

Différenciation dans le système collégial de l'Ontario : Options et possibilités

Amy Kaufman, Linda Jonker, Martin Hicks
Rapport du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement

Publié par

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer le présent document comme suit :

Kaufman, A., Jonker, L. et Hicks, M. (2018). *Différenciation dans le système collégial de l'Ontario : Options et possibilités*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2018

Introduction

Depuis la création d'une voie parallèle pour l'éducation postsecondaire en Ontario par la création des collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) de l'Ontario à la fin des années 1960, le système a géré le tout plus ou moins allègrement, sans trop de remous. Mis à part cet événement transformateur – et maintenant historique –, à peu près aucune politique provinciale n'est venue remettre en question le *statu quo*. En matière de politiques provinciales, aucun établissement collégial ou universitaire public de l'Ontario ne reçoit de traitement de faveur. Depuis 50 ans, les collèges sont encadrés par des politiques et des méthodes de financement communes. Certaines adaptations, par exemple pour des établissements en région éloignée ou servant des populations particulières, sont vues comme des exceptions à la règle.

La transition pour voir la différenciation comme une composante essentielle d'un système postsecondaire de qualité est un tournant important pour la province. Le gouvernement s'est tourné vers la différenciation pour atteindre les objectifs interreliés d'équité de l'accès à l'éducation postsecondaire pour les Ontariennes et les Ontariens, d'amélioration des débouchés pour les personnes diplômées et de viabilité du secteur. La démarche a fait de la différenciation une force.

De prime abord, la différenciation multiplie les options pour les étudiantes et étudiants, que ce soit pour les programmes d'études ou la culture et le climat des campus. Lorsqu'elle sert à faire valoir et à promouvoir les forces et l'apport d'un établissement, elle peut aider le système à atteindre ses objectifs. Et en tant qu'outil stratégique, elle peut éliminer le dédoublement des efforts et favoriser l'affectation efficace des ressources et l'utilisation efficace et responsable des fonds publics.

Pour que la différenciation devienne un levier pour la viabilité, la qualité et l'accès, il importe de comprendre d'abord les différences au sein du système. Quelles sont les forces de chacun des établissements, et quel est leur profil? Comment se sont-ils devenus si différents au fil du temps? Comment ont-ils tiré profit de leurs différences? Peut-on soutenir ces différences et en tirer profit en adaptant et en assouplissant les méthodes de financement? Quelles politiques et stratégies relatives à la prestation des services (gouvernementales et institutionnelles) devront être mises en place pour favoriser la différenciation?

Le présent document, un complément à la publication [Différenciation du système universitaire de l'Ontario : Situation actuelle et orientation future](#) (Hicks et Jonker, 2016), constitue la suite de notre quête visant à comprendre la différenciation des établissements d'enseignement postsecondaire publics à partir de données, mais en nous attardant cette fois à l'expérience des étudiantes et étudiants dans les collèges de l'Ontario.

La différenciation : une stratégie provinciale

Dans le cadre du mandat du COQES – soit de présenter au gouvernement de l’Ontario des études fondées sur des données probantes pour favoriser l’amélioration continue du système d’éducation postsecondaire –, nous soumettons nos recommandations stratégiques au ministère de l’Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle (MESFP) afin d’accroître l’accès, la qualité et la responsabilité des collèges et universités de l’Ontario. Depuis 2010, nous avons produit de nombreuses publications sur la question de la différenciation, qui touche chacun de ces trois piliers, examinant notamment les bénéfices de son accroissement (Weingarten et Deller, 2010; Weingarten, Hicks, Jonker et Liu, 2013; Hicks, Weingarten, Jonker et Liu, 2013; COQES 2013a). Notre plus récente publication, un complément au présent document, aborde les dimensions de la différenciation des universités de l’Ontario axées sur les étudiantes et étudiants (Hicks et Jonker, 2016).

La différenciation est maintenant une priorité pour le MESFP. Dans le [Cadre stratégique de l’Ontario pour la différenciation du système d’éducation postsecondaire](#), publié en novembre 2013, elle est considérée comme le « principal moyen stratégique », et le Ministère a commencé à mettre en œuvre des outils visant à « [harmoniser] ses politiques, ses processus et ses leviers de financement » avec le cadre. Le plus important de ces outils est l’entente de mandat stratégique, négociée avec chaque établissement d’enseignement postsecondaire public, qui sert à consigner l’approche différenciée de l’établissement, notamment en présentant son offre de programmes, ses services et les caractéristiques qui le distinguent des autres établissements du système d’études postsecondaires ontarien.

Le deuxième plus important levier de différenciation est la formule de financement. Les révisions entreprises en décembre 2016 consolident l’importance accordée par le gouvernement à la différenciation, entre autres par la mise en œuvre de fourchettes de financement; celles-ci favorisent la gestion stratégique des inscriptions dans les établissements et la création d’une enveloppe distincte pour financer des initiatives de qualité visant à soutenir l’élaboration de programmes et de services qui correspondent aux besoins particuliers de leurs étudiantes et étudiants et à leurs objectifs stratégiques généraux.

Nous continuons d’aborder la différenciation dans une vaste optique à l’échelle du système. Adoptée pour ses propres mérites, la différenciation peut améliorer le profil des établissements, mais c’est quand elle sert à atteindre les objectifs provinciaux qu’elle prend toute sa valeur. Par ailleurs, la volonté d’accroître la différenciation pour ses propres mérites (absence d’objectifs clairement définis à l’échelle du système, etc.) risque d’ouvrir grand la voie aux déséquilibres, au ressentiment et aux pertes, mais il est tout à fait possible de l’éviter. La différenciation est un outil précieux et puissant, mais il doit être mis en œuvre sciemment.

Dans ce contexte, il vaut la peine de revenir sur les objectifs du gouvernement de l’Ontario pour le système d’éducation postsecondaire public, formulés dans un billet de blogue du COQES, en 2016 (Weingarten, 2016) :

- **Un accès plus équitable pour tous les étudiants et leur réussite.** La différenciation appuie cet objectif en offrant aux Ontariennes et aux Ontariens des choix véritables. La province peut ainsi

mieux répondre à une multitude d'étudiantes et d'étudiants aux aspirations et aux besoins diversifiés. Par ailleurs, elle fortifie le rôle unique que joue chacun des collèges dans leur milieu et leur permet de se placer en position pour y tisser des liens et des partenariats.

- **Des résultats de plus grande qualité** : La différenciation soutient cet objectif en tirant parti des différentes forces des collèges individuels dans toutes les facettes de leur mission, et en renforçant la capacité globale de la province à optimiser ses contributions aux établissements du système.
- **La viabilité financière accrue du système et de ses établissements** : La différenciation contribue à cet objectif en réduisant le dédoublement des dépenses et en misant sur des investissements ciblés qui renforcent les acquis de chaque établissement. Finalement, elle concentre les ressources sur les objectifs de qualité et d'accès de la province.

Les pratiques antérieures de l'Ontario laissent voir qu'en l'absence d'une orientation explicite, les établissements tendent à s'homogénéiser. Le Groupe d'experts chargé d'évaluer les présentations d'ententes stratégiques de mandat du COQES a observé une plus grande présence de cette tendance du système plutôt que l'accroissement de la différenciation (COQES, 2013a). Dans le secteur collégial en particulier, cette tendance s'explique par des motifs structurels. En effet, alors que les universités publiques de l'Ontario ont été créées par des lois indépendantes, les 24 CAAT de la province l'ont été d'un seul coup et sont collectivement régis par la [Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario](#). Depuis les débuts, il n'existe qu'une seule formule de financement pour les collèges, et un cadre réglementaire commun par lequel les établissements tentent de maximiser leur part des recettes disponibles. De plus, comme une seule politique relative aux frais de scolarité s'applique à eux, il existe peu d'écart entre les frais pour les programmes comparables à l'échelle de la province. Voilà de puissants facteurs d'homogénéité.

Les dimensions de la différenciation des collèges

Tout d'abord, la différenciation est par définition relationnelle plutôt qu'individualiste puisqu'un établissement ne peut se différencier d'un autre que par comparaison. Quels sont donc les profils différenciés des collèges de l'Ontario? Dans notre précédente analyse de la différenciation des collèges, [La diversité des collèges ontariens – Ensemble de données visant à éclairer la discussion sur la différenciation](#) (Hicks, Weingarten, Jonker et Liu, 2013), nous avons regroupé les établissements en fonction des mesures d'octroi de grades, de la diversité des programmes à l'échelle régionale et des activités de recherche. Ici, tant par intérêt que pour préparer la voie au présent document, nous avons mis à jour les principaux éléments de cette analyse afin d'évaluer le degré de changement ou de variation à anticiper pour les années à venir. Pas de surprise : c'est plutôt du pareil au même. Notre analyse, avec des données à jour (voir l'annexe A), montre une distribution des résultats comparable pour ces dimensions, ce qui laisse supposer que les tendances relevées dans notre analyse initiale demeurent valides, mais aussi qu'entre-temps, l'accroissement de la différenciation a plutôt stagné.

L'approche que nous avons privilégiée ici est l'utilisation d'un cadre constitué des caractéristiques de différenciation distinctives les plus pertinentes des collèges – titres de compétence – en vue d'analyser plus largement les indicateurs relatifs à l'expérience des étudiantes et étudiants.

Indicateurs de la réussite des étudiantes et étudiants et méthodologie

Dans les 50 dernières années, le secteur collégial a développé l'élaboration de programmes de haute qualité, accessibles et adaptés aux besoins du marché du travail local. Les établissements qui se sont différenciés l'ont fait en s'appuyant sur la diversité régionale, les secteurs d'études particuliers, les titres de compétences offerts et les bassins de futures étudiantes et futurs étudiants. Pour encourager une plus grande différenciation dans ce système mature, la meilleure approche sera de s'appuyer sur les forces individuelles des établissements ou des groupes d'établissements ayant un profil similaire.

Dans notre quête pour dessiner un portrait complet et équilibré de la différenciation des 24 collèges de l'Ontario, nous avons compilé les données disponibles sur la différenciation dans les dimensions de l'équité d'accès, des demandes et aux données démographiques, de l'expérience des étudiantes et étudiants (le parcours d'apprentissage) et des débouchés pour les personnes diplômées.

Voici les dimensions :

- Les indicateurs de l' **équité d'accès** font état des inscriptions postsecondaires des Ontariennes et des Ontariens issus de milieux socioéconomiques modestes et d'autres groupes sous-représentés.
- Les indicateurs de la **demande et aux données démographiques** font état des préférences des étudiantes et des étudiants, du choix d'un programme et des tendances démographiques régionales.
- Les indicateurs du **parcours d'apprentissage** font état des milieux d'apprentissage, de l'expérience des étudiantes et des étudiants et du taux d'achèvement des études.
- Les indicateurs des **débouchés pour les personnes diplômées** font état des réussites sur le marché du travail et de la capacité des personnes diplômées de rembourser leur prêt étudiant.

Le tableau 1 présente les indicateurs qui permettent d'établir le profil de chacun des établissements pour les quatre dimensions ci-dessus. Pour en savoir plus sur ces indicateurs, consulter l'annexe B.

Tableau 1 : Indicateurs et dimensions de la différenciation des collèges

<p style="text-align: center;">Équité d'accès</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Étudiantes et étudiants de première génération (%) 1.2 Étudiantes et étudiants autochtones (%) 1.3 Étudiantes et étudiants handicapés (%) 1.4 Étudiantes et étudiants francophones (%) 1.5 Taux de participation au RAFEO 1.6 Étudiantes et étudiants à temps partiel (%) 1.7 Étudiantes et étudiants de 25 ans ou plus (%) 1.8 Étudiantes et étudiants ne provenant pas directement de l'école secondaire (%) 1.9 Étudiantes et étudiants ayant déjà fait des études postsecondaires (%) 1.10 Taux de mobilité des étudiantes et étudiants 	<p style="text-align: center;">Demande et données démographiques</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Rapport candidatures-étudiants inscrits 2.2 Premier choix 2.3 Étudiantes et étudiants étrangers (%) 2.4 Étudiantes et étudiants ontariens de la région
<p style="text-align: center;">Parcours d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Taux de rétention 3.2 Taux de diplomation 3.3 Effectif des classes 3.4 Programmes avec AIT (%) 3.5 Degré de satisfaction des étudiantes et étudiants 	<p style="text-align: center;">Débouchés pour les personnes diplômées</p> <ul style="list-style-type: none"> 4.1 Taux d'emploi 4.2 Gains moyens 4.3 Lien entre l'emploi et le domaine d'études 4.4 Taux de satisfaction de l'employeur 4.5 Taux de carence de paiement des prêts

Le présent document vise à examiner et à analyser les données au niveau agrégé pour mieux comprendre la différenciation dans le système dans son ensemble. Pour ce faire, nous avons normalisé la présentation de nos indicateurs pour que ceux-ci soient sous forme de taux ou de pourcentage plutôt que de nombres. À défaut de le faire, les grands établissements (Humber, Seneca, Algonquin, etc.) afficheraient toujours des résultats plus élevés en raison du nombre d'étudiantes et d'étudiants, ce qui pourrait fausser les résultats sur l'établissement, qu'ils soient positifs ou négatifs. La taille n'a aucune importance aux fins de la présente analyse. Nous ne tentons que de comprendre le rapport entre les différentes caractéristiques des établissements, ce que seule une analyse basée sur des proportions ou des taux peut offrir.

Au-delà du diplôme : les titres de compétences comme principal différenciateur

Les données pointent vers les titres de compétences comme facteur important de la différenciation des collèges. Plus particulièrement, les programmes menant à un grade s'avèrent un différenciateur essentiel entre les établissements. Or, si certains d'entre eux se sont pleinement engagés sur cette voie, d'autres s'y aventurent plus prudemment, voire pas du tout. Les politiques provinciales qui donnent aux collèges la possibilité d'offrir des programmes menant à un grade de premier cycle sont sans aucun doute le plus grand moteur de différenciation dans le secteur de l'éducation postsecondaire en Ontario depuis la création des collèges il y a plus de 50 ans.

Un autre indicateur souvent mentionné dans l'évolution des programmes est le certificat post-diplôme. Ces programmes donnent l'occasion aux étudiantes et aux étudiants ayant déjà fait des études postsecondaires de suivre une formation pratique et intensive axée sur l'industrie tout en tirant profit de leurs connaissances et de leurs expériences¹. Entre 2005-2006 et 2015-2016, le nombre d'inscriptions à ce type de programme dans les collèges de l'Ontario a presque doublé, et le taux de certificats post-diplôme est passé de 3 % à 4,3 %² par rapport à l'ensemble des inscriptions, qui ont aussi explosé durant cette période. D'après Collèges Ontario, 29 % des étudiantes et étudiants collégiaux en 2015-2016 possédaient déjà un titre de compétences collégial ou universitaire (16,5 % avaient un diplôme universitaire), et près de la moitié (46 %) avaient une certaine expérience postsecondaire à leur actif (Collèges Ontario, 2017).

Afin de dégager les tendances de différenciation, nous avons choisi d'analyser les indicateurs de réussite des étudiantes et étudiants en misant sur les titres de compétences. Nous avons recouru à l'analyse de regroupement³ pour établir s'il y avait un fondement mathématique pour justifier le regroupement de collèges à partir des indicateurs définis dans le présent document; nous avons conclu que la tendance la plus claire était liée au nombre d'établissements conférant des grades universitaires ou offrant un programme menant à un certificat post-diplôme. Nous avons donc regroupé les 24 collèges dans trois catégories (haute intensité, moyenne intensité et faible intensité) selon leur degré d'activités entourant ces programmes.

Cette approche a été retenue pour deux raisons. D'abord, mis à part la création des collèges, l'offre du baccalauréat au collégial est la plus importante évolution – et encore aujourd'hui, la plus pertinente – du secteur collégial, comme l'indiquait l'analyse originale du COQES sur la différenciation des collèges. Ensuite, notre analyse des tendances institutionnelles pour l'octroi des grades universitaires établit une corrélation entre les activités relatives aux programmes menant à un grade ou à un certificat post-diplôme et l'emplacement géographique, dans les secteurs où la demande démographique est importante. Vu les tendances démographiques actuelles et futures, nous souhaitons pousser cette analyse⁴.

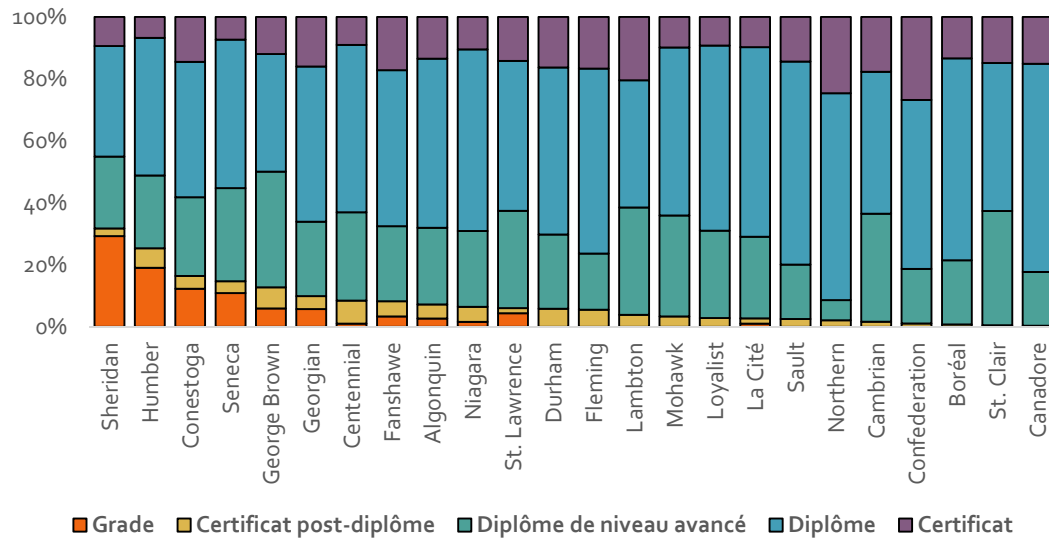
¹ Un discours plutôt répandu dans le secteur veut que les collèges permettent aux personnes détenant un grade universitaire d'acquérir les compétences et les expériences nécessaires à l'emploi (le collège comme étape finale de la formation).

² D'après les données du MESFP sur les inscriptions.

³ Nous avons utilisé les groupements à liens simples, les groupements à liaison moyenne et la méthode de Ward dans les quatre dimensions et pour les 24 indicateurs. Ces méthodes, qui sont des formes de regroupement par classification hiérarchique, servent souvent à regrouper des observations similaires à partir de caractéristiques ciblées.

⁴ Pour un examen plus approfondi des tendances démographiques en Ontario, consulter le document *Viabilité des collèges : Données sur les signaux* (Weingarten, Kaufman, Jonker et Hicks, 2017).

Figure 1 : Inscription d'étudiantes et d'étudiants canadiens à temps plein par titre scolaire⁵



Source : MESFP, 2016-2017

⁵ Aux fins de l'analyse, nous avons choisi de nous attarder aux inscriptions par titre scolaire pour les étudiantes et étudiants canadiens seulement; les étudiantes et étudiants étrangers entrent dans une mesure de différenciation distincte.

La différenciation dans les collèges de l'Ontario : analyse des données

Le reste du document vise à présenter les données agrégées dans les quatre dimensions. Elles sont présentées selon deux approches. La première cherche à dégager les tendances de différenciation dans les trois groupes de collèges que nous avons formés en fonction des titres de compétences. Plus précisément, nous avons classé les établissements dans les catégories « haute intensité », « moyenne intensité » ou « faible intensité » selon le nombre d'inscriptions de Canadiennes et de Canadiens dans des programmes à temps plein menant à un grade ou à un certificat post-diplôme. La seconde approche s'attarde à chacun des collèges, à la lumière des quatre dimensions déjà établies : équité d'accès, demande et données démographiques, parcours d'apprentissage et débouchés pour les personnes diplômées.

Approche 1 : Tendances dans les trois groupes

Le tableau thermique (tableau 2) permet de constater les tendances dans les 24 CAAT à partir des indicateurs pour les quatre dimensions. Les établissements ont été classés en fonction de leur degré d'activité (inscriptions) dans ces types de programmes. Les établissements ne sont pas identifiés dans le tableau pour inciter la lectrice ou le lecteur à s'arrêter aux différentes couleurs et tendances dans les trois catégories pour chacune des dimensions, et pour freiner sa tendance naturelle à voir la carte comme une forme de classement.

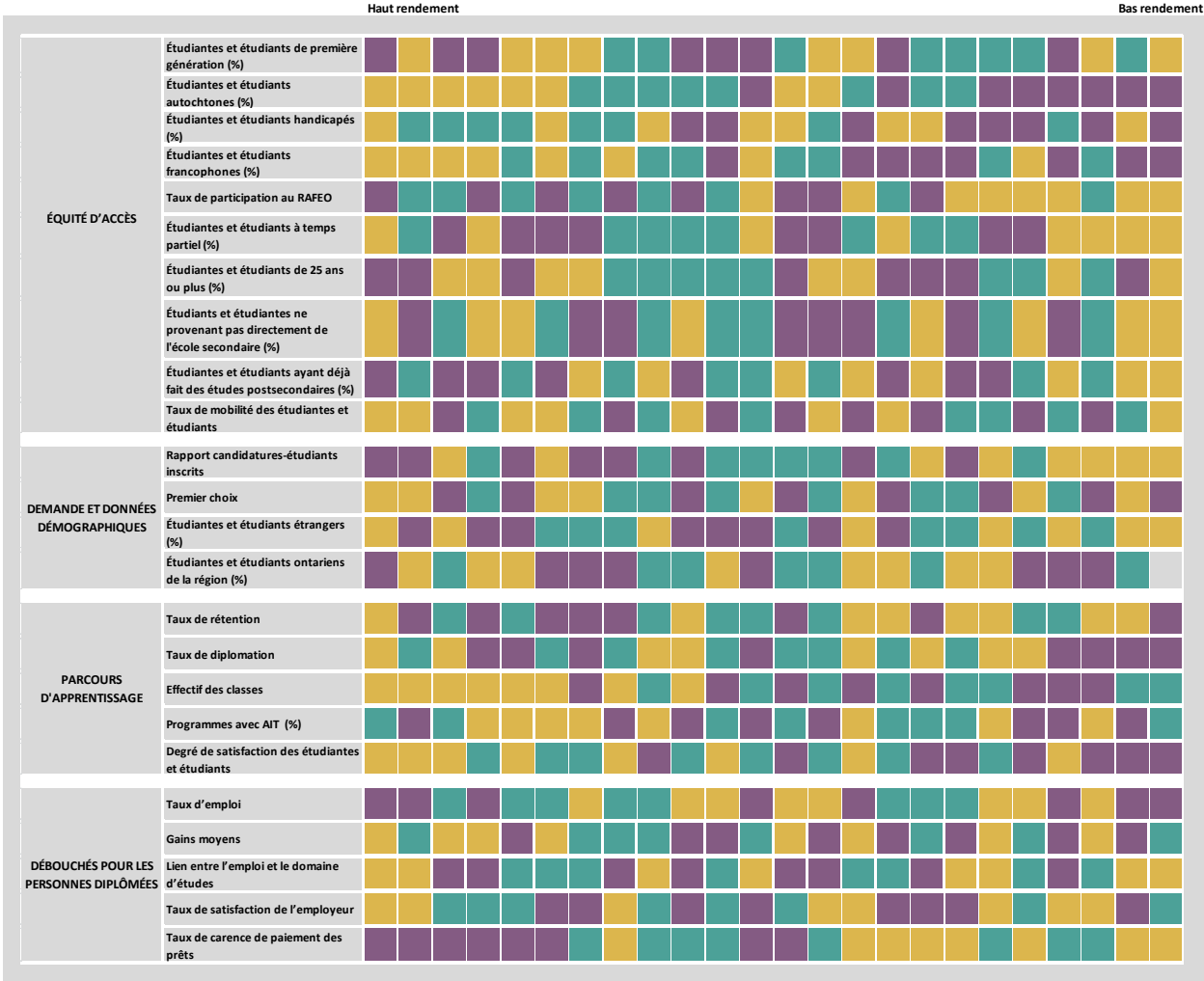
Haute Intensité	Moyenne Intensité	Faible Intensité
Centennial	Algonquin	Boréal
Conestoga	Durham	Cambrian
Fanshawe	Fleming	Canadore
George Brown	Niagara	Confederation
Georgian	Lambton	La Cité
Humber	Loyalist	Northern
Seneca	Mohawk	Sault
Sheridan	St. Lawrence	St. Clair

Les collèges sont classés en ordre décroissant pour chaque indicateur, sauf pour deux, les taux de carence de paiement des prêts et l'effectif des classes, qui sont en ordre croissant. Les cellules ombragées correspondent aux cas où les données n'étaient pas disponibles pour tous les collèges.

Le tableau thermique vise à illustrer les tendances. Par exemple, pour la dimension « demande et données démographiques », les établissements qui semblent moins actifs dans les programmes menant à un grade ou à un certificat post-diplôme sont légèrement regroupés dans la tranche inférieure de l'axe des valeurs. Dans la dimension « parcours d'apprentissage », ces mêmes établissements se retrouvent

surtout près de la tranche supérieure de l’axe. Le tableau est présenté ici pour consultation, mais les résultats seront abordés en détail à la section « Observations à partir des données ».

Tableau 2 : Tableau thermique — Sommaire des résultats



Approche 2 : Profils individuels des collèges

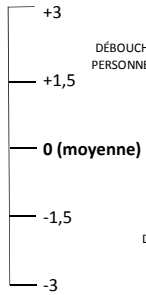
Dans la section suivante, nous offrons une représentation visuelle du profil de chacun des collèges dans les quatre dimensions. Les graphiques, sous forme de virevent, permettent de saisir en un coup d'œil les caractéristiques des profils individuels et révèlent les forces de chaque établissement et les secteurs où ils se distinguent.

Afin de comparer les résultats pour ces indicateurs, nous avons normalisé les valeurs des données entre les 24 collèges pour chaque indicateur. Nous pouvons ainsi comparer indistinctement les gains moyens, l'effectif des classes moyen et les taux de participation au RAFEO moyens, qui s'expriment tous avec des unités de mesure différentes. Nous avons ensuite établi une moyenne pour les résultats normalisés dans chaque dimension. Cette normalisation permet aussi d'observer le degré de dispersion et de variabilité de chaque indicateur pour tous les collèges.

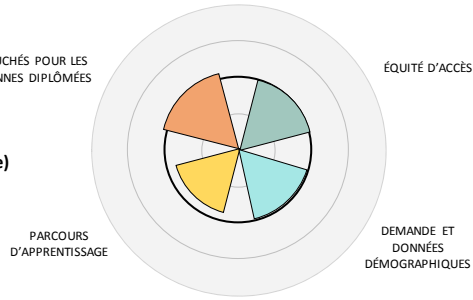
Les figures suivantes présentent le profil de chaque collègue dans les quatre dimensions; les cercles concentriques montrent l'écart-type à la moyenne du système (représentée par le cercle en gras). Une cote Z moyenne inférieure à zéro signifie que les résultats sont sous la moyenne pour cette dimension, et une cote Z moyenne de zéro, qu'ils s'en rapprochent.

Figures 2 à 25 : Profils institutionnels

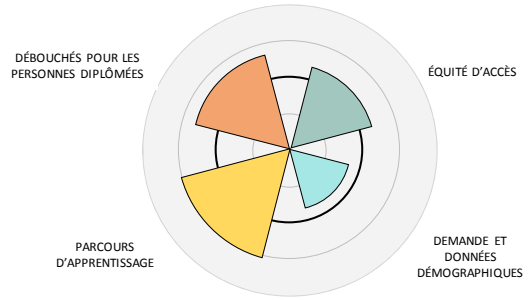
Cote Z – Écart avec la moyenne en unités normalisées



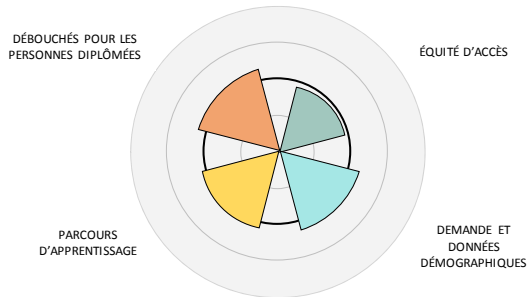
Algonquin



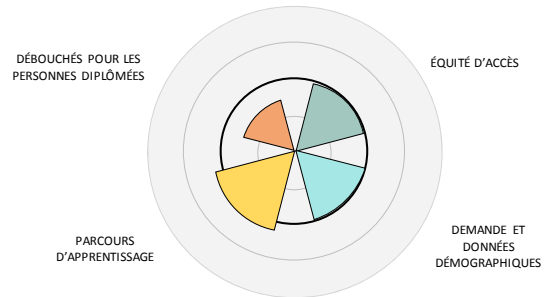
Boréal



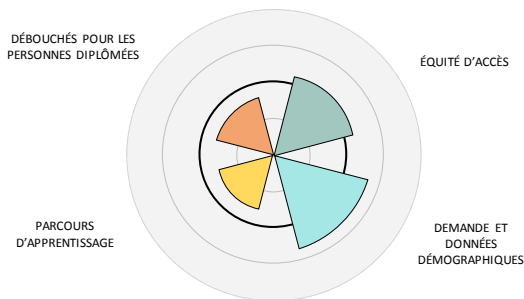
Cambrian



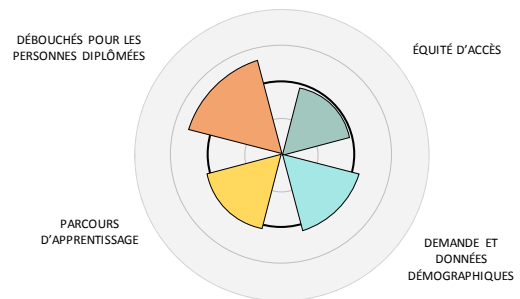
Canadore



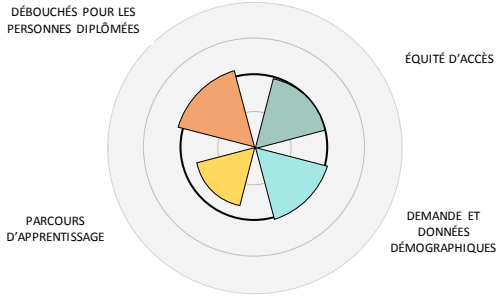
Centennial



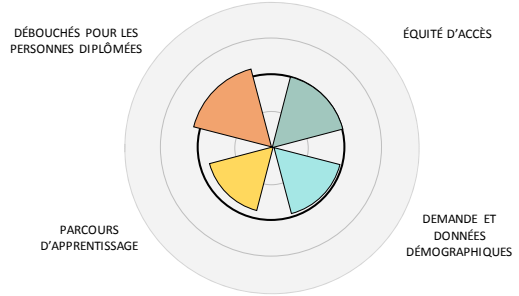
Conestoga



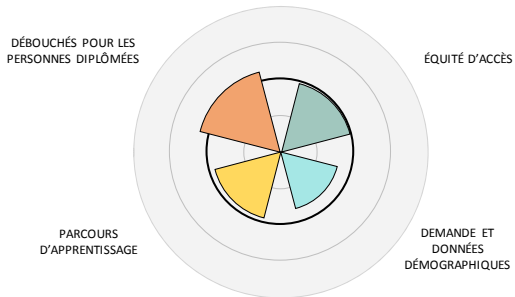
Confederation



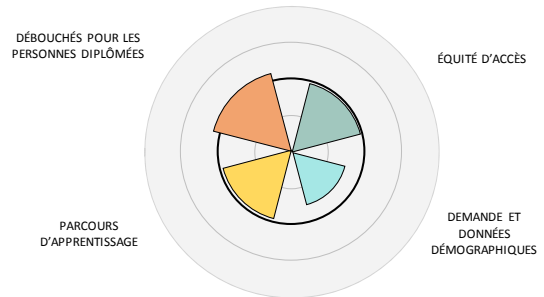
Durham



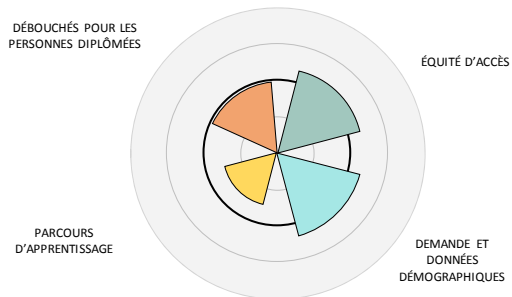
Fanshawe



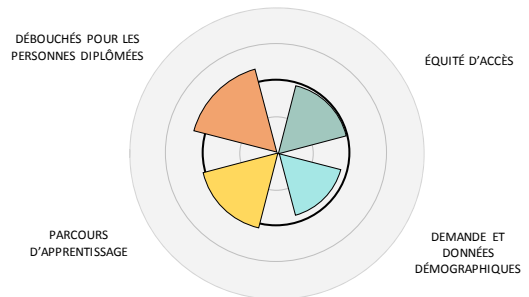
Fleming



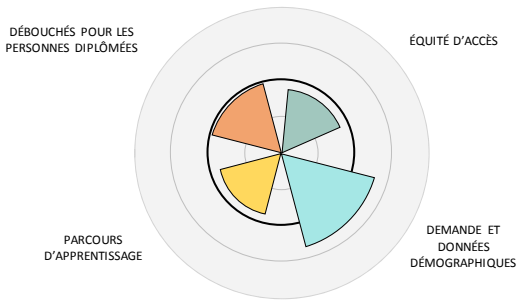
George Brown



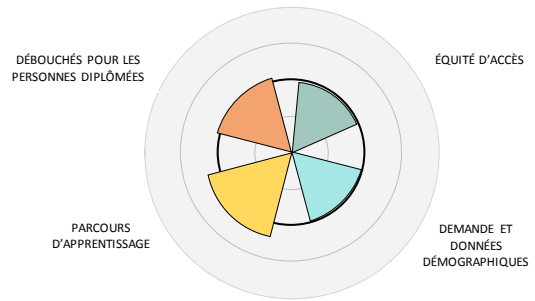
Georgian



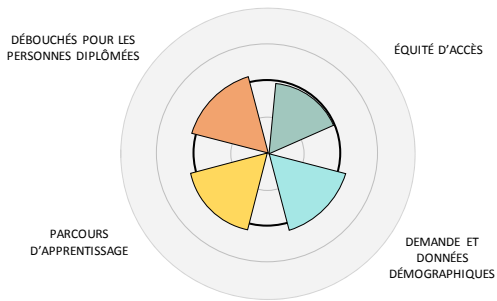
Humber



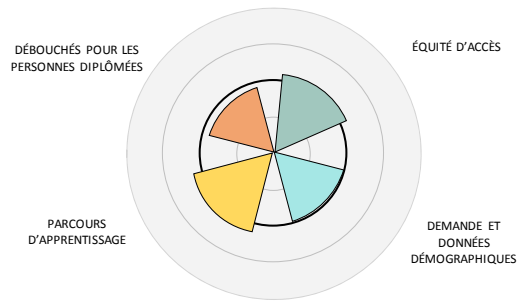
La Cité



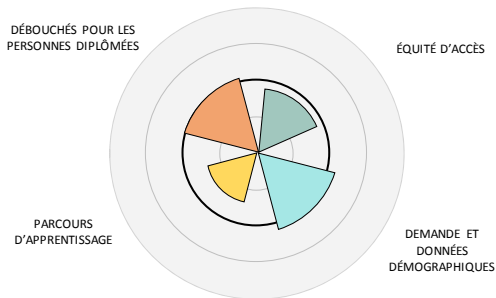
Lambton



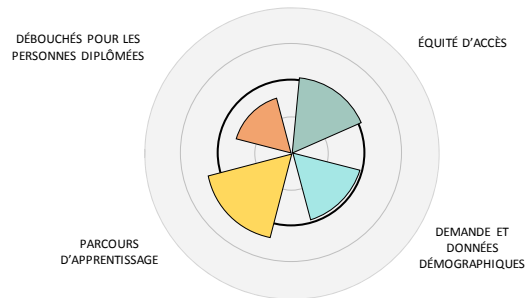
Loyalist



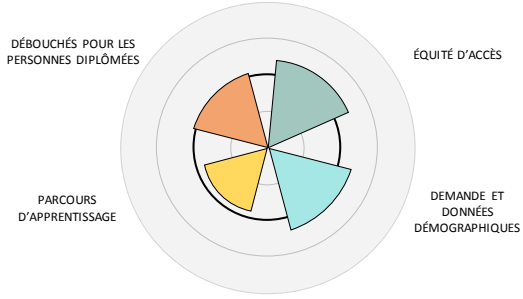
Mohawk



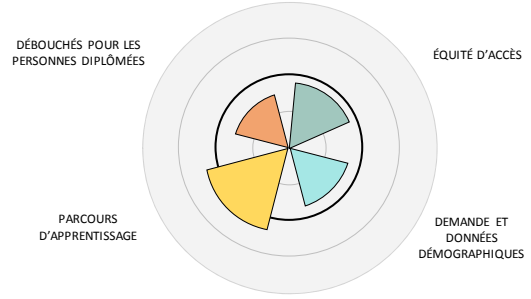
Niagara



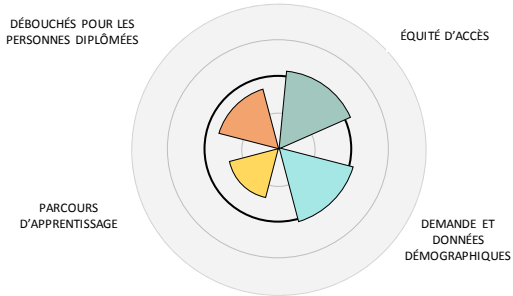
Northern



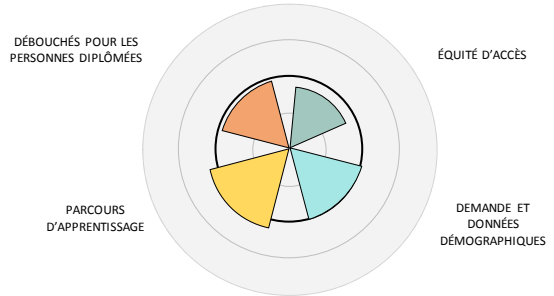
Sault



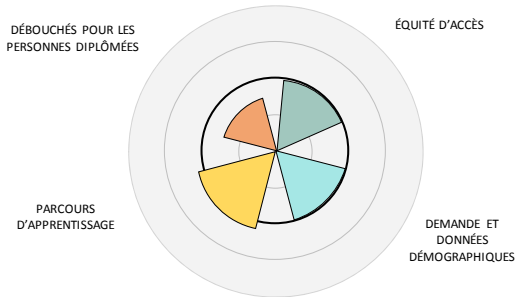
Seneca



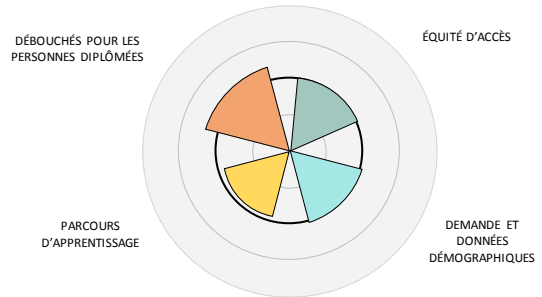
Sheridan



St. Clair



St. Lawrence



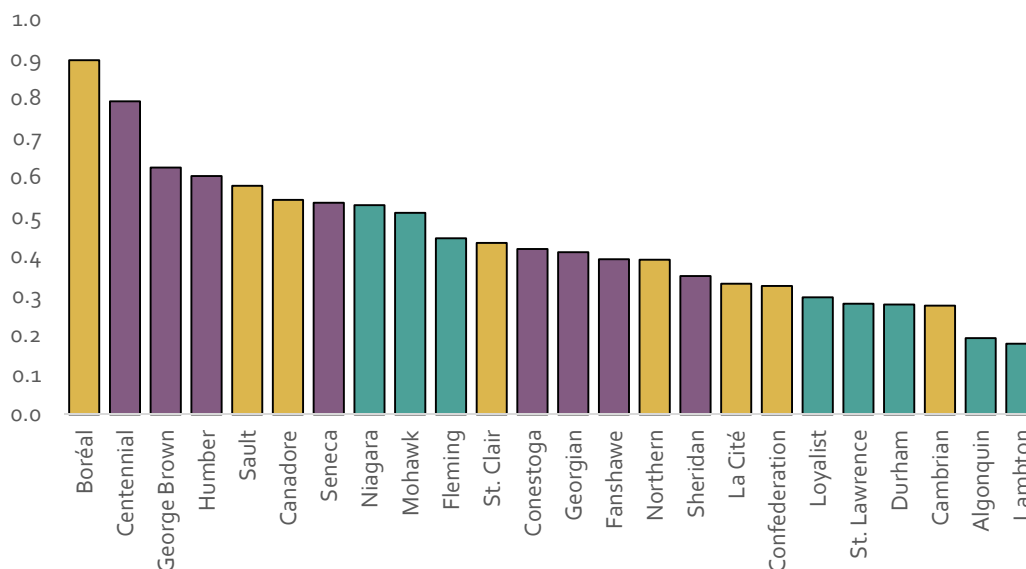
Le tableau 3 fait état des résultats normalisés moyens – ou valeurs de la cote Z – illustrés dans les figures 2 à 25 ci-haut. La colonne de droite (écart-type) présente la variabilité dans les quatre dimensions pour chacun des collèges; plus l'écart-type est faible, plus le profil de l'établissement est équilibré ou complet. La « rondeur » du cercle de chaque établissement dans les figures 2 à 25 illustre visuellement ces résultats.

Tableau 3 : Moyenne des cotes Z normalisées et dispersion

	Équité d'accès	Demande et données démographiques	Parcours d'apprentissage	Débouchés pour les personnes diplômées	Écart-type
Algonquin	0,0	-0,1	-0,3	0,2	0,2
Boréal	0,4	-0,5	1,6	1,0	0,9
Cambrian	-0,2	0,3	0,3	0,4	0,3
Canadore	-0,1	-0,1	0,4	-0,9	0,5
Centennial	0,4	0,9	-0,7	-0,6	0,8
Conestoga	-0,1	0,2	0,2	0,9	0,4
Confederation	0,0	0,0	-0,5	0,2	0,3
Durham	0,0	-0,2	-0,3	0,3	0,3
Fanshawe	-0,1	-0,6	-0,2	0,4	0,4
Fleming	-0,1	-0,8	-0,1	0,3	0,4
George Brown	0,5	0,5	-0,8	-0,1	0,6
Georgian	-0,1	-0,4	0,2	0,5	0,4
Humber	-0,4	0,9	-0,4	-0,1	0,6
La Cité	-0,1	-0,1	0,6	0,1	0,3
Lambton	-0,1	0,2	0,3	0,2	0,2
Loyalist	0,2	-0,1	0,4	-0,3	0,3
Mohawk	-0,4	0,2	-0,9	0,1	0,5
Niagara	0,1	-0,2	0,6	-0,7	0,5
Northern	0,6	0,4	-0,3	0,1	0,4
Sault	-0,3	-0,6	0,5	-0,8	0,6
Seneca	0,2	0,1	-0,9	-0,5	0,5
Sheridan	-0,5	0,0	0,4	-0,2	0,4
St. Clair	-0,1	-0,1	0,3	-0,8	0,4
St. Lawrence	0,0	0,0	-0,2	0,5	0,3
Écart-type	0,3	0,4	0,6	0,5	0,2

En observant les codes de couleurs, nous ne pouvons conclure à une forte tendance dans le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants inscrits à un programme menant à un grade ou à un certificat post-diplôme. La figure 26 montre l'écart-type pour les quatre valeurs normalisées moyennes dans chacune des dimensions, en ordre décroissant (du profil le moins équilibré au plus équilibré).

Figure 26 : Écart-type dans les quatre dimensions



Nous avons aussi tenté de savoir si une corrélation existait entre les dimensions : les coefficients de corrélation sont présentés dans le tableau 4. Sans surprise, il n'existe aucune corrélation entre la dimension « équité d'accès » et les trois autres, puisque cette dimension présentait la plus faible dispersion de tous les des résultats normalisés moyens. Chaque collègue aurait donc ses propres forces par rapport à l'accès. Par ailleurs, il existe une faible corrélation négative entre les dimensions « demande et données démographiques » et « parcours d'apprentissage », et une modeste corrélation négative entre « demande et données démographiques » et « débouchés pour les personnes diplômées ».

Tableau 4 : Coefficient de corrélation entre les quatre dimensions⁶

	Équité d'accès	Demande et données démographiques	Parcours d'apprentissage	Débouchés pour les personnes diplômées
Équité d'accès				
Demande et données démographiques	0,2			
Parcours d'apprentissage	-0,1	-0,5		
Débouchés pour les personnes diplômées	0,0	-0,2	0,1	

Le tableau 5 présente les coefficients de corrélation entre le degré d'intensité des inscriptions aux programmes menant à un grade universitaire ou à un certificat post-diplôme et les quatre dimensions de la différenciation. Selon l'analyse, il y aurait un faible degré de corrélation : légèrement négative pour les dimensions « équité d'accès » et « parcours d'apprentissage », et légèrement positive pour les dimensions « équité d'accès » et « demande et données démographiques ». Il n'existe aucune corrélation entre le degré d'intensité des inscriptions aux programmes menant à un grade ou à un certificat post-diplôme et la dimension « débouchés pour les personnes diplômées ».

Tableau 5 : Coefficient de corrélation entre le degré d'intensité des inscriptions aux programmes menant à un grade universitaire et les quatre dimensions

	Corrélation
Équité d'accès	-0,3
Demande et données démographiques	0,3
Parcours d'apprentissage	-0,2
Débouchés pour les personnes diplômées	0,0

⁶ Les coefficients de corrélation mesurent l'évolution parallèle de deux ensembles de valeurs. Dans notre cas, les deux ensembles sont les valeurs institutionnelles relatives aux dimensions pour chaque jumelage possible de ces dernières. Les résultats de chaque jumelage sont exprimés en chiffres se situant entre -1 et 1 dans le tableau 4. Une corrélation positive dénote l'augmentation parallèle des valeurs d'une dimension et de la dimension jumelée. Une corrélation négative indique que lorsque les valeurs d'une dimension augmentent, celles de la dimension jumelée diminuent. Plus le résultat est près de 1 ou de -1, plus le lien positif ou négatif est étroit. Par contre, plus le résultat est près de 0, moins il existe de lien entre les valeurs des deux dimensions.

Observations à partir des données

Les observations suivantes visent à contextualiser nos constats sur la différenciation dans le système de collèges de l'Ontario. Nous invitons les établissements et le MESFP à tenir compte des tendances dégagées lors de la négociation des ententes de mandat stratégiques et de la planification stratégique sectorielle et systémique.

- Selon nous, le constat le plus intéressant de l'analyse est le degré de dispersion dans les dimensions. L'individualité et l'unicité des collèges sont visibles dans le tableau thermique (tableau 2), dont les valeurs sont disséminées entre les dimensions et peu regroupées, selon notre outil de classement fondé sur les titres de compétences. L'absence de grandes tendances ou de regroupements démontre que les collèges sont bel et bien différenciés, même si leurs résultats sont similaires dans les quatre dimensions. Les corrélations entre les dimensions sont modérées. Les virevents (figures 2 à 25) illustrent le degré d'équilibre des établissements et affichent une certaine égalité des forces dans les quatre dimensions. En fait, la plupart de ces roues pourraient tenir la route, mais non sans rencontrer quelques cahots⁷.
- L'équité d'accès se porte toujours bien dans les collèges de l'Ontario, les résultats se situant dans une fourchette très étroite, quels que soient l'emplacement et les facteurs démographiques; cela dit, chaque établissement a ses propres forces lui permettant d'accueillir les groupes sous-représentés. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques, le Canada a l'une des proportions les plus élevées d'adultes possédant un titre de compétences postsecondaire; cela s'explique par le fort taux d'achèvement au niveau collégial (OCDE, 2014).
- En Ontario, les collèges de petite taille ou des régions rurales et du Nord sont une force tranquille, avec des résultats dans la tranche élevée pour la dimension « parcours d'apprentissage », et des résultats généralement positifs pour la dimension « débouchés pour les personnes diplômées ». Comme nous savons que la satisfaction des étudiantes et étudiants est généralement plus élevée dans les établissements de petite taille que dans ceux de grande taille, les résultats pour la dimension « parcours d'apprentissage » sont loin d'être surprenants. Par contre, les résultats positifs dans la dernière dimension mériteraient d'être explorés plus profondément; en effet, ils ne tombent pas nécessairement sous le sens puisque le taux d'emploi est habituellement plus faible dans les régions rurales et du Nord que dans les centres urbains. Les établissements de petite taille entretiendraient-ils des liens plus étroits avec leur économie locale? Élaboreraient-ils des programmes et formeraient-ils des diplômées et diplômés en fonction du marché du travail local? Nous savons que les étudiantes et étudiants collégiaux ont tendance à fréquenter un établissement près de leur domicile⁸ : les personnes vivant hors d'un centre urbain commenceraient-elles donc

⁷ Bien que notre intention ne soit pas de comparer les collèges et les universités, il faut noter que cette même analyse faite à partir des données des universités révèle des corrélations beaucoup plus marquées; en fait, le COQES a pu regrouper des universités (en quatre groupes) en fonction de liens forts.

⁸ Pour une analyse détaillée des inscriptions au collégial et les tendances démographiques, consulter *Viabilité des collèges : Données sur les signaux* (Weingarten et coll., 2017).

leur parcours d'études postsecondaires avec une perspective plus locale, voire plus réaliste, des possibilités d'emploi locales?

- Il existe une corrélation entre des résultats élevés pour la dimension « demande et données démographiques » et l'emplacement des établissements dans la région du grand Toronto (RGT). Selon notre analyse des données dans la publication [Viabilité des collèges : Données sur les signaux](#) (Weingarten et coll., 2017), nous savons que la RGT est la seule région où une croissance démographique dans la tranche d'âge habituellement observée au postsecondaire est anticipée. Comme le soulevait le COQES dans son examen antérieur de la différenciation des collèges, le « facteur RGT » est un facteur essentiel pour comprendre la différenciation des collèges du point de vue de la province et des étudiantes et étudiants, puisque la demande pour des programmes menant à un baccalauréat est particulièrement élevée dans cette région.
- Encore une fois, les titres de compétences – particulièrement les grades et les certificats post-diplôme – s'avèrent l'un des facteurs de différenciation les plus importants pour comprendre les distinctions pratiques et stratégiques entre les collèges. Les résultats des établissements les plus actifs en matière de programmes menant à un grade, entre autres, sont dans la tranche supérieure pour la dimension « demande et données démographiques »; par contre, cela peut sans doute s'expliquer par le fait qu'ils se situent dans des zones urbaines – comme la RGT – qui connaissent une croissance démographique constante. On remarque aussi une légère concentration des résultats de ces établissements dans la tranche inférieure pour les dimensions « parcours d'apprentissage » et « débouchés pour les personnes diplômées », plus particulièrement; le système doit se poser de sérieuses questions pour comprendre pourquoi il en est ainsi.

Conclusion

Différentes mesures prises par la province envoient le signal qu'elle compte considérer la différenciation comme « principal moyen stratégique au service du système d'éducation » (MESFP, 2013, p. 6) : l'élaboration du [Cadre stratégique de l'Ontario pour la différenciation du système d'éducation postsecondaire](#), les ententes de mandat stratégique et les petites étapes entreprises pour obtenir un financement différencié de qualité par le biais de formules révisées de financement. Or, malgré les récents changements, les formules de financement continuent de récompenser de façon disproportionnée la hausse des inscriptions. Il s'agit là d'un problème puisque nous savons que pour de nombreux établissements, une hausse des inscriptions est de plus en plus inatteignable.

Comme nous l'avons déjà indiqué, le secteur collégial montre déjà des signes de différenciation. Nous avons regroupé les collèges en fonction des titres de compétences afin de circonscrire notre analyse des indicateurs de réussite des étudiantes et étudiants. Cependant, l'un des points importants à retenir est que les collèges se différencient sur le plan *individuel* (alors que les universités se classent plus facilement en catégories)⁹.

Pour les collèges, les caractéristiques de différenciation se profilent à l'échelle locale, et sont dictées par la géographie, la demande démographique pour des programmes modifiant les possibilités de titres de compétences et les exigences du marché du travail régional, ce qui reflète les missions et mandats généraux du secteur. Nous invitons les établissements et le gouvernement à se demander ce que cela signifie pour les étudiantes et étudiants et la société en général, et si les établissements différenciés, et les étudiantes et étudiants qu'ils servent, sont bien servis par des politiques qui les considèrent essentiellement comme étant identiques.

⁹ Voir le document *Différenciation du système universitaire de l'Ontario* (Hicks et Jonker, 2016).

Références

- Berger, J., Motte, A. et Parkin, A. (2009). *Le prix du savoir – L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. 4^e édition. Montréal : La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Collèges Ontario (2017). *Environmental Scan 2017: Student and Graduate Profiles*. Toronto : Collèges Ontario.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir – Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Sur Internet : http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/French_Exec_Summary_web_revised.pdf.
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (2013a). *Qualité : Recentrer le débat – Rapport préparé par le Groupe d'experts chargé d'évaluer les présentations d'ententes stratégiques de mandat*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Sur Internet : http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FINAL%20SMA%20Report_FR.pdf.
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (2013b). *Indicateurs de rendement : un rapport sur la situation actuelle et sur ce que l'avenir nous réserve*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Sur Internet : http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Performance_Indicators_FR.PDF.
- Dooley, M. D., Payne, A. A. et Robb, A. L. (2009). *L'accès à l'université et les écarts de revenu : analyse des demandes d'admission présentées par les élèves des écoles secondaires de l'Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Gordon, C. et White, J. (2013). *Meeting Demand: Trends in Aboriginal Post-Secondary Education (PSE)*. Sur Internet : <http://www.queensu.ca/sps/sites/webpublish.queensu.ca.sps/www/files/files/Events/Conferences/IIPSE/MeetingDemandWhiteGordon.pdf>.
- Hicks, M. et Jonker, L. (2016). *Différenciation du système universitaire de l'Ontario : Situation actuelle et orientation future*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Sur Internet : <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Diff%C3%A9renciation-du-syst%C3%A8me-universitaire-de-lOntario.pdf>.
- Hicks, M., Weingarten, H. P., Jonker, L. et Liu, S. (2013). *La diversité des collèges ontariens : ensemble de données visant à éclairer la discussion sur la différenciation*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Sur Internet : http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/College_Differentiation_Report_FR.pdf.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités (2011). *Cadre d'élaboration des politiques en matière d'éducation postsecondaire et de formation autochtones*. Toronto : Imprimeur de la Reine. Sur Internet : <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/APETPFrameworkFr.pdf>.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités (2013). *Cadre stratégique de l'Ontario pour la différenciation du système d'éducation postsecondaire*. Toronto : Imprimeur de la Reine. Sur Internet : http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/PolicyFramework_PostSecFr.pdf.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1965). *Colleges of Applied Arts and Technology: Basic Documents*. Toronto : Imprimeur de la Reine. Sur Internet : <http://gaia.flemingc.on.ca/~jmior/EDU655GBC2010/Readings/Basic%20Documents.pdf>.
- Ministère des Finances de l'Ontario (2016). *Budget de l'Ontario de 2016 : Accroître l'accès à l'éducation postsecondaire*. Toronto : Imprimeur de la Reine. Sur Internet : <https://www.fin.gov.on.ca/fr/budget/ontariobudgets/2016/bk1.html>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2014). *Regards sur l'éducation 2014 : Notes pays – Canada*. Paris : OCDE. Sur Internet : <https://www.oecd.org/edu/Canada-EAG2014-Country-Note.pdf>.
- Weingarten, H. P. (2016). *Buts contre stratégies : un guide pour le système postsecondaire*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Sur Internet : <http://blog-fr.heqco.ca/2016/01/harvey-p-weingarten-buts-contre-strategies-un-guide-pour-le-systeme-postsecondaire/>.
- Weingarten, H. P. et Deller, F. (2010). *Les avantages d'une plus grande différenciation du secteur universitaire ontarien*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Sur Internet : <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/DifferenciationFR.pdf>.
- Weingarten, H. P., Hicks, M., Jonker, L. et Liu, S. (2013). *La diversité des universités ontariennes : ensemble de données visant à éclairer la discussion sur la différenciation*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Sur Internet : http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20Diversity_FR.pdf.
- Weingarten, H. P., Kaufman, A., Jonker, L. et Hicks, M. (2017). *Viabilité des collèges : Données sur les signaux*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Sur Internet : <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted%20College%20SustainabilityNEW-f%20%283%29.pdf>.
- Zhao, H. (2012). *Participation aux études postsecondaires des groupes sous-représentés en Ontario : données probantes de l'EDTR*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Sur Internet : <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20SLID%20FR.pdf>.

Annexe A : Les dimensions de la différenciation revisitées

Dans notre document principal (Hicks, Weingarten, Jonker et Liu, 2013), la première dimension que nous avons explorée en ce qui a trait aux regroupements régionaux et au secteur collégial dans son ensemble est la répartition des programmes collégiaux par domaine prioritaire, à partir des quatre grands champs d'études : arts appliqués, commerce, santé et technologies. Selon les données, les collèges diffèrent dans leur profil de programmation, certains d'entre eux misant d'ailleurs beaucoup sur leur réputation pour certains programmes clés¹⁰. Nous avons refait cette analyse à partir des données de 2016-2017, et constatons une répartition très similaire.

Tableau A1 : Offre de programmes par champs d'études – écart-type avec la moyenne pour le système

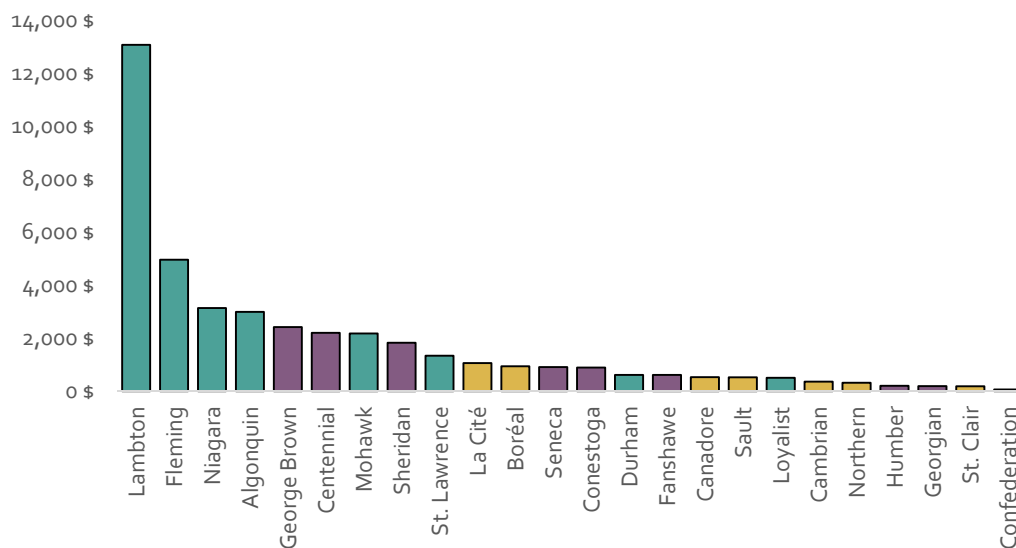
	Arts appliqués	Commerce	Santé	Technologies
Algonquin	0,0	1,0	-0,6	-0,4
Boréal	-0,8	-1,0	2,3	-0,4
Cambrian	-0,2	-1,5	0,5	1,3
Canadore	0,8	-1,3	0,8	-0,4
Centennial	-0,9	0,0	0,4	0,5
Confederation	0,5	-0,4	0,0	0,0
Conestoga	-1,4	1,1	-0,4	0,7
Durham	0,0	0,3	-0,2	-0,1
Fanshawe	0,5	0,9	-0,5	-0,9
Fleming	-0,8	-0,8	-0,3	2,0
Georgian	-0,2	0,5	0,4	-0,7
George Brown	-0,8	1,9	-0,5	-0,6
Humber	1,1	1,0	-1,0	-1,2
La Cité	1,3	-0,4	-0,5	-0,5
Lambton	-1,3	-0,7	0,5	1,6
Loyalist	1,8	-0,9	-0,8	-0,1
Mohawk	-0,2	-0,2	-0,7	1,2
Niagara	0,8	0,4	-0,5	-0,7
Northern	-2,0	-0,9	3,1	-0,2
Sault	-0,3	-1,3	-0,4	2,1
Seneca	-0,4	2,2	-1,2	-0,6
Sheridan	1,9	0,3	-1,0	-1,2
St. Lawrence	0,8	0,2	0,4	-1,4
St. Clair	-0,2	-0,3	0,6	-0,1
Moyenne (2016-2017)	42 %	20 %	14 %	24 %
Moyenne (2011-2012)	39 %	26 %	11 %	25 %

Source : MESFP, 2016-2017

¹⁰ Par exemple : l'animation par ordinateur à Sheridan, la musique à Humber et les ressources naturelles à Fleming.

Nous avons aussi examiné la proportion des fonds pour la recherche octroyés aux collèges de l’Ontario. La recherche appliquée est une composante relativement nouvelle du secteur collégial; seulement 3,2 % du financement du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) ont été distribués aux collèges de l’Ontario en 2016-2017, contre 2,7 % en 2011-2012. Notre analyse ne révèle aucune corrélation entre l’effectif d’étudiantes et d’étudiants canadiens dans les programmes menant à un grade ou à un certificat post-diplôme (ensemble du corps étudiant) et le montant du financement en recherche par enseignante ou enseignant collégial à temps plein.

Figure A1 : Financement du CRSNG par enseignante ou enseignant à temps plein (moyenne triennale)



Source : Moteur de recherche du CRSNG et enquête sur la charge de travail du personnel scolaire des CAAT. Le financement du CRSNG par enseignante ou enseignant à temps plein est basé sur une moyenne triennale (2013-2014, 2014-2015 et 2015-2016).

Finalement, l’octroi de grades universitaires se présente comme une dimension de la différenciation nouvelle et relativement instable. Nous l’avons analysé sous deux angles. De un, le choix par les établissements de les offrir ou non; la pratique est accueillie favorablement par certains (Humber, Seneca, George Brown et Algonquin), mais rejetée ou adoptée avec prudence par d’autres. De deux, le fait que l’octroi de ces grades devient en quelque sorte une nouvelle orientation pour les établissements, voire une raison d’être; en effet, pour offrir des programmes de qualité, ceux-ci doivent élargir l’approche traditionnelle de diplomation en deux ou trois ans, la pierre angulaire du système. La figure 1 du document principal présente le portrait actuel de l’effectif d’étudiantes et d’étudiants canadiens dans les programmes menant à un grade universitaire dans les collèges de l’Ontario.

Annexe B : Constitution des dimensions

Cette annexe présente les sources de données pour les quatre dimensions de la différenciation définies dans le rapport :

- Équité d'accès
- Demande et données démographiques
- Parcours d'apprentissage
- Débouchés pour les personnes diplômées

Les données sur les indicateurs ne servent pas à attribuer une cote de rendement à chaque collègue. Ces données et les dimensions qui y sont associées constituent plutôt un outil descriptif pour comprendre ce qui distingue les établissements les uns des autres. Il est important de noter que certains des indicateurs de différenciation – notamment la demande et les données démographiques – ne relèvent pas des établissements.

Selon nous, ces données sont davantage des étalons de mesure que des valeurs réelles. Un indicateur « plus important » n'a aucun lien avec le rendement d'un établissement. Par exemple, dire que l'effectif d'étudiantes et d'étudiants de première génération d'un collège est supérieur à la moyenne ne signifie pas qu'il offre un accès plus équitable. Il ne s'agit que d'un état des faits qui, selon nous, permet une planification efficace dans l'optique de la différenciation à l'échelle des établissements et du système. Il ne s'agit aucunement d'une cote de rendement.

Dimension 1.0 : Équité d'accès

Les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario (CAAT) ont vu le jour en 1967, essentiellement pour devenir des établissements accessibles au service de leur collectivité. Les collèges offrent localement de la formation et une éducation postsecondaires de grande qualité aux étudiantes et étudiants pour qui le modèle théorique traditionnel des universités ne convient pas. En Ontario, l'accès aux études supérieures signifie non seulement l'élargissement des options d'études postsecondaires pour les Ontariennes et Ontariens, mais aussi l'équité pour les personnes de tous les horizons. Le gouvernement de l'Ontario a établi les priorités suivantes en matière d'équité d'accès : les étudiantes et étudiants de première génération, handicapés, autochtones, francophones, issus de milieux modestes et venant d'un collège ou d'une autre université.

L'équité d'accès comprend les indicateurs suivants, qui dénotent la diversité considérable des objectifs et des profils des 24 collèges par rapport à ces priorités :

- 1.1 Étudiantes et étudiants de première génération (%)
- 1.2 Étudiantes et étudiants autochtones (%)
- 1.3 Étudiantes et étudiants handicapés (%)
- 1.4 Étudiantes et étudiants francophones (%)
- 1.5 Taux de participation au RAFEO
- 1.6 Étudiantes et étudiants à temps partiel (%)
- 1.7 Étudiantes et étudiants de 25 ans ou plus (%)
- 1.8 Étudiantes et étudiants qui ne se sont pas inscrits au collège directement après leurs études secondaires (%)

1.9 Étudiantes et étudiants ayant déjà fait des études postsecondaires (%)

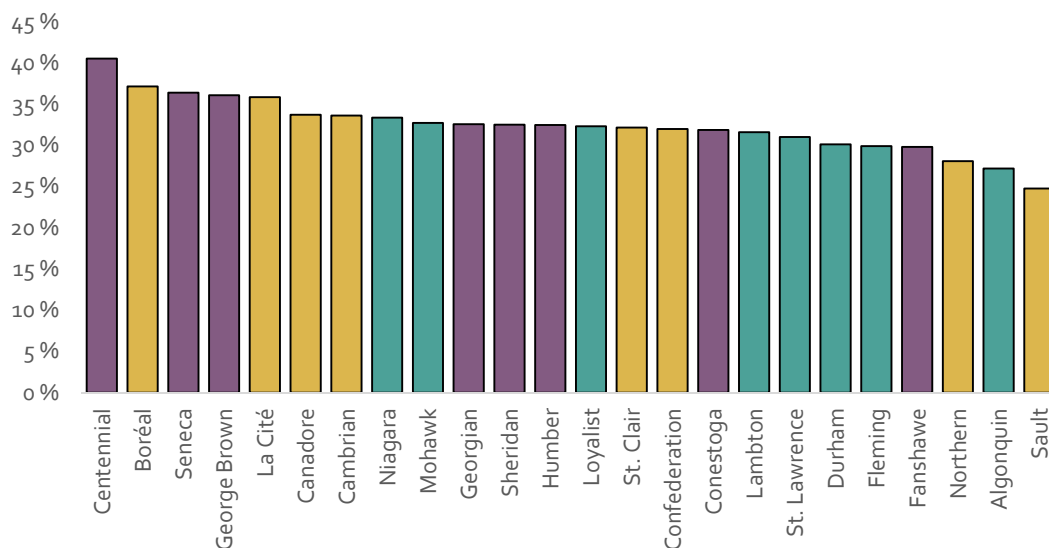
1.10 Taux de mobilité entre le collège et l'université

Indicateur 1.1 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants qui sont de la première génération de leur famille à poursuivre des études postsecondaires

Notre premier indicateur montre le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants de chaque collège dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires. Le rapport Rae de 2005 désignait cette population comme prioritaire à l'accès au secteur postsecondaire en Ontario; c'est pourquoi le gouvernement offre maintenant un financement ciblé aux étudiantes et étudiants de première génération. Cette priorité s'appuie sur une étude selon laquelle les enfants dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires sont beaucoup moins susceptibles d'en faire (Zhao, 2012).

La figure 1.1 montre le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants qui se sont déclarés de première génération dans chaque collège public. Les données sont tirées des résultats du Sondage sur la satisfaction et l'engagement des étudiantes et étudiants – IR¹¹, requis par la province. Les établissements sont tenus d'administrer le sondage, mais la participation est volontaire. Par conséquent, les résultats peuvent comporter un certain biais d'autosélection non mesurable. Le taux de réponse au sondage de 2016-2017 était de 60,7 %.

Figure 1.1 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants de première génération



Source : MESFP – Sondage sur la satisfaction et l'engagement des étudiantes et étudiants – IR, 2016-2017

Indicateur 1.2 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants autochtones

L'élaboration et la mise en œuvre du *Cadre d'élaboration des politiques d'éducation postsecondaire et de formation des Autochtones* (MESFP, 2011) par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la

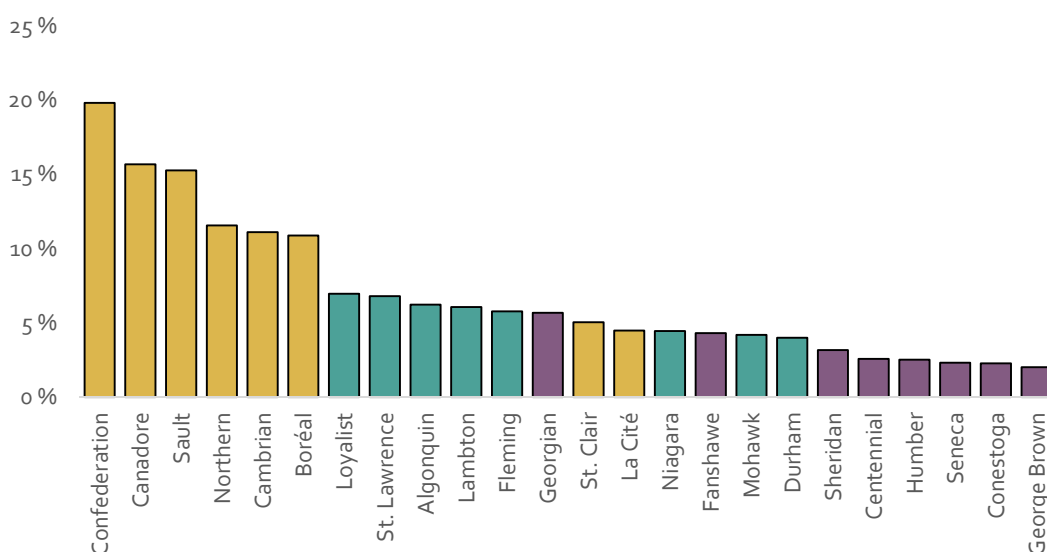
¹¹ Le Sondage sur la satisfaction et l'engagement des étudiantes et étudiants, imposé par le gouvernement, est mené dans les 24 collèges publics de l'Ontario depuis 1998. Il est l'un des deux sondages annuels visant à évaluer la satisfaction des étudiantes et des étudiants. Il est mené en classe, en février de chaque année, auprès des étudiantes et des étudiants à temps plein qui n'en sont pas au premier trimestre de leur programme d'études.

Formation professionnelle (MESFP) – autrefois le ministère de la Formation et des Collèges et Universités – signalent l’engagement de celui-ci à appuyer l’éducation postsecondaire de la population autochtone de l’Ontario. Le récent rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada demande l’élimination des lacunes dans la diplomation des Autochtones (Commission de vérité et réconciliation, 2015). L’écart entre la diplomation des Autochtones et des non-Autochtones est le plus élevé au niveau universitaire, mais moindre au niveau des collèges et des métiers (Gordon et White, 2013).

Comme on s’y attend, la situation géographique joue un rôle dans la répartition des étudiantes et étudiants autochtones dans les collèges de l’Ontario. Dans *Viabilité des collèges : Données sur les signaux* (Weingarten, Kaufman, Jonker et Hicks, 2017), le COQES établit que la grande majorité des étudiantes et étudiants s’inscrivent dans un établissement de leur région géographique immédiate. Les établissements situés dans les régions qui comptent proportionnellement plus d’Autochtones tendent donc à accueillir une proportion supérieure d’étudiants autochtones. La réalité des collèges adjacents aux collectivités autochtones, comme les collèges Confederation, Canadore et Sault, confirme cet énoncé.

La figure 1.2 indique le pourcentage d’étudiantes et d’étudiants à temps plein de chaque collège qui se sont déclarés autochtones dans le Sondage sur la satisfaction et l’engagement des étudiantes et étudiants – IR du MESFP.

Figure 1.2 : Pourcentage d’étudiantes et d’étudiants autochtones



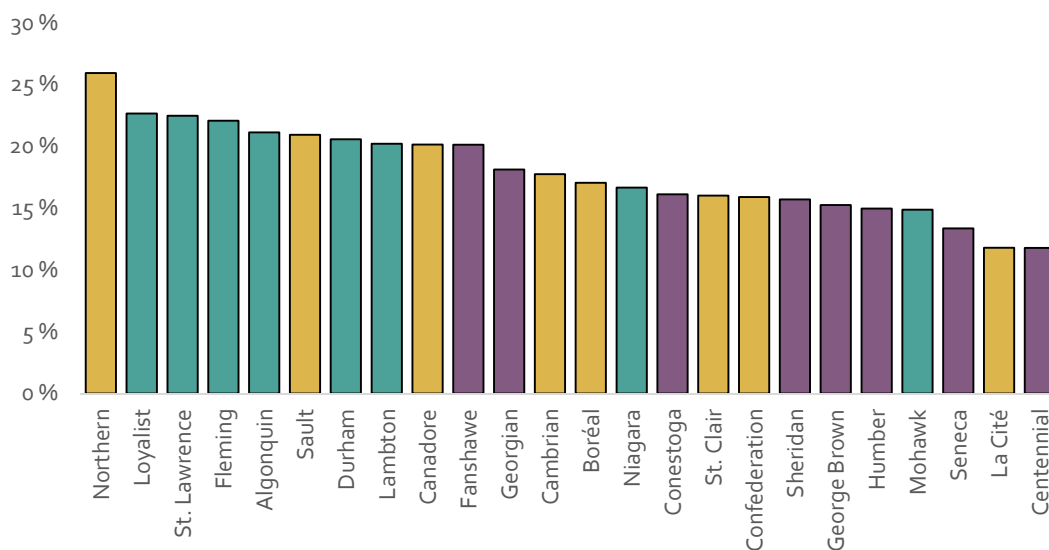
Source : MESFP — Sondage sur la satisfaction et l’engagement des étudiantes et étudiants – IR, 2016-2017

Indicateur 1.3 : Pourcentage d’étudiantes et d’étudiants handicapés

La loi oblige les établissements à offrir l’accès aux études postsecondaires aux étudiantes et étudiants handicapés et à mettre en place les mesures d’adaptation nécessaires. L’équité d’accès pour cette population est aussi une priorité stratégique pour le gouvernement. L’Ontario octroie une aide financière spéciale pour couvrir les coûts supplémentaires associés aux services aux étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers. La figure 1.3 présente le pourcentage d’étudiantes et

d'étudiants à temps plein se déclarant handicapés dans le Sondage sur la satisfaction et l'engagement des étudiantes et étudiants – IR du MESFP pour chaque collège de l'Ontario. Nul doute que bon nombre d'étudiantes et d'étudiants déclarés ou s'identifiant comme handicapés ont pu choisir de ne pas l'indiquer dans le sondage.

Figure 1.3 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants handicapés



Source : MESFP — Sondage sur la satisfaction et l'engagement des étudiantes et étudiants – IR, 2016-2017

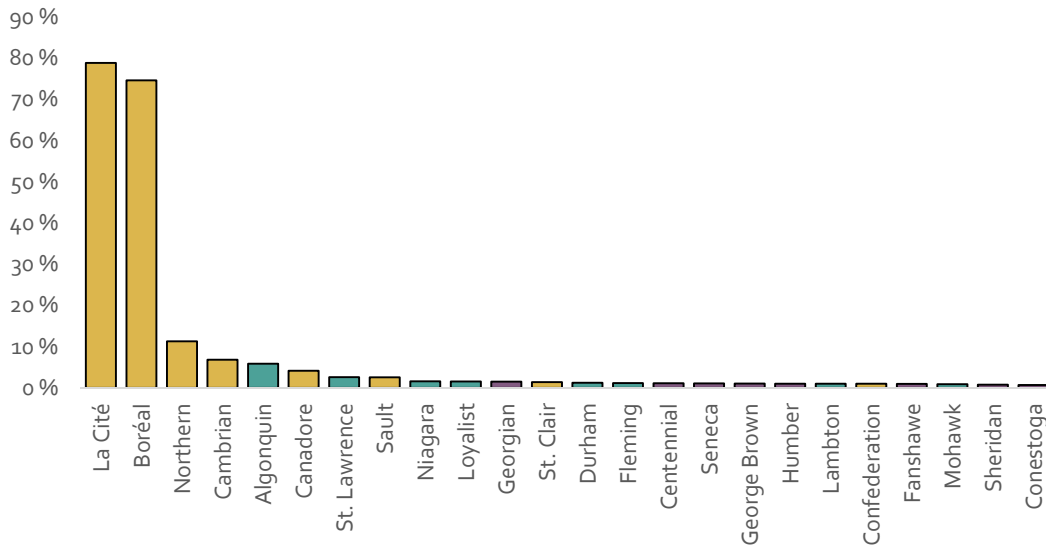
Indicateur 1.4 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants dont le français est la langue maternelle

Un exemple de la différenciation des politiques et des méthodes de financement dans le secteur collégial de l'Ontario est la concentration, par le gouvernement, des programmes en français dans deux établissements de la province : La Cité et Boréal. Ces derniers ont compétence exclusive pour offrir les programmes et services en français dans le système collégial de l'Ontario¹². Tous les fonds octroyés par le gouvernement viennent appuyer la prestation de l'enseignement en français.

La proportion d'étudiantes et d'étudiants dont le français est la langue maternelle est présentée à la figure 1.4.

¹² Règlement de l'Ontario 34/03, pris en application de la Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario (<https://www.ontario.ca/fr/lois/reglement/030034>)

Figure 1.4 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants dont le français est la langue maternelle



Source : MESFP — Sondage sur la satisfaction et l'engagement des étudiantes et étudiants – IR, 2016-2017

Indicateur 1.5 : Taux de participation au RAFEO

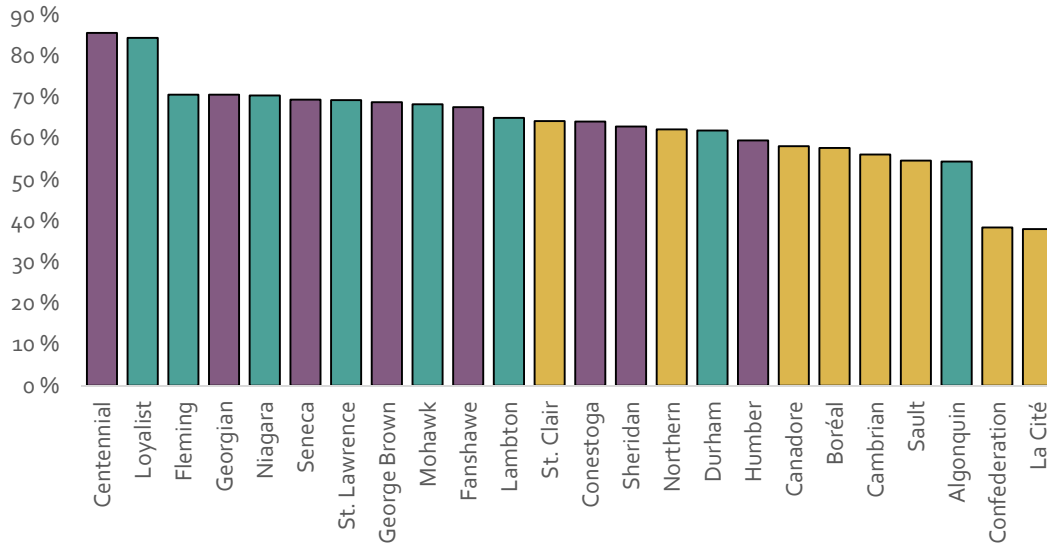
Éliminer l'obstacle financier à la poursuite d'études postsecondaires est depuis longtemps l'une des priorités stratégiques du gouvernement de l'Ontario. Annoncés au début de 2016, des changements au Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario (RAFEO) garantissent la gratuité des frais de scolarité aux étudiantes et étudiants issus de familles dont le revenu familial annuel est inférieur à 50 000 \$. Grâce à une combinaison de subventions, de bourses et de prêts, plus personne en Ontario n'aura à renoncer aux études postsecondaires en Ontario en raison du montant des frais de scolarité.

Puisque le RAFEO est basé sur les besoins, la participation au régime sert d'indicateur du statut socioéconomique. Cependant, cet indicateur est imparfait, étant influencé par d'autres facteurs tels que la proportion de l'effectif étudiant de chaque établissement issu de la région ou vivant au domicile familial (coûts de subsistance inférieurs) et l'éventail des programmes (la variabilité des frais de scolarité). Par ailleurs, la totalité des étudiantes et étudiants de milieux modestes admissibles au RAFEO ne présente pas nécessairement une demande d'assistance financière au régime (Berger, Motte et Parkin, 2009, p. 171). D'après les critères d'admissibilité fondés sur le revenu du RAFEO, les étudiantes et étudiants de la classe moyenne peuvent aussi être admissibles au régime (ministère des Finances de l'Ontario, 2016). Néanmoins, cet indicateur reste le meilleur dont nous disposons à l'échelle des établissements. Une autre approche consiste à comparer le profil des candidates et candidats, et des étudiantes et étudiants de chaque établissement avec les données sur le revenu familial recensées selon les quartiers (voir notamment Dooley, Payne et Robb, 2009). Nous n'avons pas accès à ces données, mais nous croyons que leur analyse pourrait constituer un projet intéressant.

La figure 1.5 montre le taux de participation au RAFEO chez les étudiantes et étudiants des collèges de l'Ontario. Pour l'établir, nous avons divisé le nombre total de subventions, de bourses et de prêts octroyés par le RAFEO à des étudiantes et étudiants à temps plein en 2015-2016 par l'effectif à temps plein à l'automne 2015. Les taux ont été rajustés pour exclure les bénéficiaires de la bourse dans le

cadre du Programme de réduction de 30 % des frais de scolarité en Ontario qui ont présenté une demande pour cette bourse seulement.

Figure 1.5 : Taux de participation au RAFEO

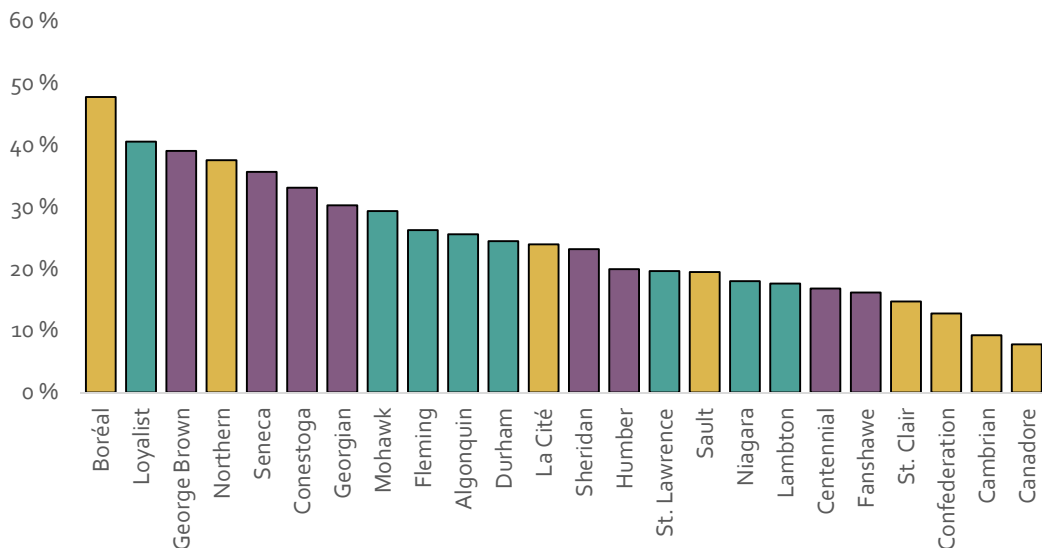


Source : MESFP, 2015–2016

Indicateur 1.6 : Pourcentage d’étudiantes et d’étudiants à temps partiel

Un autre indicateur général de l’accès est la proportion d’étudiantes et d’étudiants qui étudient à temps partiel, souvent pour pouvoir travailler ou remplir d’autres obligations. La figure 1.6 présente le pourcentage d’étudiantes et d’étudiants à temps partiel dans chaque collège, selon l’effectif admissible au financement et le nombre d’étudiants étrangers.

Figure 1.6 : Pourcentage d’étudiantes et d’étudiants à temps partiel

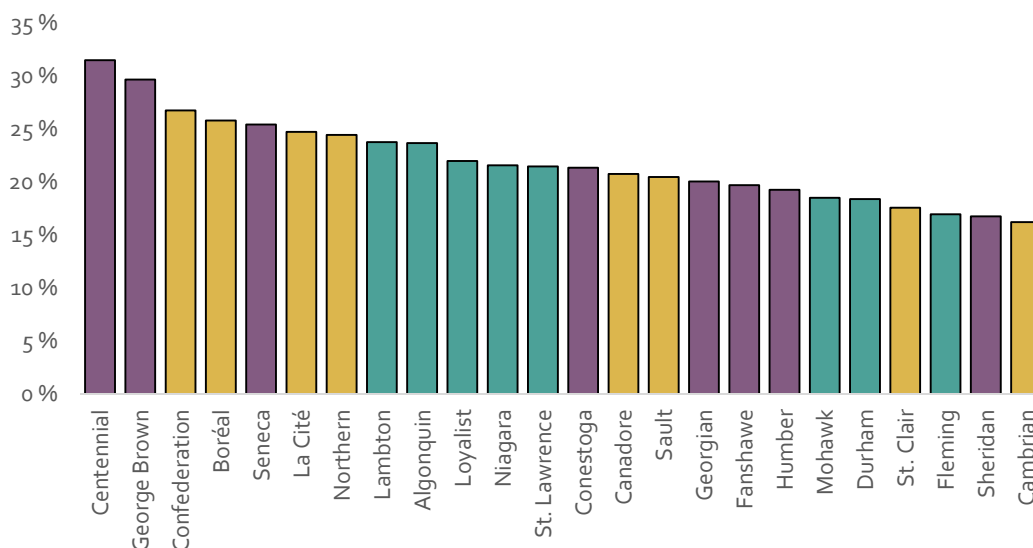


Source : MESFP, 2016-2017

Indicateur 1.7 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants de 25 ans ou plus

La création des collèges en Ontario visait à améliorer l'accès aux études postsecondaires pour les étudiantes et étudiants de tous les âges et de tous les horizons. Pour les collèges, le nombre d'étudiantes et d'étudiants de 25 ans ou plus est donc un indicateur servant à relever le nombre d'apprenantes et d'apprenants non traditionnels dans le système. La figure 1.7 présente le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants adultes dans chaque collège. Malheureusement, ces données ne comprennent que les personnes qui étudient à temps plein. Il s'agit d'une limite importante vu la probabilité que les étudiantes et étudiants collégiaux adultes soient, en fait, à temps partiel pour concilier leurs études avec leurs responsabilités familiales, professionnelles et autres.

Figure 1.7 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants de 25 ans ou plus

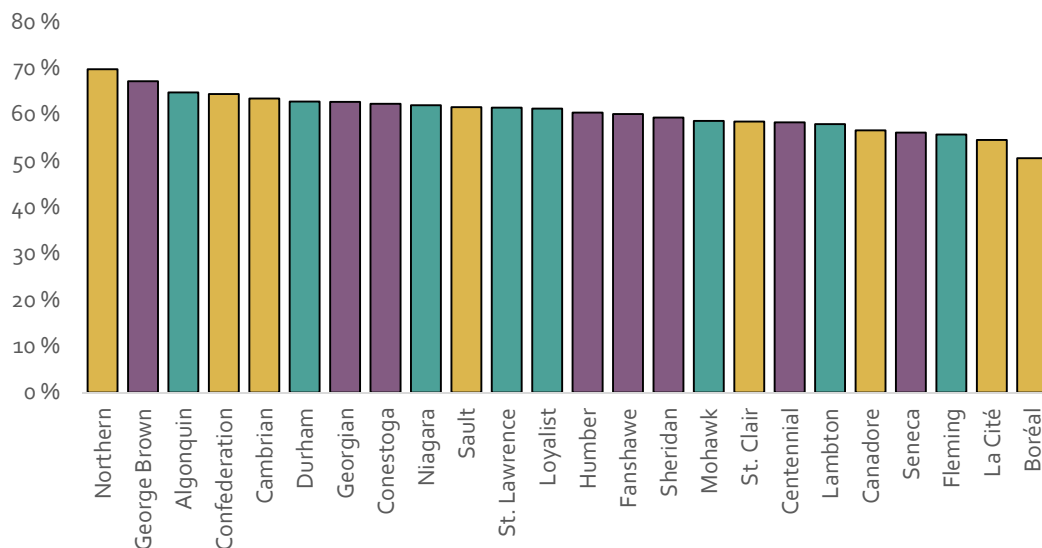


Source : MESFP, 2016-2017

Indicateur 1.8 : Pourcentage d'étudiantes et étudiants qui ne se sont pas inscrits au collège directement après leurs études secondaires

En complément à l'indicateur précédent, la figure 1.8 présente le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants qui ne se sont pas inscrits au collège directement après leurs études secondaires. Ce groupe d'apprenantes et apprenants est assez important et prend de l'expansion dans le secteur collégial. En 2016-2017, 71 % des personnes inscrites ne venaient pas directement de l'école secondaire, une hausse par rapport à 60,5 % en 2007-2008 (Collèges Ontario, 2017).

Figure 1.8 : Pourcentage d'étudiantes et étudiants qui ne se sont pas inscrits au collège directement après leurs études secondaires



Source : SACO, 2015-2016

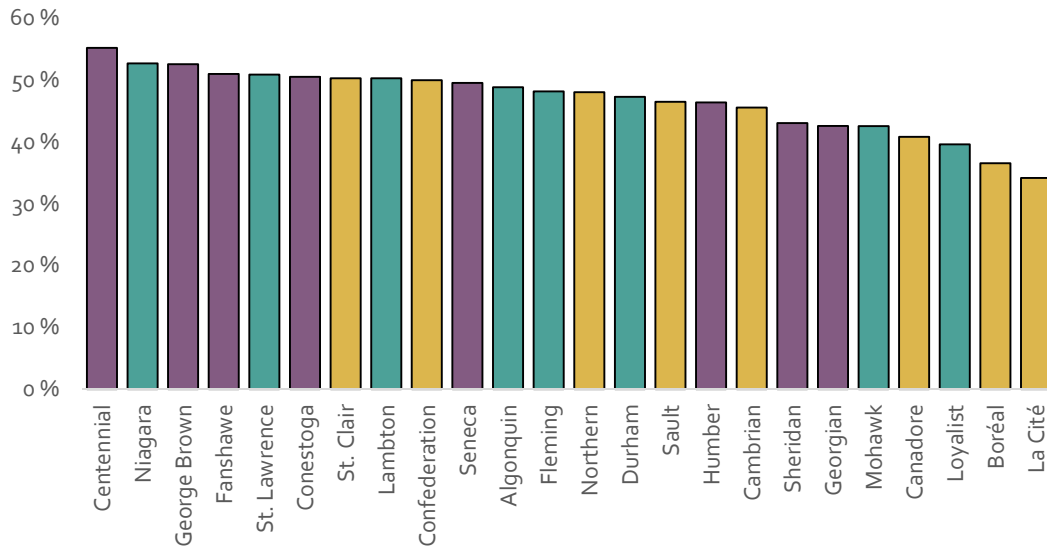
Indicateur 1.9 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants ayant déjà fait des études postsecondaires

Vu le nombre d'étudiantes et d'étudiants collégiaux ayant plus de 25 ans ou ne s'étant pas inscrits immédiatement après leurs études secondaires, il n'est pas étonnant qu'un fort pourcentage d'entre eux ait déjà fait des études postsecondaires.

La figure 1.9 présente le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants inscrits ayant indiqué avoir déjà fait des études postsecondaires, sous quelque forme que ce soit, avant de s'inscrire à leur établissement actuel.

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) et d'autres intervenants aimeraient en savoir plus sur le parcours postsecondaire de ces personnes. Pour y arriver, nous proposons d'élargir l'utilisation du numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO), un important identifiant unique rattaché au dossier scolaire de chaque étudiante et chaque étudiant, dès la maternelle. Un accès élargi aux données anonymisées associées au NISO permettrait de dresser un portrait fiable et complet des modèles d'études, en faisant notamment état avec précision de l'ensemble des études postsecondaires antérieures des étudiantes et étudiants nouvellement inscrits.

Figure 1.9 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants ayant déjà fait des études postsecondaires



Source : MESFP — Sondage sur la satisfaction et l'engagement des étudiantes et étudiants – IR, 2016–2017

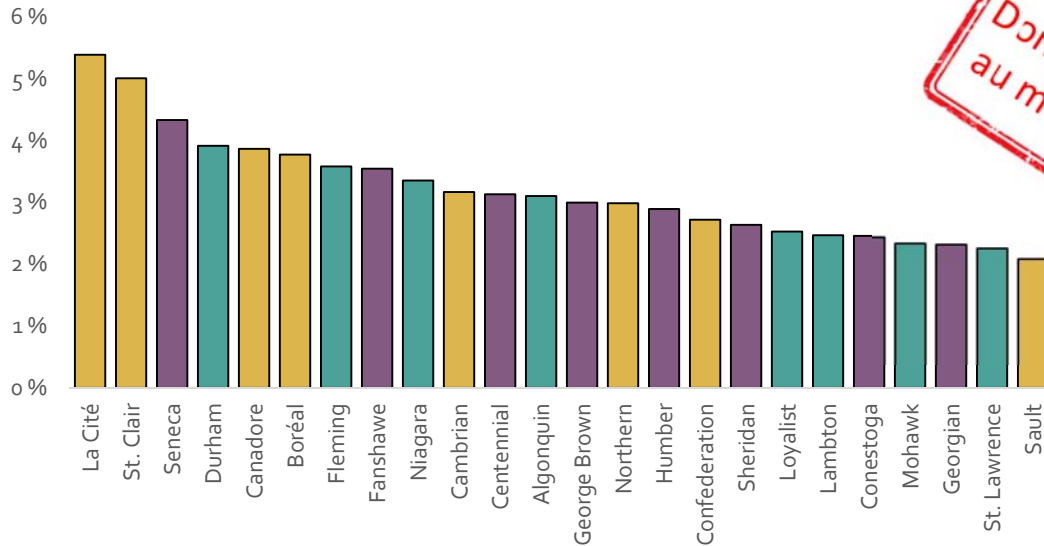
Indicateur 1.10 : Taux de mobilité entre le collège et l'université

Les indicateurs précédents s'intéressent au parcours menant au collège, mais la possibilité de passer aux études universitaires est tout aussi importante. La province a beaucoup insisté sur les « transferts » (crédit, programmes, parcours), surtout sur la mobilité entre le collège et l'université.

Le MESFP a conçu le Système de gestion stratégique de l'information (SGSI) qui contient une foule de données sur les étudiantes et étudiants de niveau postsecondaire de l'Ontario. Le système permet d'observer leur mobilité au moyen du NISO. S'appuyant sur l'étroite collaboration entre le COQES et l'équipe responsable du SGSI au MESFP, le présent rapport marque la première publication de données du NISO dans la sphère des études supérieures. Une exploration plus en profondeur de ces données avec le SGSI permettra de mieux comprendre les tendances de mobilité et enrichira notre étude de la différenciation dans le secteur collégial et le système de l'éducation en général.

L'analyse ci-dessous présente le taux de mobilité des étudiantes et des étudiants entre le collège et l'université en Ontario. La mobilité ne se limite pas au transfert : nous pouvons connaître le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants qui se sont d'abord inscrits dans un collège avant 2015-2016, et ceux qui se sont d'abord inscrits dans une université en 2015-2016. La nature de cette mobilité n'est pas catégorisée plus à fond. Lors de nos prochaines collaborations avec le MESFP, nous souhaitons examiner plus en détail les types de mouvement des étudiantes et étudiants (p. ex., précédant ou suivant l'obtention d'un diplôme; avec ou sans transfert de crédits; dans le cadre d'un itinéraire d'étude collaboratif planifié ou d'une démarche personnelle).

Figure 1.10 : Taux de mobilité entre le collège et l'université



Source : MESFP, 2015-2016¹³

Dimension 2.0 : Demande et données démographiques

Comprendre le comment et le pourquoi du choix des étudiantes et étudiants quand vient le temps de s'inscrire et d'accepter une offre est autant un art qu'une science. Habituellement, les étudiantes et étudiants s'inscrivent dans plusieurs programmes postsecondaires (dans un même établissement ou dans plus d'un) et reçoivent souvent de nombreuses offres d'admission. Cependant, quand on regarde les mesures que prennent les collèges publics à l'égard de l'accès et le profil démographique en déclin un peu partout dans la province, on est en droit de se demander qui choisit qui.

Nous avons déjà examiné l'une des conséquences de ce processus de sélection bidirectionnel dans l'optique des indicateurs de l'équité d'accès. Dans la section suivante, nous nous demandons, de façon plus générale, si certains collèges ne sont tout simplement pas plus prisés que d'autres par les futures étudiantes et futurs étudiants.

La dimension « Demande et données démographiques » comprend les indicateurs suivants :

- 2.1 Rapport candidatures-étudiants inscrits
- 2.2 Premier choix
- 2.3 Étudiantes et étudiants étrangers (%)
- 2.4 Étudiantes et étudiants ontariens de la région (%)

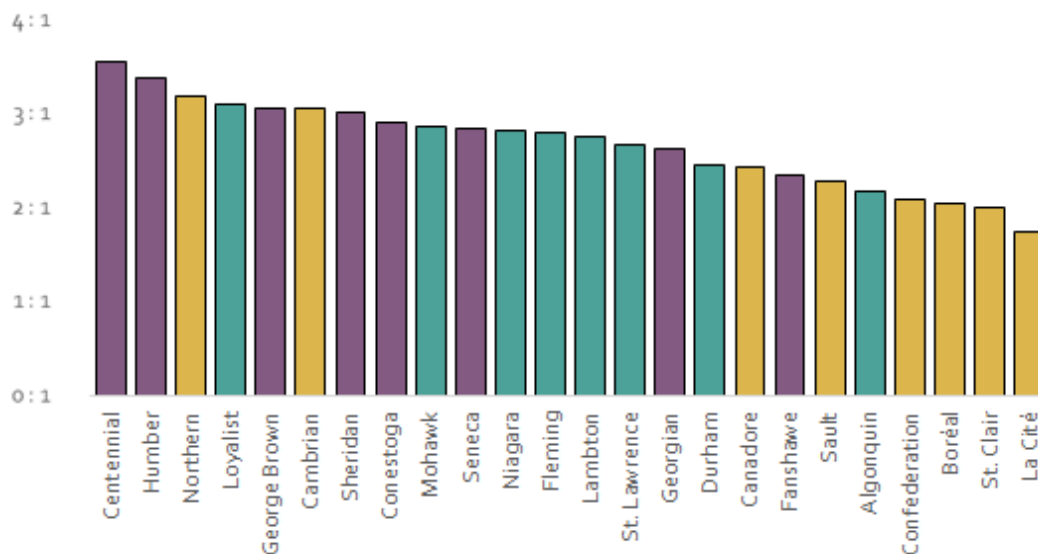
¹³ Représente le nombre d'étudiants et d'étudiantes dont le statut principal en 2012–2013, 2013–2014 ou 2014–2015 était « inscrits » (dans n'importe quel programme ou titre de compétence) dans un collège de l'Ontario, et dont le statut principal en 2015–2016 était « inscrits » (dans n'importe quel programme ou titre de compétence) dans une université de l'Ontario, exprimé en pourcentage par rapport aux inscriptions dans chacun des collèges en 2014–2015.

Indicateurs 2.1 et 2.2 : Rapport candidatures-étudiants inscrits et rapport entre les candidates et candidats ayant obtenu leur premier choix et les inscriptions en première année

Le Service d'admission des collèges de l'Ontario (SACO) est un carrefour central d'inscription pour les 24 collèges publics. Les futures étudiantes et futurs étudiants y choisissent l'établissement où ils souhaitent s'inscrire; s'ils s'inscrivent dans plus d'un établissement, leurs choix sont classés en ordre de priorité.

Les données du SACO nous permettent d'examiner le ratio entre les candidates et candidats uniques et les personnes inscrites pour chaque collège, ainsi que le ratio entre les candidates et candidats ayant obtenu leur premier choix et les inscriptions en première année¹⁴, présenté aux figures 2.1 et 2.2.

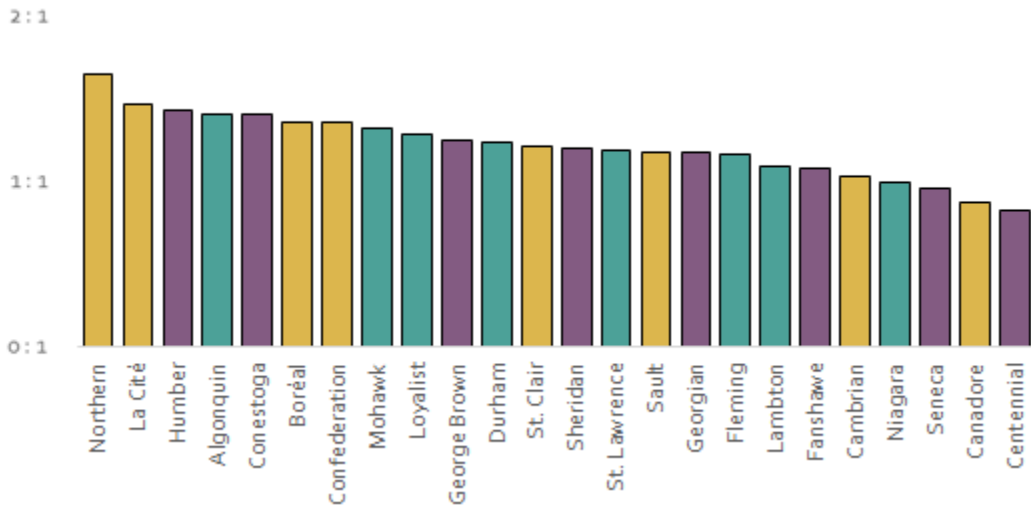
Figure 2.1 : Rapport candidatures-étudiants inscrits



Source : SACO, 2015-2016

¹⁴ Idéalement, nous aurions comparé pour chaque collège le nombre de candidates et de candidats ayant obtenu leur premier choix aux inscriptions totales, mais nous n'avions pas accès à ces données.

Figure 2.2 : Rapport entre les candidates et candidats ayant obtenu leur premier choix et les inscriptions en première année



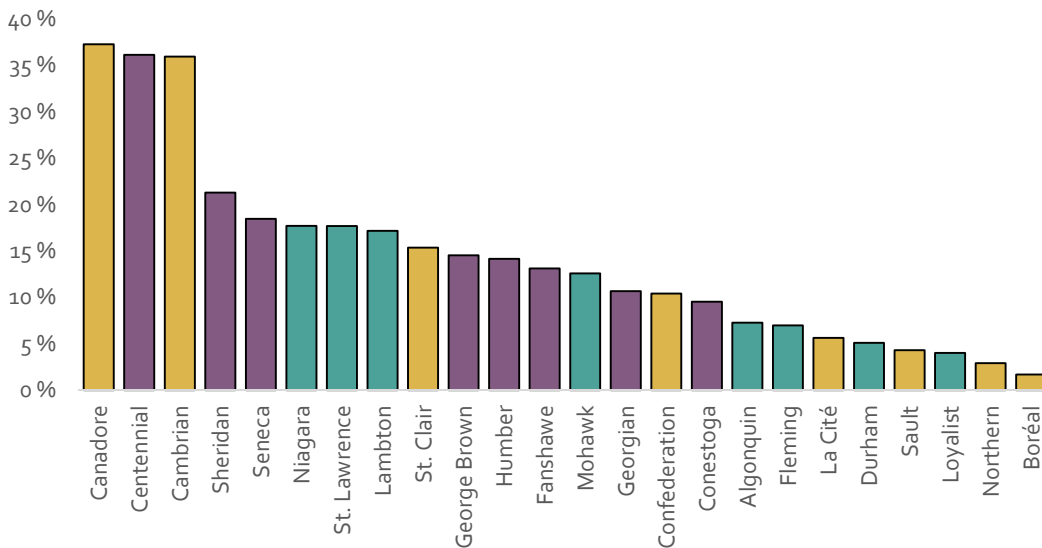
Source : SACO et MESFP, 2015-2016

Indicateur 2.3 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants étrangers

Il convient de souligner que l'effectif d'étudiantes et d'étudiants étrangers dans les collèges de l'Ontario est en hausse constante. Si cette tendance est largement influencée par les politiques institutionnelles sur le recrutement et les stratégies de soutien pour ces étudiantes et étudiants, on pourrait aussi penser que ces derniers font l'effort de venir ici parce qu'ils croient que les possibilités en valent la peine.

La figure 2.3 montre le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants étrangers pour chaque collège.

Figure 2.3 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants étrangers



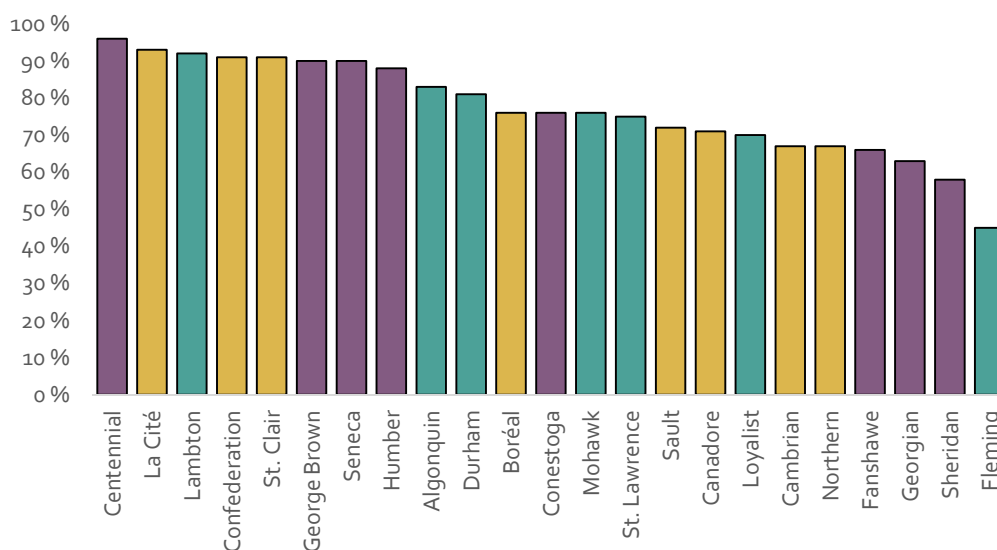
Source : MESFP, 2016–2017

Indicateur 2.4 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants ontariens de première année inscrits dans un collège de leur région

Comme on peut le lire dans *Viabilité des collèges : Données sur les signaux* (Weingarten et coll., 2017), les collèges publics de l'Ontario – considérés à l'origine comme des collèges communautaires – sont étroitement liés à leur milieu, tant à ce qui a trait à la zone de recrutement (maintenant informelle) d'étudiantes et d'étudiants potentiels qu'à l'offre de programmes adaptés aux tendances d'emploi locales. Selon notre analyse, à peine plus de 80 % des étudiantes et étudiants de première année de l'Ontario habitent dans la même région que leur campus, dont près de la moitié de ce nombre, dans la même municipalité. C'est ce qui explique que les collèges publics de l'Ontario sont si bien enracinés dans leur milieu.

La figure 2.4 montre le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants de l'Ontario de première année qui étudient dans un collège de leur région.

Figure 2.4 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants ontariens de première année inscrits dans un collège de leur région



Source : MESFP, 2015–2016

N. B. : Comme le collège Niagara n'a pas transmis tous les codes postaux de ses dossiers au MESFP, il est exclu de la figure ci-dessus.

Dimension 3.0 : Parcours d'apprentissage

Une fois les étapes de demande et d'admission terminées, les étudiantes et les étudiants comme les établissements se concentrent davantage sur l'engagement, le sentiment d'appartenance et le degré de réussite scolaire. Les étudiantes et les étudiants entretiennent diverses attentes à l'égard de leur éducation postsecondaire – acquérir des compétences, se créer un réseau, élargir leurs connaissances, obtenir un emploi – et souhaitent que les coûts (et l'endettement qui en découle) soient justes et gérables.

La prochaine section explore ce que nous savons du parcours d'apprentissage des étudiantes et étudiants. Nous constatons les différences établies entre les collèges à partir des indicateurs de progrès, de l'expérience des étudiantes et étudiants et des débouchés.

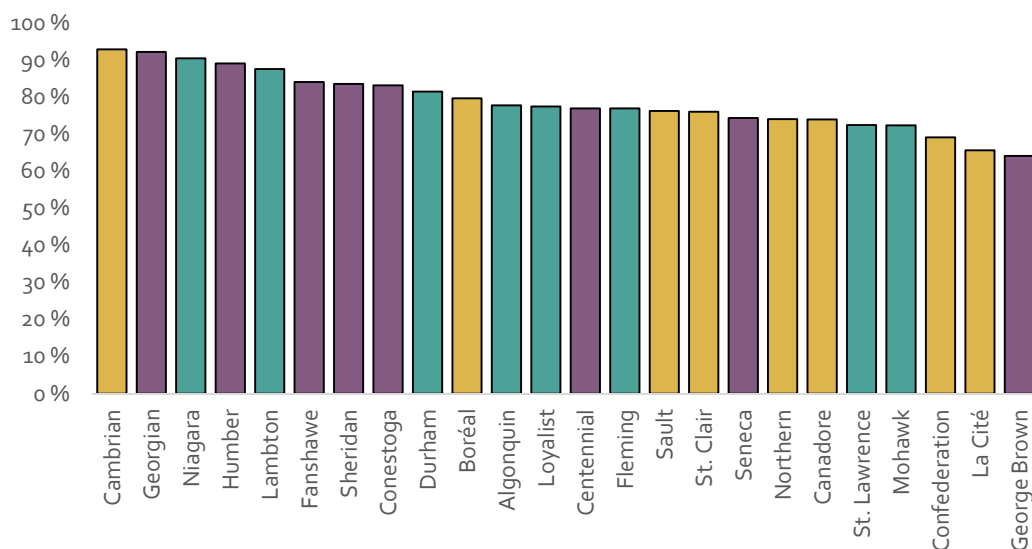
La dimension « Parcours d'apprentissage » comprend les indicateurs suivants :

- 3.1 Taux de rétention
- 3.2 Taux de diplomation
- 3.3 Effectif des classes
- 3.4 Programmes avec AIT (%)
- 3.5 Degré de satisfaction des étudiantes et étudiants (%)

Indicateurs 3.1 et 3.2 : Taux de rétention et de diplomation

Notre capacité à déterminer exactement les taux de rétention, de progression et de diplomation en Ontario sera grandement améliorée à mesure que nous exploiterons le potentiel du NISO, qui permet de suivre une étudiante ou un étudiant sur plusieurs années, dans différents programmes et dans différents établissements¹⁵. Qu'à cela ne tienne, les mécanismes actuels de rapports à même les établissements pour évaluer les taux de rétention et de diplomation nous donnent déjà une bonne longueur d'avance. La figure 3.1 présente le taux de rétention des étudiantes et des étudiants de premier cycle de la première à la deuxième année, et la figure 3.2, le taux de diplomation.

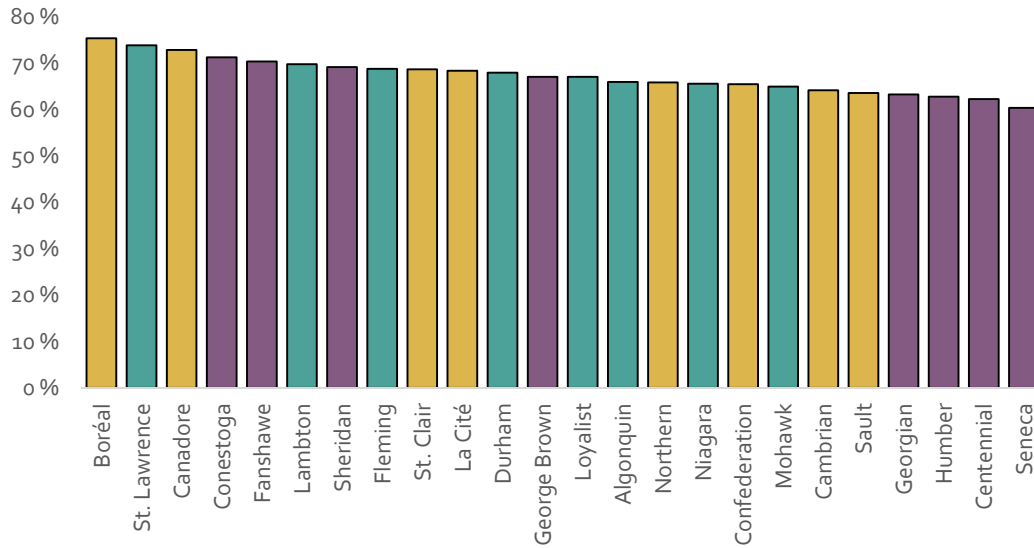
Figure 3.1 : Taux de rétention de la première à la deuxième année



Source : Ententes pluriannuelles de reddition de comptes, 2013–2014

¹⁵ Le numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO) est un identifiant unique attribué aux élèves de l'élémentaire et du secondaire de l'Ontario depuis 2003. Il a été étendu aux collèges et aux universités en 2012. Comme les étudiantes et les étudiants conservent le même NISO tout au long de leur parcours, il est plus facile de dresser un portrait sur une longue période. Au moment d'écrire ces lignes, les données du NISO au niveau postsecondaire ont été cumulées sur une période de trois ans, mais aucune analyse n'a été publiée.

Figure 3.2 : Taux de diplomation



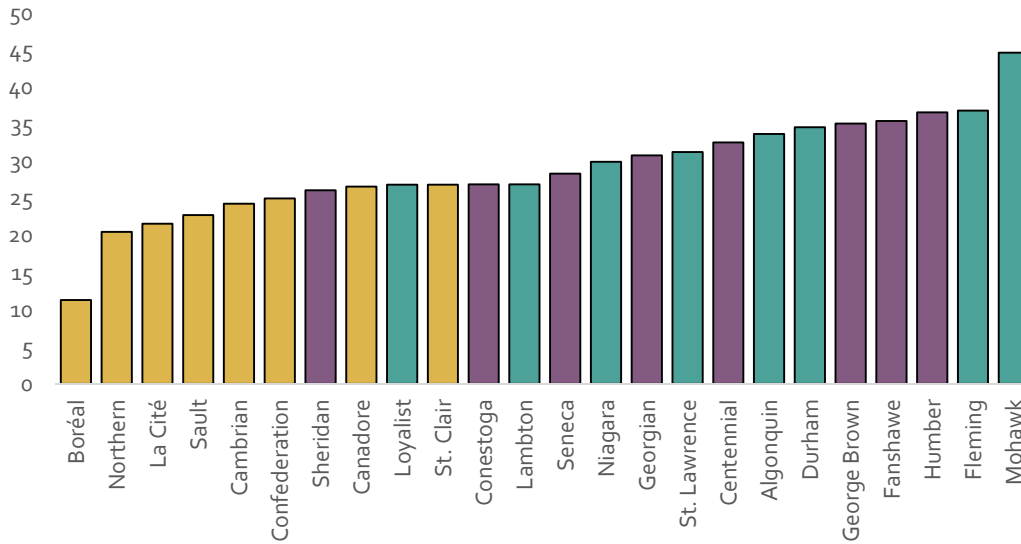
Source: MESFP, 2016–2017

N. B. : Le taux de diplomation est basé sur le nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant commencé un programme d'un an en 2014–2015, de deux ans en 2012–2013, de trois ans en 2010–2011 ou de quatre ans en 2009–2010, et obtenu leur diplôme au plus tard en 2015–2016.

Indicateur 3.3 : Effectif des classes moyen

Pour s'adapter à la hausse d'inscriptions dans la conjoncture économique actuelle, les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario ont notamment choisi d'augmenter l'effectif des classes. Celui-ci était auparavant plus faible dans les collèges de l'Ontario que dans les universités en raison du volet pratique de nombreux programmes. La figure 3.3 présente l'effectif des classes moyen, par collège.

Figure 3.3 : Effectif des classes moyen

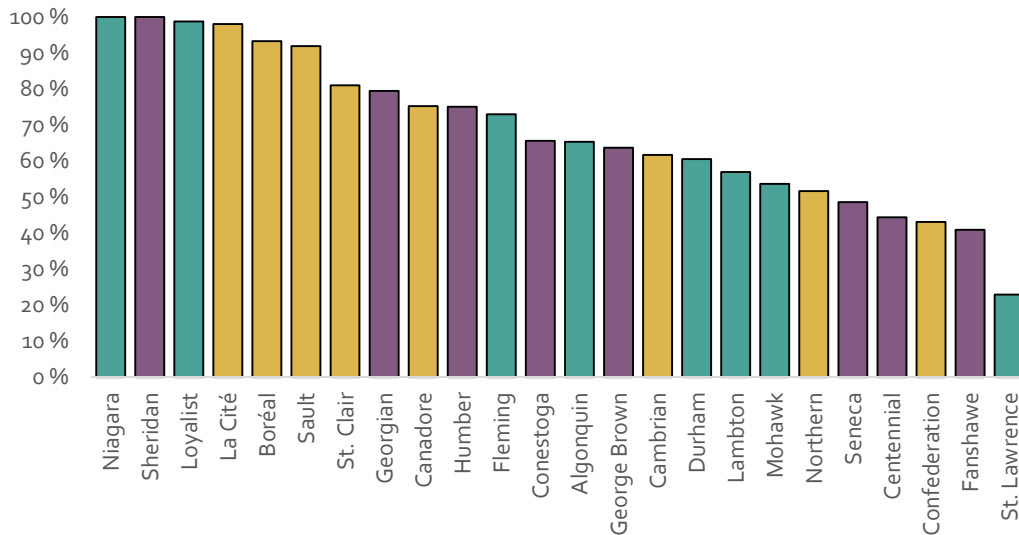


Source : Enquête sur la charge de travail du personnel scolaire des CAAT, 2015–2016

Indicateur 3.4 : Pourcentage de personnes diplômées dans un programme avec apprentissage intégré au travail

La grande différence entre la formation offerte dans les collèges et les universités de l’Ontario est la place que prennent dans le secteur collégial l’acquisition de compétences pratiques ainsi que la création de programmes et de possibilités axés sur l’apprentissage intégré au travail (AIT). Les étudiantes et étudiants sont attirés par les programmes collégiaux à cause de ce volet pratique, tout comme les employeurs qui sont à la recherche de nouvelles diplômées et de nouveaux diplômés. Il est donc important de tenir compte de l’apprentissage par l’expérience offert dans les collèges ontariens. La figure 3.4 présente le pourcentage de personnes diplômées dans des programmes comportant un volet d’AIT jugé essentiel.

Figure 3.4 : Pourcentage de personnes diplômées d'un programme avec AIT

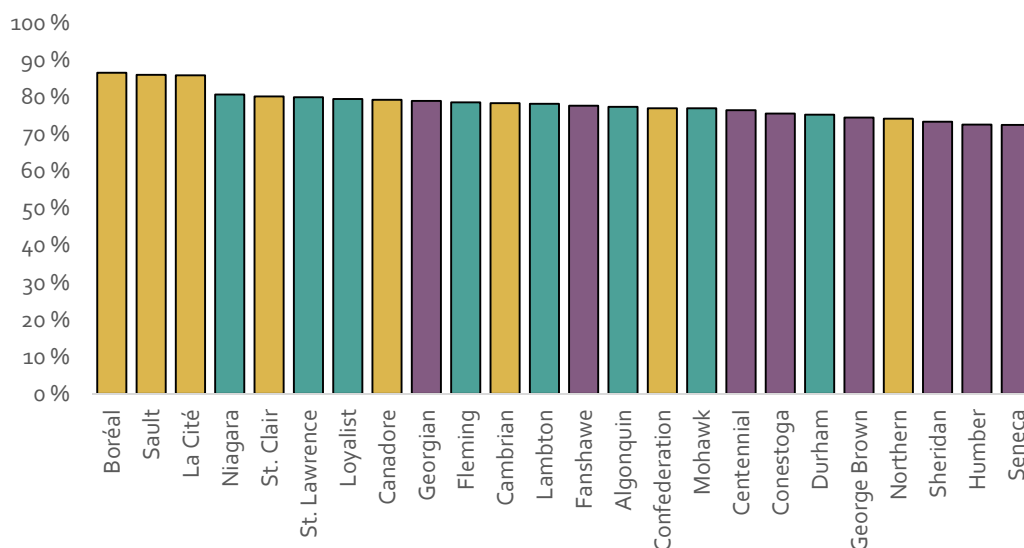


Source : MESFP — sondage sur les IR menées auprès personnes diplômées en 2015–2016 six mois après leur diplomation. Les données sur l'AIT sont fournies par l'établissement au moment de produire le dossier des personnes diplômées; elles ne proviennent pas d'un sondage qui aurait été mené auprès d'elles.

Indicateur 3.5 : Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants satisfaits de leur expérience collégiale

La figure 3.5 présente le taux de satisfaction des étudiantes et des étudiants, en fonction de la moyenne des résultats à quatre questions clés comprises dans le Sondage sur la satisfaction et l'engagement des étudiantes et étudiants – IR du MESFP. Les réponses à ces questions centrales nous aident à savoir ce que pensent les étudiantes et étudiants de la qualité générale de leur expérience d'apprentissage dans leur programme, des services du collège, de l'établissement et de ses ressources, et à savoir s'ils croient que leur programme leur a permis d'acquérir des connaissances et des compétences qui leur seront utiles dans leur future carrière.

Figure 3.5 : Taux de satisfaction des étudiantes et étudiants



Source : MESFP — Sondage sur la satisfaction et l’engagement des étudiantes et étudiants – IR, 2016–2017

Dimension 4.0 : Débouchés pour les personnes diplômées

Nous savons que les étudiantes et étudiants considèrent la réussite professionnelle comme l’un des principaux gains à tirer du temps et de l’argent investis dans leur éducation postsecondaire. L’University/College Applicant Study (UCAS) sonde les étudiantes et étudiants depuis près de 20 ans pour comprendre le fond de leurs décisions relatives à l’éducation postsecondaire. Parmi les 10 principaux facteurs influençant les décisions des candidates et candidats ontariens, c’est l’idée qu’un diplôme collégial ouvre la voie à l’obtention d’un emploi de haute qualité qui arrive bon premier¹⁶.

Dans cette section sur la dimension des débouchés pour les personnes diplômées, nous étudions les différences entre les établissements à partir des indicateurs touchant à l’emploi, à la rémunération et à la satisfaction des personnes diplômées; les résultats sont compilés à partir de résultats à des sondages menés auprès des personnes diplômées et des employeurs, six mois après l’obtention du diplôme (sondages IR menés auprès des diplômés et des employeurs)¹⁷.

- 4.1** Taux d’emploi
- 4.2** Gains moyens
- 4.3** Lien entre l’emploi et le domaine d’études
- 4.4** Taux de satisfaction de l’employeur
- 4.5** Taux de carence de paiement des prêts

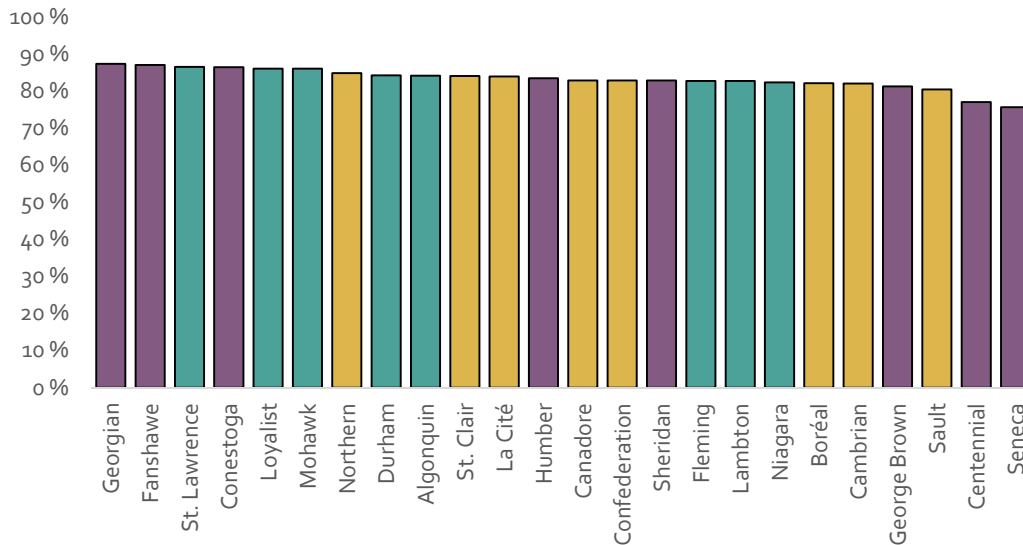
¹⁶ Collèges Ontario). *University/College Applicant Study: 2015 Final Report*, novembre 2016 (consulté le 18 juillet 2017). Sur Internet : http://www.collegesontario.org/research/external-reports/2016%20UCAS_Summary.pdf.

¹⁷ Le sondage IR est mené auprès de personnes diplômées par un cabinet spécialisé en recherche pour le gouvernement de l’Ontario, six mois après l’obtention du diplôme. On a joint les répondantes et répondants par téléphone pour leur demander s’ils souhaitaient participer. En plus de l’évident biais d’autosélection, il faut noter que les renseignements sur l’emploi (et les coordonnées de l’employeur) sont donnés volontairement. Même si ces données sont pertinentes et qu’elles sont la seule source permettant de comprendre ce que vivent les personnes récemment diplômées, il faut tenir compte de ces restrictions.

Indicateur 4.1 : Taux d'emploi des personnes diplômées

La figure 4.1 présente le taux d'emploi des personnes diplômées de l'Ontario par établissement, six mois après la fin de leur programme. Le taux d'emploi est calculé seulement pour celles qui ont indiqué être sur le marché du travail et ne tient donc pas compte de celles qui ont poursuivi leurs études.

Figure 4.1 : Taux d'emploi



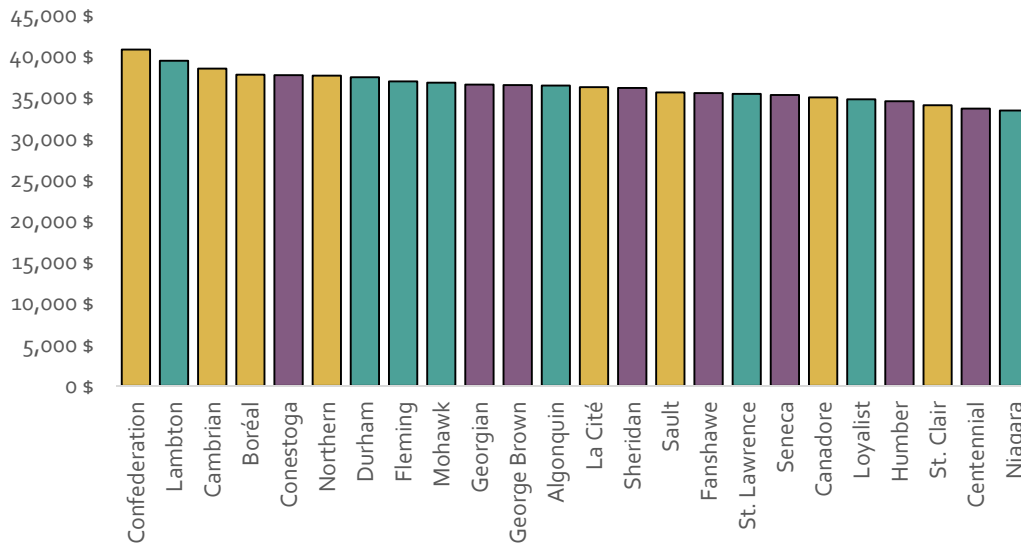
Source : MESFP — Sondage IR mené auprès de personnes diplômées en 2015–2016, six mois après leur diplomation.

Indicateur 4.2 : Gains moyens des personnes diplômées

La figure 4.2 montre les gains moyens déclarés par les personnes diplômées employées à temps plein. Le secteur s'intéresse beaucoup aux débouchés pour les diplômés et diplômées postsecondaires; le COQES et d'autres intervenants financent la recherche en vue de recueillir des données plus solides sur une longue période sur les revenus d'emploi des personnes diplômées, à partir de leur déclaration de revenus suivant leur diplomation¹⁸.

¹⁸ Pour avoir un aperçu des possibilités, consulter les travaux réalisés dans le cadre de l'initiative de recherche sur les politiques de l'éducation (Université d'Ottawa) au <http://www.epri.ca/>.

Figure 4.2 : Gains moyens

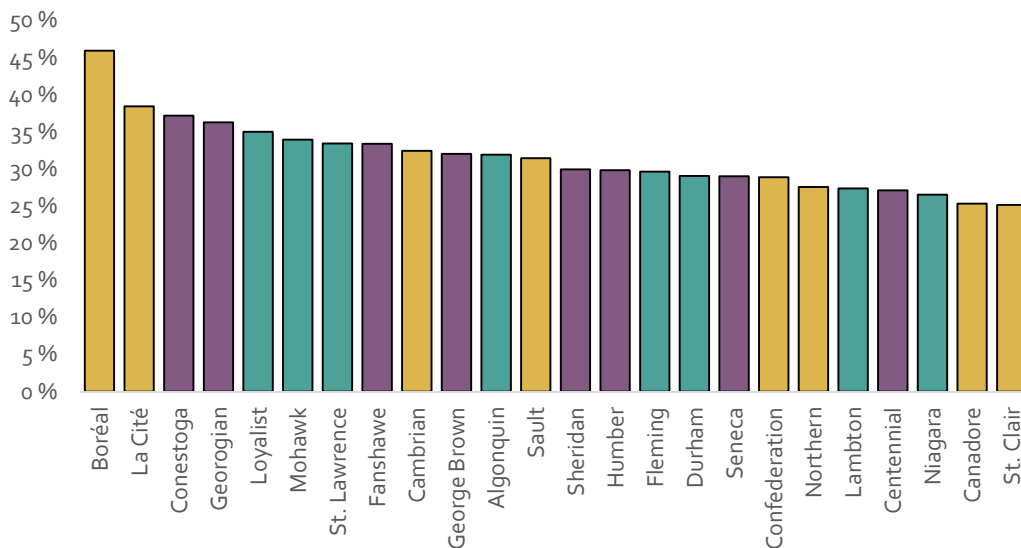


Source : MESFP — Sondage IR mené auprès de personnes diplômées en 2015–2016, six mois après leur diplomation.

Indicateur 4.3 : Emploi des personnes diplômées dans un domaine connexe aux études

Bien entendu, les collèges veulent non seulement que leurs diplômées et diplômés décrochent un emploi, mais aussi que cet emploi soit dans un domaine connexe à leur programme d'études. La figure 4.3 présente le pourcentage de personnes diplômées qui indiquent travailler à temps plein dans un domaine directement lié à leur programme d'étude.

Figure 4.3 : Taux d'emploi des personnes diplômées dans un domaine connexe aux études

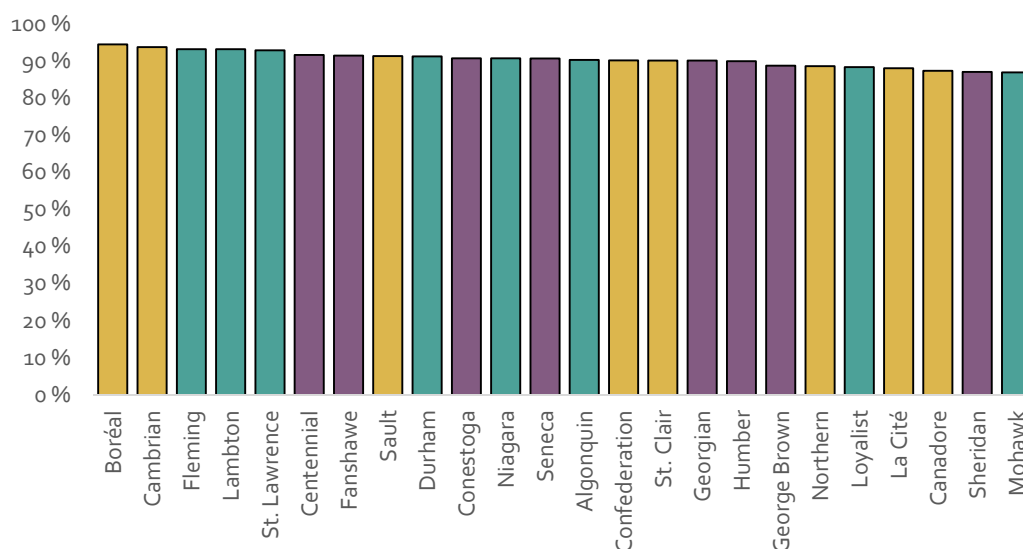


Source : MESFP — Sondage IR mené auprès de personnes diplômées en 2015–2016, six mois après leur diplomation.

Indicateur 4.4 : Taux de satisfaction de l'employeur

La figure 4.4 présente le taux de satisfaction des employeurs ayant embauché des personnes récemment diplômées; les données sont tirées du sondage IR mené par un tiers auprès des employeurs, six mois après la diplomation. Le graphique présente la moyenne triennale des taux de satisfaction pour atténuer les fluctuations attribuables à la variation de la taille de l'échantillon d'une année à l'autre.

Figure 4.4 : Pourcentage d'employeurs satisfaits de la personne diplômée qu'ils ont embauchée six mois après sa diplomation



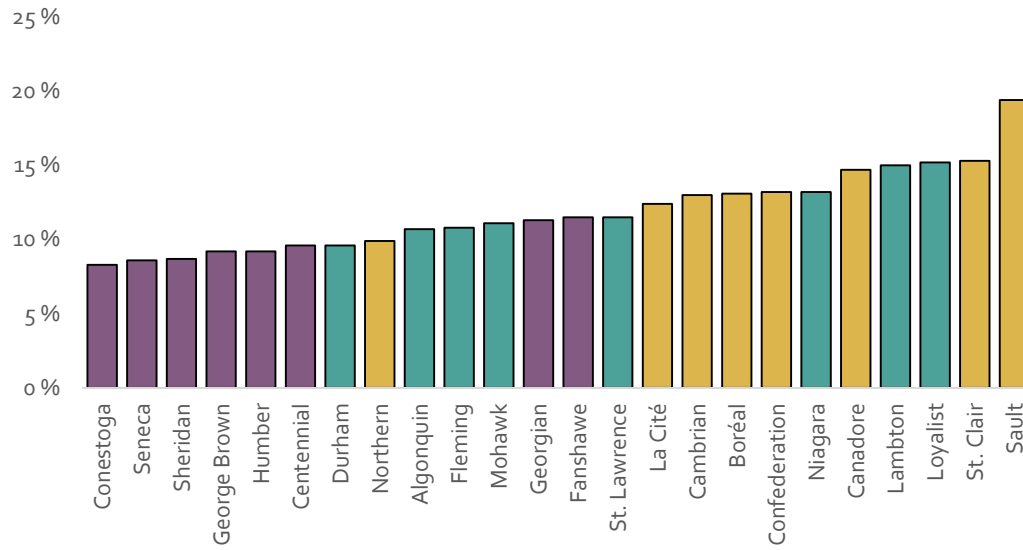
Source : MESFP — Sondage IR mené auprès d'employeurs qui ont embauché des personnes ayant reçu leur diplôme collégial en 2013–2014, en 2014–2015 ou en 2015–2016.

Indicateur 4.5 : Taux de carence de paiement des prêts

La capacité d'une personne récemment diplômée à gérer l'endettement étudiant avec le salaire qu'elle gagne après ses études postsecondaires et au début de sa carrière influence grandement comment elle vit cette période¹⁹. En l'absence d'autres données, et bien qu'il s'agisse d'un indicateur de substitution, nous avons choisi d'utiliser le taux de carence de paiement des prêts calculé par le gouvernement provincial pour relever les différences dans les débouchés pour les diplômées et diplômés collégiaux de différents établissements.

¹⁹ Il existe de nombreuses façons de mesurer cet indicateur : le niveau d'endettement général à l'obtention du diplôme; le taux de remboursement; l'endettement exprimé en pourcentage du revenu après la diplomation; les dettes scolaires par rapport à la dette à la consommation et d'autres formes d'endettement des personnes diplômées; les répercussions de la radiation de la dette et des mesures d'allègement, dont certaines sont axées sur le revenu; ou l'impact du remboursement de la dette sur le rendement global pluriannuel de l'investissement dans les études postsecondaires.

Figure 4.5 : Taux de carence de paiement des prêts d'études intégrés Canada-Ontario



Source : MESFP, 2015–2016