



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Rapport En question n° 4

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

Se forger des voies de passage : les étudiantes et étudiants qui effectuent un transfert entre un collège et une université de l'Ontario

Angelika Kerr, Ursula McCloy et Shuping Liu,
le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
le 1^{er} novembre 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

Se référer au présent document comme suit :

Kerr, A., McCloy, U., Liu, S. (2010) *Se forger des voies de passage : les étudiantes et étudiants qui effectuent un transfert entre un collège et une université de l'Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue 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.

ISBN 978-1-4435-4744-4

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2010

Table des matières

Introduction	2
Contexte.....	3
Reddition de comptes : quelles sont les meilleures façons de mesurer la transférabilité/la mobilité/la collaboration?	7
Participation : Quels sont les effets de la mobilité et du transfert sur l'accès?	10
Combien et où.....	12
Profil des étudiants qui effectuent un transfert.....	13
Aspirations et objectifs des étudiants.....	15
Raisons de la poursuite d'études supérieures	17
Moment de la décision de transfert	18
Préparation de l'école secondaire	19
Mobilité géographique	20
La qualité : quels effets la mobilité et le transfert ont-ils sur la satisfaction étudiante, leur réussite et la qualité de leur apprentissage?	20
L'expérience de la transition.....	20
La réussite des étudiants : MPC, persévérance et..... obtention d'un diplôme	25
Résultats postérieurs à l'obtention du diplôme.....	26
Sommaire et conclusions.....	28
Bibliographie	30

Introduction

Traditionnellement, le modèle de voie de passage conventionnel à l'enseignement postsecondaire est fait de simples choix linéaires, dans lequel l'inscription soit dans un collège, soit dans une université après le secondaire mène en dernier ressort à l'obtention d'un titre de compétences et à l'entrée sur le marché du travail. Aujourd'hui toutefois, les voies de passage à l'enseignement postsecondaire ne sont plus aussi directes qu'elles l'étaient auparavant. Moins nombreuses sont les personnes qui accèdent aux programmes d'enseignement postsecondaire directement au sortir de l'école secondaire (Bayard et Greenlee, 2009: 11) et les étudiantes et étudiants sont plus susceptibles qu'auparavant d'avoir fait des études postsecondaires antérieures ou d'obtenir des titres de compétences multiples. (Boothby et Drewes, 2006: 6; Bayard et Greenlee, 2009: 11; Collèges Ontario (CO), 2009). Des étudiantes et étudiants décident de passer des études à temps partiel aux études à plein temps, de changer de programmes, de retourner aux études supérieures après une interruption ou un passage dans le monde du travail, de poursuivre des études en vue d'obtenir des titres de compétence plus avancés, ou encore d'effectuer un transfert d'un établissement postsecondaire à un autre ou d'un secteur à l'autre du système d'enseignement postsecondaire (SEP).

En ce qui concerne la mobilité postsecondaire qui a lieu après l'obtention d'un diplôme et au sein du même secteur postsecondaire ou du même secteur de programme, les questions telles que la reconnaissance des titres de compétences ne sont généralement pas problématiques. C'est lorsque le passage ou le transfert s'opère entre deux secteurs, avant ou après l'obtention du diplôme, que les problèmes stratégiques peuvent surgir, non seulement pour la reconnaissance pertinente des titres de compétences mais aussi pour l'ajustement des étudiants du point de vue social et celui des études. On ne s'attendrait pas à ce que des étudiants changeant de secteur de programme, souvent pour des raisons valables, obtiennent la reconnaissance des crédits qui ne sont pas pertinents pour le nouveau programme. Toutefois, lorsque l'obtention légitime de crédits n'est pas reconnue, les étudiants sont confrontés à la frustration, au découragement et à la duplication de cours qui augmente le temps, le travail et le coût nécessaires pour obtenir un titre de compétence. Il en résulte que l'expérience du transfert et la réussite qui s'en suit présentent un intérêt et constituent une préoccupation pour les décideurs, les établissements d'enseignement postsecondaire, les organisations étudiantes, les éducateurs et les étudiants.

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a pour mandat de mener des recherches en vue de « la conception et la mise au point de divers modèles d'enseignement postsecondaire » ainsi que « des moyens de renforcer la collaboration entre divers établissements d'enseignement postsecondaire en général et en particulier en ce qui concerne la reconnaissance mutuelle de cours et de programmes d'études » (*Loi de 2005 sur le COQES*). La compréhension de la notion de mobilité étudiante entre les divers secteurs postsecondaires touche aux quatre priorités de recherche du COQES. Elle a des effets sur la participation des étudiantes et étudiants au système d'enseignement postsecondaire et sur l'accessibilité de ce système relativement aux autres voies de passage à l'enseignement supérieur pour les apprenants potentiels. Elle met en jeu les questions de conception du système en ce sens que l'expérience du transfert vécue par les étudiants risque de mettre en

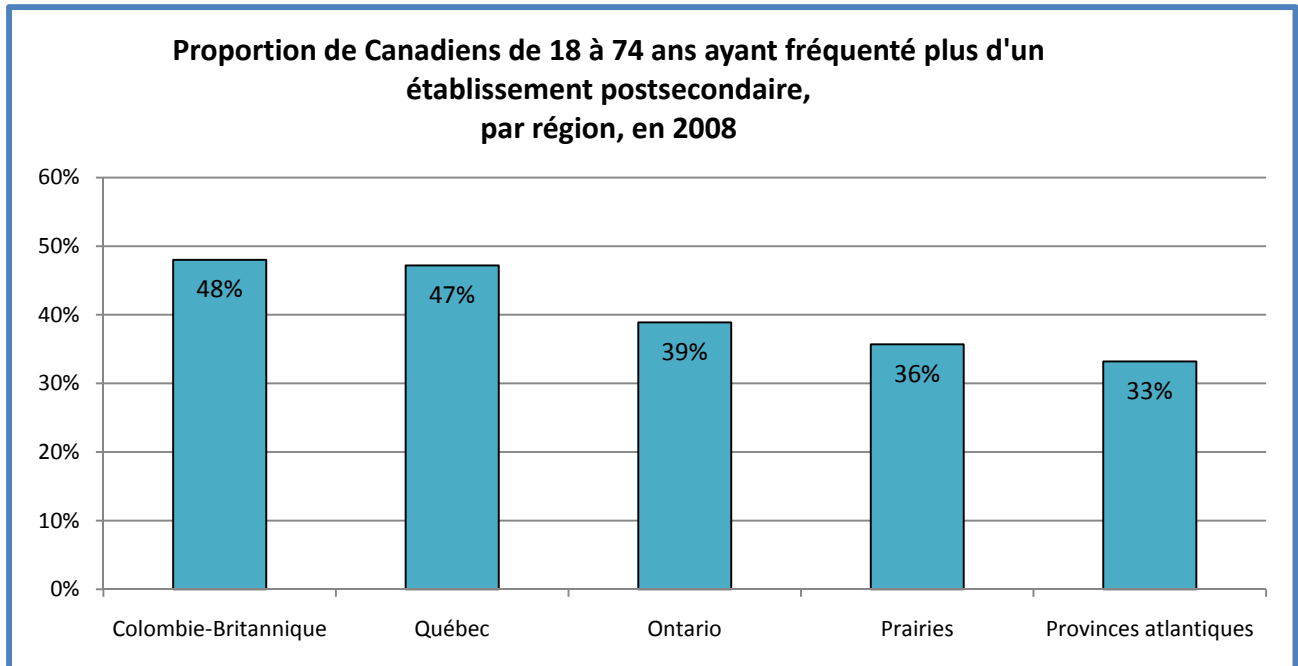
évidence les forces ou les lacunes des modèles actuels de collaboration institutionnelle. La satisfaction des étudiants qui effectuent un transfert et leur succès dans leurs études soulèvent la question de la qualité de l'apprentissage. Enfin, l'absence d'un ensemble complet de données ontariennes souligne les problèmes de responsabilité rencontrés pour évaluer et décrire la mobilité étudiante et la collaboration institutionnelle.

Nous avons tenté, dans les présentes notes de recherche, de rendre compte des voies de passage à l'enseignement postsecondaire, en centrant la réflexion sur les voies de passage d'un collège à un autre et du collège à l'université, dans la limite des données actuellement disponibles. Le rapport traite des choix effectués par les étudiantes et étudiants pour changer de programme, d'établissement ou de secteur, et vise à offrir une certaine compréhension de la façon dont la mobilité et le transfert des étudiants sont liées aux priorités de recherche du COQES. Bien que le SEP ontarien n'ait pas été conçu pour le transfert, les étudiantes et étudiants et les établissements d'enseignement se forment des voies de passage entre les secteurs; il est donc essentiel de comprendre ce qui se produit.

Contexte

Contrairement à l'Ontario, les provinces de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Québec ont établi des systèmes pour favoriser le transfert et la reconnaissance des crédits lors du passage d'un établissement à un autre. Les schémas de mobilité étudiante observés à travers les diverses provinces canadiennes suggèrent qu'il existe une plus grande mobilité de la population étudiante au sein du SEP dans les instances qui disposent de systèmes de transferts de crédits (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2009: 30-31), bien que la mesure de la mobilité (fréquentation de plus d'un établissement postsecondaire), englobe non seulement le transfert interinstitutionnel en lui-même mais également la recherche de titres de compétences additionnels, telles que des diplômes d'études supérieures ou professionnelles, et le déplacement d'une région à une autre, sur lesquels les systèmes de transfert de crédits des instances n'auraient que peu d'effet (Figure 1).

Figure 1



Source : Enquête de 2008 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage, menée par le Conseil canadien sur l'apprentissage et Statistique Canada

On constate que les niveaux de mobilité des étudiantes et étudiants en Colombie-Britannique et au Québec sont plus élevés qu'en Ontario mais cela pourrait s'expliquer par l'historique et la structure de chaque SEP provincial. Le système ontarien a été conçu au départ comme un système binaire, se composant d'un système collégial et d'un système universitaire distinct, avec peu ou pas de passage entre les deux, en particulier dans le sens collège-université. William Davis, ministre de l'Éducation au moment de l'établissement des collèges en Ontario, avait toutefois déclaré qu'aucun étudiant qui en avait les capacités et les qualifications ne devrait se voir interdire le passage d'un collège d'arts appliqués et de technologie à une université (Ontario Department of Education, 1967: 13-14), laissant ainsi ouverte la possibilité de passage d'un secteur à l'autre.

Depuis cette époque, on a demandé à maintes reprises que le système d'enseignement postsecondaire ontarien offre une plus grande souplesse, comme le montrent les récents exemples ci-dessous :

- En 1990, dans un rapport intitulé *Vision 2000*, on demande l'extension et l'amélioration des possibilités pour les étudiantes et étudiants de passer du réseau collégial au réseau universitaire et inversement (ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU), 1990: 172).

- En 1993, le Groupe de travail sur la formation avancée, présidé par Walter Pitman, émet des recommandations concernant un mécanisme officiel de reconnaissance des titres de compétences entre collèges et universités (Pitman, 1993).
- En 1995, les ministres de l'éducation des diverses provinces et territoires signent le Protocole pancanadien sur la transférabilité des crédits universitaires (Conseil des ministres de l'Éducation, Canada [CMEC], 1995).
- En 1996, on crée le Conseil du consortium des collèges et des universités (CCCU) dans le but de promouvoir et de coordonner les initiatives conjointes d'éducation et de formation de sorte à favoriser le transfert des étudiants d'un réseau à l'autre, de faciliter la création de programmes conjoints entre collèges et universités et de stimuler le développement d'un continuum d'éducation postsecondaire en Ontario. (CCCU, 2010).
- Le CCCU se voit également confier la responsabilité de mettre à jour et d'étendre le Guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario (GRCCUO). En juillet 2010, ce guide répertoriait un total de 506 ententes de transferts entre collèges et universités (GRCCUO, 2010).
- Un accord volontaire entre les collèges et les universités (*The Ontario College University Degree-Completion Accord*), signé en 1999 et connu sous le nom d'accord de Port Hope, présente une série de principes directeurs et un cadre pour le développement d'ententes de collaboration, de programme à programme, entre les collèges et les universités de l'Ontario pour l'obtention des titres postsecondaires (CCCU, 1999).
- En 2002, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada crée un groupe de travail sur le transfert des crédits en vue d'élaborer des stratégies pancanadiennes de transfert de crédits en cherchant d'abord à développer les systèmes provinciaux et territoriaux et à les renforcer.
- En 2003, tous les présidents des collèges signent un protocole de mobilité et de transférabilité des crédits visant le transfert inter-collégial. Par la signature de ce protocole, les établissements s'engagent à optimiser la reconnaissance et le transfert de l'apprentissage effectué dans d'autres collèges (Association des collèges communautaires du Canada, 2003).
- En 2004, Collèges Ontario et la College Student Alliance (CSA) présente des soumissions en vue de la préparation du rapport *L'Ontario, chef de file en éducation* de M. Rae, soumissions dans lesquelles les deux organismes préconisent un système d'enseignement postsecondaire plus cohérent et mieux intégré afin de promouvoir l'accès et la réussite scolaire des étudiants (Collèges Ontario, 2004: 41-42; College Student Alliance 2004: 25). Le Conseil des universités de l'Ontario (COU) y a donné suite en recommandant au gouvernement de continuer à encourager la collaboration entre collèges et universités par un meilleur financement tout en maintenant la structure de base du SEP ontarien (COU, 2004: 23).

- Sur la question de différenciation des établissements et de leur collaboration mutuelle, M. Rae recommande dans son rapport *L'Ontario, chef de file en éducation* que les collèges et universités soient dans l'obligation de reconnaître leur programmation mutuelle reliée afin de créer des voies d'accès claires et pratiques pour les étudiants (Rae, 2005: 29).
- Le Consortium pancanadien sur les admissions et les transferts (CPCAT) voit le jour en 2006 avec, pour objectif, de favoriser la mise en œuvre de politiques et de pratiques encourageant la mobilité étudiante tant entre les diverses provinces et territoires qu'au sein de chacune de ces instances, et d'accorder des transferts de crédits afin d'améliorer l'accès à l'éducation postsecondaire au Canada (CPCAT, 2010).
- En vue d'appliquer la stratégie du groupe de travail du CMEC sur le transfert de crédits, le COU et Collèges Ontario ont constitué un groupe de travail mixte pour étudier la meilleure approche à adopter pour améliorer la qualité du système d'enseignement supérieur et son accès. (CMEC, 2008: 1, 22-23) ainsi que pour éclairer l'élaboration d'un modèle de transfert de crédits en Ontario.
- Le ministère de la Formation, des Collèges et des Université a créé en 2009 un comité de direction de transfert de crédits en vue s'appuyer le développement, la conception et la mise en œuvre d'un système de transfert de crédits spécifiquement ontarien. Le comité de direction, qui est présidé par le ministre, se compose de représentants du Conseil des universités de l'Ontario, de Collèges Ontario, de la College Student Alliance, de l'Ontario Undergraduate Student Alliance et de la section ontarienne de la Fédération canadienne des étudiantes et étudiants (MFCU, communication personnelle du 21 juillet 2010).
- Lors du discours du Trône de l'Ontario prononcé en 2010, le gouvernement lance le plan « Ontario ouvert sur le monde », avec, en autres engagements inscrits au budget provincial de 2010, celui « d'aider les étudiants à évoluer plus facilement dans le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario en affectant des ressources additionnelles pour appuyer la mise en œuvre d'un système de reconnaissance des crédits » (ministère des Finances, 2010).
- En juillet 2010, le MFCU ajoute des indicateurs systémiques de participation au système de transfert de crédit en vue de la préparation du rapport d'étape 2009-2010 de l'entente pluriannuelle de reddition des comptes. Relativement aux collèges, l'enquête sur les diplômés collégiaux servira à rendre compte du pourcentage de ces derniers inscrits dans une université ontarienne dans les six mois suivant l'obtention de leur diplôme, de leur degré de satisfaction quant à la préparation universitaire et à leur transition du collège à l'université (MFCU, 2010a). Relativement aux universités, les données du Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario (OUAC) serviront à rendre compte du nombre de demandes de transfert et d'inscriptions en provenance des collèges publics ontariens (MFCU, 2010b). On a également demandé aux

établissements d'enseignement de décrire une pratique prometteuse utilisée durant l'année pour développer et favoriser le transfert de crédit.

Reddition de comptes : quelles sont les meilleures façons de mesurer la transférabilité/la mobilité/la collaboration?

À ce jour, les tentatives de production d'un dossier empirique complet des diverses voies de passage su d'un réseau à l'autre du SEP se sont heurtées au problème de sources d'information systémiques réduites quant à la mobilité étudiante au sein du SEP ontarien. Des données ont été assemblées de diverses sources dont le *College Student Graduation Satisfaction Survey* (sondage sur la satisfaction des étudiantes et étudiants diplômés de collège) et le *Student Satisfaction Survey* (sondage sur la satisfaction des étudiantes et étudiants), tous deux menés par le MTCU (Tableau 1). Malheureusement, chacun des instruments ou sources d'information énumérées ci-dessous ne fournit qu'une image parcellaire du transfert. Actuellement, les données provenant des divers instruments sont peu facilement reliées aux diverses autres mesures d'intérêt telles que la réussite scolaire, le choix de cours ou les résultats en matière d'emploi. Beaucoup pensent que l'absence, en Ontario, d'un organisme mandaté pour superviser la coordination du transfert entre les divers réseaux du SEP et ce transfert lui-même, empêche également une documentation systémique des activités de transfert. L'établissement d'un tel organe pour faciliter la transférabilité dans l'ensemble du SEP ontarien a fait l'objet de recommandations de la part d'organisations étudiantes et de Collèges Ontario (Collèges Ontario, 2004: 41; College Student Alliance, 2009: 12).

Tableau 1 : Sources d'information sur le transfert des étudiants au sein du SEP

Instrument ou source d'information	Description	Taux de réponse	Information relative au transfert	Limitations
College Graduates Satisfaction Survey (sondage sur la satisfaction des étudiantes et étudiants diplômés de collège), mené par le MTCU	<ul style="list-style-type: none"> sondage annuel par téléphone administré six mois après l'obtention du diplôme 	70-75 %	<ul style="list-style-type: none"> programme collégial d'obtention d'un diplôme, programme actuel, motifs de la poursuite des études nouvelles questions relatives au mécanisme et à l'expérience du transfert 	<ul style="list-style-type: none"> pas de données sur les personnes susceptibles d'avoir poursuivi leurs études plus de six mois après l'obtention du diplôme situation non documentée pour les cas de transfert avant l'obtention du diplôme
Enquête nationale sur la participation étudiante	<ul style="list-style-type: none"> enquête annuelle en ligne (au Canada) menée auprès des étudiants de 1^{ère} et de 4^e année 	43 % (moyenne)	<ul style="list-style-type: none"> études précédentes des étudiants d'université sert à comparer le fait d'effectuer un transfert par rapport à l'accès direct 	<ul style="list-style-type: none"> toutes les universités n'y participent pas chaque année pas de données sur les titres obtenus ou le domaine d'études
College Student Satisfaction Survey (sondage sur la satisfaction des étudiantes et étudiants de collège)	<ul style="list-style-type: none"> sondage annuel effectué en salle de classe, sur papier mené durant le 2nd semestre 	68 %	<ul style="list-style-type: none"> études précédentes, programme actuel, objectif principal de l'inscription 	<ul style="list-style-type: none"> sondage anonyme, les résultats ne peuvent pas être liés à d'autres sources ne peut distinguer les

mené par le MFCU				titres étrangers des titres canadiens antérieurs
Ontario University Graduate Survey, (sondage sur les étudiantes et étudiants diplômés d'une université en Ontario), mené par l'OUAC au nom du COU et du MFCU	<ul style="list-style-type: none"> sondage annuel, sur papier, expédié par la poste mené deux ans après l'obtention du diplôme 	24 %	<ul style="list-style-type: none"> la proportion de diplômés inscrits à des études supérieures par programme six mois et deux ans après l'obtention de leur diplôme. 	<ul style="list-style-type: none"> pas de données sur les personnes susceptibles d'avoir effectué un transfert avant l'obtention du diplôme fait appel à la capacité du répondant de se souvenir de son statut 6 mois après l'obtention de son diplôme
College and University Applicant Surveys, (sondages sur les candidats à l'entrée au collège et à l'université) menés par l'Academica Group, Inc	<ul style="list-style-type: none"> sondages annuels en ligne administrés par l'entremise des centres d'inscription durant le processus de demande 	18-26 %	<ul style="list-style-type: none"> les candidats indiquent s'ils ont déjà fréquenté un collège ou une université profil démographique des étudiants effectuant un transfert 	<ul style="list-style-type: none"> toutes les universités n'y participent pas chaque année uniquement les personnes qui le demandent
Enquête nationale auprès des diplômés (END), menée par RHDCC et Statistique Canada	<ul style="list-style-type: none"> enquête menée par téléphone auprès des diplômés tous les cinq ans administrée 2 ans puis 5 ans après l'obtention du diplôme 	68 %	<ul style="list-style-type: none"> trajectoire éducative des étudiants diplômés du SEP (aussi bien avant le programme qu'après l'obtention du diplôme) 	<ul style="list-style-type: none"> pas de données sur les personnes susceptibles d'avoir effectué un transfert avant l'obtention du diplôme la taille des échantillons provinciaux peut être réduite
Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), menée par RHDCC et Statistique Canada	<ul style="list-style-type: none"> enquête nationale, longitudinale 2 cohortes : A et B administré aux étudiants de chaque cohorte tous les deux ans premier cycle de la cohorte A administré dans les écoles, les autres cycles étant administré par sondage téléphonique tous les cycles de la cohorte B sont administrés par téléphone 	81 % (moyenne générale pour la cohorte B, cycle 1) 79 % (moyenne des deux cohortes, cycle 5)	<ul style="list-style-type: none"> trajectoires et activités éducatives des étudiants les données incluent les personnes qui ont effectué un transfert avant l'obtention du diplôme 	<ul style="list-style-type: none"> la taille des échantillons provinciaux d'étudiants est sans doute réduite le nombre des participants à l'enquête diminue à chaque cycle de l'Enquête
Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP), enquête menée par Statistique Canada	<ul style="list-style-type: none"> collecte nationale annuelle de données administratives des établissements publics d'enseignement postsecondaire canadiens 	Nombre variable d'établissements fournissant des données	<ul style="list-style-type: none"> information sur l'inscription dans le SEP, les accomplissements, les programmes, les cours visé à produire un historique postsecondaire longitudinal au niveau 	<ul style="list-style-type: none"> le projet n'est pas prêt d'être en place tous les établissements n'y participent pas encore

			des étudiants	
Centre de demande d'admission aux universités (OUAC) et Services d'admission aux collèges de l'Ontario (OCAS)	<ul style="list-style-type: none"> données administratives 		<ul style="list-style-type: none"> les demandeurs indiquent s'ils ont déjà fréquenté un collège ou une université, combien de temps, et s'ils ont obtenu un titre de compétences 	<ul style="list-style-type: none"> les données sur les études postsecondaires antérieures ne sont pas toujours disponibles si elles ne sont pas requises pour l'admission au programme tous les candidats à des études supérieures ne passent pas par les centres d'admission tous les établissements ne se servent pas des centres d'admission pour les demandes d'études à temps partiel
Sondages spécifiques et dossiers de recherche et administratifs des établissements	<ul style="list-style-type: none"> données administratives, données de sondage et de recherches 		<ul style="list-style-type: none"> pourrait fournir de l'information sur l'expérience de transfert vécue par des étudiants et le succès de ce transfert 	<ul style="list-style-type: none"> données propres à chaque établissement la plupart d'entre eux ne font pas le suivi des étudiants après leur départ
Conseil du consortium des collèges et des universités de l'Ontario (CCCU)/ Guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario	<ul style="list-style-type: none"> données administratives et données de recherches 		<ul style="list-style-type: none"> un nombre et une variété de programmes catégorie et nombre d'ententes d'articulation 	<ul style="list-style-type: none"> pas de preuve de la fréquence de l'utilisation d'ententes individuelles
Numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO)	<ul style="list-style-type: none"> données administratives 		<ul style="list-style-type: none"> potentiel de favoriser le suivi des étudiants d'un programme et d'un établissement à l'autre en reliant entre eux des ensembles de données 	<ul style="list-style-type: none"> débuté avec le système allant de la maternelle à la 12^e année et n'est pas encore totalement mis en œuvre dans le SEP

(Analyse du COQES)

Le calcul du taux de transfert est aussi un problème qui entrave la mesure de la reddition des comptes. Dans l'ensemble du Canada et des États-Unis, on s'entend généralement pour dire que le taux de transfert est le ratio entre le nombre d'étudiants qui font un transfert et le nombre d'étudiants susceptibles d'en effectuer un. La question est de savoir ce qui définit un étudiant susceptible d'effectuer un transfert. Selon les suggestions faites à ce sujet, il pourrait s'agir du nombre total d'étudiants que compte l'établissement, le nombre d'étudiants achevant au moins un nombre minimal de crédits ou le nombre d'étudiants ayant obtenu un diplôme à cet établissement. (Spicer et Armstrong, 1996, cité par Decock, 2004: 3).

La comparaison des taux de transferts du collège à l'université entre l'Ontario et les autres instances s'avère également difficile. Dans de nombreuses instances, le transfert se fait entre

des programmes articulés offerts en collèges communautaires et des programmes de quatre ans menant à un diplôme, système qui n'est pas comparable à la structure binaire du SEP Ontarien, dans lequel le transfert n'était traditionnellement pas une option officielle. Durant le processus d'orientation de l'école secondaire, on encourage les élèves à choisir de se préparer soit à l'entrée au collège et soit à l'université. De plus, lorsqu'on examine le taux de transfert du collège à l'université en Ontario par rapport à celui des autres instances, il est important de faire la distinction entre les programmes de lettres et de sciences et les programmes appliqués professionnels. Le taux de transfert de programmes appliqués collégiaux ontariens n'est pas loin derrière celui de la plupart des autres instances tandis que le taux de transfert de programmes généraux de lettres et de sciences est bien plus faible (Collèges Ontario, 2009: 10; Collèges Ontario, 2005: 17; Collèges Ontario, 2006: 31; Townsend, 2002: 6). Les collèges de l'Ontario n'offrent que peu de programmes de ce type, en comparaison avec les collèges des autres instances; en 2008-2009, moins de 5 pour cent des diplômés des collèges de l'Ontario avaient suivi un programme général de lettres et de sciences (PGLS) d'un an ou deux.¹ De plus, le principal objectif des PGLS des collèges ontariens n'est pas le transfert à une université mais la préparation à un programme collégial professionnel. On a suggéré que le taux général de transfert du collège à l'université en Ontario était plus faible que partout ailleurs au pays en raison du fait que l'inscription aux PGLS ne représente qu'une infime portion des inscriptions collégiales en Ontario (Clark, Moran, Skolnik et Trick, 2009: 157). L'interprétation des taux de transfert doit par conséquent se faire avec prudence. Le fait que les taux de transfert soient faibles ne signifie pas nécessairement qu'il y ait problème. Cela peut être une indication de la particularité de la structure et de la conception du SEP, tout comme cela pourrait être l'indication d'un système dans lequel les étudiants font des choix d'études postsecondaires bien avisés, nécessitant peu d'ajustement.

Participation : Quels sont les effets de la mobilité et du transfert sur l'accès?

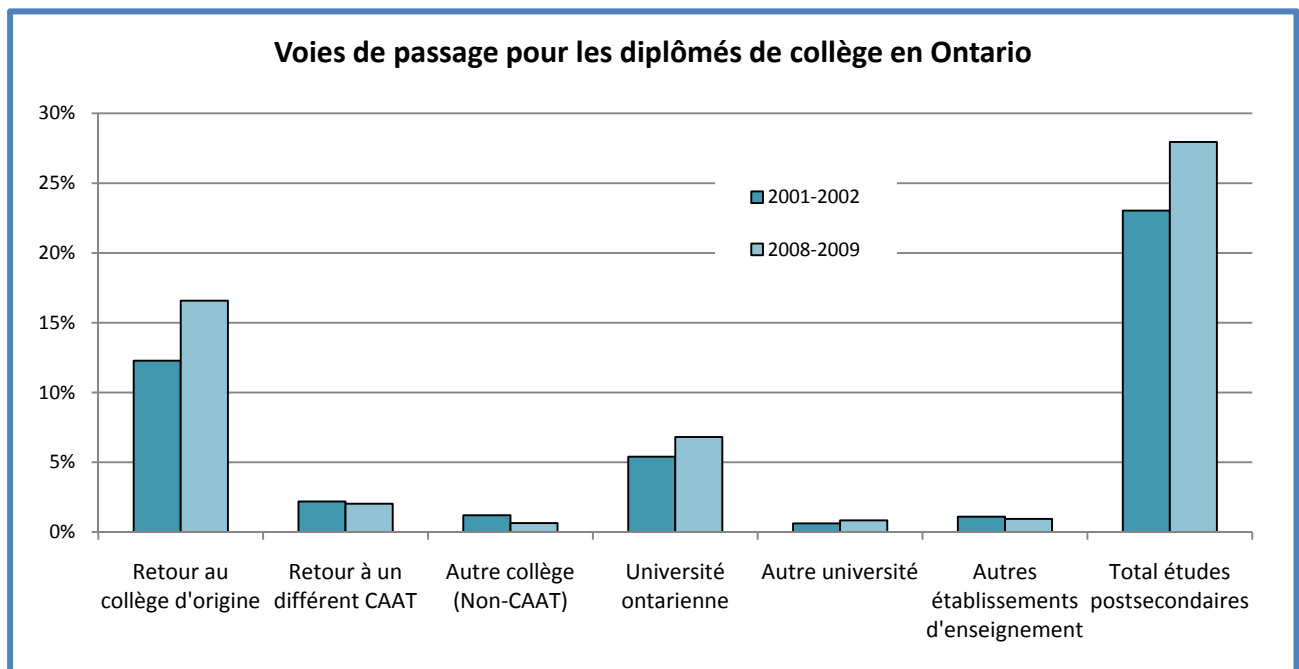
Certains suggèrent que l'amélioration des chances de transfert du collège à l'université constitue un moyen d'élargir l'accès à l'université, en particulier pour les étudiants des groupes traditionnellement sous-représentés ou considérés à risque. L'amélioration des voies de passage peut aussi offrir aux étudiants des options plus accessibles dans les régions éloignées ou mal desservies par des établissements d'enseignement postsecondaire. Les étudiants qui, sinon, ne satisferaient pas aux exigences requises pour entrer à l'université, soit en raison de notes insuffisantes, soit en raison de lacunes dans la liste des cours pré-requis, pourraient se voir ainsi offrir une autre voie d'accès à l'université par une préparation initiale dans le réseau collégial. L'étude des caractéristiques des étudiants de collège qui effectuent un transfert et les raisons de leur décision pourraient fournir certaines clarifications quant à ces affirmations.

¹ Données du MFCU; analyse du COQES

Combien et où

On dispose de données considérables sur les voies de passage ultérieures à partir du sondage du MFCU sur la satisfaction des étudiants diplômés. D'après l'examen des voies de passage des diplômés des collèges, en 2008-2009 environ 28 pour cent d'entre eux ont déclaré avoir repris leurs études dans les six mois suivant l'obtention de leur diplôme. Parmi ceux et celles qui ont poursuivi leurs études, 61 pour cent sont retournés à leur collège à cet effet; environ 7 pour cent ont effectué un transfert vers un autre CAAT de l'Ontario et environ 25,5 d'entre eux ont poursuivi leurs études dans une université. (Figure 2). Selon les données fournies par les demandes enregistrées entre 1996 et 2007 au Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario (OUAC), l'augmentation du nombre de personnes ayant fait des études collégiales qui demandent à s'inscrire à l'université a pris une avance considérable sur l'augmentation générale du nombre de demandes d'inscription à l'université en Ontario (CO, 2009: 13, 30).

Figure 2

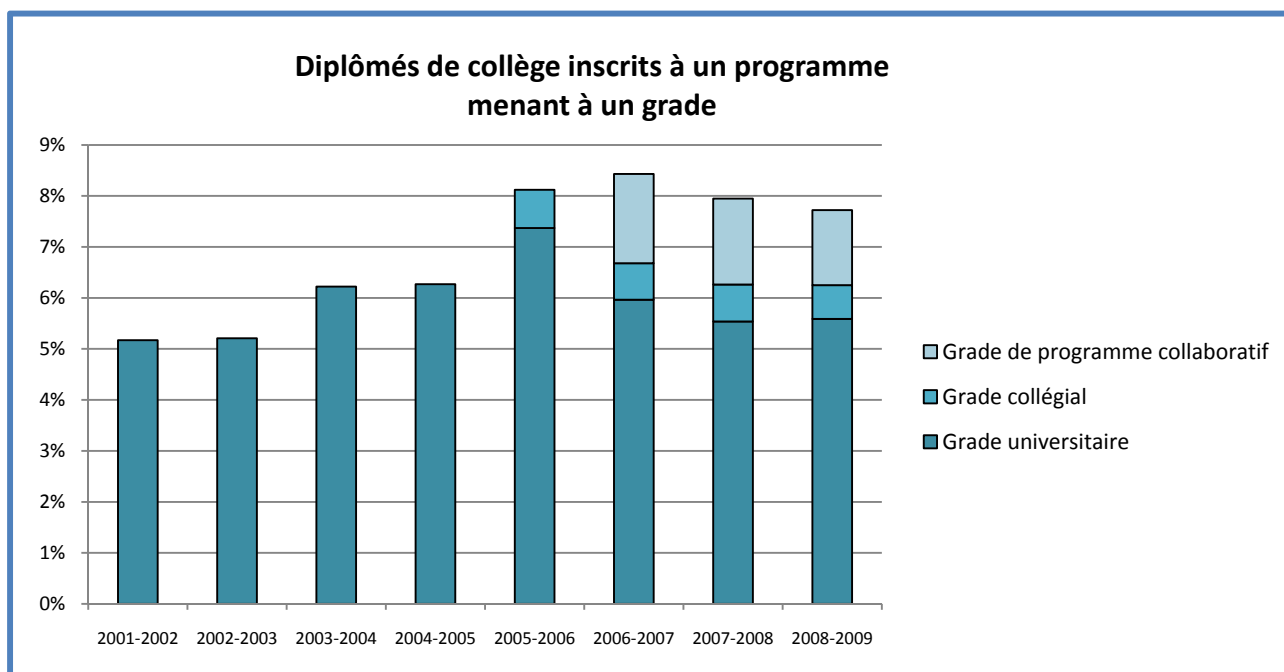


D'après les résultats du *Graduate Satisfaction Survey* (MFCU); analyse du COQES

Le pourcentage de diplômés des collèges qui suivent un programme menant à un diplôme est passé de 5,3 pour cent en 2001-2002 à un maximum de 8,4 pour cent en 2006-2007, baissant

ensuite pour atteindre à 7,7 pour cent (Figure 3).² Depuis 2005-2006, le sondage du MFCU sur la satisfaction des diplômés s'est étendu, et inclut à présent des questions relatives à l'inscription des diplômés aux programmes de CAAT menant à un diplôme et aux programmes collaboratifs collège-université. Ces catégories supplémentaires pourraient expliquer, en partie, la baisse des taux d'inscription aux grades universitaires enregistrée depuis l'apport de modifications à l'enquête (Decock, McCloy et Liu, à paraître).

Figure 3



D'après les résultats du *Graduate Satisfaction Survey* (MFCU); analyse du COQES

L'information relative aux voies de passage de l'université au collège indique que la proportion d'étudiants de collège ayant déjà fait des études universitaires est également en augmentation, bien qu'à un degré moindre. Les données du service d'admission des collèges de l'Ontario (OCAS) indiquent que le pourcentage de personnes ayant fait des études universitaires (comme l'atteste le relevé de notes universitaires soumis) qui font une demande d'inscription dans un collège a augmenté, passant d'environ 6 pour cent à 13 pour cent entre 2000 et 2007. Ces pourcentages sont peut-être conservateurs, car la soumission des renseignements à ce

² Le pourcentage d'étudiantes et étudiants diplômés en 2004-2005 ayant obtenu un grade universitaire doit être considéré avec prudence du fait de problèmes soulevés par les réponses des diplômés d'une université ontarienne.

sujet est volontaire; de plus, l'augmentation enregistrée au cours de cette période pourrait être attribuée, en partie, à la plus grande facilité de transmission des relevés de notes par voie électronique (CO, 2009: 3). En ce qui concerne le nombre d'étudiants de collège ayant déclaré avoir obtenu au préalable un diplôme universitaire, le *Student Satisfaction Survey* du MFCU montre, selon les affirmations des répondants, que cette proportion a augmenté, passant d'environ 7,5 pour cent en 1999-2000 à près de 9,8 pour cent en 2009-2010 (COQES, 2009: 98; données du MFCU; analyse du COQES).

Profil des étudiants qui effectuent un transfert

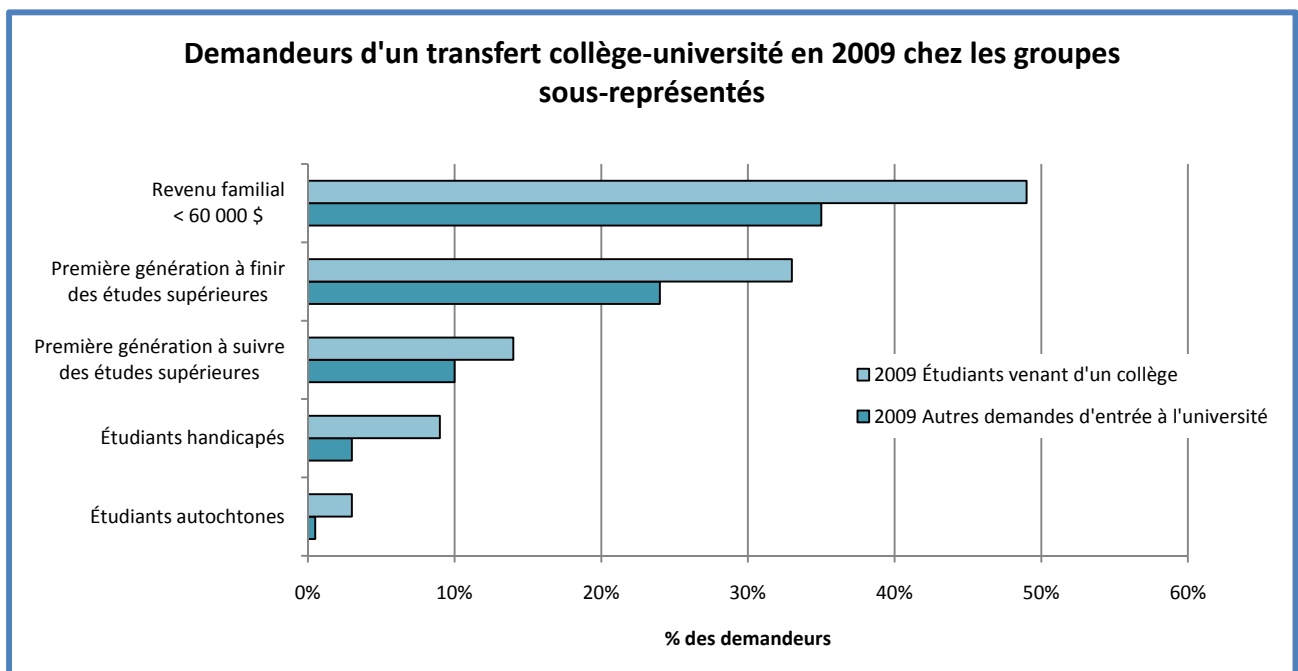
Les renseignements tirés des sondages *Graduate Student Survey* et *Student Satisfaction Survey* du MFCU fournissent également un profil de l'étudiant qui effectue un transfert en Ontario. Les diplômés de collège qui effectuent un transfert pour étudier à l'université sont plus susceptibles d'être de jeunes femmes de moins de 22 ans, qui obtiennent un diplôme de base ou un diplôme spécialisé d'un grand collège de la métropole torontoise ou du centre de l'Ontario. Bien que ce soit l'Université York et l'Université Ryerson qui affichent les plus grands nombres de diplômés de collège dans leurs effectifs, deux universités nordiques de l'Ontario, l'Université Nipissing et l'Université Laurentienne, enregistrent un pourcentage supérieur de diplômés de collèges parmi leurs étudiantes et étudiants de première année. Ces diplômés ont le plus souvent suivi les programmes collégiaux suivants : conseiller en éducation de la petite enfance, programme général d'arts et sciences (d'un an, de deux ans), Rudiments des techniques policières, travailleurs sociaux et techniciens en travail social, et administration des affaires. Ces diplômés de collège sont aussi plus susceptibles de s'inscrire dans un domaine d'étude lié. Ils s'orientent le plus souvent vers les programmes universitaires suivants : gestion commerciale, administration des affaires, sciences et psychologie (CCCU, 2007: 89; Decock, McCloy et Liu, à paraître).

En ce qui concerne les étudiantes et étudiants diplômés de collège qui poursuivent leurs études au collège, la plupart ont tendance à être des jeunes de moins de 22 ans, ayant suivi un programme menant à un certificat dans un petit collège du Nord ou du Sud-ouest de l'Ontario. Ils ont généralement commencé par un programme préparatoire ou de perfectionnement pour ensuite s'inscrire dans le même collège dans un domaine d'études lié, le plus souvent en santé et arts appliqués.

Selon certains, l'amélioration des voies de passage du collège à l'université pour les groupes sous-représentés tels que les étudiants autochtones, les étudiants handicapés, les étudiants de première génération et ceux à faible revenu apporterait une plus grande égalité des chances d'obtenir un diplôme. Par exemple, le taux de participation des étudiants appartenant aux groupes à plus faible revenu du Canada est près de moitié supérieur dans les collèges qu'il ne l'est dans les universités (Drolet, 2005: 30), ce qui indique que les collèges jouent un rôle important dans l'accès équitable au SEP. En améliorant les chances pour ces étudiants de collège de poursuivre leurs études à l'université, l'égalité des chances offerte par le SEP pourrait s'en trouver améliorée.

Les données tirées du *College Applicant Survey*TM (Academica Group, Inc.) au cours des cinq dernières années indiquent qu'une plus grande proportion des demandes d'inscription à l'université des groupes sous-représentés (étudiants autochtones, étudiants handicapés, étudiants de première génération et étudiants à revenu faible ou modéré) sont faites par des étudiants de collège effectuant un transfert que d'étudiants en provenance d'autres universités³ (Figure 4). Ces données préliminaires suggèrent que les étudiants de collège des groupes sous-représentés pourraient en effet profiter des occasions de transfert pour poursuivre leurs études à l'université. La collecte et l'analyse de données plus avancées quant à l'utilisation des sources d'information et ressources en matière de transfert seraient plus parlantes.

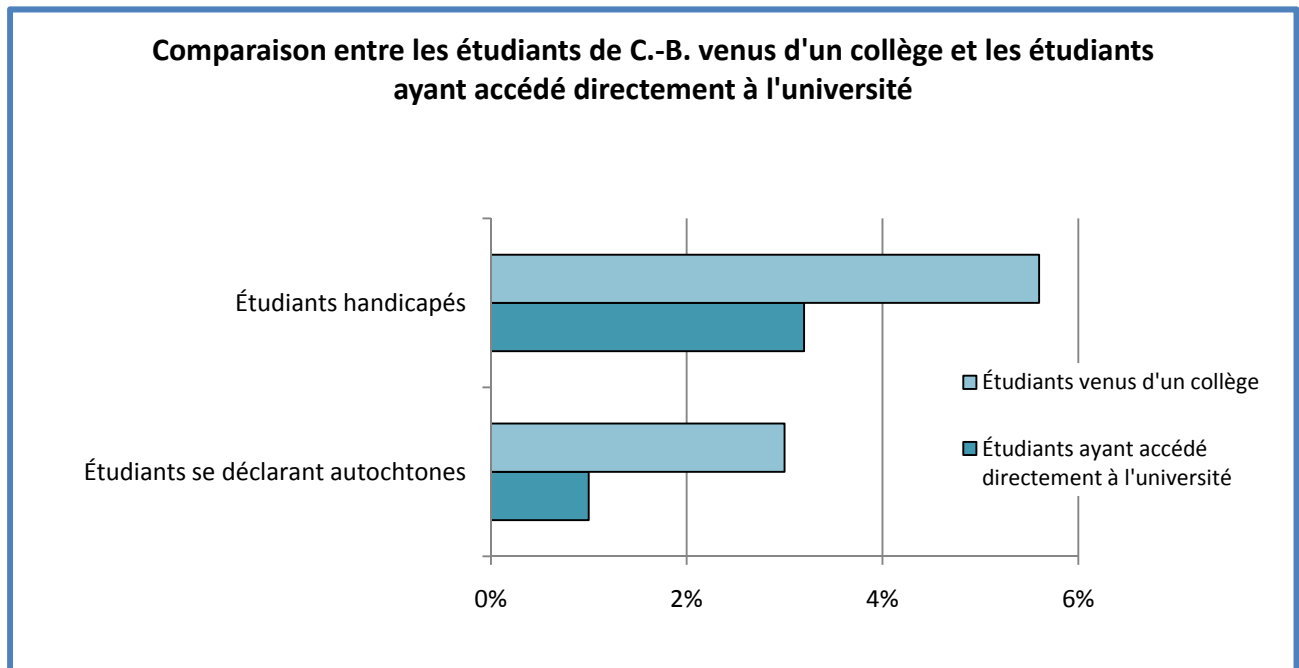
Figure 4



En Colombie-Britannique, la comparaison entre les étudiantes et étudiants issus d'un collège et ceux venus directement à l'université a révélé des résultats similaires. Les étudiantes et étudiants handicapés et ceux qui se déclarent autochtones ont plus de chance de venir d'un collège que d'entrer directement à l'université (Figure 5).

³ Il faut interpréter ces résultats avec prudence en raison du faible nombre d'étudiants de chaque groupe à effectuer un transfert.

Figure 5



Source : Dumaresq, Lambert-Maberly et Sudmant, 2003

En ce qui concerne les étudiants de collège ayant précédemment fréquenté l'université, leur profil est quelque peu différent. Ces étudiants ont plus de chance de se compter parmi les jeunes femmes de plus de 25 ans et d'avoir pour langue maternelle une langue autre que le français et l'anglais. Leur principal objectif est de trouver un programme les préparant à un emploi ou une profession; ils sont moins susceptibles d'être inscrits dans un programme de base ou de perfectionnement, ont plus de chance d'avoir obtenu un diplôme d'une faculté de sciences sociales, de sciences humaines, d'études commerciales et demander un transfert à un programme des domaines gouvernementaux ou de l'immobilier, de la bibliothéconomie et des relations publiques (CCCU, 2007: 17-18). Ces caractéristiques peuvent être représentatives de personnes ayant des titres de compétences universitaires qui retournent au SEP après un certain temps dans le monde du travail, de celles qui poursuivent une seconde carrière ou de personnes ayant des titres de compétences étrangers qui cherchent à obtenir une qualification collégiale pour favoriser leur entrée sur le marché du travail.

Aspirations et objectifs des étudiants

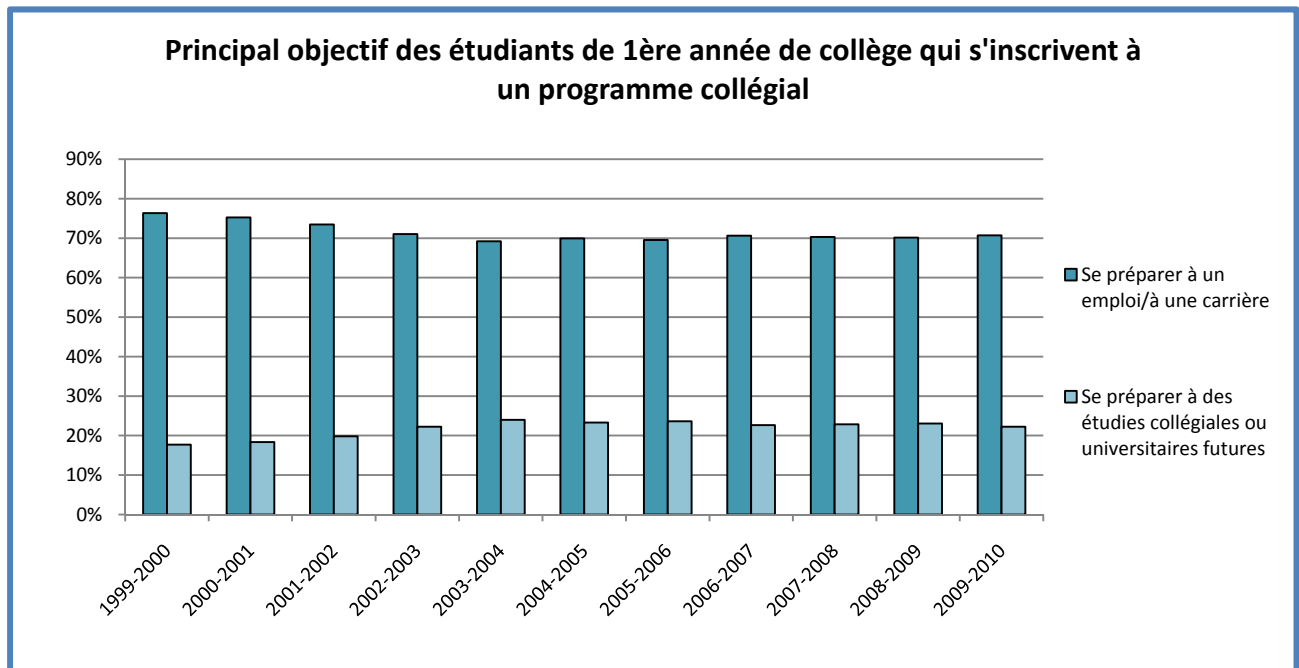
Il peut s'avérer utile de connaître les aspirations ou les objectifs des étudiants pour se faire une meilleure idée des voies de passage envisagées. Une étude dans laquelle on examinait la transition de l'école secondaire au collège (King et Warren, 2006), a montré que les élèves du palier secondaire pensent que le collège sert de transition vers l'université; 11,7 pour cent des élèves en cinquième année du palier secondaire ont indiqué que, s'ils n'étaient acceptés à

aucun des programmes universitaires choisis, ils s'inscriraient dans un collège afin d'effectuer par la suite un transfert à l'université. Selon les résultats de la plus récente College Applicant Survey™ (Academica Group, Inc.), 9 pour cent des personnes s'inscrivant à un programme collégial ont indiqué que l'unique raison de leur inscription à un collège était de se préparer à des études universitaires, manifestant ainsi leur intention de poursuivre leurs études à l'université.⁴ En réponse à une autre question, près d'un tiers des candidats a dit que le titre de compétences ultimement visé était un grade; 18 pour cent avaient l'intention d'obtenir un baccalauréat universitaire et 12 pour cent cherchaient à obtenir un diplôme d'études professionnelles ou un diplôme d'études supérieures (CO, 2009: 1). Il est intéressant de constater que même une petite portion d'élèves du palier secondaire et de candidats à l'entrée au collège envisage les études collégiales comme un moyen d'accès à l'université dans un SEP qui n'a pas été conçu pour le transfert.

Le Student Satisfaction Survey du MFCU fournit des résultats similaires. Pour 22 pour cent des étudiants en première année de collège en 2009-2010, le « principal objectif » de l'inscription à leur programme était de se préparer à des études collégiales ou universitaires plus poussées, soit une augmentation de 18 pour cent par rapport aux résultats enregistrés en 1999-2000 (Figure 6). Ces pourcentages varient en fonction des titres de compétences recherchés et des programmes suivis. Les étudiants cherchant à obtenir un certificat d'un an avaient plus de chance de déclarer que leur principal objectif était de se préparer à des études plus poussées que ceux inscrits dans un programme d'études supérieures. Certains programmes menant à des certificats et diplômes collégiaux sont des programmes d'enseignement préparatoires (par ex. en santé), visant des études plus poussées, tandis que d'autres sont davantage axés sur une profession et sont des programmes finaux. Les aspirations de chaque groupe d'étudiants varient en fonction du programme suivi. (CO, 2009: 1-2).

⁴ Dans les sondages précédents menés auprès des candidats à l'entrée au collège, on a demandé aux répondants d'évaluer une série d'énoncés pour dire s'ils considéraient ceux-ci comme une raison d'entrer au collège. Les résultats ont révélé que « la préparation à l'université » était considérée comme l'une des principales raisons pour 25 pour cent des candidats.

