engineering and mathematical skills*, Royaume-Uni, HM Treasury. Consulté le 8 octobre 2009 à : http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.hm-treasury.gov.uk/documents/enterprise_and_productivity/research_and_enterprise/ent_res_roberts.cfm
- Shwarzman, S. 2007. *The national assessment of courses in Brazil*, Rio de Janeiro, Brésil, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS). Accessible à : <http://www.schwartzman.org.br/simon/provao2.pdf>

The Tuning Project. 2009. *The ALFA Tuning Latin America Project*. Accessible à : <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Union européenne. 2008. *The European qualifications framework for lifelong learning = Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)*, Bruxelles, Commission européenne, Éducation et culture. Accessible à :
http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_en.pdf (anglais)
<http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_fr.pdf> (français).

Union européenne. 2004. *Shared 'Dublin' descriptors for short cycle, first cycle, second cycle and third cycle awards*, Bruxelles, Union européenne, Joint Quality Initiative. Accessible à :
<http://www.jointquality.nl/content/5oktober/Introduction%20and%20Background%20Marlies%20Leeqwater.doc>

United Kingdom Higher Education, Europe Unit. 2006. *Guide to the Diploma Supplement*, Londres, United Kingdom Higher Education (UK HE), Europe Unit. Accessible à :
http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/resources/Guide%20to%20the%20Diploma%20Supplement.pdf

United Kingdom Higher Education, Europe Unit. 2009. *Vocational education — The Bruges-Copenhagen Process*, Londres, United Kingdom Higher Education (UK HE), Europe Unit. Accessible à :
http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/eu_policy_education/vocational_education_and_training.cfm

Young, M. 2007. « Qualifications frameworks: Some conceptual issues », *European Journal of Education*, vol. 42, n° 4, p. 445-457.



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario