



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les ententes de transfert des crédits du collège à l'université et l'enseignement universitaire de premier cycle : l'Ontario dans un contexte pancanadien et international

David Trick, David Trick and Associates



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
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Se référer au présent document comme suit :

Trick, D. Les ententes de transfert des crédits du collège à l'université et l'enseignement universitaire de premier cycle : l'Ontario dans le contexte pancanadien et international. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2013.



Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2013

Table des matières

Table des matières.....	1
Sommaire.....	3
L'apprentissage des étudiants.....	3
Les différences de coût.....	4
Solutions envisageables pour l'Ontario.....	4
Introduction.....	6
Le modèle ontarien actuel.....	6
Observations basées sur les publications.....	8
L'utilisation du parcours collège-université pour obtenir un diplôme de baccalauréat.....	8
Relation entre politiques d'articulation et taux de transfert des crédits.....	10
Relation entre politiques d'articulation et coûts.....	11
Contexte dans lequel s'inscrit la planification du système éducatif postsecondaire.....	12
Des parcours complexes.....	12
Sommaire.....	12
Méthodologie.....	13
Conception politique du transfert dans les autres territoires étudiés.....	14
Conception politique du transfert des crédits.....	14
Programmes d'étude.....	15
Mesures incitatives pour les collèges et les universités.....	16
Garantie pour les étudiants.....	16
Effets de l'évolution des systèmes de transfert.....	17
Résultats des politiques dans d'autres territoires.....	18
Rendement universitaire des étudiants qui ont bénéficié d'un transfert.....	19
Taux de graduation universitaire des étudiants qui ont bénéficié d'un transfert.....	19
Les taux de transfert.....	20
Économies en matière de coûts et autres avantages.....	21
Résultats des politiques en Ontario.....	22
Rendement universitaire et taux de graduation des étudiants ayant effectué un transfert.....	24
Économies en matière de coûts et autres avantages.....	25
Quelques précisions à apporter concernant cette analyse de coût.....	32
Implications : solutions envisageables pour l'Ontario.....	34
Créer des programmes collégiaux de passage à l'université en arts et commerce.....	34
Élargir les passerelles entre les programmes collégiaux à vocation professionnelle et l'université ...	37
Élargir les passerelles entre les programmes collégiaux professionnels menant à un diplôme et ceux menant à un grade.....	39

Conclusion et domaines à explorer plus avant	40
Remerciements	43
Bibliographie	44

Sommaire

Dans la présente étude, l'auteur examine les effets d'un accroissement du nombre d'ententes de transfert des crédits du collège à l'université ainsi que de l'élargissement de leur portée en vue de répondre à la demande de diplômes universitaires de premier cycle en Ontario. Son examen est centré sur les deux questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les différences de résultats d'apprentissage entre les étudiants qui bénéficient d'une entente de transfert des crédits pour passer du collège à l'université et ceux qui suivent un programme universitaire de quatre ans?
2. Quelles sont les différences de coût par étudiant selon que les étudiants bénéficient d'une entente de transfert des crédits pour passer du collège à l'université ou qu'ils suivent un programme universitaire de quatre ans?

L'auteur a tenté de répondre à ces questions pour quatorze instances en dehors de l'Ontario – l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, l'Écosse, et neuf États des États-Unis – en s'appuyant sur des données publiées fournies par des représentants de l'enseignement supérieur à l'occasion d'entrevues. Pour l'Ontario, il s'est également servi de données tirées de publications statistiques et d'entrevues.

Les ententes de transfert des crédits du collège à l'université qui existent ailleurs varient de façon significative par leur objet stratégique et par les outils utilisés pour appuyer le transfert. Dans les États des États-Unis où le nombre de transferts d'étudiants est important, la plupart de ces transferts ont lieu dans le domaine des arts et des sciences, celui du commerce et, parfois, dans celui des services sociaux. Le transfert s'utilise comme un moyen de fournir un accès élargi aux études de niveau baccalauréat. Plusieurs des instances retenues pour l'étude offrent aussi la possibilité de transfert à l'université pour les étudiants de programmes collégiaux à vocation professionnelle, notamment axés sur la technologie ou sur un métier. Pour ces transferts, si la plupart d'entre elles adoptent une approche généralisée à l'ensemble du territoire, l'Écosse applique quant à elle une approche régionale. La Nouvelle-Zélande est la seule des instances étudiées à ne pas disposer d'approche globale en matière de transfert.

L'apprentissage des étudiants

L'étude a montré que, dans sept des territoires examinés, les étudiants qui passent du collège à l'université obtiennent une moyenne pondérée cumulative (MPC) similaire ou parfois seulement légèrement plus faible à celle des étudiants qui entrent à l'université à leur sortie du secondaire. Nous n'avons trouvé aucune preuve attestant du contraire dans l'un ou l'autre des territoires étudiés¹.

Les résultats sont mitigés quant aux taux de diplomation universitaire des étudiants qui effectuent un transfert. Dans cinq des territoires observés, les résultats indiquent que ces étudiants affichent des taux de diplomation aussi élevé ou plus élevé que ceux des étudiants accédant directement à l'université. Dans trois autres territoires, les taux de diplomation du premier groupe sont légèrement plus faibles que ceux du second groupe. Lorsque cela est le cas, certaines indications permettent d'attribuer ce fait à la plus grande propension des étudiants effectuant un transfert à étudier à temps partiel.

Le principal défi que pose le fonctionnement d'un système de transfert efficace se situe au niveau des années qui précèdent ce transfert. Selon les résultats obtenus pour cinq des territoires étudiés où les collèges sont très accessibles, de nombreux étudiants expriment leur intention d'effectuer un transfert mais ne répondent pas aux exigences requises à cet effet. Dans ces territoires, le fait de ne pas être transférable est associé à

¹Pour certains des territoires étudiés, rien ne permet d'attester ni de réfuter ce point et d'autres points.

une préparation insuffisante durant les études secondaires, à la concurrence d'occupations non scolaires, comme un emploi rémunéré et des responsabilités familiales, au fait de suivre les études collégiales à temps partiel ou encore à l'interruption des études pendant un semestre ou davantage.

Les résultats montrent que, dans plusieurs des territoires observés, une fois que les étudiants sont admissibles au transfert, beaucoup d'entre eux effectuent ce transfert. Par ailleurs, nombre d'étudiants qui ne satisfont pas aux exigences établies peuvent toutefois réussir à effectuer un transfert et à obtenir un diplôme universitaire.

Les différences de coût

Dans la plupart des territoires étudiés, le coût que représente l'obtention d'un diplôme universitaire pour le gouvernement et pour l'étudiant est plus faible si ce dernier a suivi deux années au collège puis deux années à l'université que s'il a suivi un programme universitaire de quatre ans. Cette constatation part du principe que l'étudiant étudie à temps plein durant les quatre années. Elle ne tient pas compte des différences dans la déperdition des effectifs scolaires ou dans l'aide financière aux études.

En utilisant un modèle de prévision des coûts pour les ententes de transfert du collège à l'université en Ontario, l'auteur a constaté que les dépenses étaient moindres pour l'étudiant s'il suivait des études mixtes avec entente de transfert de type 2 + 2 plutôt qu'un programme universitaire de quatre ans. L'avantage financier diminue ou disparaît pour les programmes exigeant de l'étudiant transféré qu'il suive deux semestres additionnels de cours pour rattraper les cours non suivis au collège. En règle générale, l'atteinte du seuil de rentabilité des coûts totaux se situe entre quatre ans et demi d'études et cinq ans. Si les programmes durent plus longtemps, les avantages financiers globaux sont moindres ou inexistantes, même s'il peut y avoir d'autres types d'avantages pour les étudiants, tels qu'éviter de répéter l'apprentissage antérieur ou être en mesure d'obtenir un diplôme universitaire qu'ils n'auraient peut-être jamais obtenu autrement.

Solutions envisageables pour l'Ontario

Bien que cette étude n'ait pas pour objet de faire de recommandations, les résultats obtenus dans les autres territoires examinés suggèrent trois moyens pour l'Ontario d'aller de l'avant :

- **par la création de programmes collégiaux de transfert vers l'université d'une durée de deux ans dans le domaine des arts et du commerce** : dans le cadre d'un plan général visant à accommoder les étudiants qui cherchent à obtenir un baccalauréat, le gouvernement pourrait créer un nombre défini de places en première et deuxième année de collège, avec la promesse que les étudiants ayant suivi ces deux années pourraient sans difficulté faire un transfert vers l'université pour obtenir leur baccalauréat. Ces programmes seraient conçus à l'effet du transfert; autrement dit, cela nécessiterait de concevoir de nouveaux programmes (ou des versions nettement révisées de programmes existants). Cette passerelle pourrait être particulièrement intéressante dans les régions de la province où le nombre de places dans les programmes de baccalauréat est inférieur aux demandes prévisionnelles.
- **par l'élargissement des passerelles menant des programmes collégiaux à vocation professionnelle à l'université** : la création de voies menant des programmes collégiaux à vocation professionnelle professionnels à l'université n'est facile dans aucun des divers territoires étudiés. L'approche classique adoptée en Ontario consiste, pour les étudiants ayant suivi deux années d'études collégiales d'effectuer un transfert vers l'université et d'y suivre des cours spécialisés de niveau supérieur dans un domaine relié. Dans certains territoires, on a créé de nouveaux types de baccalauréat pour les étudiants ayant commencé un programme collégial à vocation professionnelle. Ces baccalauréats sont moins spécialisés que les diplômes universitaires traditionnels et peuvent viser la préparation des étudiants à des postes de cadre en lien avec leur domaines d'études collégiales.

- **en accordant plus d'attention au transfert des étudiants de programmes collégiaux menant à un diplôme à ceux menant à un grade** : en améliorant le transfert de programmes collégiaux menant à un diplôme à ceux menant à un grade, on donnerait accès au baccalauréat à davantage d'étudiants, tout en évitant aux étudiants des programmes collégiaux à vocation professionnelle nombre des défis à surmonter pour passer du collège à l'université. L'adoption d'une telle approche exigerait dans bien des cas d'importantes révisions des programmes d'études pour pallier les différences au niveau des programmes. Certains étudiants collégiaux des programmes menant à un grade souhaiteront éventuellement poursuivre des études de deuxième cycle et des études professionnelles avancées; il pourrait être utile d'indiquer plus clairement d'entrée de jeu si cela leur serait possible ou non.

Ces trois moyens ne sont pas incompatibles. On peut imaginer, par exemple, d'établir pour objectif que tout étudiant diplômé d'un programme collégial de deux ans ayant obtenu des notes suffisantes, dispose d'au moins une voie d'accès à un grade universitaire dans sa région. Ces moyens pourraient tous trois être développés pour que cet objectif se concrétise.

Selon l'expérience des autres territoires étudiés, les décideurs politiques ont besoin d'établir des objectifs clairs et quantifiables, y compris des délais et une responsabilisation appropriés. Il faut que l'on communique clairement aux étudiants si le transfert est garanti ou non et, dans l'affirmative, à quelles conditions. Le financement public de places universitaires réservées aux étudiants qualifiés admissibles au transfert constituerait une mesure d'encouragement plus efficace.

Introduction

La présente étude porte sur les effets d'un accroissement du nombre d'ententes de transfert des crédits du collège à l'université ainsi que de l'élargissement de leur portée en vue de répondre à la demande de diplômes universitaires de premier cycle en Ontario. Son examen est centré sur les deux questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les différences de résultats d'apprentissage entre les étudiants qui bénéficient d'une entente de transfert des crédits pour passer du collège à l'université et ceux qui suivent un programme universitaire de quatre ans?
2. Quelles sont les différences de coût par étudiant selon que les étudiants bénéficient d'une entente de transfert des crédits pour passer du collège à l'université ou qu'ils suivent un programme universitaire de quatre ans?

Nous nous sommes penchés sur ces questions pour quatorze instances en dehors de l'Ontario. Nos résultats s'inscrivent dans le cadre politique de l'enseignement supérieur de chacun des territoires observés. En nous appuyant sur ces résultats, nous suggérons trois moyens possibles pour l'Ontario de développer de meilleures voies d'accès aux diplômes de baccalauréat.

Le modèle ontarien actuel

La politique gouvernementale ontarienne sur le transfert des crédits dans l'enseignement supérieur est définie de façon très complète dans la Déclaration de principes sur le système ontarien de transfert des crédits du ministère de la Formation et des Collèges et Universités, dont la vision est la suivante :

L'Ontario disposera d'un système de transfert des crédits complet et transparent qui sera appliqué de manière uniforme. Ce système améliorera [le] parcours de transfert et la mobilité des étudiantes et étudiants, favorisera leur réussite et fera de l'Ontario une destination de choix pour l'éducation postsecondaire. Le système de transfert des crédits aidera celles et ceux qui sont qualifiés à passer d'un établissement ou d'un programme postsecondaire à un autre sans devoir reprendre des cours déjà (MFCU, Ontario, n.d.)

Comme le précise cette Déclaration de principes, le rôle du gouvernement est de définir avec clarté la vision, les objectifs, la stratégie à adopter ainsi que les rôles et les mesures de responsabilisation de ce système de transfert des crédits en Ontario, en prenant en considération la perspective étudiante et celle des établissements d'enseignement postsecondaire. Ce système doit être mis en œuvre sous le leadership des collèges et des universités. Il doit être coordonné par un organisme indépendant, le Conseil ontarien pour l'articulation et les transferts (COAT). Celui-ci a pour rôle de favoriser et d'appuyer la collaboration entre les établissements au plan des études ainsi que le développement de voies de transfert entre collèges et universités publics de l'Ontario, afin d'optimiser les options offertes aux étudiants et de réduire la répétition de leur apprentissage. Le COAT a aussi pour rôle de tenir à jour un guide en ligne et un portail de reconnaissance des crédits d'études postsecondaires de l'Ontario pour les étudiants. Par ailleurs, il supervise les programmes gouvernementaux ciblés lancés épisodiquement pour financer de nouvelles ententes de transfert des crédits.

Plusieurs éléments de la politique actuelle méritent d'être relevés :

- La politique vise à tirer parti du large éventail d'ententes de transfert des crédits consenties au fil des ans, ententes pour la plupart bilatérales auxquelles s'ajoutent des ententes multilatérales dont le nombre a augmenté ces dernières années.

- La politique vise à améliorer l'accessibilité et le choix offert aux étudiants mais elle n'est fondée sur aucun objectif quantitatif, que ce soit pour la participation étudiante ou le nombre de transferts. Jusqu'à présent, cela n'entre pas dans la politique gouvernementale de l'Ontario d'utiliser les collèges comme moyen d'accès à l'université.
- L'un des objectifs est de « permet[tre] aux étudiantes et étudiants, à leur famille, au gouvernement et au public de réaliser des économies du fait qu'il ne sera plus nécessaire de répéter des crédits déjà obtenus ». Autrement dit, la politique vise à s'assurer qu'un étudiant qui choisit d'effectuer un transfert ne doit pas répéter des crédits.
- La participation des universités et des collèges est obligatoire, mais à un degré de leur choix : il doit y avoir une « participation de tous les établissements d'enseignement postsecondaire, chacun déterminant la nature et la portée de sa participation »;

La Déclaration de principes reflète l'état actuel d'une politique de transfert des crédits qui a évolué au fil des deux dernières décennies. La possibilité de transfert du collège à l'université a été envisagée au moment de la création des collèges en 1960 mais sans qu'aucun processus ne soit mis en place pour le favoriser. Les ententes de transfert permettant d'accorder des crédits pour des études collégiales étaient rares jusqu'aux années 80 (Skolnik 2010, 7, 14).

Au cours des années 1980, il est devenu de plus en plus évident que le paradigme du marché du travail sur lequel le système d'enseignement supérieur de l'Ontario était fondé était désormais désuet. Dans les années 60, le marché du travail était binaire, certains emplois exigeant un minimum de trois à quatre d'années d'études universitaires et d'autres, de une à trois années de formation technique après le secondaire dans des domaines généralement pas offerts à l'université. Dans un rapport consultatif gouvernemental réalisé à l'initiative des collèges en 1990, on recommandait de plus grandes possibilités de « formation avancée », celle-ci y étant définie « comme une éducation combinant une forte attention au caractère appliqué des programmes collégiaux à vocation professionnelle et de fortes bases théoriques et compétences analytiques ». On y envisageait la possibilité, pour les collèges, d'entreprendre seuls certaines formations avancées, sanctionnées par un titre de compétences collégial unique créé à cet effet. Ils offriraient par ailleurs d'autres programmes de formation avancée conjointement avec les universités qui mèneraient à un diplôme universitaire. Conscients de la grande réticence affichée par plusieurs universités à travailler avec les collèges, les auteurs du rapport en venaient à recommander que, si aucune université ne manifestait d'intérêt dans un délai de dix-huit mois, le gouvernement délègue le pouvoir de conférer des grades à un institut provincial de formation avancée; ce dernier conférerait ainsi des grades aux étudiants ayant achevé avec succès les programmes en question offerts au collège (Comité directeur de Vision 2000; 1990, 16-17). En 1993, un comité consultatif chargé du suivi recommanda la création d'un institut ontarien de formation avancée pour « créer, négocier, coordonner, promouvoir et allouer un financement » pour la formation avancée et que cet institut se voie déléguer le pouvoir de conférer certains grades (Groupe de travail sur la formation avancée, 1993, 11-13).

La perspective de voir les universités perdre leur monopole collectif de conférer des grades a amené le Conseil des universités de l'Ontario à avoir des discussions avec l'Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario (ACAATO, aujourd'hui « Collèges Ontario ») entre 1990 et 1992 afin de développer une approche plus volontaire au transfert des crédits. En 1994, le Ministère annonça son intention d'établir, sur une base volontaire, un consortium de collèges et d'universités qui promouvrait la coopération et publierait un guide pour les étudiants sur les ententes de transfert des crédits. Au départ, cet organisme, plus tard appelé le Conseil du consortium collèges-universités (CCCU), devait faire appel à un groupe donné d'universités désireuses de collaborer avec les collèges. Mais quelques universités craignaient que celles qui n'étaient pas intéressées soient perçues comme récalcitrantes par le Ministère et toutes s'entendirent donc pour en faire partie. Le CCCU fut créé en 1996, pour devenir en 2011, par suite de changements, le Conseil ontarien pour l'articulation et les transferts (COAT).

Nombre des ententes volontaires bilatérales et multilatérales actuellement en place se sont précisées durant la période allant de 1996 à 2011. En 1994, puis en 2000, le gouvernement a utilisé des subventions d'équipement afin d'appuyer les partenariats bilatéraux noués entre collèges et universités pour construire

des installations dédiées. L'exigence de l'Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario selon laquelle il fallait détenir un diplôme universitaire pour accéder à la profession à compter de 2005 a suscité le nouage d'un grand nombre de partenariats quasi-volontaires dans le secteur infirmier, appuyé par des subventions gouvernementales ciblées. Un financement additionnel a été accordé entre 2009 et 2011 pour développer des voies d'accès multilatérales pour les diplômés de tous les collèges offrant certains programmes.

D'autres changements stratégiques ont avivé la concurrence entre collèges et universités. La décision prise par le gouvernement en 2000 d'autoriser les collèges qualifiés à offrir des diplômes de baccalauréat en quatre ans a conduit des collèges à concurrencer directement les universités auprès des étudiants souhaitant obtenir un grade universitaire. L'évolution du marché du travail et des préférences des étudiants a mené de nombreuses universités à offrir de nouveaux programmes à vocation professionnelle concurrençant des programmes collégiaux qui existent de longue date. De fait, chaque collège et chaque université opère ses propres choix quant à l'ampleur de sa collaboration et de sa concurrence pour la prestation de programmes de baccalauréat.

Observations basées sur les publications

Il existe un grand nombre d'études universitaires étatsuniennes et un nombre croissant d'études faites au Canada et ailleurs qui portent sur le rôle potentiel du transfert des crédits pour réaliser les objectifs publics liés à l'enseignement supérieur. Il arrive que l'on remette en question, dans les publications étatsuniennes, l'efficacité des politiques étatiques quant à leur capacité à favoriser le transfert de crédits, faisant valoir que ces politiques n'ont pas augmenté les taux de transfert ni réduit les coûts. Dans d'autres publications, l'accent est mis sur le rôle joué par le transfert des crédits pour augmenter l'accessibilité des études supérieures et l'on prône l'instauration de politiques sociales et éducatives complémentaires pour améliorer le taux de réussite des étudiants qui souhaitent effectuer un transfert. Dans d'autres publications enfin, on souligne le rôle important que joue la conception du système d'enseignement postsecondaire et des stimulants institutionnels dans l'efficacité des ententes de transfert des crédits.

L'utilisation du parcours collège-université pour obtenir un diplôme de baccalauréat

Dans les études étatsuniennes, on part du principe qu'un grand nombre d'étudiants qui terminent un programme de baccalauréat ont étudié au collège auparavant. Selon la base de données étatsunienne la plus complète qui soit, 45 pour cent des étudiants de ce pays ayant terminé avec succès un programme de baccalauréat de quatre ans en 2010-2011 ont effectivement étudié au collège auparavant. Ce pourcentage varie selon l'État, allant de 19 pour cent (Alaska) à 78 pour cent (Texas), comme le montre le Tableau n° 1. Ces chiffres incluent tous les diplômés d'un baccalauréat qui ont étudié au collège auparavant, quels que soient le temps qu'ils y ont passé, le programme étudié ou le nombre de crédits obtenus lors de leur transfert.

Tableau n° 1 : Pourcentage d'étudiants diplômés d'un établissement offrant des programmes de quatre ans après une inscription dans un établissement offrant des programmes de deux ans aux États-Unis, en 2010-2011.

État de l'établissement décernant un grade sanctionnant 4 ans d'études	Nom de l'État	Nbre de diplômés d'un établissement décernant un grade sanctionnant 4 ans d'études en 2010-2011 *	Nbre de diplômés d'un établissement offrant des programmes de 4 ans auparavant inscrits dans un établissement offrant des programmes de 2 ans**	% de diplômés d'un établissement offrant des programmes de 4 ans auparavant inscrits dans un établissement offrant des programmes de 2 ans
TX	Texas	148 980	116 776	78 %
WY	Wyoming	2 404	1 709	71 %
CA	Californie	237 780	154 717	65 %
KS	Kansas	22 458	14 651	65 %
OR	Oregon	26 870	16 604	62 %
MS	Mississippi	18 637	11 213	60 %
OK	Oklahoma	26 215	15 164	58 %
NE	Nebraska	19 343	11 034	57 %
IA	Iowa	27 090	15 281	56 %
MO	Missouri	62 119	34 870	56 %
FL	Floride	112 371	61 644	55 %
IL	Illinois	109 734	59 138	54 %
AZ	Arizona	142 973	73 869	52 %
AL	Alabama	37 631	18 185	48 %
AR	Arkansas	19 353	9 115	47 %
NM	Nouveau-Mexique	10 459	4 888	47 %
TN	Tennessee	40 736	18 410	45 %
VA	Virginia	69 969	31 239	45 %
SC	Caroline du Sud	30 628	13 401	44 %
KY	Kentucky	30 882	13 355	43 %
UT	Utah	36 533	15 618	43 %
CO	Colorado	34 471	14 577	42 %
MI	Michigan	85 222	35 902	42 %
WA	État de Washington	48 058	19 973	42 %
MD	Maryland	39 733	15 949	40 %
NV	Nevada	11 628	4 644	40 %
HI	Hawaii	6 937	2 727	39 %
NC	Caroline du Nord	65 366	25 547	39 %
MN	Minnesota	57 016	21 501	38 %
NJ	New Jersey	52 003	19 750	38 %
LA	Louisiane	30 520	10 557	35 %
WI	Wisconsin	45 871	16 207	35 %
IN	Indiana	69 144	23 620	34 %
ND	Dakota du Nord	8 253	2 807	34 %
NY	New York	202 842	67 883	33 %
ID	Idaho	12 962	3 991	31 %
OH	Ohio	93 543	28 893	31 %
WV	Virginie-Occidentale	14 677	4 593	31 %
MT	Montana	6 369	1 887	30 %
PA	Pennsylvanie	126 093	37 375	30 %
VT	Vermont	9 143	2 754	30 %
CT	Connecticut	27 392	7 894	29 %
GA	Géorgie	57 717	17 002	29 %

État de l'établissement décernant un grade sanctionnant 4 ans d'études	Nom de l'État	Nbre de diplômés d'un établissement décernant un grade sanctionnant 4 ans d'études en 2010-2011 *	Nbre de diplômés d'un établissement offrant des programmes de 4 ans auparavant inscrits dans un établissement offrant des programmes de 2 ans**	% de diplômés d'un établissement offrant des programmes de 4 ans auparavant inscrits dans un établissement offrant des programmes de 2 ans
DC	District de Columbia	23 853	6 608	28 %
RI	Rhode Island	16 645	4 608	28 %
SD	Dakota du Sud	6 834	1 699	25 %
MA	Massachusetts	83 975	19 215	23 %
ME	Maine	9 460	2 191	23 %
DE	Delaware	8 844	1 935	22 %
NH	New Hampshire	14 127	3 041	22 %
AK	Alaska	3 733	718	19 %
Total pour les E.-U.		2 505 596	1 136 812	45 %
Moyenne étatsunienne				41 %
Valeur médiane étatsunienne				40 %

Remarques concernant le Tableau n° 1

*On a compté une fois les étudiants dans chaque État où ils ont obtenu un grade entre le 1^{er} juillet 2010 et le 30 juin 2011.

**Comprend toute inscription dans un établissement dispensant un programme de deux ans, à la date de la graduation 2010-2011 ou avant celle-ci. Comprend des établissements publics et privés.

Remarque : Renseignements extraits des données sur les inscriptions des étudiants par niveau collégial ainsi que sur les grades, fournies au National Student Clearinghouse (NSC) par ses établissements membres. Le NSC couvre 93 pour cent des inscriptions étudiantes à l'échelle nationale et plus de 80 pour cent des diplômés.

Source : National Student Clearinghouse (2012).

Dans les études canadiennes, le transfert des crédits apparaît comme un phénomène jouant un rôle majeur dans certaines provinces mais pas dans toutes. Nous faisons état de ces différences entre les provinces canadiennes étudiées dans notre analyse ci-après de la situation en Alberta, en Colombie-Britannique et en Ontario.

Relation entre politiques d'articulation et taux de transfert des crédits

Dans les publications étatsuniennes, on discute beaucoup de la question de savoir si les ententes d'articulation mandatées par les États s'avèrent efficaces pour augmenter le nombre de transferts des crédits du collège à l'université ou, plutôt, celle de savoir si l'augmentation des taux de transfert est vraiment le but de telles ententes.

Banks (1992) a constaté, en comparant le Texas et la Californie, que l'application de la politique d'articulation à l'échelle de l'État n'avait qu'un effet modérément positif à cet égard. Anderson, Sun et Alfonso (2006) ont quant à eux trouvé que les étudiants s'inscrivant dans un État disposant d'ententes d'articulation obligatoires n'avaient pas plus de chances d'effectuer un transfert et que la probabilité de transfert se trouvait accrue par d'autres facteurs tels que l'aide financière aux études, des programmes efficaces d'indemnisation et de counselling, et l'amélioration de l'enseignement public de la maternelle à la 12^e année. Roksa (2009) a également constaté que le fait d'avoir une politique d'articulation établie en vertu d'une loi n'était pas étroitement associé à des taux de transferts supérieurs.

Pour Garcia Falconetti (2009), la politique de transfert des crédits de type 2 + 2 qui existe en Floride a permis de réduire la répétition de crédits. Les étudiants y ayant effectué un transfert ont obtenu des diplômes universitaires similaires à ceux des étudiants entrés à l'université au sortir du secondaire, mais affichaient des taux d'achèvement des études plus faibles.

Pour Doyle (2009), parmi les étudiants ayant accédé à l'enseignement postsecondaire en vue d'obtenir un baccalauréat, ceux qui s'étaient d'abord inscrits dans un collège communautaire voyaient leur probabilité d'y parvenir réduite de 32 pour cent par rapport à ceux inscrits d'emblée dans un établissement offrant un programme de 4 ans. Dans son étude, Doyle soulève l'inquiétude de voir les étudiants qui entament leurs études au collège se détourner de leurs objectifs éducatifs initiaux. Melguizo et Dowd (2009) reconnaissent cet effet de diversion mais trouvent celui-ci minime.

Roksa et Keith (2008) font valoir que l'objectif déclaré des politiques d'articulation adoptées en vertu d'une loi est simplement de permettre aux étudiants qui veulent effectuer un transfert de conserver les crédits acquis plutôt que d'augmenter les taux de transfert; selon eux, ces politiques ne touchent pas aux facteurs sociétaux qui risquent d'affecter le transfert, telle que la préparation scolaire de l'enseignement secondaire, les responsabilités familiales et des facteurs qui empêchent de suivre des études à temps plein en continu. Dans le même ordre d'idées, Gross et Goldhaber (2009) soutiennent que la comparaison des étudiants ayant bénéficié d'un transfert de crédits à ceux qui entrent directement à l'université ne tiennent pas compte (ou pas adéquatement) des revenus familiaux, de la préparation scolaire, des attentes sociales ou de la situation géographique, ni des règles qui limitent l'accès au programme universitaire de leur choix pour les étudiants bénéficiant d'un transfert.

Dans ce débat, il est important de signaler que les États des États-Unis qui ne possèdent pas d'ententes de transfert des crédits prescrites par leur gouvernement peuvent néanmoins disposer d'autres moyens pour appuyer le transfert. Il pourrait s'agir par exemple d'ententes de transfert des crédits établies par l'organe coordonnant l'enseignement supérieur dans l'État en question ou des ententes volontaires entre secteur universitaire et secteur collégial ou entre des établissements donnés (Roksa et Keith 2008, 248-249). La constatation que les États disposant d'ententes de transfert des crédits établies en vertu d'une loi n'affichent pas des taux de transfert supérieurs à ceux d'autres États n'est par conséquent pas aussi révélatrice qu'elle ne le semble a priori.

Relation entre politiques d'articulation et coûts

Il existe peu d'études étatsuniennes quant au rapport coût-efficacité des ententes de transfert des crédits comme moyen de satisfaire la demande de diplômés de premier cycle. Dans son étude à ce sujet, Rouse (1998) a conclu que cela revenait à peu près au même coût ou à un coût moindre pour le gouvernement d'offrir deux années d'études au collège qu'il ne lui en coûte pour les deux premières années dans un établissement dispensant des programmes de quatre ans. Romano et Djajalaksana (2011) font valoir quant à eux que la plupart des coûts encourus par ce second type d'établissement sont attribuables aux étudiants de 3^e et de 4^e année. De là, ils concluent que les subventions publiques sont plus élevées pour l'éducation collégiale que pour les deux premières années d'études universitaires. Ni Rouse ni Romano et Djajalaksana n'ont inclus les frais de scolarité dans leurs calculs.

Roksa et Keith (2008) ont constaté que les étudiants bénéficiant d'un transfert qui achèvent un programme universitaire de quatre ans obtenaient leur diplôme avec plus de crédits que nécessaire. Ils ont toutefois trouvé qu'il en était de même de leurs homologues entrés directement à l'université et que le nombre de crédits « gaspillés » était à peu près le même dans les deux cas.

Contexte dans lequel s'inscrit la planification du système éducatif postsecondaire

Roksa (2010) souligne que les politiques relatives à l'éducation postsecondaire doivent être évaluées dans le contexte du système éducatif postsecondaire dans son ensemble. Elle constate en particulier que les États ayant un fort ratio d'étudiants au collège par rapport aux étudiants à l'université, affichent des taux de complétion du diplôme plus élevés, car le nombre d'étudiants à tenter des études de premier cycle universitaire y est moindre. Cette observation laisse à penser que l'on a tort de vouloir comparer des territoires sans accorder toute l'attention voulue à l'éventail de possibilités existantes et de stimulants offerts aux étudiants dans chacun d'eux.

Kisker et coll. (2011) soulignent l'importance d'une mise en œuvre effective pour garantir l'application, au niveau institutionnel, des politiques applicables à l'échelle de l'État. Des études distinctes ont montré qu'en Californie, en Floride et dans l'Illinois, les politiques étatiques de transfert des crédits étaient parfois freinées par les décisions des universités d'imposer de nouveaux prérequis surpassant ceux prescrits par ces politiques (California Legislative Analyst's Office; Office of Program Policy Analysis and Government Accountability, Floride, 2008; Sack 2006). Cette observation suggère une fois de plus l'importance d'évaluer les territoires étudiés en fonction de leurs politiques globales en matière d'éducation supérieure, plutôt qu'en fonction de leur politique de transfert uniquement.

Des parcours complexes

Il existe un très large éventail de publications portant sur les schémas de mobilité des étudiants au sein du système d'enseignement postsecondaire et la plupart décrivent les parcours complexes qu'ils peuvent emprunter. Cette complexité a amené certains (p. ex. Townsend, 2001) à préconiser l'expansion du champ des études sur le transfert des crédits pour y inclure les transferts de type université-collège, université-collège-université et d'autres parcours. Nombre de territoires ont élargi leurs politiques de transfert des crédits et l'évaluation de celles-ci pour englober ces parcours complexes, de sorte à mesurer l'efficacité des politiques selon le type de transfert, que ce soit du collège à l'université, de l'université au collège ou au sein d'un même secteur postsecondaire. Au Canada, Hango et de Broucker (2007) ont pu, en se basant sur les travaux des Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, repérer 20 différents parcours qu'un élève du secondaire peut emprunter pour accéder au marché du travail.

La présente étude s'intéresse à l'expansion du nombre d'ententes de transfert des crédits du collège à l'université et à l'élargissement de leur portée comme moyens de satisfaire la demande de diplômes de premier cycle. Nous reconnaissons néanmoins que d'autres modèles sont possibles et que le comportement des étudiants est plus complexe que ne le sont les modèles prescrits par les décideurs.

Sommaire

L'analyse documentaire suscite quelques observations pertinentes pour le présent projet :

- L'objectif stratégique potentiel examiné dans la présente étude, à savoir s'il faut ou non répondre au besoin accru de baccalauréats en encourageant certains étudiants à suivre des études collégiales pour ensuite aller à l'université, pourrait devenir un nouvel objectif pour l'Ontario. Des études du comportement des étudiants ontariens ont permis d'approfondir le sujet mais sont peu susceptibles de permettre de prédire entièrement leur comportement dans ce nouveau contexte.
- Il pourrait être utile d'étudier des ententes de transfert des crédits du collège à l'université actuellement en place en Ontario afin d'évaluer si, une fois étendues, elles contribueraient à atteindre ce nouvel objectif stratégique. Cela servirait aussi à cerner les problèmes de conception et de mise en œuvre que susciterait l'établissement de ce nouvel objectif stratégique.

- Au moment de comparer l'Ontario à d'autres instances, il sera important de définir clairement les objectifs stratégiques. Un territoire peut avoir, pour objectifs de transfert, le choix offert aux étudiants, un nombre accru de places, une réduction de la répétition des crédits, une administration simplifiée ou autres objectifs. La conception et les effets des politiques d'une instance donnée sont susceptibles de refléter les objectifs de ces politiques, qui peuvent diverger des objectifs ontariens.
- Certains termes, tels qu'une « entente de transfert » peuvent avoir une signification différente d'un territoire à un autre. Parfois, les objectifs globaux des programmes ne s'alignent pas sur les pratiques administratives existantes.
- Le contexte politique est important. Les politiques de transfert s'inscrivent dans un cadre plus vaste de politiques liées à la structure institutionnelle, aux normes d'études en vigueur, à l'accessibilité, à l'aide financière aux études et aux services aux étudiants. Les établissements d'enseignement postsecondaire opèrent des choix au sein de ce cadre stratégique général. Les étudiants opèrent quant à eux des choix dans le cadre des possibilités qu'ils voient mises à leur disposition. Nous devons par conséquent éviter de fournir une seule cause pour expliquer la réussite d'un territoire ou son échec à atteindre ses objectifs.

Méthodologie

Nous avons recueilli des renseignements du domaine public relevant de 14 territoires autres que l'Ontario. Le choix de ce large échantillon visait à saisir une diversité d'approches, à éviter de ne choisir que des modèles convenables et à reconnaître que la quantité et la qualité des données disponibles seraient probablement plus substantielles dans certaines instances que dans d'autres. Nous avons arrêté notre sélection sur des territoires suffisamment peuplés et dotés d'un système postsecondaire comptant au moins deux secteurs. Nous avons ainsi examiné deux provinces canadiennes (l'Alberta et la Colombie-Britannique), neuf États des États-Unis (la Californie, le Colorado, la Floride, le Kentucky, l'État de New York, l'Ohio, l'Oregon, le Texas et l'État de Washington), et trois pays (l'Écosse, la Nouvelle-Zélande et l'Australie).

Pour chaque territoire examiné, nous avons rédigé une note de recherche fournissant : un descriptif de l'entente de transfert des crédits ; la place qu'occupe cette entente au sein du système d'enseignement postsecondaire du dit territoire; une réponse aux deux questions de recherche d'après l'information disponible et les lacunes et faiblesses de cette information. Une grande part des recherches sous-tendant la présente étude, y compris les références bibliographiques, figure dans ces quatorze notes de recherche, disponibles sur demande auprès du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Nous avons aussi rassemblé de l'information publique au sujet de la situation en Ontario. Pour fournir un point de référence, nous avons examiné de plus près six scénarios ontariens qui représentent un éventail des types de transfert locaux. Il s'agit : du transfert des crédits du collège à l'université pour les étudiants de programmes généraux d'art (collège Seneca et Université York; Collège Seneca et Université de Toronto); transfert d'un collège à une université selon une entente multilatérale (faculté de génie de l'Université Lakehead; école de commerce Ted Rogers de l'Université Ryerson; programme de baccalauréat en technologie de l'Université McMaster, avec le Collège Mohawk et d'autres collèges); transfert d'un collège à une université partageant un même campus (Collège Durham, Institut universitaire de technologie de l'Ontario). Nous avons exclus les ententes ontariennes de partenariat entre collèges et universités qui relèvent des sciences infirmières, celles-ci étant motivées par des questions réglementaires et financières propres au domaine et pouvant par conséquent être perçues comme moins révélatrices pour d'autres disciplines.

Conception politique du transfert dans les autres territoires étudiés

S'il est vrai que chaque administration est unique, nous avons constaté que plusieurs des administrations étudiées adoptaient des approches similaires ou se recoupant pour encourager le transfert des crédits du collège à l'université. Il existe toutefois des différences capitales d'une administration à l'autre quant à l'éventail de programmes académiques se prêtant au transfert. Ces différences sont visibles au niveau des moyens utilisés pour stimuler l'application du transfert par les collèges et universités, et au niveau du degré d'assurance que les politiques offrent aux étudiants en matière de transfert.

Conception politique du transfert des crédits

Dans les territoires étudiés, l'approche la plus communément adoptée pour favoriser le transfert des crédits est de concevoir un assortiment de cours offerts au collège dans la perspective d'un passage à l'université. Voici les caractéristiques habituelles d'une telle approche :

- Les cours sont conçus dans la perspective d'un transfert. On indique au préalable aux étudiants quels cours sont transférables et lesquels ne le sont pas. Pour qu'ils le soient, il faut souvent remplir certaines conditions, comme justifier d'une note minimale de C ou de C+ au cours en question.
- Les cours s'intègrent à un programme cohérent de sorte qu'au bout de deux années d'études collégiales à temps plein, l'étudiant peut entrer à l'université, y suivre deux autres années d'études à temps plein et obtenir son baccalauréat en quatre ans.
- La conception des programmes transférables et la désignation des cours transférables sont de la responsabilité commune des universités et des collèges. Pour quatre des territoires étudiés, nous avons trouvé une description détaillée de mécanismes nécessitant une participation professorale aussi bien des collèges que des universités (Alberta, Colombie-Britannique, Floride, Ohio). En Colombie-Britannique par exemple, il existe ainsi plus de 60 comités permanents d'articulation, couvrant des domaines d'études universitaires, appliquées et professionnelles. Ils se réunissent chaque année et chaque collège et université offrant un programme dans le domaine en question y est représenté.
- Il existe un organe officiel qui représente les collèges et les universités dans le processus. Autrement dit, dans ce processus, la création de chaque cours transférable n'est pas tributaire de la participation directe de chaque collège et université. Il est généralement attendu que chaque établissement respecte les ententes souscrites à l'échelle du système. L'organe officiel peut représenter un secteur, comme par exemple le bureau du chancelier d'un système universitaire ou d'un système collégial (Californie), ou il peut s'agir d'un conseil réunissant des représentants des universités et des collèges (Floride, Alberta, Colombie-Britannique).

Il existe plusieurs approches possibles à la conception d'un bloc de cours transférables offerts sur deux années et elles ne sont pas incompatibles.

- Certains territoires offrent un programme de premier cycle de deux ans menant à un grade associé, ou un bloc de cours similaire spécialement conçus pour le transfert à l'université (Alberta, C.-B., Californie, Floride, État de Washington, Oregon, Texas, Colorado, État de New York). Ce grade associé peut se concevoir comme la réplique des deux premières années d'études universitaires dans le domaine des arts et des sciences ou d'autres domaines non centrés sur une carrière, ou être offert dans des domaines axés sur une carrière qui préparent les étudiants au marché du travail ou à des études universitaires.
- Des territoires imposent un tronc commun de cours d'enseignement général, qui équivaut habituellement à une année et demie d'études à plein temps; l'étudiant qui termine ce tronc commun

est considéré comme ayant satisfait aux exigences d'enseignement général de tout collège ou université du dit territoire (Californie, Floride, État de Washington, Oregon, Texas, Colorado).

- Certains territoires enfin ont créé des blocs de cours prérequis pour obtenir une majeure dans des disciplines données, afin que l'étudiant qui passe du collège à l'université puisse commencer au niveau de la troisième année, sans qu'il lui soit nécessaire de suivre les cours d'introduction pour cette discipline (Floride, Californie, État de Washington, Texas, Colorado, C.-B.).

En plus des crédits transférables par blocs, beaucoup d'étudiants cherchent à faire valoir des cours individuels aux fins de transfert. Certains territoires ont adopté un système de numérotation commune pour aider les registraires et la population étudiante à reconnaître les cours transférables (Californie, Floride, Texas). Ce système peut se combiner à la numérotation préexistante de chaque établissement, plutôt que de remplacer celle-ci.

Il est courant d'avoir des guides en ligne sur les ententes de transfert des crédits. Dans un des territoires étudiés, la Floride, ils font partie d'un système global informatisé de renseignements sur les étudiants, où sont consignés tous les crédits qu'un étudiant a obtenus, quels que soient l'université ou le collège de ce territoire où il a suivi ses cours. On y a aussi intégré les exigences relatives à l'obtention du diplôme dans la majeure choisie par l'étudiant; celui-ci peut donc voir quels cours il doit suivre pour obtenir son diplôme. Des conseils sont également offerts dans la section du site Web intitulée « Finish Up, Florida! », à l'intention des personnes ayant abandonné leurs études qui veulent obtenir des crédits en vue de la complétion d'un diplôme universitaire.

Généralement, les territoires étudiés n'imposent pas de règles quant à la façon d'enseigner des cours transférables. La Floride et le Texas suivent les directives de la Southern Association of Colleges and Schools, exigeant que les membres du corps professoral qui enseignent ces cours soient titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat dans leur discipline d'enseignement, ou titulaires d'une maîtrise, avec un minimum de 18 heures de cours de niveau maîtrise dans la discipline en question. Il n'y a pas d'exigences quant au nombre minimal de titulaires d'un doctorat pour le corps professoral. (Southern Association of Colleges and Schools, 2006). En Floride, ces directives s'inscrivent dans la législation de l'État.

La plupart des territoires étudiés ont créé des ententes de transfert applicables à l'échelle du territoire. L'Écosse développe actuellement un ensemble de dispositions régionales à cet effet, par l'entremise de partenariats entre collèges et universités d'une même région.

Parmi les territoires à l'étude autres que l'Ontario, un seul dispose d'une politique de transfert très décentralisée, qui laisse le soin à chaque université de décider des crédits qu'elle acceptera des collèges, et sans objectifs systémiques ni organe de promotion du transfert. Il s'agit de la Nouvelle-Zélande où, selon les données disponibles, les taux de transfert des crédits sont faibles : environ 4 pour cent des étudiants de collège effectueraient un transfert pour suivre un programme menant à un diplôme universitaire.

Programmes d'étude

On observe des différences importantes entre les territoires étudiés quant à l'éventail de programmes académiques se prêtant au transfert. Dans les États des États-Unis où un grand nombre d'étudiants effectuent un transfert, la plupart d'entre eux étudient dans le domaine des arts et des sciences, et du commerce. Il se peut qu'il y en ait également un nombre significatif dans le domaine des services sociaux. Généralement, ces étudiants suivent des programmes de deux ans conçus pour les préparer au passage à l'université, plutôt qu'à l'entrée directe sur le marché du travail. De fait, ces programmes de deux ans servent de première et deuxième années universitaires mais offertes au collège, enseignées par le personnel du collège à partir d'un programme d'étude sur lequel universités et collèges du territoire se sont entendus en vue de préparer l'accès de l'étudiant à l'université selon la formule 2 + 2.

Plusieurs territoires sont allés plus loin dans les ententes conclues, afin de rendre les cours universitaires transférables pour les étudiants de programmes collégiaux professionnels, que ce soit en technologie ou

dans un métier donné. Ces ententes sont particulières en ce sens que l'étudiant suit un programme collégial de deux ans qui le prépare au marché du travail mais qui lui donne aussi l'option d'obtenir son transfert à l'université, pour y obtenir un diplôme universitaire selon la formule 2 + 2. On en voit des exemples en Colombie-Britannique, dans l'État de Washington et le Kentucky :

- La Colombie-Britannique a ceci de remarquable qu'elle affiche des taux élevés de transfert, dans toutes les catégories de programmes, chez les étudiants qui ont terminé la plupart ou tous les cours menant à un titre de compétences appliquées, notamment pour un métier donné (30 % des étudiants de collèges et d'instituts transférés) ou dans le domaine des arts visuels et des arts de la scène (42 % des étudiants transférés).
- L'État de Washington a créé un programme de deux ans menant à un grade associé en sciences appliquées (« A.A.S. » en anglais) qui sert à la fois à préparer les étudiants au marché du travail ou au passage d'un secteur postsecondaire à un autre. Ce grade associé permet à son titulaire de suivre un nombre restreint de programmes universitaires spécialement conçus à cet effet dans divers disciplines, telles que sciences infirmières, technologies de l'information, gestion des services alimentaires, gestion de la santé et de la sécurité, technologies industrielles, technologies informatiques, électronique, technologies du génie mécanique ou civil ou du dessin et de la conception.
- Le Kentucky a exigé de toute université d'état qu'elle crée un « programme d'achèvement » qui permette aux diplômés d'un programme collégial de deux ans ayant une MPC suffisante d'obtenir un baccalauréat en quatre ans en suivant deux autres années d'études. Ces programmes d'achèvement répondent aux exigences globales universitaires pour l'obtention du baccalauréat mais sont moins spécialisés que les programmes de baccalauréat accessibles à la sortie du secondaire.

Mesures incitatives pour les collèges et les universités

Le transfert des crédits est affecté en partie par le nombre de places disponibles dans les collèges et les universités. Dans le cas de trois des territoires à l'étude, nous avons constaté qu'il existait des politiques qui restreignaient délibérément le nombre d'universités ou de places accessibles en première année d'université et se servaient des programmes de transfert des collèges pour offrir une accessibilité aux étudiants non admissibles directement (C.-B., Californie, Floride). On considère généralement qu'en Californie, c'est grâce à cette politique et à la répartition des universités d'état en établissements orientés sur la recherche et en établissements axés sur l'enseignement, que l'État a eu les moyens de créer un système d'universités de recherche de renommée internationale. Selon le *Times Higher Education*, la Californie compte cinq universités d'état qui figurent au classement des 50 premières universités de la planète.

Le risque que présente un tel modèle est que l'accès aux diplômes universitaires y soit restreint. Ces dernières années, la Floride et la C.-B. ont davantage compté sur les places universitaires accessibles au sortir du secondaire, craignant en effet que leurs niveaux globaux de diplomation universitaire soient relativement faibles par rapport à ceux d'autres territoires.

L'Écosse a développé des ententes de responsabilisation par lesquels les établissements obtiennent un financement en échange de leur accord à accroître le nombre d'étudiants qui effectuent un transfert au-delà d'un seuil donné.

Nous avons constaté qu'un territoire, le Texas, imposait une pénalité financière à tout établissement qui « exigeait d'un étudiant, de façon inappropriée ou sans raison valable, qu'il reprenne un cours essentiellement équivalent à un cours déjà suivi dans un autre établissement » (code administratif du Texas, titre 19, partie 1, Chapitre 4, section B, règlement 4.26) [notre traduction]. La pénalité consiste à retenir le financement alloué pour les heures-crédits correspondant au cours répété.

Garantie pour les étudiants

Du point de vue de l'étudiant, une des questions clés est de savoir si le fait d'avoir suivi avec succès deux années de cours collégiaux transférables garantit l'admission à l'université.

- En Californie, les universités californiennes ont l'obligation d'accorder la priorité aux étudiants qui effectuent un transfert par rapport à ceux qui y sont admis au sortir du secondaire. Dans les deux systèmes universitaires publics de cet État, on s'attend au maintien d'un ratio de 40/60 quant au nombre des étudiants inscrits en 1^{re} et 2^e année universitaires par rapport à celui des étudiants de 3^e et 4^e année; les deux systèmes doivent aussi rendre des comptes au public quant au degré avec lequel ils appliquent ce ratio. Dans la pratique, cela permet de garantir l'accessibilité d'un nombre important de places de 3^e année pour les étudiants qui effectuent un transfert d'un collège. Pour ces derniers, leur premier choix d'université ou de programme n'est pas garanti. Du fait des récentes restrictions budgétaires, certaines universités et certains programmes offrent à présent peu de places, ou n'en offrent aucune, aux étudiants effectuant un transfert.
- En Floride, les étudiants qui obtiennent un grade associé en arts ont la garantie de recevoir une offre d'admission à l'université, même si ce n'est pas nécessairement à l'université ou dans le programme constituant leur premier choix.
- En Floride et au Kentucky, il est obligatoire pour les universités de donner aux candidats d'un collège la priorité par rapport aux candidats venus de l'extérieur. Ce dernier groupe paie des frais de scolarité bien plus élevés que le premier, de sorte que, si les universités n'avaient pas cette obligation, elles pourraient privilégier ce groupe, source de revenus plus attrayante.
- Dans plusieurs autres des territoires examinés, nous avons constaté que les candidats à l'université effectuant un transfert n'avaient pas la priorité par rapport aux autres, même si certains établissements pouvaient accepter d'offrir une telle garantie (l'Alberta, la C.-B., le Colorado, le Texas, l'Australie, la Nouvelle-Zélande).

Effets de l'évolution des systèmes de transfert

Pour plusieurs des territoires étudiés, la conception des systèmes de transfert en place date de l'époque de la création du système collégial ou de l'expansion de ce dernier, habituellement dans les années 60 (Californie, Colorado, Floride, État de Washington). Ces systèmes semblent avoir été avantagés par le fait que la conception des programmes collégiaux intégrait la notion de transfert.

L'Ohio et l'Écosse offrent des exemples de systèmes où l'on a greffé une entente de transfert sur un système postsecondaire historiquement binaire. Dans ces deux territoires, il s'agissait d'une initiative lancée par des élus et menés par des leaders du système d'enseignement postsecondaire, certains enthousiastes, d'autres, moins.

Quatre des territoires étudiés qui disposaient d'un système de transfert bien établi ont ensuite décidé de permettre à certains établissements du secteur collégial d'offrir leurs propres grades (Floride, État de Washington, Alberta, C.-B.).

- La Floride a conféré à tous ses collèges le pouvoir de décerner leurs propres diplômes de baccalauréat dans des circonstances spéciales. Quelques collèges offrent plusieurs programmes de baccalauréat tandis que d'autres ont choisi de continuer à offrir des programmes menant à un grade par l'entremise des relations établies de longue date avec les universités avoisinantes. Ce changement n'a pas fait décliner le nombre d'étudiants des collèges effectuant un transfert à l'université : il existe un système de transfert dynamique qui existe parallèlement aux programmes de baccalauréat offerts au collège. L'État de Washington dispose d'une entente similaire, mais il n'y a qu'un seul de ses collèges à offrir plus d'un programme de baccalauréat.
- Les provinces de l'Alberta et de la Colombie-Britannique ont toutes deux converti certains de leurs établissements du secteur collégial en universités à vocation d'enseignement qui offrent diplômes de divers niveaux. Dans les deux provinces, le nombre de transferts du collège à l'université a baissé :

les étudiants qui auraient probablement effectué un transfert avant cette conversion ont pu trouver ce qui leur convenait au sein des universités à vocation d'enseignement.

Résultats des politiques dans d'autres territoires

Les résultats des politiques qui présentent le plus d'intérêt pour ce projet sont ceux relatifs au rendement des étudiants venus du collège et les économies potentielles réalisées du fait d'avoir suivi des études avec transfert du collège à l'université plutôt que des études à l'université uniquement. Nous avons aussi recueilli des données sur la proportion d'étudiants qui effectuent un transfert et au sujet des programmes d'études se prêtant le plus couramment au transfert.

Nos observations des territoires à l'étude autres que l'Ontario sont présentées dans le Tableau n° 2 ci-après.

Tableau n° 2 : Sommaire des observations relatives aux autres territoires étudiés

REMARQUE : Si un territoire ne figure pas sur une ligne, cela signifie qu'il n'y avait aucune preuve directe de l'observation en question pour ce territoire.

	OUI	NON
POLITIQUE ET STRUCTURE DU TRANSFERT		
Grade associé ou bloc similaire de cours transférables suivis sur 2 ans	AB, C.-B., CA, FL, WA, OR, TX, CO, NY	Tous les autres territoires
Modèle du tronc commun d'enseignement général	CA, FL, WA, OR, TX, CO,	Tous les autres territoires
Modèle des blocs de cours prérequis pour une majeure	FL, WA, TX, CO, C.-B.,	Tous les autres territoires
Système commun de numérotation des cours	CA, FL, TX	
Forte mobilisation du corps professoral dans la planification des cours transférables	C.-B., FL, AB, OH, SCOT	
Minimum de qualifications universitaires requis pour enseigner les cours transférables	FL	
STIMULANTS POUR LES COLLÈGES ET LES UNIVERSITÉS		
Nbre de places de 1 ^{re} année universitaire limité pour favoriser l'inscription aux programmes collégiaux transférables	CA, C.-B. (auparavant), FL (auparavant)	
Nbre de places de 3 ^e et de 4 ^e année universitaire délibérément accru/financé pour accommoder les étudiants transférables	CA, WA	
Financement accordé en échange d'un accord à accroître le nombre d'admissions d'étudiants demandant un transfert au-delà du seuil établi	SCOT	
Pénalité financière pour les établissements qui exigent d'un étudiant la reprise injustifiée d'un cours déjà suivi	TX	
GARANTIE POUR LES ÉTUDIANTS		
Les candidats au transfert ont la priorité en matière d'admission par rapport à ceux venant du secondaire	CA	AB, C.-B., TX, CO, NY, AUS, NZ, SCOT
Les candidats au transfert ont la priorité en matière d'admission par rapport à ceux venant d'ailleurs	FL, KY	AB, C.-B., TX, CO, NY, AUS, NZ, SCOT
EFFETS DE L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME DE TRANSFERT		
Le système de transfert s'est greffé sur un système d'enseignement postsecondaire historiquement binaire	OH, SCOT	CA, FL, WA, CO
Le nombre de transferts a diminué, car davantage de collèges ont obtenu le pouvoir de conférer un grade.	AB, C.-B.	FL, WA
RENDEMENT ÉTUDIANT		
Preuve que les étudiants transférés obtiennent une MPC	C.-B., CA, FL, AB, WA, OR,	

	OUI	NON
similaire ou supérieure à celles des étudiants ayant suivi un programme universitaire de 4 ans.	TX	
Preuve que les étudiants transférés affichent des taux de graduation similaire ou supérieurs à ceux des étudiants ayant suivi un programme universitaire de 4 ans.	C.-B., CA, AB, CO, NY	FL (légèrement inférieurs), OR (légèrement inférieurs), TX (légèrement inférieurs), AUS (identiques ou inférieurs)
Preuve que les étudiants transférés obtiennent des résultats similaires ou meilleurs sur le marché du travail que ceux ayant suivi un programme universitaire de 4 ans	C.-B.	
Taux de complétion élevé durant les 2 premières années d'études, avant le transfert		CA, FL, WA, TX, NY
Taux de transfert élevé chez les candidats admissibles au transfert	CA, WA, CO	TX
Taux de transfert élevé dans les programmes d'études appliquées ou professionnelles	C.-B., KY, WA (certains)	
Nombre d'étudiants effectuent un transfert hors ententes d'articulation	CA, CO, NY	
Les étudiants disent obtenir pour la plupart le crédit attendu	C.-B., AB	
ÉCONOMIES DE COÛTS ET AUTRES AVANTAGES		
Coût de l'enseignement inférieur en cas de transfert par rapport aux quatre années d'études universitaires	C.-B., CA, FL, WA, OR, TX, CO, NY, AUS, NZ	
Pour le gouvernement, coût de l'enseignement inférieur en cas de transfert, par rapport aux quatre années d'études universitaires	C.-B., CA, WA (à peu près le même ou moindre), TX (à peu près le même ou moindre), NY, AUS, NZ, SCOT	FL (à peu près le même), AB, OR, CO (à peu près le même ou supérieur)
Les étudiants qui effectuent un transfert différent, au plan démographique, de ceux qui ont suivi quatre années d'université (p. ex. faible revenu, minorité raciale, étudiants plus âgés)	CA, WA, KY, AUS, SCOT	
La dette étudiante est inférieure pour ceux qui effectuent un transfert que pour ceux qui suivent 4 ans d'université		C.-B.
Nombre d'étudiants transférés suivent un nombre de cours supérieur au nombre minimal requis	CA, FL, KY, OR, TX, SCOT	
Nombre d'étudiants entrant à l'université au sortir du secondaire suivent un nombre de cours supérieur au nombre minimal requis	CA, FL, KY, OR, TX	

Rendement universitaire des étudiants qui ont bénéficié d'un transfert

Il est amplement démontré que les étudiants qui sont passés du collège-université ont une MPC similaire ou parfois seulement légèrement inférieure à celle des étudiants entrant à l'université au sortir du secondaire. Nous avons constaté que les premiers obtenaient une MPC similaire ou supérieure à celle obtenue par les seconds en Alberta, en Colombie-Britannique, en Californie, en Floride, en Oregon, au Texas et dans l'État de Washington. Nous n'avons trouvé des preuves du contraire pour aucun des territoires examinés.

Taux de graduation universitaire des étudiants qui ont bénéficié d'un transfert

Nous avons obtenu des résultats mitigés concernant les taux de graduation des étudiants qui ont bénéficié d'un transfert. Ainsi, pour cinq des territoires étudiés, leurs taux de graduation étaient aussi élevés sinon supérieurs à ceux des étudiants du parcours exclusivement universitaire (Alberta, C.-B., Californie, Colorado, État de New York). En Floride, en Oregon et au Texas par contre, les taux de graduation du premier groupe

étaient légèrement inférieurs à ceux du second groupe. Des résultats contradictoires ont montré qu'en Australie, les taux du premier groupe étaient soit similaires soit inférieurs à ceux du second.

Là où les taux de graduation des étudiants ayant bénéficié d'un transfert étaient plus faibles, on dispose de certains éléments montrant que cela pourrait être attribuable à la plus grande propension de ces étudiants à étudier à temps partiel. En ce qui concerne la Floride et le Texas, les résultats indiquent que les taux de graduation de ces étudiants sont les mêmes que ceux des étudiants du parcours exclusivement universitaire dans le cas d'études à temps plein, mais bien plus faibles dans le cas d'études à temps partiel.

Les taux de transfert

L'évaluation des taux de transfert est d'une difficulté notoire. Il faut donc user de prudence lorsqu'on compare ces taux, souvent calculés sur une base différente d'un territoire à un autre. Les territoires qui tentent de les évaluer peuvent, pour cela, essayer de répondre aux questions suivantes ou à certaines d'entre elles :

- L'étudiant a-t-il, au moment de son admission au collège, exprimé son intention d'effectuer un transfert à l'université ou d'obtenir un diplôme universitaire?
- L'étudiant a-t-il, par son choix de cours, montré qu'il adoptait la voie du transfert? Par exemple, pour la fin de sa 1^{re} année d'études, avait-il suivi certains des cours requis pour un transfert?
- L'étudiant est-il devenu « admissible au transfert »? En d'autres termes, a-t-il terminé le programme d'études prescrit et obtenu les notes minimales pour être admissible au transfert à l'université?
- Les étudiants admissibles au transfert effectuent-ils ce transfert?

Le comportement réel des étudiants vient toutefois ébranler cette séquence logique de questions :

- Le fait de simplement demander quel est le pourcentage d'étudiants entrant au collège qui obtiennent ensuite un diplôme universitaire est un moyen trompeur d'évaluer le degré d'efficacité de la politique de transfert car cette question ne tient pas compte des objectifs des étudiants; en réalité, nombre d'étudiants souhaitent simplement prendre quelques cours et n'ont pas l'intention d'obtenir un titre de compétence quel qu'il soit.
- Certains des étudiants qui disent vouloir effectuer un transfert par la suite, ne prennent pas les cours démontrant cette intention.
- Nombre des étudiants qui effectuent un transfert n'en avaient pas l'intention au moment de leur admission au collège.
- Nombre des étudiants qui effectuent un transfert n'empruntent pas une voie de transfert articulée. En d'autres termes, ces étudiants ne sont pas considérés comme admissibles au transfert et pourtant, ils en font un.

En dépit des limites que présentent les données recueillies, il apparaît clairement, d'après les territoires étudiés, que le principal défi au fonctionnement d'un système de transfert efficace réside dans les années qui précèdent le transfert. On estime que, dans les territoires dotés de collèges très accessibles, nombre d'étudiants expriment leur intention d'effectuer un transfert mais n'y deviennent pas admissibles (Californie, Floride, Texas, État de Washington, New York). Par exemple, en Californie, le nombre d'étudiants qui entrent au collège pour effectuer un transfert dans les six années qui suivent est à peu près deux fois moindre que le nombre de ceux qui prévoyaient effectuer un transfert. En Floride, seuls 26 pour cent des étudiants ayant entrepris des études menant à un grade associé en arts obtiennent ce grade dans les 6 années suivantes.

Dans les territoires étudiés, la non-admissibilité des étudiants au transfert est associée à ce qui suit :

- une piètre préparation secondaire et les retards pendant que l'étudiant suit des cours de rattrapage au collège;
- des politiques libérales d'admission au collège qui tentent d'accommoder les étudiants sans égard pour leur degré de préparation scolaire;

- des difficultés dans les cours de niveau postsecondaire, notamment en mathématiques;
- la concurrence des demandes d'autres secteurs, comme les emplois rémunérés et les responsabilités familiales;
- le suivi des études à temps partiel ou l'interruption des études pendant un ou plusieurs semestres.

Nous avons constaté que, dans plusieurs territoires, une fois que les étudiants étaient transférables, le transfert avait effectivement lieu pour un grand nombre d'entre eux, bien que le taux de transfert ne soit pas de 100 pour cent (Californie, Colorado, État de Washington). En Californie, en Floride et dans l'État de Washington, le transfert a lieu pour environ les deux-tiers des étudiants transférables.

Même si l'étudiant n'est pas admissible au transfert, il peut toutefois très bien réussir à effectuer son transfert et à obtenir un diplôme universitaire. Par exemple, en Californie, environ deux-tiers des étudiants qui effectuent un transfert à une université d'état ne se conforment pas au système articulé selon la formule 2 + 2. Leur situation peut diverger : pour certains, il leur manque peut-être un ou deux cours pour être admissibles au transfert et ils sont donc acceptés avec moins de deux années de crédits, tandis que, pour d'autres, ils peuvent ne recevoir que peu ou pas de crédits lorsqu'ils effectuent un transfert. Les données recueillies pour l'Alberta et la C.-B. suggèrent que la plupart des étudiants qui effectuent un transfert dans ces provinces obtiennent autant de crédits que ce à quoi ils s'attendaient. Cela peut s'expliquer en partie du fait que les sites relatifs au transfert de crédits dans ces deux provinces indiquent définitivement quels sont les cours sanctionnés par un crédit transférable.

La non admissibilité au transfert peut s'avérer particulièrement problématique car nombre d'étudiants des territoires étudiés sont inscrits dans des programmes collégiaux axés sur le transfert à l'université, qui ne les préparent donc pas au marché du travail. De ce point de vue, les étudiants seraient probablement plus avancés s'ils avaient suivi une formation sanctionnée par un diplôme collégial professionnel. Nous devons toutefois reconnaître que les taux d'abandon dans ce type de programme de même que dans les deux premières années d'études universitaires peuvent être élevés eux aussi. La situation de l'étudiant qui suit un programme axé sur le transfert qui n'effectue pas de transfert n'est pas forcément pire que celle d'un étudiant entrant à l'université au sortir du secondaire pour ensuite abandonner ses études au bout d'un an ou deux. Dans tous ces cas, la réduction du taux d'attrition pourrait nécessiter des mesures de soutien additionnelles afin que les étudiants puissent obtenir un titre de compétence leur permettant d'accéder au marché du travail ou d'atteindre d'autres objectifs.

Économies en matière de coûts et autres avantages

Dans la plupart des territoires étudiés, le coût global pour le gouvernement et l'étudiant que représente l'achèvement d'études postsecondaires menant à un grade selon la formule 2 + 2 est plus faible que celui du parcours universitaire de quatre ans au sortir du secondaire. Pour chaque territoire, nous avons tenté de calculer ce coût global dans l'un et l'autre cas. Les données recueillies suggèrent que l'on réalise des économies de coûts allant de 8 à 29 pour cent sur quatre ans si l'étudiant suit le parcours avec transfert plutôt que le parcours universitaire direct. Pour faire ces calculs, nous sommes partis du principe que les études étaient menées à temps plein pendant les quatre ans. Nous n'avons pas tenu compte des différences en matière d'attrition ou d'aide financière aux études.

Ce calcul est difficile à réaliser car, dans la plupart des territoires à l'étude, le financement public des universités et des collèges n'est pas basé sur un montant par étudiant pondéré par le programme suivi. Le coût réel que représente la prestation d'un programme pour l'université ou le collège peut différer du montant versé par le gouvernement et de celui payé par les étudiants. Nous n'avons pas été en mesure d'établir quels étaient les coûts réels car les établissements ne publient généralement pas d'études sur leurs coûts internes.

Dans la plupart des territoires étudiés, l'économie de coûts réalisée par l'étudiant (du fait de frais de scolarité moindres) est plus importante que celle réalisée par le gouvernement.

- Dans chacun des territoires pour lequel nous avons des données, nous avons constaté que les frais de scolarité étaient inférieurs pour le parcours avec transfert que pour le parcours universitaire direct (C.-B., Californie, Floride, Kentucky, État de Washington, Oregon, Texas, Colorado, New York, Australie, Nouvelle-Zélande).
- Le coût pour le gouvernement était inférieur dans certains territoires (C.-B., Californie, New York, Australie, Nouvelle-Zélande), à peu près le même ou inférieur dans d'autres (Texas, Kentucky, État de Washington), à peu près le même dans l'un d'eux (Floride), à peu près le même ou plus élevé dans un autre (Colorado) et de fait plus élevé dans deux territoires (Alberta, Oregon).

Si les frais de scolarité sont moindres au collège, c'est pour des raisons historiques. Cela reflète peut-être une croyance selon laquelle les étudiants des collèges suivant un programme menant à un diplôme de 1^{er} cycle devraient payer des frais similaires à ceux payés par les étudiants d'un programme d'un moindre niveau ou que des frais de scolarité moindres favoriseraient l'accessibilité des études. Les montants versés par le gouvernement aux collèges et aux universités trouvent leur justification dans le passé : la plupart des territoires versent des subventions de fonctionnement moindres par étudiant aux collèges qu'ils ne le font aux universités. Certaines des importantes subventions versées aux universités visent à appuyer les recherches du corps professoral.

Dans plusieurs territoires, on rapporte que les étudiants qui s'inscrivent à des programmes collégiaux axés sur le transfert viennent en nombre disproportionné de groupes sous-représentés parmi les étudiants accédant à l'université du secondaire (Californie, État de Washington, Australie, C.-B.). En Colombie-Britannique, on a constaté que la dette étudiante au moment de l'obtention du diplôme est plus élevée pour les étudiants ayant bénéficié d'un transfert que pour les étudiants ayant emprunté la voie directe. Cela pourrait constituer une preuve que les étudiants recourant au transfert viennent de milieux à plus faible revenu, même si cela peut aussi refléter d'autres facteurs.

La façon dont on considère les étudiants qui ne sont pas parvenus à obtenir un diplôme de 1^{er} cycle en quatre ans constitue un élément modérateur important dans toute comparaison de coûts entre les parcours incluant un transfert et les parcours directs. Aux États-Unis, il est prouvé qu'un étudiant typique de collège ayant bénéficié d'un transfert obtient environ 140 crédits semestriels avant d'obtenir son diplôme universitaire (quand le nombre de crédits habituellement requis pour l'obtenir en quatre années est de 120). Il est aussi démontré que l'étudiant empruntant un parcours direct totalise lui aussi près de 140 crédits. En d'autres termes, ni le parcours avec transfert ni le parcours direct n'apportent un résultat très efficace : environ un septième des places universitaires aux É.-U. sont occupées par des étudiants qui détiennent que les 120 crédits minimaux. Il arrive que les étudiants suivent des cours supplémentaires parce qu'ils ont changé de majeure, qu'ils ne comprennent pas les exigences en matière de graduation ou pour d'autres raisons.

La comparaison directe des coûts que représente le parcours avec transfert du collège à l'université par rapport au parcours strictement universitaire n'offre qu'une perspective limitée sur les coûts généraux et les avantages de chacune de ces voies. Nous discuterons de cette question plus avant au moment de l'étude des coûts des parcours ontariens ci-après.

Résultats des politiques en Ontario

Il existe diverses études de qualité sur l'évaluation du transfert du collège à l'université en Ontario, notamment celles de Decock, McCloy, Liu et Hu (2011), du CCI Research (2006, 2011) et de Collèges Ontario (2009). Ces études méritent d'être relevées pour leur utilisation de données d'enquête menée auprès des étudiants afin d'étudier les modèles de transfert, en l'absence d'un système de suivi des étudiants à l'échelle provinciale. Notre intention n'est pas de les résumer ni de les reproduire mais certains des résultats qu'elles offrent sont pertinents pour les questions examinées lors de notre étude des autres territoires sélectionnés.

- Environ un quart des candidats à l'entrée au collège en Ontario ont indiqué que la principale raison qui motivait leur inscription au collège était la préparation à l'université (Collèges Ontario 2009, ii).
- Les candidats à l'entrée à l'université ayant une formation collégiale (mais pas forcément un titre de compétence collégial) représentaient, en 2008, 11,4 pour cent de tous les candidats canadiens souhaitant entrer dans une université ontarienne, et 6,1 pour cent des candidats canadiens s'y inscrivant effectivement (Collèges Ontario 2009, 5).
- Le nombre de diplômés collégiaux qui suivent des études menant à un grade universitaire a augmenté entre 2001 et 2006 mais il a légèrement diminué au cours des deux années suivantes. En 2008-2009, 7,7 pour cent des diplômés collégiaux suivaient un programme de baccalauréat et, pour 5,6 pour cent d'entre eux, un diplôme universitaire (le reste suivant des études menant à un diplôme collégial de pou à un diplôme d'études collaboratives) (Kerr, McCloy et Liu, 2010, Figure n° 3). Selon une autre étude, environ 8 pour cent des diplômés collégiaux de 2007 suivaient des cours à l'université six mois plus tard; ce pourcentage n'inclut pas les transferts effectués par les non diplômés ni les étudiants entrés à l'université plus de six mois après l'obtention de leur diplôme collégial (Decock, McCloy, Liu et Hu 2011, 23; CCI Research, 2011, 9). Si on estime que les répondants à l'enquête menée auprès des étudiants sont représentatifs de l'ensemble des étudiants diplômés, cela suggérerait qu'environ 4 600 étudiants diplômés ont effectué un transfert. Selon une autre estimation, 8,7 pour cent des diplômés collégiaux auraient effectué un transfert à l'université en un lieu quelconque de la planète, mais seuls 7 pour cent d'entre eux seraient entrés à l'université en Ontario (Collèges Ontario 2009, 6).
- Les modèles de transfert sont étroitement liés au facteur de proximité géographique. Pour les collèges Centennial, George Brown, Humber, Seneca et Sheridan, les partenaires de tête sont l'Université York et l'Université Ryerson. À l'extérieur de la région torontoise, le principal partenaire de chaque collège ontarien est une université, sauf pour les sept collèges qui n'ont pas de partenaire principal (Conestoga, Georgian, Lambton, Loyalist, Northern, Sault et St. Lawrence) (Decock, McCloy, Liu et Hu 2011, 89).
- La plupart des étudiants qui effectuent un transfert de type collège-université disent qu'il existe une affinité entre leurs programmes respectifs. Selon 44 pour cent d'entre eux, leur nouveau programme d'études est très lié au précédent tandis que selon 43 pour cent, il est quelque peu lié au précédent (Decock, McCloy, Liu et Hu 2011, 47).
- Quarante et un pour cent de ces étudiants ont indiqué que leur décision avait été prise avant leur entrée au collège, tandis que 43 pour cent d'entre eux ont dit avoir pris cette décision durant leurs études (Decock, McCloy, Liu et Hu, 2011, 44; CCI Research, 2011, 24).
- Quatre-vingt-quatre pour cent ont dit être satisfaits de leur préparation académique, y compris 91 pour cent des diplômés de programmes préparatoires généraux dans le domaine des arts (Decock, McCloy, Liu et Hu, 2011, 69-70).
- Quarante-cinq pour cent estiment qu'ils auraient été admis à l'université sans avoir terminé leur programme collégial. Les données recueillies ne fournissent pas d'indication justifiant cette idée (Decock, McCloy, Liu et Hu, 2011, 64; CCI Research, 2011, 27).
- Soixante-douze pour cent disent avoir obtenu au moins autant de crédits que le nombre attendu pour leur formation antérieure; 29 pour cent disent avoir reçu moins de crédits qu'escomptés (Decock, McCloy, Liu et Hu, 2011, 60). Ces données sont basées sur des attentes et ne permettent donc pas d'évaluer directement dans quelle mesure l'objectif du gouvernement de l'Ontario de réduire la répétition de l'apprentissage est atteint.

Toutes ces données tendent à confirmer les résultats précédents tirés de l'analyse documentaire. Decock (2006) a constaté qu'un sous-groupe d'étudiants d'un grand collège s'inscrivait au collège dans l'intention de poursuivre ensuite des études universitaires; la majorité de ce groupe n'y aurait pas été admissible directement et un grand nombre d'entre eux venait de familles ayant peu d'expérience du postsecondaire ou ayant un niveau socioéconomique de faible à moyen. Selon Lang (2009), dans un groupe d'étudiants admissibles tant au collège qu'à l'université et qui prévoyait initialement d'aller au collège, la décision du transfert à l'université ne se faisait qu'après l'inscription au collège. Il en a conclu que, pour ces étudiants, une plus grande articulation conventionnelle des ententes de transfert n'affecterait pas de façon significative

le taux de transfert et que celui-ci dépendait beaucoup de la disponibilité de programmes universitaires correspondants.

Il est difficile de comparer les taux de transfert de l'Ontario à ceux d'autres territoires pour les raisons indiquées lors de notre examen de la situation ailleurs; le rôle respectif des collèges et des universités peut différer énormément d'un territoire à l'autre; les spécialistes ne s'entendent pas sur la façon de définir un taux de transfert et il existe peu de séries de données portant sur un ensemble de territoires. Selon la meilleure enquête réalisée récemment sur les taux de transfert au Canada et tout en reconnaissant que la comparaison directe est difficile en raison des défis méthodologiques, le taux de transfert serait relativement faible en Ontario (Collèges Ontario 2009, 10-13). Une précédente étude comparative de l'Ontario à d'autres provinces et états a montré que le taux de transfert collège-université en Ontario se situait parmi les plus faibles pour ce qui concerne les diplômés de programmes collégiaux axés sur une carrière, et bien au-dessous des taux d'autres territoires pour les diplômés des programmes d'arts et de sciences (Collèges Ontario 2005, 6, 17).

Les données disponibles à l'échelle du système ne traitent pas directement des questions élémentaires que nous nous sommes posé concernant les autres territoires étudiés : quel est le degré de réussite des étudiants effectuant le transfert collège-université sur le plan des études par rapport à ceux du parcours exclusivement universitaire? Quelles sont les différences de coûts par étudiant pour un parcours avec entente de transfert du collège à l'université comparativement aux quatre années universitaires?

Rendement universitaire et taux de graduation des étudiants ayant effectué un transfert

Nous avons tenté de connaître le rendement des étudiants en examinant les six scénarios présentés plus haut, sous Méthodologie. Nous avons eu la chance pour chacun d'eux d'obtenir la généreuse coopération de responsables des études des établissements participants. Pour diverses raisons, les données disponibles quant au rendement des étudiants ne sont pas aussi fournies en ce qui concerne l'Ontario que pour d'autres territoires étudiés. Ce fait s'explique en partie par l'absence de systèmes d'information permettant aisément de mettre en parallèle les dossiers d'étudiant des divers établissements, ou permettant de distinguer les étudiants transférés du reste de la population étudiante universitaire ou encore du fait de l'existence récente de certains des programmes que nous avons sélectionnés. Les données restreintes que nous avons trouvées appuient généralement l'hypothèse selon laquelle les étudiants qui effectuent un transfert ont de bons résultats dans un milieu universitaire.

- Le collège Seneca et l'Université de Toronto ont lancé un programme de transfert d'enseignement général pour les étudiants dont la préparation scolaire n'aurait probablement pas suffi pour leur admission directe à l'université. Ceux-ci passent l'essentiel de leurs deux premières années d'études postsecondaires à Seneca, avec au moins un cours à l'Université de Toronto pour s'acclimater au milieu universitaire. Ils entrent ensuite à l'Université de Toronto, potentiellement en 3^e année selon le nombre de cours universitaires pris auparavant. Les étudiants ainsi transférés ont des résultats similaires à ceux des étudiants du parcours universitaire, soit une note médiane de 71 pour cent (Decock, 2012).
- L'Université McMaster offre un programme de baccalauréat en technologie pour les titulaires d'un diplôme collégial en technologie obtenu en trois ans, avec pour partenaire principal le collège Mohawk. L'Université Lakehead offre quant à elle un programme de baccalauréat en génie pour les titulaires d'un diplôme collégial en techniques de l'ingénieur obtenu en trois ans. Ces deux universités affichent des taux de graduation élevés, comparables à ceux des étudiants qui ont suivi avec succès leurs deux premières années universitaires au sortir du secondaire.
- L'Université York offre une entente de transfert des crédits par blocs qui permet à tout diplômé d'un collège ayant une moyenne minimale de 70 pour cent d'être admis avec une équivalence, sous réserve de places disponibles. En 2010-2011, elle a admis 2100 étudiants de collège dans le cadre de cette politique de blocs de cours transférables (800 en première année et 1300 dans les autres), ce qui en a fait la plus grande entente de transfert des crédits de la province. Le taux de

persévérance des étudiants de collège transférés était de 76,1 pour cent en 2010, taux inférieur à celui des étudiants accédant à l'université au sortir du secondaire (85,8 %), mais légèrement plus élevé que celui d'autres étudiants n'y accédant pas directement (73,3 %) (Craney, 2012).

Une des caractéristiques qui méritent d'être soulignées est qu'aucun des programmes ontariens examinés n'offre de formule 2 + 2 pour l'obtention d'un baccalauréat en quatre ans. Tous les programmes offerts exigent des cours additionnels dépassant les exigences de la formule 2 + 2.

Si un programme collégial n'est pas spécialement conçu pour préparer les étudiants au transfert, il n'est pas surprenant que des adaptations soient ensuite nécessaires pour leur permettre d'effectuer ce transfert et de poursuivre leurs études avec succès. Les établissements s'adaptent de diverses façons. En voici des exemples :

- À l'Université Ryerson, on a adopté la formule 3 + 2 pour le programme d'études commerciales et on exige de plus que les étudiants de collège effectuant un transfert prennent des cours supplémentaires, notamment en comptabilité et en finances.
- Le programme de génie de l'Université Lakehead repose sur la formule 3 + 2, avec un programme de transition offert l'été, centré sur les mathématiques et les sciences.
- L'Université McMaster a créé, en partenariat avec le collège Mohawk, un programme d'achèvement d'un grade universitaire selon la formule 3 + 2 qui mène à un baccalauréat en technologie. Ce programme offre un enseignement plus pratique que ne le ferait un programme de baccalauréat en génie (bien que certains diplômés aient réussi les examens écrits d'aptitude d'ingénieur). Il offre un cours spécial de mathématiques pour les étudiants de collège ayant effectué un transfert, qui repose sur des connaissances préalables inférieures à celles attendues des étudiants venus directement du secondaire.
- Le Collège Durham et l'Institut universitaire de technologie de l'Ontario (IUTO) ont adopté la formule 2 + 2 avec un programme de transition offert l'été pour les diplômés de collèges qui souhaitent effectuer un transfert à l'IUTO pour y suivre un programme très fortement lié menant à un grade. Le programme de transition comprend normalement de deux à cinq cours. Pour les programmes de moindre affinité (comme Commerce), il existe la formule 3 + 2.

Les programmes ontariens se rapprochant le plus de la formule 2 + 2 observée dans de nombreux territoires étudiés sont les programmes d'enseignement général et de sciences de 2 ans qu'offrent divers collèges, dans le but explicite de préparer les étudiants au transfert à l'université en 3^e année. Ces programmes, bien que différents, ont évolué, étant au départ des programmes d'enseignement général et de sciences d'un an conçus en guise de rattrapage pour les étudiants insuffisamment préparés pour les programmes collégiaux. Le programme d'enseignement général en deux ans de Seneca en est un exemple, qui vise à préparer les étudiants à poursuivre leurs études en 3^e année soit à l'Université York soit à l'Université de Toronto. Les étudiants insuffisamment préparés au plan scolaire ou autre pour entrer à l'université directement y reçoivent un enseignement en classes peu nombreuses, donné par le corps enseignant de Seneca, très centré sur la pédagogie. Au cours des deux premières années d'études, les étudiants suivent au moins un cours à l'université et ils peuvent y prendre des cours additionnels au cours de l'été suivant leur 2^e année. Dans le meilleur des scénarios possibles, l'étudiant peut terminer un programme de quatre ans selon une formule 2 + 2, avec un semestre d'été de transition.

Économies en matière de coûts et autres avantages

Ces modèles offrent quelques indications quant à savoir si une entente de transfert peut être moins coûteuse qu'un programme d'accès direct. La réponse dépend en partie du nombre d'années d'études requis pour bénéficier de l'entente de transfert. Elle dépend aussi du programme d'études sélectionné par l'étudiant. En effet, l'octroi de subventions d'exploitation aux collèges et aux universités par le gouvernement dépend du programme d'études.

Nous pourrions envisager les trois comparaisons suivantes, entre :

- un diplômé de collège ayant suivi un programme de deux ans d'études générales qui souhaite suivre un programme universitaire de quatre ans menant à un grade, et un étudiant suivant un programme universitaire de quatre ans menant à un grade au sortir du secondaire;
- un diplômé de collège ayant suivi un programme commercial de trois ans qui veut suivre un programme universitaire de quatre ans menant à un grade et un étudiant suivant un programme universitaire de quatre ans menant à un grade au sortir du secondaire;
- un diplômé de collège ayant suivi un programme commercial de trois ans qui veut suivre un programme universitaire de quatre ans menant à un grade et un étudiant suivant un programme universitaire de quatre ans menant à un grade au sortir du secondaire.

Dans chacune de ces comparaisons, la principale variable est le nombre d'années supplémentaires à suivre à l'université par l'étudiant qui vient du collège avant de pouvoir obtenir un grade universitaire. Le tableau ci-après offre plusieurs scénarios pour chacun des cas.

Tableau n° 3 : Coûts des programmes de transfert des crédits du collège à l'université en Ontario, selon divers scénarios

Programme	Hypothèses								Coût total (programme complet)			Coûts additionnels (économies) en comparaison avec l'accès direct		
	Années			Financement public (2 semestres)			Droits d'inscription et autres frais de scolarité (2 semestres)							
	Collège	1 ^{re} année univers.	Année univers. sup.	Collège	1 ^{re} année univers.	Année univers. sup.	Collège	Université	Pour le gouv.	Pour l'étudiant	Total	Pour le gouv.	Pour l'étudiant	Total
ARTS														
Accès direct		1	3	4 400	3 100	5 800	3 300	6 500	20 500	26 000	46 500			
Transfert : 2 + 2	2		2	4 400	3 100	5 800	3 300	6 500	20 400	19 600	40 000	- 0,5 %	- 24,6 %	- 14,0 %
Transfert : 2 + 2,5	2		2,5	4 400	3 100	5 800	3 300	6 500	23 300	22 850	46 150	13,7 %	- 12,1 %	- 0,8 %
Transfert : 2 + 3	2		3	4 400	3 100	5 800	3 300	6 500	26 200	26 100	52 300	27,8 %	0,4 %	12,5 %
COMMERCE														
Accès direct		1	3	4 400	5 800	5 800	3 300	6 500	23 200	26 000	49 200			
Transfert : 3 + 1	3		1	4 400	5 800	5 800	3 300	6 500	19 000	16 400	35 400	- 18,1 %	- 36,9 %	- 28,0 %
Transfert : 2 + 2	2		2	4 400	5 800	5 800	3 300	6 500	20 400	19 600	40 000	- 12,1 %	- 24,6 %	- 18,7 %
Transfert : 3 + 1,5	3		1,5	4 400	5 800	5 800	3 300	6 500	21 900	19 650	41 550	- 5,6 %	- 24,4 %	- 15,5 %
Transfert : 3 + 2	3		2	4 400	5 800	5 800	3 300	6 500	24 800	22 900	47 700	6,9 %	- 11,9 %	- 3,0 %
Transfert : 3 + 2,5	3		2,5	4 400	5 800	5 800	3 300	6 500	27 700	26 150	53 850	19,4 %	0,6 %	9,5 %
Transfert : 3 + 3	3		3	4 400	5 800	5 800	3 300	6 500	30 600	29 400	60 000	31,9 %	13,1 %	22,0 %
TECHNOLOGIE														
Accès direct		1	3	5 700	8 300	8 300	3 300	6 500	33 200	26 000	59 200			
Transfert : 3 + 1	3		1	5 700	8 300	8 300	3 300	6 500	25 400	16 400	41 800	- 23,5 %	- 36,9 %	- 29,4 %
Transfert : 2 + 2	2		2	5 700	8 300	8 300	3 300	6 500	28 000	19 600	47 600	- 15,7 %	- 24,6 %	- 19,6 %
Transfert : 3 + 1,5	3		2,5	5 700	8 300	8 300	3 300	6 500	29 550	19 650	49 200	- 11,0 %	- 24,4 %	- 16,9 %
Transfert : 3 + 2	3		2	5 700	8 300	8 300	3 300	6 500	33 700	22 900	56 600	1,5 %	- 11,9 %	- 4,4 %

Source : Calculs réalisés par l'auteur d'après les données du MFCU et de celles disponibles sur les sites Web des établissements.

Voici les observations que nous pouvons faire à partir de ce tableau :

- si l'étudiant du collège peut obtenir un grade universitaire **en quatre ans d'études au total** (2 + 2 ou 3 + 1), il est sans conteste moins coûteux pour lui d'effectuer un transfert que d'entrer à l'université directement du secondaire. Les économies totales réalisées représentent de 14 à 30 pour cent du coût du programme d'études exclusivement universitaires. Ces économies existent tant pour l'étudiant que pour le gouvernemental (bien que dans le cas des programmes d'arts, les économies réalisées par le gouvernement soient minimales, car celui-ci offre très peu de financement aux étudiants en première année universitaire dans le domaine des arts et des sciences).
- si l'étudiant du collège obtient un grade universitaire **en quatre années et demie au total** dans le domaine des arts (ce qui est généralement le cas dans la formule 2 + 2 avec programme de transition), cela revient à peu près au même au niveau des coûts que pour l'entrée directe à l'université.
- si l'étudiant du collège doit suivre **cinq années d'études au total**, les économies sont inexistantes pour les études menées dans le domaine des arts, alors qu'elles sont modestes dans le domaine des affaires et celui de la technologie.
- si l'étudiant du collège doit suivre plus **de cinq années d'études**, les économies sont inexistantes quel que soit le programme suivi.

La durée du programme est définitivement un facteur premier de coût. Le coût total d'une année d'études collégiales (pour le gouvernement et pour l'étudiant) est habituellement inférieur à celui d'une année d'études universitaires, mais l'avantage quant au coût diminue ou disparaît lorsque l'étudiant qui effectue un transfert doit étudier plus longtemps. En règle générale, on peut dire que le seuil de rentabilité des coûts globaux se situe entre 4 années et demie d'études et cinq ans. Le seuil de rentabilité des coûts gouvernementaux se situe quant à lui entre 4 années et 5 années d'études.

Quelques précisions à apporter concernant cette analyse de coût

Nous nous devons de reconnaître que l'analyse qui précède repose sur des hypothèses concernant les étudiants non applicables dans tous les cas. Elle repose notamment sur le principe que :

- l'étudiant sait, au moment de son admission dans l'enseignement postsecondaire, qu'il souhaite obtenir un grade universitaire et choisit son programme et ses cours en conséquence;
- l'étudiant qui choisit la voie du transfert du collège à l'université a autant de chances d'obtenir un diplôme universitaire que celui qui choisit un parcours direct;
- l'étudiant suit un parcours efficace, c'est-à-dire qu'il ne prend que le nombre de cours requis pour obtenir un grade universitaire;
- les deux parcours possibles préparent l'étudiant tout aussi bien l'un et l'autre pour l'accès au marché du travail ou l'atteinte d'autres objectifs;
- il n'y a aucune différence au niveau des coûts de l'aide financière aux études entre les différents cas.

Les résultats rapportés précédemment pour l'Ontario et ailleurs montrent que le comportement de nombreux étudiants diverge par rapport à ces hypothèses :

- Nombre des étudiants qui réussissent leur transfert ne décident d'effectuer un transfert qu'après s'être embarqués dans la voie collégiale. Pour ces étudiants, l'avantage financier du transfert réside dans le fait de ne pas avoir à répéter leur apprentissage antérieur;
- Certains étudiants choisissent le collège car ils n'ont pas les notes ou les matières requises pour entrer à l'université ou qu'ils manquent d'assurance quant à leurs aptitudes en matière d'apprentissage. Le fait que l'Ontario dépende de plus en plus de campus universitaires colossaux et d'amphithéâtres gigantesques pour les cours universitaires préliminaires constitue un facteur peu encourageant pour ces étudiants. L'avantage financier que représente pour eux le transfert réside dans le fait que ce transfert leur permet de suivre un programme universitaire qu'ils n'auraient peut-

être autrement jamais été en mesure d'achever. Nous avons indiqué que, en Ontario et ailleurs, le parcours indirect était relativement plus attrayant pour les étudiants à faible revenu ou pour d'autres groupes sous-représentés.

- Nos connaissances sont très limitées en ce qui concerne le nombre d'étudiants diplômés universitaires qui ont obtenu un nombre de crédits supérieur au nombre prescrit. Nombre d'États des États-Unis en sont venus à considérer que l'accumulation de crédits superflus était une cause principale de l'inefficacité en matière de coûts, bien que le nombre de crédits superflus soit à peu près le même pour les étudiants du parcours indirect que pour ceux du parcours simple.
- Nous avons très peu d'information sur laquelle nous appuyer pour évaluer l'hypothèse selon laquelle les deux voies possibles préparent tout aussi bien l'étudiant l'une que l'autre au marché du travail ou à l'atteinte d'autres objectifs. Parfois, l'étudiant qui effectue un transfert peut être mieux préparé : les cours collégiaux dont les crédits sont peu transférables à l'université peuvent offrir à l'étudiant d'importantes compétences professionnelles, chose qu'un programme universitaire suivi dès le secondaire n'offre pas. C'est sur cette prémisse que s'appuient certains programmes mixtes collège-université, comme les programmes mixtes de l'Université de Guelph et du Collège Humber. Certaines données restreintes relatives à l'ensemble du pays suggèrent que la combinaison d'études collégiales et universitaires mèneraient à des revenus plus élevés pour les diplômés des arts libéraux mais non pour ceux des domaines tels que la santé et le génie (Kerr, McCloy et Liu, 2010, 24).
- Les étudiants ontariens à faible revenu sont plus susceptibles de faire leurs études au collège qu'à l'université. Dans plusieurs autres des territoires étudiés, on a constaté que les étudiants à faible revenu étaient plus susceptibles de commencer leurs études de baccalauréat au collège qu'à l'université. Il se pourrait que, dans le cas d'un parcours avec transfert, le coût annuel de l'aide financière aux études soit réduit car l'étudiant fréquentant un collège a des chances d'y payer des frais de scolarité moindres et plus de chance de vivre au domicile familial. Le principal facteur dans le calcul du coût de l'aide financière aux études serait la durée du programme.

La présente analyse de coûts est centrée sur des blocs de crédits transférables du collège à l'université. Dans une analyse plus approfondie, on pourrait examiner les économies potentielles réalisées par cours transférable du collège à l'université, pour le cas où cette solution serait plus adaptée aux besoins de l'étudiant. Popovic (2012) a montré que, même lorsqu'une université accorde un crédit pour un cours collégial, il est possible que cela n'entraîne aucune économie au niveau des frais de scolarité en raison des modèles de forfaits applicables, qui ne sont pas basés sur le nombre de cours universitaires auquel s'inscrit l'étudiant.

Nous devons aussi faire remarquer que les coûts relatifs d'une année d'études collégiales par rapport à celui d'une année universitaire ne sont pas établis de façon inaltérable. Les changements de politiques gouvernementales en ce qui a trait aux bourses et aux frais de scolarité peuvent modifier les coûts pour le gouvernement et pour l'étudiant. Les coûts réellement encourus par un collège ou une université pour la prestation d'un programme à un étudiant peuvent également changer au fil du temps. Actuellement, les universités ont généralement un désavantage financier par rapport aux collèges en ce qui a trait à la compensation du corps professoral à temps plein et les charges d'enseignement du corps professoral. Ce désavantage pourrait être compensé en partie par le fait que les cours y sont offerts à des classes plus nombreuses, en particulier durant les deux premières années d'études, ou en faisant davantage appel à du personnel enseignant moins onéreux travaillant à temps partiel. Ces divers facteurs de coûts pourraient évoluer avec le temps.

Implications : solutions envisageables pour l'Ontario

Les résultats observés pour d'autres territoires suggèrent plusieurs options possibles pour l'Ontario, parmi lesquelles trois options particulièrement intéressantes :

- créer des programmes collégiaux de passage à l'université en arts et commerce;
- élargir les passerelles entre les programmes collégiaux axés sur une profession et l'université;
- élargir les passerelles entre les programmes collégiaux axés sur une profession et ceux menant à un grade.

Nous n'avons pas pour intention de faire une recommandation concernant ces options, qui ne sont pas incompatibles. Mais nous voulons souligner les avantages potentiels et les problèmes associés à chaque option, selon les résultats de notre recherche présentés ici.

Créer des programmes collégiaux de passage à l'université en arts et commerce

Selon des prévisions que nous avons fournies ailleurs, le nombre d'étudiants cherchant à suivre un programme de baccalauréat devrait augmenter de 50 000 à 104 000 ETP (équivalent à temps plein) entre 2009 et 2025. Cette augmentation se concentrera sur la région du Grand Toronto. Selon les modèles et plans d'études actuels, elle dépassera les possibilités d'expansion des universités de cette région pour accommoder la population étudiante (Clark, Trick et Van Loon, 2011). Nous avons suggéré que le gouvernement devrait prendre l'initiative d'élaborer un plan pour accommoder les étudiants supplémentaires, en combinant, d'une façon ou d'une autre, l'option de nouvelles universités axées sur l'enseignement, l'accroissement du nombre d'étudiants qui ont choisi un programme menant à un grade universitaire en trois ans et l'augmentation des transferts de crédits du collège à l'université.

Le fait d'utiliser le parcours collège-université en vue d'accroître le nombre de places dans les programmes du niveau du diplôme universitaire constituerait un nouvel objectif pour l'Ontario. La politique serait de fait que, dans le cadre d'un plan général pour accommoder les élèves qui souhaitent obtenir un baccalauréat, le gouvernement crée un nombre défini de places de 1^{re} et de 2^e année dans les collèges, avec la promesse que l'achèvement de ces deux années permette aux étudiants d'effectuer aisément un transfert à l'université pour y obtenir leur grade de 1^{er} cycle. Ces plans seraient conçus en vue du transfert; autrement dit, cette politique nécessiterait la création de nouveaux programmes (ou une révision importante des programmes existants).

Les deux années d'enseignement général qu'offrent certains collèges ontariens pourraient servir de modèle. D'après les exemples fournis par d'autres territoires, l'éventail de cours offert dans un programme de transfert à l'université d'une durée de deux ans devrait être très précisément ciblé. Au bout des deux ans, l'étudiant devrait avoir terminé avec succès les cours d'enseignement général et les cours préliminaires pour le domaine d'études prévu. La portion universitaire du programme devrait comporter des cours spécialisés et des formes d'apprentissage et de services s'appuyant sur l'expérience, qui préparent l'étudiant lors du passage au monde du travail ou à des études plus avancées. Il serait raisonnable de centrer ces programmes sur les arts et le commerce. Il s'agit en effet de disciplines attrayantes pour un grand nombre d'étudiants. Elles sont aussi compatibles avec les forces actuelles de l'enseignement offert par les collèges et les universités de l'Ontario et nécessitent peu en matière de laboratoires ou autres infrastructures spécialisées.

Une telle politique serait valable si l'on pouvait démontrer qu'en comparaison de l'option d'agrandir les universités existantes, cette nouvelle solution offrirait un meilleur accès aux études universitaires à certains étudiants, une meilleure éducation à certains, et représenterait un coût moindre pour l'étudiant ou le gouvernement. Il y a de bonnes raisons de croire que cela fournirait un meilleur accès et une meilleure éducation à certains étudiants et que cela pourrait également fournir un avantage financier.

Du point de vue de l'accessibilité, nous savons que les collèges parviennent à attirer de nombreux groupes de population qui sont statistiquement sous-représentés dans les universités. Les étudiants des quartiles à faible revenu, les étudiants autochtones et les étudiants ayant un handicap sont tous bien représentés dans les campus des collèges. Trente-six pour cent des candidats à l'entrée au collège sont issus de collectivités de moins de 50 000 habitants, soit une proportion plus forte que le pourcentage de population vivant dans une collectivité de cette taille (28 pour cent). Environ les deux tiers des étudiants des collèges qui y sont entrés au sortir du secondaire affichaient des notes supérieures à 70 pour cent et un tiers, des notes inférieures à 70 pour cent (COQUES, 2010), Figures 2.1 and 2.2; Collèges Ontario (2011), Figures 11-16).

Du point de vue éducatif, les collèges sont avant tout des établissements centrés sur la pédagogie. On y encourage les membres du corps enseignant à être de bons pédagogues. Les collèges peuvent mener des recherches appliquées mais ils sont peu encouragés à la recherche, qui caractérise les postes de professeur d'université à temps plein. Il est rare de voir de grands amphithéâtres dans un collège. Selon les rapports de reddition des comptes, le nombre d'étudiants par classe était inférieur à 30 dans 59,8 pour cent des collèges en 2010, tandis qu'il était de 30 à 60 étudiants dans 36,2 pour cent d'entre eux. Dans la plupart des universités par contre, 25 à 40 pour cent des cours de premières années sont enseignés (ce qui toucherait ce que l'on estime à 80 pour cent des places de 1^{re} année) dans des salles pouvant accueillir un minimum de 100 étudiants (CUDO, données de 2010). Même dans les campus les plus importants des collèges, le nombre d'étudiants est inférieur à 18 000 étudiants, alors que l'on compte plus de 50 000 étudiants à chacun des deux plus grands campus universitaires qui fournissent la majorité des places de 1^{er} cycle dans la région de Toronto.

Du point de vue de la planification systémique, cette solution peut s'avérer particulièrement intéressante pour les régions où la demande de places universitaires à accès direct dépasse l'offre (comme dans la région du Grand Toronto) ou dans des collectivités qui n'ont pas d'université à proximité (comme à Barrie, Sarnia et Belleville). Elle peut aussi s'avérer intéressante là où la mission de l'université locale ne prévoit pas l'accessibilité aux étudiants dont les notes obtenues au secondaire n'atteignent pas la barre des 85 pour cent.

Implicite, il n'est peut-être pas pressant de développer le parcours collège-université en enseignement général et commerce dans des villes déjà desservies par une université et un collège pour lesquels l'accroissement de la capacité n'est pas nécessaire dans un avenir prévisible. Dans certaines régions, on prévoit une baisse régulière du segment des 18 à 24 ans au cours de la prochaine décennie et après. Le gouvernement provincial a peu de raisons d'obliger un établissement dont le nombre d'inscriptions est en baisse à partager ses étudiants avec un autre établissement local à une échelle nettement élargie.

Il serait important d'établir la dimension du nouvel objectif. Dans le cadre de son plan de satisfaire la demande accrue prévue, le gouvernement pourrait raisonnablement se fixer pour cible de créer 10 000 à 20 000 places dans les collèges, où les étudiants pourraient suivre leurs deux premières années d'études de baccalauréat avant d'entrer à l'université pour y suivre leur 3^e et 4^e année. Autrement dit, d'ici 2025, environ 5 à 10 pour cent des étudiants en 1^{re} année de baccalauréat pourraient fréquenter un collège.

Les économies potentielles peuvent se présenter sous diverses formes pour le gouvernement. Nous avons vu que la formule 2 + 2 est bien moins coûteuse pour l'étudiant que celle d'un parcours universitaire simple au sortir du secondaire. Pour le gouvernement, le coût est sensiblement le même dans les deux cas, car selon la formule de calcul des subventions d'exploitation accordées aux universités, le financement alloué aux étudiants de première année est très faible dans le domaine des arts et des sciences. Les véritables avantages résident dans l'accès accru et le taux de réussite supérieur pour les étudiants qui n'auraient peut-être pas pu autrement terminer un programme de baccalauréat. Même si ces programmes nécessitent la prise de cours de transition pour certains (ce qui équivaut à la formule 2 + 2,5), le rendement économique demeure élevé par rapport au fait de ne jamais s'inscrire à l'université ou de ne pas terminer son programme de baccalauréat.

Il y a aussi des avantages économiques pour le gouvernement à gérer la structure du système d'éducation supérieure. Toute université ontarienne qui planifie ses inscriptions futures se fixe pour objectif d'augmenter ses inscriptions dans ses programmes de 2^e cycle. Si le gouvernement accommode toutes les inscriptions futures dans les universités en place, il sera vite confronté aux attentes émises par chaque université d'accroître ses inscriptions au 2^e cycle afin de maintenir son ratio d'étudiants de 2^e et 3^e cycle par rapport aux étudiants de 1^{er} cycle. Le coût élevé des places de 2^e et 3^e cycles devrait rendre cette proposition peu attrayante pour le gouvernement. Il serait préférable que les universités participantes améliorent le ratio des places de 3^e et 4^e année par rapport à celui des places de 1^{re} et de 2^e année.

Pour mettre en place une telle solution, il serait raisonnable, du point de vue opérationnel, de commencer par établir une cible en matière d'inscriptions aux programmes de transfert du collège à l'université, afin d'accommoder l'accroissement du nombre des inscriptions. Les besoins à ce niveau devraient être ventilés par région, en identifiant pour chacune d'elles, les collèges et universités en jeu. Il n'est pas nécessaire d'en faire une application généralisée, les besoins se faisant sentir à Toronto et dans quelques autres villes. S'il y a plus d'une université en jeu, on pourrait envisager l'établissement d'un centre universitaire dans un collège, en définissant clairement les rôles et responsabilités de chaque université participante.

Il sera critique, à titre de mesure incitative, de financer des places ciblées dans ces programmes afin que tant les collèges que les universités voient un encouragement financier à accepter des étudiants. Plusieurs universités et collèges, notamment dans la région du Grand Toronto, ont une capacité d'accueil supplémentaire réduite ou nulle; même en faisant preuve de bonne volonté, elles ne peuvent accommoder d'étudiants supplémentaires à moins d'obtenir un financement pour les places en question. Ce financement ciblé fournira une base importante en matière de responsabilisation.

Il sera essentiel d'offrir aux étudiants une garantie de transfert afin d'obtenir qu'ils acceptent ces programmes. Plusieurs États des États-U. accordent la priorité aux étudiants qui effectuent un transfert par rapport à ceux qui entrent à l'université au sortir du secondaire, bien qu'ils aient généralement un système de gouvernance universitaire étatique et que, de fait, l'étudiant ait la garantie d'obtenir une place à l'université au sein du système dans son ensemble plutôt que dans une université précise. Étant donné la propension des étudiants qui effectuent un transfert à vouloir étudier dans leur région, il pourrait être plus attrayant, dans le cas de l'Ontario, d'offrir aux étudiants une garantie de transfert de type régionale. Par exemple : « un étudiant qui termine un programme de deux ans dans le domaine des arts [ou du commerce] au Collège X avec une moyenne générale d'au moins B verra son admission garantie en 3^e année à l'Université Y ou à l'Université Z qui se situent dans la même région, mais pas nécessairement à l'université ni au programme de leur premier choix ». Le fait d'encourager les établissements d'une même région à développer des ententes de transfert serait plus réaliste que d'essayer d'élaborer des ententes provinciales et permettrait, dans bien des cas, de tirer parti de relations déjà en place.

Cette solution peut être mise en lien avec l'engagement du gouvernement à établir trois campus novateurs de niveau postsecondaire. Les représentants de plusieurs collèges ont manifesté leur intérêt pour un changement de statut afin d'être en mesure d'offrir des programmes de 1^{er} cycle universitaire parallèlement à nombre de leurs programmes actuels menant à un diplôme ou à un certificat. L'évolution de certains collèges en universités d'enseignement en Alberta et en C.-B. a amené de nombreux étudiants potentiellement transférables, d'effectuer le transfert au sein de leur établissement, passant ainsi d'un programme menant à un diplôme collégial à un programme menant à un baccalauréat. Les universités à vocation d'enseignement de ce type pourraient avoir la capacité institutionnelle de gérer avec succès des transferts d'étudiants d'un programme sanctionné par un diplôme à un programme sanctionné par un baccalauréat en évitant les difficultés que suscite le transfert d'un établissement à un autre. Elles pourraient aussi développer une capacité à accepter un nombre important d'étudiants venant d'un programme collégial.

Cette solution peut aussi correspondre à l'intérêt que le gouvernement a manifesté à l'égard des programmes menant à un grade en trois années. S'il est vrai que les modèles qui existent en Ontario et ailleurs sont principalement centrés sur des programmes de baccalauréat en quatre ans, il n'y a en principe aucune raison

pour laquelle cela ne fonctionnerait pas pour des titres de compétences obtenus en trois ans, à condition de satisfaire aux exigences applicables en matière de suivi des études universitaires.

Élargir les passerelles entre les programmes collégiaux à vocation professionnelle et l'université

Le secteur public de l'Ontario a travaillé pendant deux décennies à créer et à élargir les passerelles menant des programmes collégiaux à vocation professionnelle à des programmes universitaires. Nombre de passerelles solides sont en place. Pour aider à payer les coûts de démarrage et d'évaluation de programmes particuliers, on a mis en place des subventions servant à des fins spéciales. Ces dernières années, on a observé des efforts bien accueillis pour conclure des ententes multilatérales offrant des possibilités d'études à davantage d'étudiants. Mais il existe aussi une certaine frustration et le sentiment, même si ceux-ci sont difficiles à vérifier avec les données disponibles, que l'on empêche inutilement de nombreux étudiants d'effectuer un transfert et de terminer un programme universitaire menant à un grade. S'ils parviennent à le faire, on leur accorde trop peu de crédits pour leurs acquis. Les politiques en place reposent parfois sur la prémisse que la collaboration entre d'importantes organismes est une chose naturelle, en dépit de preuves manifestes, tant dans le public que dans le privé, que ce n'est pas le cas (Boggs et Trick 2009, 2-4).

La création de passerelles entre les programmes collégiaux à vocation professionnelle et l'université n'a été facile dans aucun des territoires étudiés. Aux États-Unis, la plupart des États ont fait peu de progrès à ce niveau : l'important nombre de transferts qui y sont effectués est essentiellement lié à l'offre des deux premières années universitaires au collège, dans l'enseignement général ou dans des disciplines professionnelles. La Colombie-Britannique et l'Alberta ont eu plus de succès, en raison en partie d'une tradition de collaboration entre collèges et universités, et d'une politique qui, jusqu'à ces dernières années, limitait fortement le nombre de places universitaires de première année. Dans l'État du Kentucky et l'État de Washington, on a créé des programmes universitaires novateurs conçus pour aider les diplômés des programmes collégiaux de type professionnel à terminer un programme de baccalauréat universitaire.

Selon l'analyse documentaire portant sur les États-Unis, il existe trois types de programmes élémentaires menant à des diplômes pour les étudiants entamant un programme collégial de type professionnel :

- **les programmes des filières professionnelles** offrent un nombre substantiel de cours de niveau supérieur dans la majeure technique du grade appliqué associé, en plus des cours d'enseignement général.
- **Les programmes menant à un diplôme de 1^{er} cycle dits « inversé »** sont généralement intitulés baccalauréat d'études générales, baccalauréat d'études professionnelles ou baccalauréat d'études appliquées. Les étudiants suivent des cours techniques et quelques cours d'enseignement général durant les deux premières années de collège, puis effectuent un transfert à l'université pour y suivre des cours de niveau supérieur dans un domaine de spécialisation ainsi que des cours optionnels de niveau supérieur.
- **Les programmes de la filière gestion** constituent un type spécialisé de programme menant à un diplôme de 1^{er} cycle inversé qui fournit à l'étudiant les compétences organisationnelles et d'encadrement nécessaires à un poste de cadre. Nombre de ces programmes mettent l'accent sur les ressources humaines et le développement organisationnel comme matières principales. Les diplômés cherchent souvent à gravir les divers échelons des postes d'encadrement dans les domaines techniques où ils détiennent une expérience de travail substantielle (Ignash et Kotun, 2005, Bragg et Ruud, 2011, Ignash, 2012; voir également Clark, Moran, Skolnik et Trick, 2009, 158 et Skolnik, 2010, 7).

Nombre des efforts actuels de l'Ontario portent sur les programmes des filières professionnelles. Ces efforts donnent parfois lieu à des piétinements : les deux premières années suivies par l'étudiant au collège ne sont pas les mêmes que celles qu'il aurait suivies à l'université, et le débat lié au transfert collège-université est souvent axé sur la matière que l'étudiant doit rattraper pour entrer à l'université en troisième année. Les deux

autres modèles, à savoir le grade inversé et le grade de la filière de gestion, pourraient être plus faciles à négocier, l'université et le collège ayant un rôle distinct. Ces modèles pourraient aussi fournir une meilleure préparation au marché du travail pour l'étudiant s'orientant vers une carrière.

Pour établir un plan opérationnel raisonnable pour l'élargissement des passerelles entre les programmes collégiaux à vocation professionnelle et l'université, il serait raisonnable de commencer par définir une cible en matière d'inscriptions. L'établissement d'objectifs et de mesures clairement définies contribueraient fortement à réduire l'agitation suscitée par les questions traitant du passage du collège à l'université. Dans certains territoires, l'objectif est tout simplement de s'assurer que les étudiants qui effectuent un transfert ne répètent pas leur apprentissage précédent, la question de savoir s'ils sont nombreux ou pas étant considérée comme négligeable. Si tel est l'objectif du gouvernement de l'Ontario, il serait utile de disposer d'un système de collecte de données plus efficace pour avoir la confirmation que cet objectif est effectivement atteint.

Dans d'autres territoires, le flux des élèves allant du collège à l'université est un aspect important de l'atteinte des objectifs généraux de l'administration en ce qui concerne l'obtention du baccalauréat et la préparation au marché du travail; le nombre d'étudiants qui effectuent un transfert est de ce fait important. Si le gouvernement de l'Ontario établit des objectifs quantitatifs en matière de transfert, il serait important de ventiler ces objectifs par région et par type de programmes. Nous avons constaté que la plupart des étudiants ontariens qui effectuent un transfert le font au sein de leur région. S'il est vrai que les ententes à l'échelle du système sont souhaitables, l'Ontario n'a aucune base institutionnelle pour imposer des décisions académiques aux 20 universités et aux 24 collèges de la province; et il n'existe pas de forte tradition de collaboration entre ces deux secteurs à l'échelle provinciale. Le développement d'une culture de collaboration serait très souhaitable et cette culture s'avère essentielle à l'efficacité des ententes à l'échelle du système, comme le montre l'observation d'autres territoires (Jones et Skolnik, 1993; Jones, Skolnik et Soren, 1998). Mais les discussions actuellement menées en Ontario au sujet de la différenciation institutionnelle ont accru les inquiétudes des établissements, ce qui pourrait rendre difficile, pour l'instant, l'établissement d'une relation de confiance là où elle n'existe pas encore.

À court terme, les objectifs provinciaux sont facilement atteignables à l'aide de partenariats régionaux et en tenant les établissements responsables de l'établissement de ces partenariats dans les régions où il n'en existe pas d'efficaces. Un ensemble d'ententes de transfert couvrant chaque région constituerait un progrès notable et réaliste. Une fois établies, ces ententes pourraient être ouvertes à des étudiants d'autres régions également. On a constaté qu'ailleurs, l'établissement de cibles et de dates butoirs était efficace. À titre d'exemple, nous avons remarqué que le Kentucky avait eu un succès important simplement en exigeant de chaque université qu'elle crée au moins un programme menant à un grade (en se servant du modèle de grade inversé ou celui de la filière de gestion) qui permette aux diplômés de n'importe quel programme collégial à vocation professionnelle ayant obtenu une MPC minimale, d'obtenir un baccalauréat en deux années d'études complémentaires.

L'un des éléments constitutifs d'une politique favorisant le passage d'un nombre accru d'étudiants de programmes collégiaux à vocation professionnelle à l'université, devrait être l'instauration de stimulants financiers à l'admission d'étudiants effectuant un transfert. On a pu voir que, lorsque le gouvernement de l'Ontario finançait des places universitaires réservées à certaines catégories d'étudiants, les universités faisaient tout leur possible pour trouver des candidats qualifiés pour occuper ces places. Pour les universités, trouver les étudiants qui effectuent un transfert et les recruter n'est pas aussi simple que de trouver des élèves du secondaire et de les recruter. En effet, ces derniers sont en très grands nombre; des processus bien établis sont en place pour les attirer; ils présentent leurs notes sous une forme standard qui favorise l'évaluation et, une fois qu'ils sont inscrits, ils peuvent potentiellement le rester pendant quatre ans. Dans la plupart des cas, il est bien plus facile d'attribuer une place universitaire à quelqu'un qui sort directement du secondaire que de trouver un étudiant qui effectue un transfert. Le financement public des places universitaires réservées à des étudiants transférés devrait contribuer fortement à corriger le déséquilibre en matière de stimulants. Un tel financement pourrait se faire sous la condition que l'étudiant ait obtenu un titre de compétence collégial et se voit accorder une équivalence minimale. La Californie et l'Écosse offrent deux modèles possibles de financement de places réservées.

Le gouvernement peut raisonnablement s'attendre à ce que les passerelles menant des programmes collégiaux à vocation professionnelle à l'université soient conçues de sorte à lui faire réaliser des économies. Nous avons observé précédemment que le parcours postsecondaire ontarien avec transfert selon la formule 2 + 2 était presque toujours plus économique pour le gouvernement qu'un parcours universitaire simple. Cette économie commence à disparaître si la durée totale des études dépasse les quatre ans. L'économie réalisée par l'étudiant sur sa scolarité commence elle aussi à disparaître à mesure du prolongement des études, et le coût de renonciation est bien plus élevé. Et pourtant, la règle d'or des ententes de transfert selon la formule 2 + 2 ne s'est pas concrétisée en Ontario. Les ententes de transfert des crédits que nous avons observées dans la province portent sur des durées d'études de quatre ans et demi à cinq ans et demi au total. Ceci est parfois dû à un effort délibéré de permettre à des étudiants moins préparés au secondaire d'effectuer un transfert du collège à l'université et, parfois, au manque d'adéquation entre les programmes collégiaux et les programmes universitaires, en particulier en mathématiques et en sciences. Nous ne remettons pas en question la valeur de ces programmes, surtout lorsqu'ils offrent l'accès au diplôme postsecondaire de 1^{er} cycle à des étudiants qui ne pourraient autrement obtenir un tel diplôme. Au moment d'élaborer de nouvelles ententes de transfert, le gouvernement aurait peut-être intérêt à établir une cible concernant la durée totale du programme et à mettre les partenaires au défi de concevoir les cours de sorte à atteindre cette cible. Par exemple, les universités rapportent que de nombreux diplômés des collèges qui entrent à l'université ne sont pas suffisamment préparés en mathématiques : les collèges pourraient offrir à aux étudiants visant le transfert des cours de mathématiques avancés, ce qui réduirait la nécessité, pour les universités, de leur enseigner un complément de mathématiques.

Élargir les passerelles entre les programmes collégiaux professionnels menant à un diplôme et ceux menant à un grade

Une troisième solution possible serait d'accorder davantage d'attention au transfert effectué par l'étudiant venant d'un programme collégial menant à un diplôme à un programme collégial de baccalauréat. L'objectif serait de donner à davantage d'étudiants un accès aux programmes de baccalauréat, tout en évitant nombre des défis à relever par les étudiants des programmes collégiaux à vocation professionnelle au moment de leur transfert à l'université. Cela constituerait une amélioration de la passerelle actuelle entre les programmes collégiaux menant à un diplôme et ceux menant à un grade qui, lorsqu'ils sont offerts, demandent normalement cinq années d'études au total (c'est-à-dire 2 + 3 ou 3 + 2).

Cette nouvelle solution pourrait revêtir plusieurs formes. On pourrait envisager de convertir les programmes collégiaux de trois ans en programmes menant à un grade, avec les modifications nécessaires. Ce seul changement pourrait accroître fortement le nombre de grades octroyés. Dans la plupart des cas, on observe un recoupement entre le curriculum des deux premières années d'un programme de trois ans et celui d'un programme de deux ans relié, si bien qu'il serait possible de passer d'un programme de deux ans à un programme menant à un grade. Le seul problème est que chaque collège n'offre de programmes de trois ans que dans certaines disciplines. Par conséquent, nombre d'étudiants suivant un programme de deux ans seraient obligés d'effectuer un transfert à un autre collège pour y suivre la troisième année.

Une autre approche, plus rigoureuse celle-là, serait de chercher à aligner les programmes de deux ans dispensés par les collèges sur leurs programmes de trois ans menant à un grade et, le cas échéant, sur leurs programmes de quatre ans. On peut ici établir une analogie avec la situation de l'étudiant qui a suivi un programme universitaire de trois ans et qui peut, sans trop de difficulté, si ses notes sont suffisantes, suivre un programme de quatre ans menant à un grade dans le même domaine. Une telle approche nécessiterait dans bien des cas un remaniement du curriculum du programme de trois ans ou du programme de quatre ou les deux. En effet, au moment de la création, en 2000, de programmes collégiaux de quatre ans menant à un grade, on a alors appliqué à ces programmes des normes de qualité distincte destinées à les rendre comparables aux programmes universitaires. Les normes adoptées par la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP) ont dissuadé les collèges de structurer leurs programmes menant à un grade comme un appoint aux programmes existants de trois ans (CEQEP, 2006, 17). Cette approche a

été modélisée par l'élaboration de deux documents : la Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada, publiée en 2007 (CMEC) et le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario, qui confirme l'existence d'une seule norme de qualité des programmes de baccalauréat, qu'ils soient offerts à l'université ou au collège.

Le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario confirme aussi que les collèges ont pour mission de préparer les étudiants aux études postsecondaires de deuxième et troisième cycle ainsi qu'à l'emploi. Au moment de créer des programmes collégiaux menant à un grade en l'an 2000, le gouvernement n'a pas précisé si ceux-ci prépareraient les étudiants aux études supérieures avancées. Mais cette question est finalement devenue inévitable. Les universités ont tout d'abord émis des doutes quant à savoir si les programmes collégiaux menant à un grade obtiendraient toute la considération voulue pour l'admission à un programme de 2^e et 3^e cycle (Alphonso, 2006). Elles ont ensuite promis que chaque candidat serait considéré selon ses mérites, conformément aux normes établies par chaque établissement, pour chaque programme (Conseil des universités de l'Ontario 2006). Dans la pratique, très peu de diplômés d'un baccalauréat obtenu dans un collège poursuivent des études universitaires de 2^e cycle ou professionnelles dans les six mois qui suivent l'obtention du diplôme : au cours des trois dernières années, ceux qui l'ont fait représentaient 1,3 pour cent des diplômés. À titre de comparaison, six mois après l'obtention du diplôme, 13 pour cent des diplômés universitaires de 1^{er} cycle pour 2009 ont indiqué qu'ils fréquentaient une école d'études supérieures et 10 pour cent, une école d'études supérieures professionnelles (MFCU, Sondage effectué auprès des diplômés, totalisation spéciale). On ne sait toutefois pas si le faible taux de transfert d'un programme collégial menant à un grade à des études universitaires de 2^e cycle est dû à un manque d'intérêt des étudiants, à l'absence de programmes de 2^e cycle étroitement liés aux programmes collégiaux de 1^{er} cycle ou à d'autres restrictions dans le processus de transfert.