Figure 6

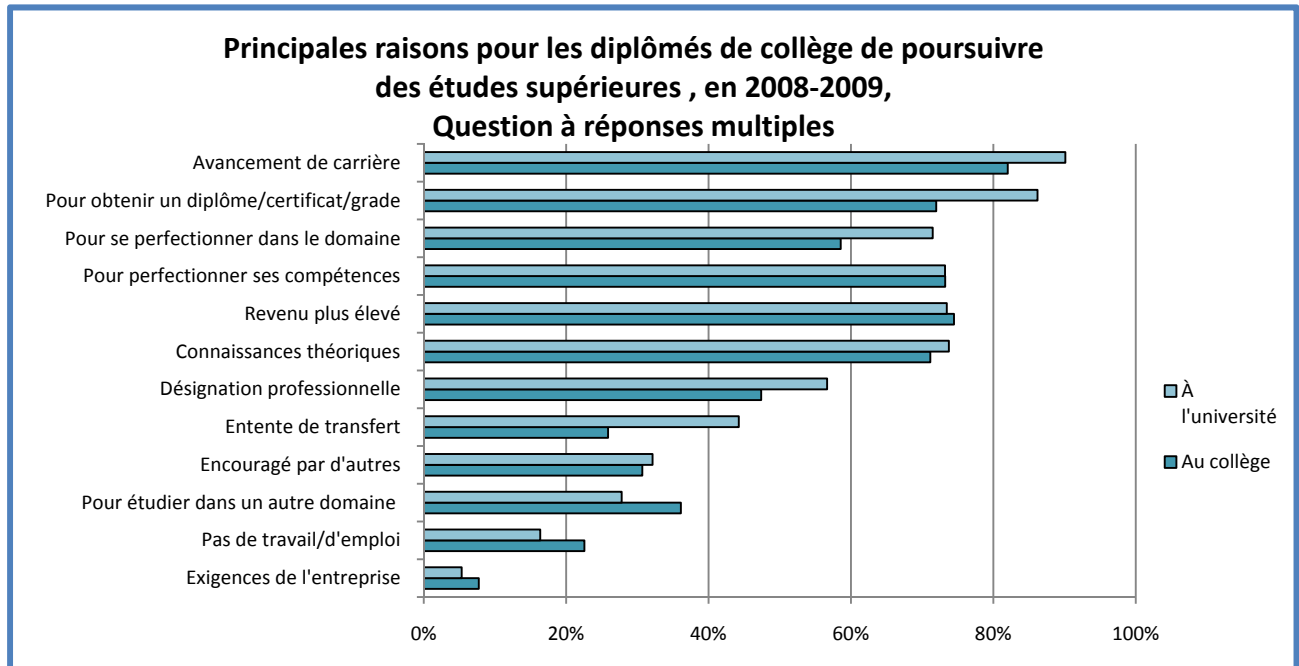


D'après les résultats du *Student Satisfaction Survey* (MFCU); analyse du COQES

Raisons de la poursuite d'études supérieures

Selon le Graduate Satisfaction Survey du MFCU, les diplômés de collège qui poursuivent des études collégiales ou universitaires le font pour des raisons similaires. Les principales raisons invoquées étaient l'avancement de carrière et l'obtention d'un diplôme /certificat /grade; cette dernière raison était invoquée plus fréquemment par les diplômés envisageant de poursuivre des études universitaires que par ceux prévoyant poursuivre des études collégiales (Figure 7). Il est intéressant de constater que moins de la moitié des répondants ont nommé l'existence d'une entente de transfert comme principale raison de continuer des études dans le SEP, bien qu'il existe des problèmes quant à l'interprétation et la compréhension de cette question. Une étude des choix opérés par les étudiants admissibles au moment de s'inscrire au collège et à l'université a permis de conclure que pour la plupart des étudiants, les plans de transfert se formaient après l'entrée au collège et ne constituaient pas un facteur essentiel dans le choix initial d'un établissement (Lang, 2009: 355, 371). Cette étude n'incluait pas toutefois les étudiants non admissibles à l'université (ou se percevant comme tels), dont les choix peuvent être déterminés par différents facteurs.

Figure 7

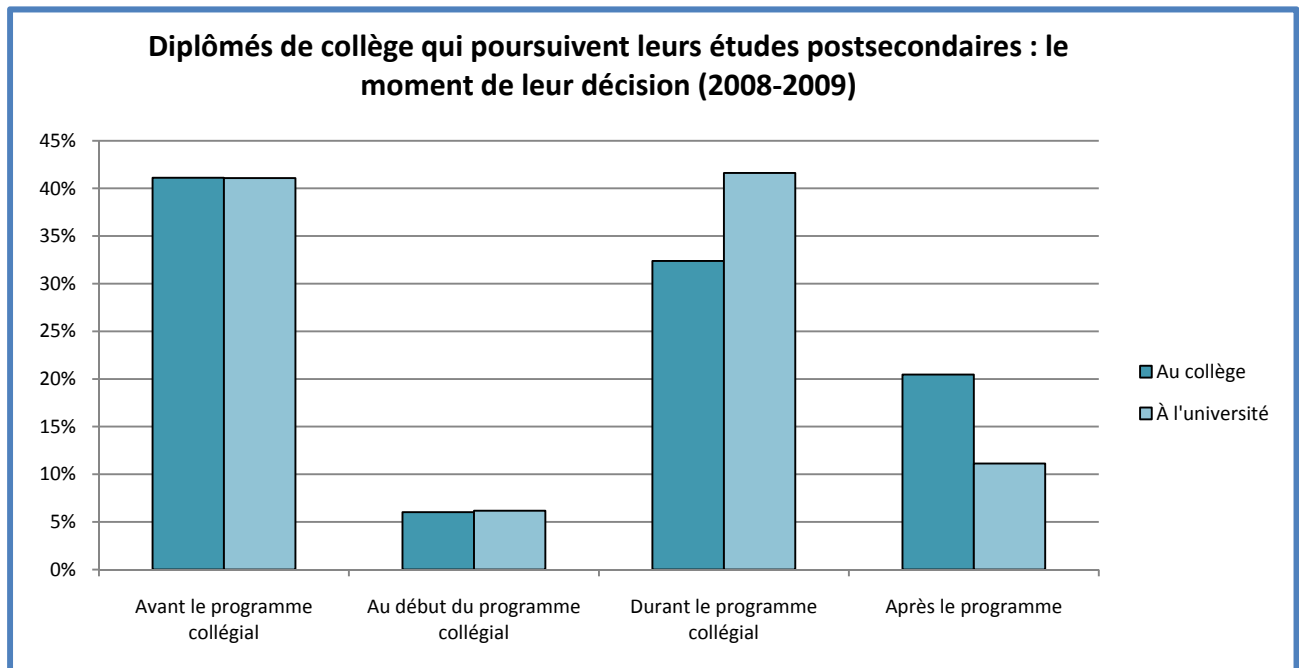


D'après les résultats du *Graduate Satisfaction Survey* (MFCU); analyse du COQES

Moment de la décision de transfert

Le moment auquel les diplômés de collège décident de continuer leurs études permet aussi de mieux comprendre leurs aspirations pour l'avenir. D'après le Graduate Satisfaction Survey du MFCU, la plupart des diplômés de collège ont décidé de poursuivre leurs études soit avant soit durant leur programme d'études (Figure 8). Fait peu surprenant, les différences que l'on observe quant au moment d'une telle décision correspondent au programme d'études initial : les diplômés de programmes préparatoires, les programmes préliminaires de santé et les programmes généraux en arts et sciences, conçus pour nombre d'entre eux pour la préparation à des études supérieures, ont plus de chance de décider de poursuivre des études avant d'entreprendre leur programme collégial. Les diplômés de programmes d'ingénierie, d'accueil, d'arts appliqués, de service communautaire et d'affaires sont quant à eux plus susceptibles de décider de poursuivre leurs études durant leur programme collégial.

Figure 8



D'après les résultats du *Graduate Satisfaction Survey* (MFCU); analyse du COQES

Préparation de l'école secondaire

Dans l'ensemble, environ 53 pour cent⁵ des diplômés croyaient que l'obtention d'un diplôme collégial était requise avant de pouvoir s'inscrire à leur programme de destination. Ces résultats varient en fonction du programme et du titre de compétence initial : davantage de diplômés de programmes préparatoires, de programmes de santé et ceux des programmes menant à des certificats croyaient devoir obtenir leur diplôme ou certificat collégial avant de pouvoir s'inscrire à leur programme de destination (Decock, McCloy et Liu, à paraître). Les étudiants semblent avoir sciemment recours aux programmes collégiaux préparatoires comme modes de transferts vers des études supérieures lorsqu'ils ne peuvent s'y enrôler autrement.

Une étude menée à la Simon Fraser University (SFU) en Colombie-Britannique, dans laquelle on comparait les résultats des étudiantes et étudiants ayant effectué un transfert à ceux entrés directement du palier secondaire, a abouti à des conclusions semblables (Heslop, 2004). Dans cette province, les nouveaux venus de l'école secondaire étaient acceptés à l'université avec une moyenne de 78 pour cent, contre 69, 5 pour cent pour ceux venant d'un collège. Si la note

⁵ D'après les résultats du *Graduate Satisfaction Survey* 2008-2009 (MTCU); analyse du COQES

moyenne du secondaire calculée aux fins de l'étude (basée uniquement sur les résultats des examens provinciaux) avait servi à déterminer l'admission à l'université, 77 pour cent de la cohorte venant d'un collège contre 34 pour cent de la cohorte venant directement du secondaire n'auraient pu être admissibles à l'université. En réalité, l'admissibilité à la SFU est basée sur une combinaison de notes scolaires et de résultats aux examens provinciaux.

Mobilité géographique

L'idée que les voies de transfert puissent offrir aux étudiantes et étudiants davantage d'options d'accès dans les régions éloignées mal desservies par des établissements postsecondaires est plus difficile à discerner à partir des données disponibles. Les collèges ontariens offrent définitivement un accès local important aux collectivités de l'ensemble de la province. Néanmoins, les diplômés de collège qui poursuivent leurs études collégiales tendent à le faire à leur collège d'origine. De plus, la plupart des diplômés de collège qui poursuivent des études universitaires tendent à le faire dans une université de la même région que leur collège d'origine. La situation observée dans le centre de l'Ontario où 70 pour cent des diplômés de collège envisagent de poursuivre leurs études dans une université située à l'extérieur de cette région contredit toutefois cette tendance. Cela pourrait être dû au Collège Georgian de Barrie, qui entretient de nombreux partenariats avec des universités distantes du collège. Cela pourrait aussi être dû au Collège Sheridan, à Oakville, qui se situe à une distance suffisamment proche de diverses universités des régions limitrophes pour permettre un déplacement journalier (Decock, McCloy et Liu, à paraître). Dans le centre de l'Ontario, du moins, les étudiants des régions sous-desservies semblent avoir recours à la voie de passage collège-université pour obtenir une éducation universitaire.

La qualité : quels effets la mobilité et le transfert ont-ils sur la satisfaction étudiante, leur réussite et la qualité de leur apprentissage?

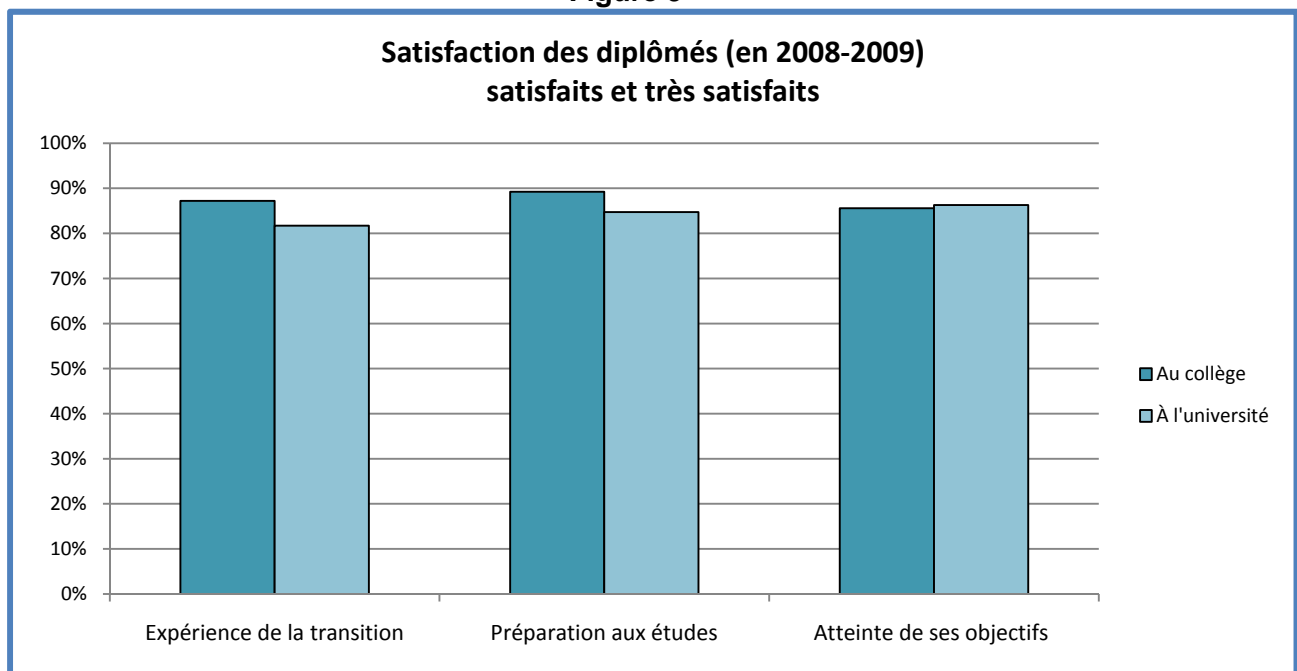
L'expérience de la transition

La satisfaction et la réussite des étudiants ayant effectué un transfert quant à leurs études, amènent la question de qualité de l'apprentissage. Cette satisfaction et cette réussite peuvent offrir une meilleure compréhension des forces et des lacunes du système actuel de collaboration institutionnelle. Le *Graduate Satisfaction Survey* du MFCU examine le niveau de satisfaction des étudiants relativement au processus de transition. L'expérience du transfert telle que vécue par l'étudiante ou l'étudiant englobe divers facteurs, notamment ses réactions vis-à-vis de la bureaucratie, son intégration sociale et les ajustements relatifs aux études. Dans l'ensemble, on a constaté que les diplômés envisageant de poursuivre des études collégiales étaient légèrement plus satisfaits de leur transition que ceux se dirigeant vers l'université, bien

que le niveau de satisfaction se soit avéré élevé dans les deux groupes (Figure 9). Ce sont les diplômés de programmes préparatoires qui se sont montrés le plus satisfaits de leur transition et ceux des programmes d'accueil qui l'étaient le moins. De plus, la satisfaction des diplômés quant à la façon dont la transition avait eu lieu s'avérait plus grande lorsque le programme de destination visé était davantage en lien avec leur programme initial (Decock, McCloy et Liu, à paraître).

Que la transition ait été envisagée à destination d'un collège ou d'une université, le degré de satisfaction des diplômés quant à leur préparation au programme d'études actuel et à l'atteinte des objectifs postérieurs à l'obtention de leur diplôme était élevé et similaire (Figure 9).

Figure 9



D'après les résultats du *Graduate Satisfaction Survey* (MFCU); analyse du COQES

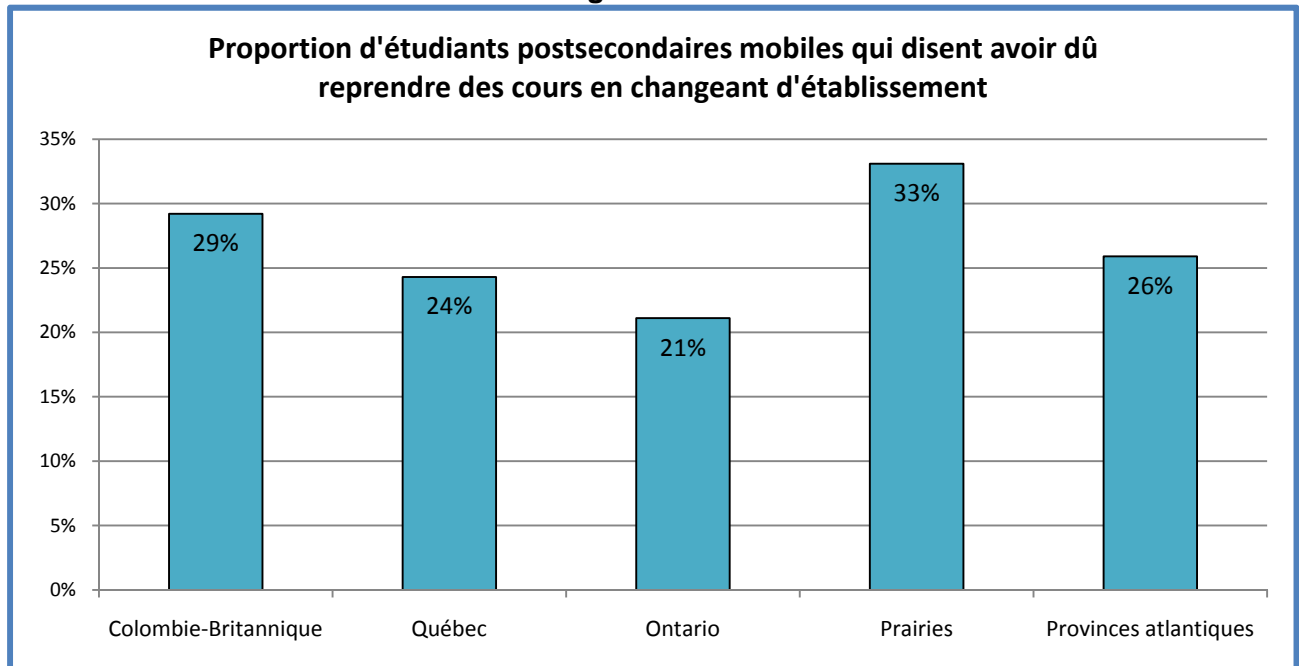
En nette opposition avec ces résultats positifs, certaines études qualitatives indiquent une grande confusion chez les étudiants au sujet de la sélection de crédits collégiaux à transférer relativement aux types et nombres de cours approuvés et un manque d'information claire, accessible et cohérente concernant le processus de transfert. (Gawley et McGowan, 2006; McGowan et Gawley, 2006). La reconnaissance des crédits en temps opportun semble aussi constituer un problème. Seuls quelque 20 pour cent des diplômés poursuivant leurs études recevaient un relevé du transfert de crédits avec leur offre d'admission, et environ un tiers connaissait le nombre de crédits alloués au moment de leur inscription ou avant celle-ci.⁶ Ces

⁶ D'après les résultats du *Graduate Satisfaction Survey* 2008-2009 (MTCU), Analyse du COQES

résultats confirment la confusion observée dans la recherche qualitative et suggèrent des lacunes dans la fourniture d'information, en temps opportun, aux étudiants susceptibles de demander un transfert. Le fait que ces observations négatives ne soient pas reflétées en figure 9 dans le degré de satisfaction des diplômés de collège en ce qui concerne leur expérience du transfert a de quoi laisser perplexe.

La comparaison entre la situation en Ontario et celle des autres régions du Canada offre toutefois une certaine perspective au point de la reconnaissance de crédits. Bien que les étudiantes et étudiants des instances dotées d'un système de transfert des crédits telles que la Colombie-Britannique, l'Alberta et le Québec aient peut-être davantage de mobilité que ceux des autres instances, ils ne réussissent pas forcément davantage à transférer leurs crédits d'un établissement à un autre comme l'indique la proportion d'étudiants qui ont déclaré avoir dû reprendre des cours dans un établissement différent (Figure 10) (CCL, 2009: 31). Les étudiantes et étudiants mobiles dans ce cas se définissent comme ceux qui ont fréquenté plus d'un établissement postsecondaire. Ils incluraient non seulement les étudiantes et étudiants passant d'un établissement à un autre mais aussi ceux qui étudient en vue d'obtenir des titres de compétences additionnels tels que des diplômes d'études supérieures ou professionnels, qui ne demanderaient pas nécessairement un transfert de crédits. La faible proportion d'étudiants reprenant des cours en Ontario pourrait refléter soit le fait que le système d'articulation existant fonctionne bien ou que la mobilité étudiante en Ontario consiste en grande partie à poursuivre des études en vue de titres de compétences additionnels ne nécessitant pas de transfert de crédits.

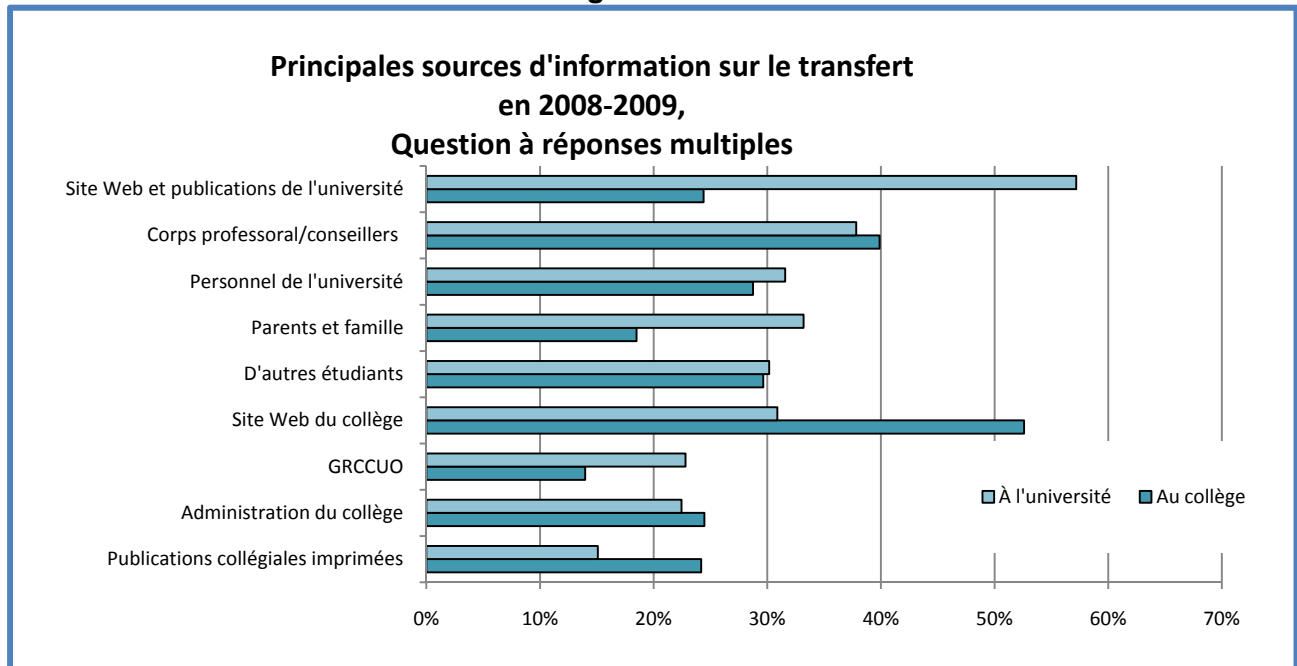
Figure 10



Source : *L'Enquête de 2008 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage*, Conseil canadien sur l'apprentissage et Statistique Canada

En identifiant les sources à partir desquelles les étudiants ontariens obtiennent l'information qui éclaire leurs choix quant à leur transfert, on comprend mieux d'où provient la confusion et où peuvent se situer les lacunes éventuelles. Quelle que soit leur destination, la plupart des diplômés de collège se servent de la documentation Web pertinente de l'établissement et de leurs échanges avec le corps professoral ou les conseillers comme principales sources d'information au sujet de leur transfert. Pour les étudiants envisageant de continuer leurs études au collège ou à l'université, le GRCCUO n'est pas la principale source d'information (Figure 11) (Decock, McCloy et Liu, à paraître).

Figure 11



D'après les résultats du *Graduate Satisfaction Survey* (MFCU); analyse du COQES

L'intégration sur le plan social et celui des études des étudiants qui effectuent un transfert au sein d'un établissement peut dépendre des caractéristiques de l'étudiant à son entrée, du type d'établissement et de sa culture, des objectifs visés par l'étudiant et des résultats de sa fréquentation de l'établissement d'origine. Des recherches qualitatives menées dans une université ontarienne au sujet de l'expérience qu'ont les diplômés de collège de la vie universitaire ont montré que les différences d'âge, de maturité et d'expérience personnelle avaient entraîné des difficultés d'ajustement social chez certains étudiants ayant effectué un transfert (Gawley et McGowan, 2006). Nombre de diplômés de collège se sont heurtés à des défis sur le plan social et celui des études qui pouvaient être attribués aux différences de culture et de mission des établissements d'origine et d'accueil. Les étudiantes et étudiants ayant effectué un transfert qui rencontraient des difficultés ne semblaient pas au courant de telles différences culturelles ou ne pas y être préparés. De plus, les services de soutien à leur intention, soient n'étaient pas utilisés efficacement par les étudiantes et les étudiants soit étaient perçus comme insuffisants pour faciliter la transition. (Gawley et McGowan, 2006; Townsend et Wilson, 2006). Les recherches menées aux É.-U. à l'échelle nationale ont montré que les étudiantes et étudiants effectuant un transfert étaient moins engagés que les autres relativement à divers indices, même après correction des caractéristiques pré-collégiales de ces étudiants et de l'établissement fréquenté auparavant (*National Survey of Student Engagement*, 2008). Toutefois, les différences variaient lorsque l'on prenait en considération la direction du transfert (vertical ou horizontal) (McCormick, Sarraf, BrckaLorenz et Haywood, 2009). Inversement, les résultats d'une étude menée en Colombie-Britannique à partir du sondage sur la satisfaction et la participation des étudiantes et étudiants de premier cycle, *l'Undergraduate Survey on Student Satisfaction and Engagement*, ont suggéré que les étudiantes et étudiants

effectuant un transfert semblent prendre une part plus active à leur apprentissage que les nouveaux venus sans éducation postsecondaire préalable, du moins dans les domaines qui mettent l'accent sur l'expérience liée aux études (Pendleton et Lambert-Maberly, 2006: 42).

L'aisance avec laquelle s'effectue le transfert collégial se mesure souvent par un phénomène appelé le choc du transfert, et qui fait référence à la tendance des étudiants de collège en PGAS d'abandonner temporairement leurs études avant la fin de la première année universitaire. Une étude sur le choc du transfert en Ontario (Gawley et McGowan, 2006) et une autre aux États-Unis (Cejda, 1997) ont indiqué que dans l'ensemble, nombre d'étudiantes et étudiants effectuant un transfert voient leurs notes chuter du collège à l'université, et certains ont de la difficulté à retrouver leur niveau collégial de PGAS après deux ans d'université. Ces deux études ont montré que le degré avec lequel ce choc du transfert se produit varie en fonction du domaine d'études.⁷

Par contre, dans une récente étude menée en Ontario, on n'a trouvé aucune preuve que les étudiantes et étudiants de collège ayant effectué un transfert vivaient leur transition plus difficilement au cours du premier trimestre que ceux n'en ayant pas effectué. Parmi étudiantes et étudiants rencontrant le plus de difficultés durant leur premier semestre, ceux venus d'un collège s'amélioraient davantage que ceux n'ayant pas fait de transfert. Les auteurs de cette étude suggèrent que le choc du transfert est un phénomène rencontré par tous ceux et celles qui entrent à l'université, qu'ils y accèdent directement du secondaire ou d'un collège. (Stewart et Martinello, à paraître)

La réussite des étudiants : MPC, persévérance et obtention d'un diplôme

Des études menées plus tôt en C.-B. et en Alberta ont montré que, bien que les étudiantes et étudiants ayant effectué un transfert avaient de bons résultats à l'université, ils tendaient, dans l'ensemble, à avoir des notes plus faibles dans leurs cours universitaires que les étudiants entrés directement à l'université (Heslop, 2001: 27-28; University of Calgary, 2008: 9-10). Cette conclusion était attribuée en partie à la diversité croissante des étudiants effectuant un transfert par rapport à ceux accédant directement à l'université. Dans une étude postérieure, on a contrôlé l'effet de la réussite à l'école secondaire au moment de comparer le rendement des étudiantes et étudiants venus directement du secondaire et ceux ayant passé par un collège avant d'entrer la Simon Fraser University. Dans ce cas, peu importe la voie choisie pour entrer à la SFU, les étudiantes et étudiants admis ayant affiché le même niveau de réussite au secondaire réussissaient aussi bien à la SFU pour ce qui était des taux d'obtention du baccalauréat, des taux de départ anticipé, des taux d'échec universitaire, des notes de cours dans les cours de niveau 400 et dans d'autres cours donnés (Heslop, 2004). Un récent rapport résumant le profil des étudiantes et étudiants de B.-C. ayant effectué un transfert entre 2003-2004 et 2007-2008 a montré que leurs notes et de celles des étudiantes et étudiants venus

⁷ Les résultats des deux études doivent être traités avec prudence en raison de la faible taille des échantillons.

directement à l'université augmentaient avec le temps, de la première session à la fin des études; au moment de l'obtention des diplômes, les étudiants ayant effectué un transfert avaient en général une meilleure MPC que ceux enregistrés au moment de leur admission et celle-ci n'était que faiblement inférieure à celle des étudiants ayant eu un accès direct (à l'exception d'un établissement, où les étudiantes et étudiants effectuant un transfert avaient de meilleurs résultats que ceux de l'autre groupe au moment de terminer leurs études) (Lambert-Maberly, 2010: 8). Dans cette analyse, toutefois, les effets de la réussite à l'école secondaire n'étaient pas pris en considération.

De récentes études ontariennes visant à mesurer la réussite du transfert des étudiantes et étudiants de collège à diverses universités ont montré qu'il n'y avait pas de différences significatives entre la MPC finale/ les notes de cours des étudiantes et étudiants de collège ayant effectué un transfert et les autres (Nipissing, 2007; Stewart, 2009; Stewart et Martinello, à paraître). Les études portant sur l'obtention d'un diplôme ont révélé que la proportion étudiantes et étudiants venant d'un collège qui obtenaient un diplôme augmentait avec le temps et qu'ils obtenaient leur diplôme plus tôt qu'ils ne le faisaient il y a dix ans, ce qui reflète le fait que davantage d'étudiantes et étudiants récents entrent à l'université avec davantage de crédits transférés que leurs prédécesseurs. En dépit de ces résultats positifs, les étudiantes et étudiants qui effectuent un transfert du collège continuent d'obtenir un diplôme à un taux légèrement plus faible que ceux accédant directement à l'université (Nipissing, 2007; York, 2008). Cela pourrait être en partie le résultat de taux plus élevés d'abandon chez les premiers que chez les derniers, bien que ces taux d'abandon aient également diminué au cours des dix dernières années. (York, 2008). Toutefois, les taux d'abandon peuvent varier d'un établissement à l'autre, car selon une étude ontarienne, on n'observait aucune différence entre les étudiantes et étudiants ayant effectué un transfert et les autres quant au risque d'abandon au cours de leur première année universitaire. (Stewart et Martinello, à paraître).

On a mené de nombreuses recherches dans divers établissements postsecondaires aux É.-U. visant à repérer et évaluer les facteurs ayant trait aux résultats universitaires, à la persistance et à l'obtention d'un diplôme chez les étudiantes et étudiants ayant effectué un transfert. La plupart des recherches arrivaient à la même conclusion, à savoir que les résultats universitaires de la première année après le transfert et le nombre de crédits transférés influent sur la persévérance universitaire et les taux d'obtention de diplôme des étudiants ayant effectué un transfert. (Luo, Williams et Vieweg, 2007; Gao, Hughes, O'Rear et Fendley, 2002) tout comme le faisait la préparation universitaire ou la MPC antérieure au transfert (Glass et Harrington, 2002; Zhai et Newcomb, 2000) ainsi que le sexe, le statut socio-économique, le programme d'études secondaires, les attentes en matière d'éducation et l'engagement dans le collège (Wang, 2009).

Résultats postérieurs à l'obtention du diplôme

Il existe peu d'études portant sur les résultats obtenus sur le marché du travail par les diplômés des collèges et des universités qui s'acheminent vers l'obtention d'un diplôme de façon non traditionnelle. La plupart des recherches qui ont été menées portaient sur les résultats obtenus

sur le marché du travail par les diplômés ayant des titres de compétence multiples ou une expérience postsecondaire antérieure. Les résultats d'une étude basée sur le suivi de 1995 de l'Enquête nationale auprès des diplômés (END) ont montré que le fait d'avoir déjà suivi des études postsecondaires avaient un effet positif sur les gains par rapport au fait de ne pas avoir suivi d'études postsecondaires préalables, après correction des effets individuels, du marché du travail et d'autres variables relatives à l'éducation (Dubois, 2007: 17-18). Cinq ans après l'obtention du diplôme, les primes de revenus associées à des études postsecondaires antérieures se situaient entre 6 pour cent et 16 pour cent selon le niveau d'éducation postsecondaire atteint. Pour ce qui était de la situation sur le marché de l'emploi cinq ans près l'obtention du diplôme, les diplômés ayant fait des études supérieures préalables étaient pareillement susceptibles ou moins susceptibles de se trouver hors du marché du travail ou sans emploi que ceux n'ayant pas suivi d'études supérieures préalables. On a pu constater une exception à ce résultat pour les diplômés d'université de niveau baccalauréat ayant obtenu auparavant un diplôme professionnel ou collégial, plus susceptibles que les bacheliers sans études postsecondaires préalables d'avoir un emploi.

Dans une étude s'appuyant sur l'END de 1995, on s'est intéressé aux résultats en matière de revenus (deux ans après l'obtention du diplôme) de diplômés ayant obtenu un titre de connaissance postsecondaire antérieur par rapport à ceux de diplômés qui n'en avaient pas. Dans la plupart des cas, les études postsecondaires supérieures étaient associées à des revenus plus élevés, même si l'on observait des variations en fonction du domaine d'études. L'exception la plus remarquable à cette conclusion était que les diplômés universitaires ayant poursuivi des études collégiales gagnaient moins que les diplômés ayant un diplôme universitaire de premier cycle. Certains pensent que ces résultats étaient très probablement attribuables aux revenus élevés de diplômés universitaires dans les domaines de la santé et de l'ingénierie, de même qu'aux différences de capacité et de motivation des deux groupes de diplômés. En ventilant les conclusions par domaine d'études, on a constaté que pour certains diplômes d'arts libéraux tels que le baccalauréat en sciences sociales, en sciences humaines ou dans les beaux-arts, un diplôme collégial postérieur pourrait apporter des gains plus importants, en particulier si le titre de compétence collégial portait sur un domaine appliqué. Les conclusions de l'étude laissaient entendre qu'il pourrait s'avérer moins pertinent pour des diplômés ayant un diplôme universitaire technique ou appliqué de poursuivre des études collégiales plus poussées car leurs revenus étaient déjà élevés (Walters, 2003).

Ces conclusions s'opposent aux résultats de la recherche basée sur les données du recensement national pour examiner le rendement économique du SEP au niveau du baccalauréat, du diplôme collégial et des métiers, sur une période de vingt ans (Boothby et Drewes, 2006). Les auteurs ont trouvé qu'un individu ayant plus d'un titre de compétence postsecondaire en retirait une prime de revenus moindre que celui qui n'en avait qu'un, cette tendance s'avérant plus mitigée chez les femmes que chez les hommes. Cette étude paraît offrir peu de preuve que les avantages économiques de posséder divers titres de compétences (à ces niveaux) justifient l'investissement supplémentaire. Toutefois, les données du recensement ne permettent pas de déterminer à quel moment de leur vie ni dans quel ordre ces personnes avaient obtenu leurs divers titres de compétences, facteurs qui pourraient affecter les gains ultimes de ces personnes. Bien qu'on assume généralement que des études postsecondaires plus poussées amèneront de meilleurs résultats sur le marché du travail, les

recherches menées jusqu'à ce jour montrent que les avantages économiques observés varient en fonction du titre de compétences ou du type d'études supérieures suivies, du domaine d'études, du moment où ces titres ont été obtenus de même que des caractéristiques individuelles des étudiantes et étudiants.

Sommaire et conclusions

La question de mobilité étudiante entre les divers réseaux de l'enseignement postsecondaire en Ontario, en particulier le transfert du collège à l'université, a fait l'objet de nombreux débats au cours des deux dernières décennies. En dépit du fait que le système d'enseignement postsecondaire de l'Ontario n'a pas été initialement conçu en faisant de la mobilité une priorité, les étudiantes et étudiants et les établissements tirent parti des occasions de transfert existantes, s'en forgeant de nouvelles, et, pour un nombre croissant d'étudiantes et étudiants, semblent réussir à poursuivre leurs études postsecondaires. Les conclusions préliminaires présentées dans ce rapport, dans la limite des données disponibles, semblent étayer la notion que le processus de transfert améliore l'accès au SEP, en particulier pour les individus des groupes sous-représentés, pour ceux qui vivent dans des régions sous-desservies par des universités et ceux qui pourraient ne pas être totalement qualifiés pour l'université mais qui aspirent à obtenir un diplôme universitaire. Les conclusions soulignent également des aspects qui demandent à être améliorés dans le système actuel, ce qui contribueraient au succès des étudiantes et étudiants suivant ces autres voies de passage en Ontario.

L'un des aspects à améliorer concerne la difficulté à mesurer et à décrire la mobilité étudiante et la collaboration institutionnelle, ce qui peut être attribué en partie à l'absence d'un ensemble complet de données systémiques en Ontario. L'information dont on dispose à présent sur le transfert est un assemblage d'information parcellaire provenant de diverses sources, chacune d'elles avec ses limites et aucune ne pouvant être facilement liée aux mesures de la réussite universitaire. Actuellement, l'Ontario prend des mesures pour achever la mise en place du numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO), utilisé depuis de nombreuses années dans le système éducatif de la maternelle à la 12^e année, dans le SEP. Cela améliorerait considérablement la capacité de l'Ontario à suivre le mouvement des étudiantes et des étudiants du secteur postsecondaire d'un établissement et d'un réseau à l'autre.

Bien que la plupart des étudiantes et étudiants de l'Ontario effectuant un transfert se soient déclarés satisfaits de la façon dont la transition s'était faite, il semble qu'il y ait toujours une importante confusion quant aux types et aux nombres de cours approuvés pour le transfert et un manque d'information accessible, en temps opportun et cohérente concernant le processus de transfert. La plupart des étudiantes et étudiants semblent se servir de la documentation affichée sur le Web par les et la consultation du corps enseignant et de conseillers comme principale source d'information relative au transfert; il est donc impératif de mettre des mesures en place pour veiller à ce que les politiques et les ressources en matière de transfert soient claires, à jour, cohérentes et facilement accessibles. Une des recommandations faites au fil des ans par divers intéressés pour résoudre ce problème est l'établissement d'un organe qui assumerait un rôle de premier plan pour développer l'intégration du système entre les collèges

et les universités et appuyer l'évaluation de la transférabilité de crédit et de l'apprentissage antérieur. Un système de transfert mieux intégré, géré par un organe central, résoudrait le problème de duplication des ressources : les étudiants qui obtiennent des crédits pour l'éducation antérieure pertinente économiseraient du temps et de l'argent; les établissements d'accueil disposeraient d'un processus d'évaluation de crédits renforcé et nombre des ententes d'articulation individuelles qui ont été conclues pourraient éventuellement être uniformisées ou combinées entre elles.

De nombreux étudiantes et étudiants effectuant un transfert rencontrent des difficultés d'intégration sur le plan social et celui des études, en particulier dans le cas du transfert collège-université, bien que les conclusions varient selon les instances, les établissements et les caractéristiques des étudiantes et étudiants. Beaucoup connaissent le choc du transfert et des difficultés d'ajustement à la nature et à la culture de l'établissement d'accueil. Il semble que les services de soutien pour ceux et celles effectuant un transfert ne soient pas aussi fréquents que ceux destinés aux étudiantes et étudiants accédant directement au PSE, et lorsqu'ils existent, ils sont parfois méconnus ou sous-utilisés par les intéressés. Si l'on doit faire du transfert une priorité, la provision de services de soutien adéquats pour garantir le succès de ce transfert doit aussi constituer une priorité, aussi bien pour l'établissement d'origine en vue d'informer les étudiantes et étudiants du processus, de les préparer pour la transition et de les conseiller quant aux résultats potentiels, une fois le diplôme obtenu, de leurs choix d'études ultérieurs, que pour l'établissement d'accueil, afin de promouvoir le succès des étudiantes et étudiants à poursuivre des études supérieures.