L'importante leçon à en tirer est que certains diplômés de programmes collégiaux voudront un jour poursuivre des études supérieures avancées. Il faudra donc que le gouvernement et les collèges leur laissent clairement savoir, d'entrée de jeu, si cela est possible. Dans l'affirmative, il faudra définir clairement les mesures à prendre pour s'assurer que ces grades sont équitablement reconnus lors du processus d'admission à l'enseignement supérieur de 2^e cycle et l'enseignement professionnel. Cela est valable en ce qui concerne les grades décernés par les collèges, de même que pour les grades inversés et des grades de la filière de formation des cadres, si ces modèles sont adoptés.

Conclusion et domaines à explorer plus avant

L'étude comparative de politiques publiques part de la prémisse que les territoires peuvent tirer un enseignement les uns des autres, même si les différences qui les distinguent sur les plans économique, culturel et politique rendent peu probables la possibilité, pour un territoire, de chercher à reproduire exactement les politiques appliquées ailleurs. Notre étude d'autres territoires suggère qu'il faut prendre en considération un nombre de facteurs pertinents pour concevoir des passerelles plus efficaces entre le collège et l'université en Ontario. Selon nous, trois passerelles mériteraient d'être étudiées plus avant.

Ces trois solutions ne sont pas incompatibles et pourraient de fait se combiner de sorte à bien desservir les étudiants, tout en respectant les diverses ententes de transfert des crédits actuellement en place. On pourrait par exemple envisager une politique du type suivant :

- L'admission à un programme de baccalauréat de la région est garantie pour tout étudiant d'un programme collégial de deux ans qui a obtenu son diplôme avec les notes suffisantes. Cette admission peut concerner un programme universitaire ou collégial, d'une durée de trois ans ou de quatre ans. Il ne s'agit pas forcément du premier choix de l'étudiant en matière d'établissement ou de programme.
- L'admission à un programme de baccalauréat spécialisé de la région est garantie pour tout étudiant d'un programme collégial de trois ans qui a obtenu son diplôme avec les notes suffisantes. Cette

admission peut concerner un programme universitaire ou collégial. Il ne s'agit pas forcément du premier choix de l'étudiant en matière d'établissement ou de programme.

- Il peut être exigé de l'étudiant qui effectue un transfert qu'il suive un programme de transition durant au plus un semestre.
- Au moment où l'étudiant fait sa demande d'admission initiale au collège, il devra être clairement informé des exceptions à l'application de la présente politique.

Avec une telle politique, l'Ontario pourrait évaluer les progrès réalisés en déterminant le nombre de programmes faisant exceptions à la règle. La politique pourrait s'accompagner de cibles quantitatives relatives au transfert si le gouvernement jugeait celles-ci nécessaires dans le cadre d'une stratégie plus générale pour accommoder la demande de programmes de baccalauréat par les étudiants. Elle pourrait aussi s'accompagner de stimulants financiers pour appuyer le redéveloppement du programme d'études et s'assurer qu'il existe un nombre suffisant de places disponibles pour les étudiants qui effectuent un transfert. Enfin, elle pourrait être assortie d'exigences en matière de reddition des comptes et de délais lorsque les ententes volontaires ne suffisent pas.

Dans le cadre de notre étude, nous avons relevé un nombre d'enjeux liés à nos questions de recherche qui mériteraient d'être examinés plus avant. Certains de ces enjeux sont actuellement à l'étude dans le cadre de travaux menés en Ontario par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) à propos des parcours non traditionnels des étudiants.

- **L'alignement des résultats d'apprentissage** : la mobilité et le transfert des crédits seraient facilités si nous avions une meilleure compréhension des résultats d'apprentissage associés à chaque secteur de l'enseignement postsecondaire et à chaque domaine. Le COQES a lancé un projet pour évaluer les possibilités d'application à l'Ontario de l'initiative *European Tuning* et réunir des membres du corps professoral de diverses disciplines en groupes sectoriels de sciences sociales, de sciences physiques, et des sciences de la vie et de la santé, en vue d'identifier les résultats d'apprentissage d'un niveau de diplôme à l'autre, qu'ils s'agissent de diplômes, de grade de 1^{er} cycle ou de grade de 2^e cycle (maîtrise).
- **Le transfert du collège à l'université** : il y a un important flux d'étudiants ontariens qui se dirigent vers un collège après l'université. L'Enquête auprès des diplômés a montré que 11 pour cent des diplômés d'un baccalauréat universitaire pour 2009 fréquentaient un collège six mois après l'obtention de leur diplôme et 10 pour cent, deux ans après. Étant donné que de nombreux programmes collégiaux se déroulent sur un an, le nombre total de ces diplômés est supérieur à l'un ou l'autre de ces deux chiffres. Des sondages menés auprès des étudiants ont montré qu'en 2007-2008, 16,5 pour cent des étudiants de collège avaient déjà fréquenté l'université, et que la moitié d'entre eux avaient obtenu un grade universitaire (Collèges Ontario 2009, 3). Il y a beaucoup à apprendre au sujet des raisons de leur transfert, des problèmes de coût et de leur réussite au collège. Nombre de collèges ont réussi à créer des programmes d'un an axés sur une carrière, dont ils font la promotion auprès des diplômés universitaires. La combinaison d'un grade universitaire en trois ans et d'un programme collégial de un an offre aux étudiants une solution de rechange au programme de baccalauréat spécialisé.
- **Des parcours complexes** : Il existe de plus en plus de preuves selon lesquelles un grand nombre d'étudiants créent leur propre parcours plutôt que de suivre les voies que les spécialistes de l'enseignement supérieur ont conçu à leur intention. La fidélité institutionnelle semble décliner, les étudiants se déplaçant d'un établissement à un autre afin de poursuivre leurs objectifs éducatifs, face à un marché du travail en rapide évolution, des responsabilités familiales, des responsabilités professionnelles et autres défis. S'ils se servent du système d'enseignement supérieur de façons qui diffèrent des intentions de ceux qui l'ont conçu, cela est peut-être l'occasion de repenser ce système et de le remanier. Il est possible qu'en essayant d'en savoir davantage sur les raisons les amenant à emprunter des parcours complexes et s'ils parviennent à leurs fins, nous en sachions davantage sur la façon de concevoir des ententes de transfert des crédits efficaces qui répondent aux besoins des étudiants, en évitant l'accumulation de crédits superflus.

- **Des voies d'accès aux programmes de 2^e cycle et aux programmes professionnels** : les processus d'admission aux programmes de 2^e cycle et professionnels sont fortement décentralisés et nous avons bien moins d'information à leur sujet qu'à celui des admissions de l'école secondaire aux collèges et aux universités. L'adhésion du public aux nouvelles voies d'accès au baccalauréat dépendra en partie de la garantie donnée aux étudiants qui les empruntent d'être traités équitablement s'ils demandent leur admission à un programme de 2^e cycle ou un programme professionnel. À mesure que nous passons d'un système d'études de cycles supérieurs élitiste à un système plus accessible, nous devrions nous préoccuper du degré d'efficacité de cette voie d'accès. Selon certains, l'Ontario produirait davantage de titulaires d'un doctorat que le système universitaire ne peut accommoder et ne produirait pas suffisamment de diplômés de maîtrise, axée sur une carrière commerciale ou autre (Clark, Trick et Van Loon, 2011, 108-113; Martin et Milway, 2007, 8). La planification efficace des études de cycles supérieurs et des études professionnelles, y compris de passerelles efficaces pour les étudiants de 1^{er} cycle du secteur universitaire et du secteur collégial, sera un facteur de plus en plus important pour la réussite du système d'enseignement supérieur de l'Ontario.

Remerciements

L'auteur remercie vivement de son assistance Jill Lawrance, de la firme Agility Consulting, qui a mené des recherches sur un nombre des territoires étudiés.

Il remercie également toutes les personnes sollicitées qui travaillent dans les collèges et les universités de l'Ontario pour leur contribution généreuse aux travaux de recherche en fournissant des données et des points de vue au sujet des partenariats entre collèges et universités de leur établissement ou à l'échelle du système ontarien. Sa reconnaissance va en particulier à Sarah Browne, Lindsay Carrocci, Kerrie-Lee Clarke, Glenn Craney, Henry Decock, Cheryl Jensen, Don Lovisa, Jim Madder, Tim McTiernan, Bill Muirhead, Alan Murray, Judith Robinson et Peter Smith.

L'auteur est par ailleurs très reconnaissant au grand nombre de personnes du secteur de l'enseignement postsecondaire des autres provinces, des États des États-Unis et d'ailleurs qui ont apporté leur aide aux recherches territoriales. Leur nombre est trop important pour qu'elles soient nommées ici.

Il exprime enfin toute sa gratitude à Maureen Callahan et à Michael Skolnik, qui ont fourni des commentaires de spécialistes pour la préparation des précédentes versions du document, et à Harvey Weingarten et Ursula McCloy, qui sont à l'origine du projet et ont apporté encouragements et soutien jusqu'à son achèvement. L'auteur est seul responsable de la version finale du texte.

Bibliographie

- Alphonso, Caroline. « What's a college degree worth? », *The Globe and Mail*, 13 mai 2006.
- Anderson, Gregory M., Jeffrey C. Sun et Mariana Alfonso. « Effectiveness of Statewide Articulation Agreements on the Probability of Transfert : A Preliminary Policy Analysis », *Review of Higher Education*, 29:3, 261-291, 2006.
- Banks, Debra. « External and Institutional Factors Affecting Community College Student Transfer Activity », Communication présentée au congrès annuel du Council of Universities and Colleges, Phoenix (É.-U.), avril 1992.
- Boggs Andrew M. et David W. Trick. Faire fonctionner la coopération collège-université : l'Ontario dans un contexte national et international, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2008.
- Bragg, Debra D. et Collin M. Ruud. *The adult learner and the applied baccalaureate: Lessons from six states*. Champaign: Office of Community College Research and Leadership, University of Illinois, Urbana-Champaign, 2011.
- California Legislative Analyst's Office. *Promoting Access to Higher Education: A Review of the State's Transfer Process*. Sacramento, 2006.
- CCI Research Inc. *College-University Student Mobility Report*. Toronto, Conseil du consortium des collèges et des universités, 2011.
- CEQEP. « Handbook for Ontario Colleges Applying for Ministerial Consent Under the Post-secondary Education Choice and Excellence Act, 2000 », Toronto, 2006.
- Clark, Ian D., Greg Moran, Michael Skolnik et David Trick. *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press. 2009
- Clark, Ian D., David Trick and Richard J. Van Loon. *Academic Reform: Policy Options for Improving the Quality and Cost-effectiveness of Undergraduate Education in Ontario*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press. 2011.
- Collèges Ontario. *Student Mobility within Ontario's Postsecondary Sector*. ACAATO Archive** Document. Toronto, 2005.
- Collèges Ontario. *Student Mobility Between Ontario's Colleges and Universities*. Toronto**, 2009.
- Collèges Ontario. Analyse de l'environnement : *Profils des étudiants et des diplômés*. Toronto, 2011.
- Comité directeur de Vision 2000. « *Vision 2000: Qualité et possibilités: Rapport final de Vision 2000: Examen du mandat* », Toronto, Ministère des Collèges et Universités, 1990.
- Common University Data Ontario, 2010, consultable à partir de <http://cudo.cou.on.ca/>
- Conseil des universités de l'Ontario. « COU Statement on Advanced Study at Provincially Assisted Ontario Universities », 7 décembre 2006.

Craney, Glenn. « College Credit Transfer and Collaboration at Université York », communication faite à la Student Pathways in Higher Education Conference, Conseil ontarien pour l'articulation et le transfert, Toronto, le 27 janvier 2012.

Decock, H., McCloy, U., Liu, S. et Hu, B. *L'expérience des diplômées et diplômés des collèges de l'Ontario qui poursuivent leurs études - Analyse des résultats du Sondage sur la situation professionnelle et la satisfaction des diplômés de l'Ontario*, Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2011.

Decock, Henry. « A case study analysis of Ontario CAAT graduates who transfer to a university », Thèse de doctorat, Université de Toronto, 2006.

Decock, Henry. Communication personnelle avec l'auteur, le 20 juin 2012.

Doyle, W.R. « The Effect of Community College Enrollment on Bachelor's Degree Completion », *Economics of Education Review* 28, 199–206, 2009.

Florida Office of Program Policy Analysis and Government Accountability. *Inconsistent Implementation of Common Prerequisites Creates Barriers to Effective 2+2 Articulation*. Rapport n° 08-11, Tallahassee, 2008.

Garcia Falconetti, Angela M. « 2+2 Statewide Articulation Policy, Student Persistence et Success in Florida Universities », *Community College Journal of Research and Practice*, 33: 238–255, 2009.

Gross, Betheny et Dan Goldhaber. « Community College Transfer and Articulation Policies: Looking Beneath the Surface », Document de discussion n° 2009-1. Seattle, Center on Reinventing Public Education, University of Washington, 2009.

Groupe de travail sur la formation avancée. « *No dead ends: a summary* », Toronto, Ministère de l'Éducation, 1993.

Hango, Darcy et Patrice de Broucker. *Cheminements des jeunes Canadiens des études au marché du travail : résultats de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa: Statistique Canada, 2007.

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, *Rapport d'étude et programme de recherche, troisième publication annuelle*, Toronto, 2010.

Ignash, Jan M. et David Kotun. « Results of a national study of transfer in occupational/technical degrees: Policies and practices », *Journal of Applied Research in the Community College*, 12(2), 109-120, 2005.

Ignash, Jan M. « Articulation to and from the Applied Associate Degree: Challenges and Opportunities », *New Directions for Community Colleges*, 158, 13-24, 2012.

Jones, Glen A. et Michael L. Skolnik. « Arrangements for Coordination between University and College Sectors in Canadian Provinces », *The Canadian Journal of Higher Education*,. 23:1, 56-73. 1993.

Jones, Glen A., Michael L. Skolnik et Barbara Soren. « Arrangements for Coordination between University and College Sectors in Canadian Provinces: 1990-1996." *Higher Education Policy* 11:1, 15-27, 1998.

Jones, Glen A. et Michael L. Skolnik. *Degrees of Opportunity: Broadening Student Access by Increasing Institutional Differentiation in Ontario Higher Education*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009.

- Junor, Sean et Alex Usher. *Student Mobility and Credit Transfer : A National and Global Survey*. Virginia Beach VA: Educational Policy Institute, 2008.
- Kerr, Angelika, Ursula McCloy et Shuping Liu. *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, 2010.
- Kisker, Carrie B., Richard L. Wagoner et Arthur M. Cohen. *Implementing State-wide Transfer and Articulation Reform: An Analysis of Transfer Associate Degrees in Four States*. Oak Park, CA: Center for the Study of Community Colleges, 2011.
- Lang, Daniel W. « Articulation, transfer et student choice in a binary post-secondary system », *Higher Education*, 57, 355–371, 2009.
- Martin, Roger L. et James B. Milway. *Strengthening management for prosperity*. Toronto: Institute for Competitiveness and Prosperity, 2007.
- Melguizo, Tatiana et Alicia.C. Dowd. « Baccalaureate Success of Transfers and Rising 4-Year College Juniors », *Teachers College Record*, 111:1, 55-89, 2009.
- National Student Clearinghouse. *Snapshot Report on Mobility*, 2012, consultable à partir de <http://www.studentclearinghouse.info/snapshot>
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Déclaration de principes sur le système ontarien de transfert des crédits, Toronto, non daté.
- Popovic, Tamara. *Credit Transfer and Student Mobility in Ontario*, Toronto : College Student Alliance, 2012.
- Roksa, Josipa et Bruce Keith. « Credits, Time et Attainment: Articulation Policies and Success after Transfer », *Educational Evaluation and Policy Analysis* 30 :3, 236-254, 2008.
- Roksa, Josipa. « Building Bridges for Student Success: Are Transfer Policies Effective? » *Teachers College Record*, 111:10, 2444–2478, 2009.
- Roksa, Josipa. « Bachelor's Degree Completion Across State Contexts: Does the Distribution of Enrollments Make a Difference? » *Research on Higher Education*, 51, 1–20, 2010.
- Roksa, Josipa et Juan Carlos Calcagno. « Catching Up in Community Colleges: Academic Preparation and Transfer to Four-Year Institutions », *Teachers College Record* 112:1, 260–288, 2010.
- Romano, Richard M. et Yenni M. Djajalaksana. « Using the Community College to Control College Costs: How Much Cheaper Is It? » *Community College Journal of Research and Practice*, 35:7, 539-555, 2011.
- Rouse, C. E. « Do two-year colleges increase overall educational attainment? Evidence from the states », *Journal of Policy Analysis and Management*, 17:4, 595–620, 1998.
- Sack, J. « Is IAI Improving Transfer? » Update on Research and Leadership, Office of Community College Research and Leadership, University of Illinois, Urban-Champaign, 2006.
- Skolnik, Michael. « A Look Back at the Decision on the Transfer Function at the Founding of Ontario's Colleges of Applied Arts and Technology », *Canadian Journal of Higher Education*, 40:2, 1-17, 2010.
- Southern Association of Colleges and Schools, Commission on Colleges, *Faculty Credentials: Guidelines*. Decatur, Géorgie, 2006.

Townsend, B.K. « Redefining the Community College Transfer Mission », *Community College Review*, 29: 2, 29-42, 2001.