Bibliographie

- Association des collèges communautaires du Canada. (2003). *Mobility et Transferability Pan-Canadian Protocol*. ACCC. Consulté le 28 septembre 2009 à l'adresse http://www.accc.ca/english/advocacy/advocacy_priorities/mobility/protocol.htm.
- Bayard, J. et Greenlee, E. (2009). *L'obtention d'un diplôme au Canada : profil, situation sur le marché du travail et endettement des diplômés de la promotion de 2005*. Ottawa: Statistique Canada N° 81-595-M -N° 074 au catalogue.
- Boothby, D. et Drewes, T. (2006). Postsecondary Education in Canada: Returns to University, College and Trades Education. *Canadian Public Policy*, 32(1), 1-22.
- Cejda, B. (1997). An Examination of Transfer Shock in Academic Disciplines. *Community College Journal of Research and Practice*, 21(3), 279-288.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *L'Enquête de 2008 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage : Résultats pour l'apprentissage tout au long de la vie*. 2008. Ottawa: Conseil canadien sur l'apprentissage. Consulté le 5 octobre 2009 à l'adresse http://www.ccl-cca.ca/pdfs/SCAL/2009/SCAL2008_fr.pdf.
- Clark, I., Moran, G., Skolnik, M. et Trick, D. (2009). *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*. Montreal et Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Collèges Ontario. (2004) *Achieving High Expectations in Ontario's Postsecondary Education Sector: A Plan for Change*. Toronto: Colleges Ontario. Consulté le 27 novembre 2009 à l'adresse http://www.collegesontario.org/policy-positions/position-papers/CO_RAE_REVIEW_SUBMISSION.pdf.
- Collèges Ontario. (2005) *Student Mobility 2005*. Toronto: Colleges Ontario.
- Collèges Ontario. (2006) *Student Mobility 2006*. Toronto: Colleges Ontario.
- Collèges Ontario. (2009). *Student Mobility between Ontario's Colleges and Universities*. Toronto: Colleges Ontario. Consulté le 16 septembre 2009 à l'adresse http://www.collegesontario.org/research/student-mobility/Student_Mobility_09.pdf.
- College Student Alliance. (2004). *Access, Success and Progress: Stronger Colleges for a Stronger Ontario*. Toronto: College Student Alliance. Consulté le 27 novembre 2009 à l'adresse http://www.collegestudentalliance.ca/wp-content/uploads/2009/08/Access-Success-Progress_CSA-Submission-to-Rae-Review_Nov-2004.pdf.
- College Student Alliance. (2007). *Seamless Pathways to Lifelong Learning: CSA Recommendations for Improving Transferability and Mobility*. Toronto: College Student Alliance. Consulté le 6 mai 2009 à l'adresse <http://www.collegestudentalliance.ca/wp-content/uploads/2009/08/Seamless-Pathways-to-Lifelong.pdf>.
- College Student Alliance (2009). *Strength and Prosperity: The Social and Economic Advantage of Access to Applied Learning*. Toronto: College Student Alliance. Consulté le 2 décembre 2009 à l'adresse

http://www.collegestudentalliance.ca/wp-content/uploads/2009/08/Strength-Prosperity_PSE-Strategy-Submission_electronic-version.pdf.

Conseil du consortium des collèges et des universités (1999). The Ontario College-University Degree Completion Accord. Consulté le 22 septembre 2009 à l'adresse http://www.CUCC-ontario.ca/includes/fileGet.cfm?cms_document_id=27

Conseil du consortium des collèges et des universités (2007). College-University Transferability Study. Consulté le 17 septembre 2009 à http://www.cucc-ontario.ca/_bin/publications/reports.cfm

Conseil du consortium des collèges et des universités (2010). Site Web : <http://www.CCCU-ontario.ca>.

Conseil des ministres de l'Éducation, Canada. (1995). Protocole pancanadien sur la transférabilité des crédits universitaires, CMEC. Consulté le 3 décembre 2009 à l'adresse: <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/198/Protocole-pancanadien-sur-la-transferabilite-des-cr%C3%A9dits-universitaires.pdf>.

Conseil des ministres de l'Éducation, Canada. (2008). *Rapport du Groupe de travail du CMEC sur la transférabilité des crédits, 2008*. CMEC. Consulté le 17 septembre 2009 à l'adresse <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/120/CreditTransfer2008.fr.pdf>.

Conseil des ministres de l'Éducation, Canada. (2009). *Rapport du Groupe de travail du CMEC sur la transférabilité des crédits, 2009*. CMEC. Consulté le 30 novembre 2009 à l'adresse <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/217/transferabilite-des-credits-rapport-2009.pdf>

Conseil des universités de l'Ontario. (2004). *A Vision for Excellence: COU Response to the Postsecondary Review Discussion Paper*. Toronto: Council of Ontario Universities. Consulté le 22 juillet 2010 à <http://www.cou.on.ca/content/objects/COU%20Response%20to%20Rae%20Review.pdf>.

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). (2005). *La Loi de 2005 sur le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES)*. Consulté le 16 septembre 2009 à l'adresse http://www.HEQCO.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO_act_2005_FR.pdf.

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). (2009). *Rapport d'étude et programme de recherche – deuxième publication annuelle*. Toronto: COQES.

Consortium pancanadien sur les admissions et les transferts. (2010). *About PCCAT/CPCAT*. Site Web du CPCAT : <http://www.pccat.ca/terms-of-reference>.

Decock, H. (2004). Calculating the College-to-University Transfer Rate in Ontario. *College Quarterly*, 7(1).

Decock, H., McCloy, U. et Liu, S. (À paraître). *The University Transfer Experience of Ontario College Graduates*. Toronto: HEQCO.

Drolet, M. (2005). *Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990?* Ottawa: Statistique Canada; N° 1F0019MIF— N° 243 au catalogue.

- Dubois, J. (2007). *Résultats des parcours non traditionnels*. Ottawa: Ressources humaines et Développement des compétences Canada; N° HS28-114/2007F au catalogue.
- Dumaresq, C., Lambert-Maberly, A. et Sudmant, W. (2003). *The Class of 1996 Five Years after Graduation: Comparing B.C. University Outcomes for Direct Entry and Transfer Students*. B.C.CAT. Consulté le 26 avril 2010 à l'adresse <http://www.B.C.cat.B.C..ca/pubs/univoutcomes.pdf>.
- Gao, H., Hughes, W., O'Rear, M. et Fendley, W. (2002). *Developing Structural Equation Models to Determine Factors Contributing to Student Graduation and Retention: Are There Differences for Native Students and Transfers?* Communication présentée au forum annuel de recherche de l'Association for Institutional Research, à Toronto, du 2 au 5 juin 2002. Consulté le 5 janvier 2010 à l'adresse http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/3f/64.pdf.
- Gawley, T. et McGowan, R. (2006). Learning the Ropes: A Case Study of the Academic and Social Experiences of College Transfer Students within a Developing University-College Articulation Framework. *College Quarterly*, 9(3).
- Glass, J. et Harrington, A. (2002). Academic Performance of Community College Transfer Students and "Native" Students at a Large State University. *Community College Journal of Research and Practice*, 26(5): 415-430.
- Guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario (GRCCUO). (2010). Site Web : <http://www.ocutg.on.ca>.
- Heslop, J. (2001). *Profile of B.C. College Transfer Students Admitted to B.C. Universities 1994/95 to 1998/99*. Vancouver: British Columbia Council on Admissions and Transfer.
- Heslop, J. (2004). *Alternate paths to SFU: A Comparative Academic Performance Study of B.C. College Transfer Students and B.C. Direct Entry Secondary Students Admitted to SFU from 1992 to 1999*. Vancouver: British Columbia Council on Admissions and Transfer.
- King, A. et Warren, W. (2006). *Transition to College: Perspectives of Secondary School Students*. Toronto: Collèges Ontario. Consulté le 1^{er} octobre 2009 à http://www.collegesontario.org/research/school-college-transition/CO_TRANSITION_COLLEGE_FULLL.pdf.
- Lambert-Maberly, A. (2010). Research Results: Profile of BC College Transfer Students 2003/04 to 2007/08. BCCAT. Consulté le 6 mai 2010 à l'adresse http://www.bccat.bc.ca/pubs/rr_apr10.pdf.
- Lang, D. (2009). Articulation, Transfer and Student Choice in a Binary Postsecondary System. *Higher Education*, 57(3), 355-371.
- Luo, M., Williams, J. et Vieweg, B. (2007). Transitioning Transfer Students: Interactive Factors that Influence First-Year Retention. *College & University*, 83(2), 8-19.
- McCormick, A., Sarraf, S., BrckaLorenz, A. et Haywood, A. (2009). *Examining the Transfer Student Experience: Interactions with Faculty, Campus Relationships and Overall Satisfaction*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'Association for the Study of Higher Education, Vancouver, B.C. Consulté le 20 janvier 2010 à l'adresse <http://cpr.iub.edu/uploads/McCormick%20Sarraf%20BrckaLorenz%20Haywood%20ASHE%2009.pdf>.

- McGowan, R. et Gawley, T. (2006). The University Side of the College Transfer Experience: Insights from University Staff. *College Quarterly*, 9(3).
- Ministère des finances. (2010). *Budget de l'Ontario 2010*. Consulté le 21 juillet 2010 à l'adresse http://www.fin.gov.on.ca/fr/budget/ontariobudgets/2010/papers_all.pdf.
- Ministère de la Formation, des Collèges et Universités. (1990). *Vision 2000: Quality and Opportunity*. Toronto: MTCU. Consulté le 20 octobre 2009 à l'adresse http://www.thecouncil.on.ca/documents/Vision2000_E.pdf.
- Ministère de la Formation, des Collèges et Universités. (2010a). *Multi-Year Accountability Agreement (MYAA) 2009-10 Report Back. College Example. (Rapport d'étape 2009-2010 relatif aux ententes pluriannuelles sur la reddition des comptes. Exemple de collège)*
- Ministère de la Formation, des Collèges et Universités. (2010b). *Multi-Year Accountability Agreement (MYAA) 2009-10 Report Back. University Example. (Rapport d'étape 2009-2010 relatif aux ententes pluriannuelles sur la reddition des comptes. Exemple d'université)*
- National Survey of Student Engagement. (2008). *Promoting Engagement for all Students: The Imperative to Look Within*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Ontario Department of Education. (1967). *College of Applied Arts and Technology Basic Documents*. Toronto: Ontario Department of Education. Consulté le 20 octobre 2009 à l'adresse http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/4a/b6.pdf.
- Ontario Undergraduate Student Alliance. (2009). *Ontario: A Province of Knowledge, Report on the Future of Higher Education*. Toronto: OUSA. Consulté le 2 décembre 2009 à l'adresse <http://www.ousa.ca/wordpress/wp-content/uploads/2009/10/OUSA-RH2-Submission3.4.pdf>.
- Pendelton, S. et Lambert-Maberly, A. (2006). *Undergraduate Student Survey on Student Satisfaction et Engagement: Transfer Student Experience vs Direct Entry Student Experience*. BCCAT. Consulté le 6 mai 2010 à l'adresse <http://www.bccat.bc.ca/pubs/ubcengagement05.pdf>.
- Pitman, W. (Chair). (1993). *No dead ends. Report of the Task Force on Advanced Training to the Minister of Education and Training*. Toronto: Ministry of Education and Training.
- Rae, B. (2005). *L'Ontario, chef de file en éducation*. Toronto: Ministère de la Formation, des Collèges et des Universités. Consulté le 5 novembre 2009 à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/postsecf.pdf>
- Stewart, J. et Martinello, F. (À paraître). *Are Transfer Students Different? An Examination of First Year Grades and Course Withdrawals*. Brock University.
- Townsend, B. (2002). *"Terminal" Students Do Transfer*. Communication présentée à la conférence de l'American Association of Community Colleges à Seattle, WA, du 21 au 23 avril 2002. Consulté le 23 novembre 2009 à l'adresse http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/08/c4.pdf.

Townsend, B. et Wilson, K. (2006). "A Hand to Hold for a Little Bit": Factors Facilitating the Success of Community College Transfer Students to a Large Research University . *Journal of College Student Development*, 47(4), 439-456.

Université de Nipissing. (2007). *Measuring the Success of College Transfer Students at Nipissing University 1994-2005*. CUCC. Consulté le 30 septembre 2009 à l'adresse <http://www.CCCU-ontario.ca/bin/publications/reports.cfm>.

University of Calgary. (2008). *Performance of College Transfer Students at the University of Calgary 2005-06*. Calgary: Office of Institutional Analysis, University of Calgary. Consulté le 4 juillet 2009 à l'adresse http://oia.ucalgary.ca/system/files/644_2731.pdf.

Université York. (2008). *An Analysis of Undergraduate Students Admitted to York University from an Ontario College of Applied Arts and Technology (CAAT) between 1996 and 2006*. Toronto: CUCC. Consulté le 30 septembre 2009 à l'adresse <http://www.CUCC-ontario.ca/bin/publications/reports.cfm>.

Walters, D. (2003). "Recycling": The Economic Implications of Obtaining Additional Postsecondary Credentials at Lower or Equivalent Levels. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 40(4), 463-480.

Wang, X. (2009). Baccalaureate Attainment and College Persistence of Community College Transfer Students at Four-Year Institutions. *Research in Higher Education*, 50(6), 570-588.

Zhai, L. et Newcomb, L. (2000). *Factors that Influence Transfer Student Academic Performance and Retention*. Report. Consulté le 5 janvier 2010 à l'adresse http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/e2/98.pdf



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario