

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles

Réflexions sur de nouveaux diplômes collégiaux
d'un niveau supérieur à celui du DEC technique

SEPTEMBRE 2015

Conseil supérieur
de l'éducation

*depuis
1964*

Québec 

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'enseignement collégial (CEC), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination

Édith Brochu

Coordonnatrice par intérim de la Commission de l'enseignement collégial

Rédaction, analyse et recherche

Édith Brochu

Ghislain Brisson, agent de recherche

Soutien technique

Secrétariat : Bonnie Bouchard et Marie Kougioumoutzakis

Documentation : Johane Beaudoin

Édition : Johanne Méthot

Informatique : Sébastien Lacassaigne

Révision linguistique : Des mots et des lettres

Avis adopté à la 629^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 11 juin 2015.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015

ISBN : 978-2-550-73782-7 (version imprimée)

ISBN : 978-2-550-73783-4 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2015

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épïcène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.



LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; secondaire; collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans au ministre, qui le dépose par la suite à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, par l'audition d'experts et par des consultations menées auprès d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de 75 personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 LES SYSTÈMES DE TRANSFERT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE ET DE L'ONTARIO : COMPARAISON AVEC L'ARRIMAGE DES FORMATIONS COLLÉGIALES ET UNIVERSITAIRES AU QUÉBEC	9
INTRODUCTION	10
SECTION 1 LE SYSTÈME DE TRANSFERT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE	11
1.1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE	11
1.2 ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE	12
1.2.1 Éducation primaire et secondaire	12
1.2.2 Enseignement postsecondaire	12
1.3 PRÉCISIONS SUR LA TERMINOLOGIE EMPLOYÉE EN COLOMBIE-BRITANNIQUE	14
1.4 MÉCANISMES DE TRANSFERT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE	15
1.4.1 Le système de transfert de la Colombie-Britannique (<i>BC Transfer System</i>).....	15
1.4.2 Le British Columbia Council on Admissions and Transfer (BCCAT).....	15
1.4.3 Les principes et les lignes directrices en matière de transfert	16
1.4.4 Les comités d'articulation	16
1.4.5 Le guide de transfert de la Colombie-Britannique (<i>BC Transfer Guide</i>).....	17
1.4.6 Le système d'évaluation des transferts de crédits	18
1.4.7 Les données sur la mobilité étudiante et les analyses du BCCAT	18
1.5 DONNÉES SUR LES PARCOURS DES ÉTUDIANTS EN COLOMBIE-BRITANNIQUE	19
1.6 CONSTATS DU CONSEIL SUR LE SYSTÈME DE TRANSFERT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE	20
SECTION 2 LE SYSTÈME DE TRANSFERT DE L'ONTARIO	22
2.1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ONTARIO	22
2.2 ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF DE L'ONTARIO	23
2.2.1 Éducation primaire et secondaire	23
2.2.2 Enseignement postsecondaire	23
2.2.3 Répartition de l'effectif collégial par diplômes	25
2.3 PRÉCISIONS SUR LA TERMINOLOGIE EMPLOYÉE EN ONTARIO	26
2.3.1 Parcours de transfert selon les diplômes	27
2.4 HISTORIQUE DES MÉCANISMES D'ARTICULATION ET DE TRANSFERT	28
2.5 MÉCANISMES DE TRANSFERT DE L'ONTARIO	30
2.5.1 Les mécanismes de coordination	30
2.5.2 Les mécanismes de financement	31
2.5.3 Les mécanismes de reddition de comptes	32
2.5.4 Les mécanismes d'information des étudiants	32
2.6 DONNÉES SUR LES PARCOURS DES ÉTUDIANTS EN ONTARIO	33
2.6.1 Taux de poursuite d'études	33

2.6.2	Type d'établissement privilégié pour la poursuite d'études	34
2.6.3	Profil des diplômés de collèges qui poursuivent des études au collège	35
2.6.4	Profil des diplômés de collèges qui poursuivent des études à l'université	36
2.7	CONSTATS DU CONSEIL SUR LA FAIBLESSE DES TAUX DE TRANSFERT ENTRE LES COLLÈGES ET LES UNIVERSITÉS EN ONTARIO	36
2.7.1	L'absence de liens organiques entre les collèges et les universités	37
2.7.2	Des pratiques d'admission défavorables dans les universités pour les candidats en provenance de collèges	37
2.7.3	La demande de poursuite d'études chez les finissants de collèges absorbée par les diplômes offerts par les collèges	38
SECTION 3	L'ARRIMAGE DES FORMATIONS COLLÉGIALES ET UNIVERSITAIRES AU QUÉBEC	40
3.1	HISTORIQUE DES PRÉOCCUPATIONS RELATIVES À L'ARRIMAGE DES FORMATIONS COLLÉGIALES ET UNIVERSITAIRES	40
3.1.1	Les conditions d'admission et la cohérence des programmes préuniversitaires et universitaires	40
3.1.2	L'arrimage des formations techniques et universitaires et l'essor des DEC-BAC	42
3.1.3	Les préoccupations récentes	43
3.2	MÉCANISMES D'ARRIMAGE DES FORMATIONS TECHNIQUES ET UNIVERSITAIRES	44
3.2.1	Les mécanismes d'articulation des formations	44
3.2.2	Les mécanismes de coordination et d'orientation	45
3.2.3	Les mécanismes de financement	46
3.2.4	Les mécanismes de suivi et de reddition de comptes	47
3.2.5	Les mécanismes d'information des étudiants	47
3.3	DONNÉES SUR LA POURSUITE D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES CHEZ LES DIPLÔMÉS DE LA FORMATION TECHNIQUE	47
3.3.1	Ce que le Conseil retient de la poursuite d'études chez les diplômés de la formation technique	52
3.4	BILAN ÉTABLI À PARTIR DE L'ANALYSE COMPARATIVE	54
3.4.1	L'importance de la logique initiale de système	54
3.4.2	Les implications des mécanismes de transfert de crédits pour le Québec	55
3.5	CONSTATS DU CONSEIL SUR L'ARRIMAGE DES FORMATIONS COLLÉGIALES ET UNIVERSITAIRES AU QUÉBEC	59
CHAPITRE 2	LES PROGRAMMES APPLIQUÉS MENANT À UN BACCALAURÉAT DANS LES COLLÈGES	61
INTRODUCTION	62
SECTION 1	LE BACCALAURÉAT APPLIQUÉ DANS LES COLLÈGES DE L'ONTARIO	63
1.1	PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU BACCALAURÉAT APPLIQUÉ DE L'ONTARIO	63
1.1.1	Le processus d'introduction du baccalauréat appliqué dans l'offre collégiale	63
1.1.2	Qu'est-ce qu'un baccalauréat appliqué en Ontario?	65
1.1.3	Les motifs justifiant l'introduction du baccalauréat appliqué	66
1.1.4	Le baccalauréat appliqué dans l'offre de baccalauréats en Ontario	67

1.2 LE CADRE GOUVERNEMENTAL RÉGISSANT L'OFFRE DE PROGRAMMES MENANT À UN GRADE APPLIQUÉ	68
1.2.1 Le <i>Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario</i>	68
1.2.2 Les lignes directrices de la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire.....	69
1.2.3 Les plafonds fixés par le Ministère relativement à l'offre du baccalauréat appliqué.....	71
1.2.4 La politique gouvernementale encadrant les droits de scolarité pour le baccalauréat appliqué.....	71
1.3 DES ENCADREMENTS GOUVERNEMENTAUX À LA PRATIQUE – L'ÉTAT DE LA SITUATION	71
1.3.1 L'offre actuelle du baccalauréat appliqué.....	72
1.3.2 Les difficultés associées à l'offre du baccalauréat appliqué.....	76
1.3.3 La demande pour le baccalauréat appliqué.....	77
1.4 BILAN DE L'EXPÉRIENCE ONTARIENNE	80
SECTION 2 RÉFLEXIONS POUR LE QUÉBEC À PARTIR DES LEÇONS TIRÉES DU BACCALAURÉAT APPLIQUÉ ONTARIEN	81
2.1 ENJEUX PROPRES À LA LOGIQUE DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DU QUÉBEC	81
2.2 CONDITIONS DE RÉUSSITE D'UN BACCALAURÉAT APPLIQUÉ OFFERT AU COLLÈGE	84
2.3 LES PARCOURS ÉTUDIANTS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	85
2.4 CONSTATS DU CONSEIL SUR L'INTRODUCTION DU BACCALAURÉAT APPLIQUÉ AU QUÉBEC	87
CHAPITRE 3 LA SPÉCIALISATION D'ÉTUDES TECHNIQUES AU COLLÉGIAL	89
INTRODUCTION	90
SECTION 1 LE DIPLÔME DE SPÉCIALISATION D'ÉTUDES TECHNIQUES (DSET) AU QUÉBEC	91
1.1 LES ORIGINES DU DIPLÔME DE SPÉCIALISATION D'ÉTUDES TECHNIQUES (DSET)	91
1.1.1 Une volonté de spécialisation de longue date.....	91
1.1.2 Le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial de 2004.....	92
1.1.3 La consultation des acteurs sociaux et économiques par la Fédération des cégeps.....	92
1.1.4 Le changement apporté au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC).....	93
1.2 LE CADRE GOUVERNEMENTAL RÉGISSANT L'OFFRE DU DSET	93
1.2.1 Le processus d'élaboration des programmes techniques.....	94
1.2.2 Les critères d'implantation d'un nouveau programme d'études pour répondre à de nouveaux besoins de formation.....	94
1.2.3 Le <i>Cadre de gestion de l'offre de formation professionnelle et de l'offre de formation collégiale technique</i>	94
1.3 LES DEMANDES DE DSET FORMULÉES AUPRÈS DU MINISTÈRE	94
1.3.1 Les difficultés signalées du point de vue de la demande du marché du travail.....	95
1.3.2 Les difficultés signalées du point de vue de l'offre collégiale.....	95
1.4 CONSTATS DU CONSEIL SUR LE DSET	95

SECTION 2	LE CERTIFICAT POSTDIPLÔME DANS LES COLLÈGES DE L'ONTARIO	97
2.1	QU'EST-CE QUE LE CERTIFICAT POSTDIPLÔME?	97
2.2	LE CADRE GOUVERNEMENTAL RÉGISSANT L'OFFRE DU CERTIFICAT POSTDIPLÔME	97
2.2.1	L'approbation des programmes menant à un certificat postdiplôme	97
2.2.2	Les droits de scolarité pour les programmes menant à un certificat postdiplôme	98
2.3	LE CERTIFICAT POSTDIPLÔME DANS L'OFFRE DE DIPLÔMES DES COLLÈGES ONTARIENS	99
2.3.1	Proportion de l'effectif collégial et proportion des diplômes décernés	99
2.3.2	Par collège	100
2.3.3	Par famille de programmes	101
2.3.4	Par mode de prestation	101
2.3.5	Profil des étudiants inscrits au certificat postdiplôme	102
2.4	LA SITUATION PROFESSIONNELLE DES TITULAIRES DU CERTIFICAT POSTDIPLÔME	103
2.5	LA DESCRIPTION QUALITATIVE DES PROGRAMMES MENANT À UN CERTIFICAT POSTDIPLÔME	104
2.5.1	Les finalités des programmes menant à un certificat postdiplôme	105
2.5.2	Les liens entre le certificat postdiplôme et le marché du travail	106
2.5.3	L'insertion du certificat postdiplôme dans l'offre collégiale	106
2.5.4	La complémentarité de l'offre collégiale et de l'offre universitaire	107
SECTION 3	RÉFLEXIONS POUR LE QUÉBEC À PARTIR DES LEÇONS TIRÉES DU CERTIFICAT POSTDIPLÔME ONTARIEN ET DU DSET	108
3.1	DSET ET CERTIFICAT POSTDIPLÔME ONTARIEN : DES FINALITÉS DISTINCTES	108
3.2	LE POSITIONNEMENT DU DSET DANS L'OFFRE DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU QUÉBEC	109
3.2.1	Le DSET : la 4 ^e année du DEC technique	109
3.2.2	Le DSET et les attentes des ordres professionnels	109
3.2.3	DSET et AEC : une confusion légitime	109
3.2.4	Le DSET et l'offre de programmes de courte durée dans les universités	110
3.3	VERS UN NOUVEAU DIPLÔME COLLÉGIAL D'ÉTUDES SPÉCIALISÉES	111
CHAPITRE 4	LE BACCALAURÉAT COLLABORATIF COLLÈGE-UNIVERSITÉ	115
INTRODUCTION		116
SECTION 1	LE BACCALAURÉAT COLLABORATIF COLLÈGE-UNIVERSITÉ DE L'ONTARIO	118
1.1	LES CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES COLLABORATIFS EN SCIENCES INFIRMIÈRES EN ONTARIO	118
1.2	LES AVANTAGES CONSTATÉS DANS LES PROGRAMMES COLLABORATIFS EN SCIENCES INFIRMIÈRES	120
1.3	LES DIFFICULTÉS CONSTATÉES DANS LES PROGRAMMES COLLABORATIFS EN SCIENCES INFIRMIÈRES	120

SECTION 2	RÉFLEXIONS POUR LE QUÉBEC À PARTIR DES LEÇONS TIRÉES DU BACCALaurÉAT COLLABORATIF COLLÈGE-UNIVERSITÉ ONTARIEN	123
2.1	ENJEUX RELATIFS À LA COLLABORATION REQUISE ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	123
2.1.1	Les programmes préuniversitaires	123
2.1.2	Les programmes techniques	124
2.1.3	Les baccalauréats collaboratifs	124
2.2	ENJEUX PROPRES À LA LOGIQUE DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DU QUÉBEC	125
2.2.1	L'autonomie des collèges	125
2.2.2	L'admission au programme collaboratif	126
2.2.3	La répartition de la formation	126
2.2.4	La diplomation intermédiaire	128
2.3	VALEUR AJOUTÉE DU BACCALaurÉAT COLLABORATIF	129
2.4	CONSTATS DU CONSEIL SUR LE BACCALaurÉAT COLLABORATIF COLLÈGE-UNIVERSITÉ	130
CHAPITRE 5	LE DEC TECHNIQUE AVANCÉ	131
INTRODUCTION		132
SECTION 1	LA COHABITATION DU DIPLÔME DE DEUX ANS ET DU DIPLÔME AVANCÉ DE TROIS ANS DANS LES COLLÈGES DE L'ONTARIO	134
1.1	QU'EST-CE QUI DISTINGUE LE DIPLÔME AVANCÉ DE TROIS ANS DU DIPLÔME DE DEUX ANS?	134
1.1.1	Le <i>Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario</i>	134
1.1.2	Les normes ministérielles de programmes	134
1.1.3	La distinction entre « technicien » et « technologue » en ingénierie et en sciences appliquées	134
1.2	LE DIPLÔME DE DEUX ANS ET LE DIPLÔME AVANCÉ DE TROIS ANS DANS L'OFFRE DE DIPLÔMES DES COLLÈGES ONTARIENS	136
1.2.1	Proportion de l'effectif collégial et proportion des diplômes décernés	136
1.2.2	Par famille de programmes	137
1.3	LA RECONNAISSANCE DU DIPLÔME AVANCÉ SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL	140
1.4	LA POURSUITE D'ÉTUDES ENTRE LE DIPLÔME, LE DIPLÔME AVANCÉ ET LE BACCALaurÉAT APPLIQUÉ	142
1.5	LES PRESSIONS EN FAVEUR D'UNE TRANSFORMATION DU DIPLÔME AVANCÉ EN GRADE DE TROIS ANS	143
SECTION 2	RÉFLEXIONS POUR LE QUÉBEC À PARTIR DES LEÇONS TIRÉES DE LA COHABITATION DU DIPLÔME ET DU DIPLÔME AVANCÉ DANS LES COLLÈGES DE L'ONTARIO	144
2.1	LA RECONNAISSANCE DES NIVEAUX D'EXIGENCES DES FORMATIONS COLLÉGIALES	144
2.2	LE DEC TECHNIQUE ET LE DEC TECHNIQUE AVANCÉ: COHABITATION OU SUBSTITUTION?	145
2.3	LES CHOIX DE FORMATION DES ÉTUDIANTS	146
2.4	LA RECONNAISSANCE DU DEC TECHNIQUE AVANCÉ PAR LE MARCHÉ DU TRAVAIL	146
2.5	LA RECONNAISSANCE DU DEC TECHNIQUE AVANCÉ PAR LES UNIVERSITÉS	147
2.6	CONSTATS DU CONSEIL SUR LE DEC TECHNIQUE AVANCÉ	147

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	149
ANNEXES	169
ANNEXE 1 PROGRAMMES DES COLLÈGES DE L'ONTARIO MENANT À UN GRADE OFFERT AVEC LE CONSENTEMENT MINISTÉRIEL	170
ANNEXE 2 PROGRAMMES MENANT À UN CERTIFICAT POSTDIPLÔME OFFERTS PAR HUMBER COLLEGE, PAR DÉPARTEMENT	173
ANNEXE 3 EXEMPLES DE PROGRAMMES MENANT À UNE ATTESTATION D'ÉTUDES COLLÉGIALES (AEC) DE SPÉCIALISATION OFFERTS PAR DES COLLÈGES (HIVER 2015)	175
ANNEXE 4 DESCRIPTIF DES COMPÉTENCES ATTENDUES DES TITULAIRES D'UN DIPLÔME OU D'UN DIPLÔME AVANCÉ SELON LE CADRE DE CLASSIFICATION DES TITRES DE COMPÉTENCE DE L'ONTARIO	178
BIBLIOGRAPHIE	181
LES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL	189
LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION	191
PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION	192

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1

Proportion des diplômés poursuivant des études en Colombie-Britannique,
par catégorie de programmes, 2012 19

TABLEAU 2

Inscriptions dans les collèges ontariens en 2012-2013, par diplôme, pour l'effectif à temps plein..... 25

TABLEAU 3

Taux de poursuite d'études chez les diplômés de collèges ontariens, 2008-2009..... 34

TABLEAU 4

Taux de poursuite d'études chez les diplômés de collèges ontariens selon
le type d'établissement fréquenté, 2008-2009 34

TABLEAU 5

Type de sanction recherchée par les diplômés de collèges ontariens
poursuivant des études collégiales à temps plein ou à temps partiel, 2008-2009 35

TABLEAU 6

Type de sanction recherchée par les diplômés de collèges ontariens
poursuivant des études universitaires à temps plein ou à temps partiel, 2008-2009 36

TABLEAU 7

Droits de scolarité annuels moyens selon la famille de programmes et le type de diplôme, 2012-2013..... 99

TABLEAU 8

Proportion de l'effectif et proportion des diplômes décernés, par type de diplôme,
dans les collèges ontariens, 2012-2013 99

TABLEAU 9

Taux d'emploi à temps plein des diplômés de collèges selon le type de diplôme,
de 2008-2009 à 2012-2013 (années de diplomation) 104

TABLEAU 10

Salaire annuel moyen des diplômés de collèges selon le type de diplôme,
de 2008-2009 à 2012-2013 (années de diplomation) 104

TABLEAU 11

Résultats d'apprentissage de la formation spécifique (*vocational learning outcomes*)
inscrits dans les normes ministérielles des programmes
Techniques en administration des affaires (deux ans) et *Administration des affaires* (trois ans) 135

TABLEAU 12

Profil du technicien et du technologue – *Ontario Association of Certified Engineering
Technicians and Technologists (OACETT)* 136

TABLEAU 13

Proportion de l'effectif et proportion des diplômes décernés, par type de diplôme,
dans les collèges ontariens, 2012-2013 137

TABLEAU 14

Domaines de formation pour lesquels il existe des normes ministérielles
de programmes pour le diplôme (deux ans) ou le diplôme avancé (trois ans) 138

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1	Comparaison des systèmes d'éducation de la Colombie-Britannique et du Québec	13
FIGURE 2	Comparaison des systèmes d'éducation de l'Ontario et du Québec	25
FIGURE 3	Parcours de transfert de crédits entre les diplômes décernés par les collèges ontariens.....	27
FIGURE 4	Établissement privilégié par les diplômés de collèges ontariens qui poursuivent des études.....	34
FIGURE 5	Évolution du taux de poursuite d'études chez les diplômés de la formation technique, de 1995 à 2012	48
FIGURE 6	Proportion de programmes de la formation technique pour lesquels 25 % ou plus des diplômés (cohorte de 2010-2011) poursuivent des études 10 mois après l'obtention du diplôme, par famille de programmes.....	49
FIGURE 7	Nombre de sortants des collèges titulaires du DEC technique qui sont admis au baccalauréat, par université, automne 2012.....	50
FIGURE 8	Proportion des admis diplômés de la formation technique sur l'ensemble des admis au baccalauréat sortant des collèges, par université, automne 2012.....	51
FIGURE 9	Proportion des admis diplômés de la formation technique sur l'ensemble des candidats au baccalauréat sortant de la formation technique, par université, automne 2012	52
FIGURE 10	Proportion des inscrits à la formation préuniversitaire sur l'ensemble des inscrits à un programme menant à un DEC en formation ordinaire, de 1993 à 2012	53
FIGURE 11	Répartition des diplômés de collèges, par diplôme, 2011-2012	72
FIGURE 12	Effectif inscrit à un programme menant à un baccalauréat collégial, 2011	73
FIGURE 13	Pourcentage de l'effectif inscrit à un programme menant à un grade dans les collèges offrant des programmes de ce type, 2011	73
FIGURE 14	Répartition géographique des collèges offrant des programmes de baccalauréat appliqué, 2011	74

FIGURE 15

Répartition des diplômés de programmes appliqués menant à un grade collégial,
pour l'année 2012-2013, par famille de programmes..... 75

FIGURE 16

Nombre annuel de diplômés du baccalauréat appliqué offert au collégial,
de 2006-2007 à 2012-2013 78

FIGURE 17

Proportion de l'effectif collégial dans les programmes menant à un certificat postdiplôme,
par collège, 2011..... 100

FIGURE 18

Répartition des titulaires d'un certificat postdiplôme, pour l'année 2012-2013,
par famille de programmes..... 101

FIGURE 19

Répartition des étudiants de 1^{re} année possédant une qualification postsecondaire antérieure,
selon le diplôme recherché, 2007-2008 102

FIGURE 20

Proportion des étudiants possédant une qualification universitaire sur l'ensemble
des étudiants de 1^{re} année dans les collèges ontariens, de 2005-2006 à 2013-2014 103

FIGURE 21

Degré de collaboration entre les collèges et les universités en matière de programmes
de formation, selon le type de programme..... 124

FIGURE 22

Modèles de répartition de la formation dans les baccalauréats collaboratifs..... 127

FIGURE 23

Proportion des titulaires du diplôme de deux ans ou du diplôme avancé de trois ans
sur l'ensemble des diplômés, pour l'année 2012-2013, par famille de programmes 137

FIGURE 24

Taux d'emploi à temps plein des titulaires du diplôme ou du diplôme avancé
(dans un emploi relié ou partiellement relié au domaine d'études), de 2008-2009 à 2012-2013
(années de diplomation) 140

FIGURE 25

Salaire annuel moyen des titulaires du diplôme ou du diplôme avancé
(dans un emploi relié ou partiellement relié au domaine d'études), de 2008-2009 à 2012-2013
(années de diplomation) 141

FIGURE 26

Écart entre le salaire annuel moyen des titulaires du diplôme
et celui des titulaires du diplôme avancé, par famille de programmes..... 142

LISTE DES ENCADRÉS

ENCADRÉ 1

Exemples de demandes de rehaussement de qualification exprimées par des ordres professionnels 6

ENCADRÉ 2

Exemple de résultat de requête pour des équivalences de cours dans le Guide
de transfert de la Colombie-Britannique 17

ENCADRÉ 3

Exemple de résultat de requête pour des transferts en bloc dans le Guide
de transfert de la Colombie-Britannique 18

ENCADRÉ 4

Exemple de parcours proposés dans le *Guide de reconnaissance
des crédits d'études postsecondaires de l'Ontario* 33

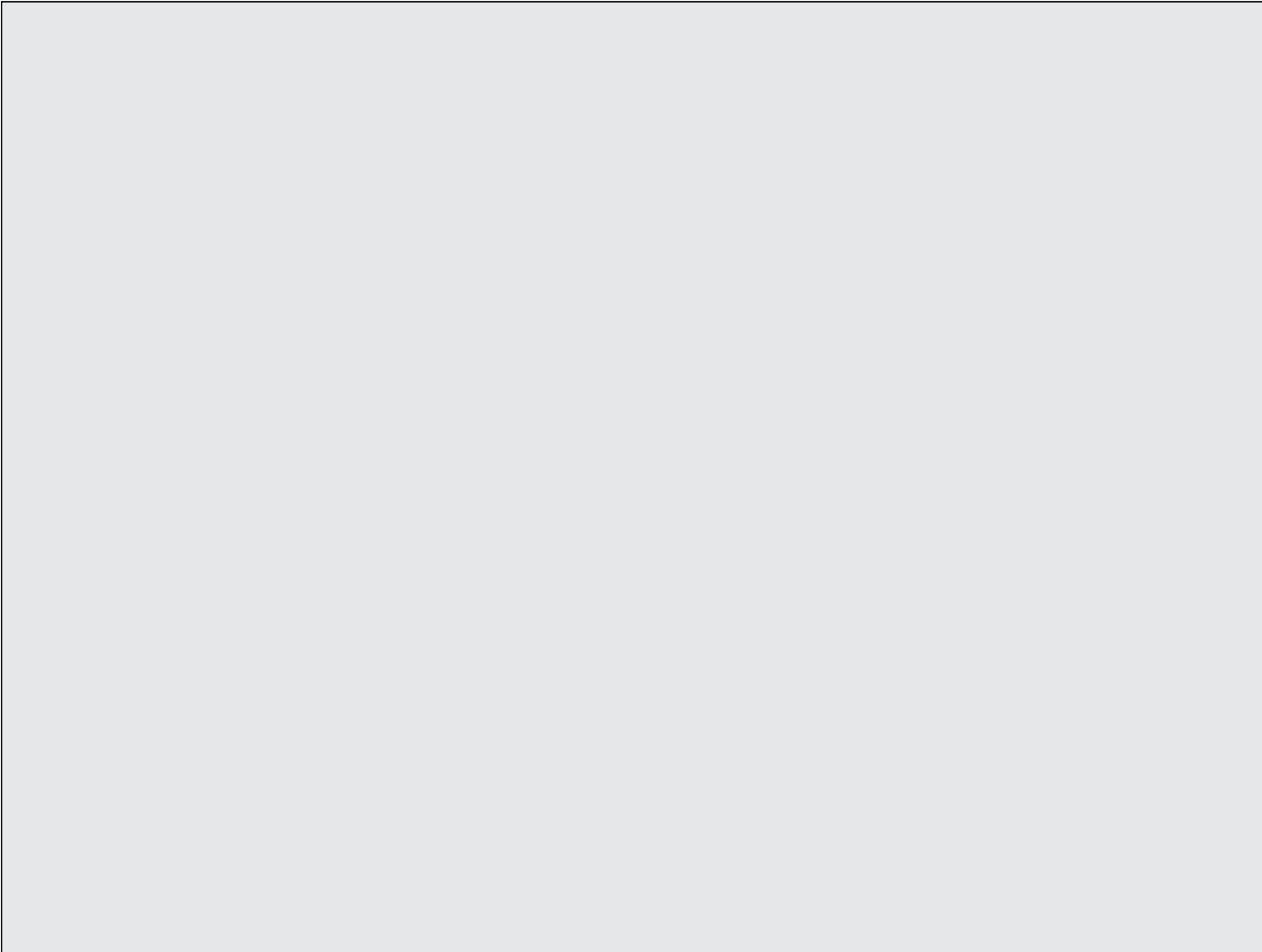
ENCADRÉ 5

Scénarios de scolarité nécessaire à l'obtention d'un grade de 1^{er} cycle 82

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACESI	Association canadienne des écoles de sciences infirmières
AEC	Attestation d'études collégiales
AVED	<i>Ministry of Advanced Education</i> (en Colombie-Britannique)
BCCAT	<i>British Columbia Council on Admissions and Transfer</i>
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
CAATs	<i>Colleges of Applied Arts and Technology</i> (en Ontario)
CATON	Conseil sur l'articulation et le transfert de l'Ontario (ONCAT en anglais)
CCTT	Centres collégiaux de transfert de technologie
CEC	Certificat d'études collégiales
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CEQEP	Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (PEQAB en anglais) (en Ontario)
CLES	Comité de liaison de l'enseignement supérieur
CLESEC	Comité de liaison enseignement supérieur et enseignement collégial
CNP	Classification nationale des professions
COQES	Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (HEQCO en anglais)
COU	<i>Council of Ontario Universities</i>
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSMO	Comités sectoriels de main-d'œuvre
CUCC	<i>College University Consortium Council</i> (en Ontario)
DCES	Diplôme collégial d'études spécialisées
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DESO	Diplôme d'études secondaires de l'Ontario
DPEC	Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (1979-1993)
DSET	Diplôme de spécialisation d'études techniques
HEQCO	<i>Higher Education Quality Council of Ontario</i>
HESA	<i>Higher Education Strategy Associates</i>
ITAL	<i>Institutes of Technology and Advanced Learning</i> (en Ontario)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec

MESRS	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
MFCU	Ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MTCU en anglais) (en Ontario)
MTCU	<i>Ministry of Training, Colleges and Universities</i> (en Ontario)
OACETT	<i>Ontario Association of Certified Engineering Technicians and Technologists</i>
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCQAS	<i>Ontario College Quality Assurance Service</i>
PAUC	Programme d'arrimage universités-collèges
PCVC	Programme de collaboration universités-collèges
ONCAT	<i>Ontario Council on Articulation and Transfer</i>
PEQAB	<i>Postsecondary Education Quality Assessment Board</i> (en Ontario)
PLAR	<i>Prior Learning Assessment and Recognition</i>
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RCMM	Regroupement des collèges du Montréal métropolitain
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
SAQCO	Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario (OCQAS en anglais)
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
STP	<i>Student Transitions Project</i> (en Colombie-Britannique)
TCES	<i>Transfer Credit Evaluation System</i> (en Colombie-Britannique)
UQ	Université du Québec
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières



INTRODUCTION



Au Québec, la notion d'arrimage des formations exprime, de manière générale, une préoccupation pour la cohérence, la fluidité et le partage des rôles entre les ordres d'enseignement. Dans le cadre de la production de cet avis, le Conseil supérieur de l'éducation a adopté une perspective large de l'arrimage des formations collégiales et universitaires, laquelle s'est construite progressivement au fil de ses travaux.

Historiquement, les préoccupations relatives à l'arrimage des formations ont principalement porté sur les conditions d'admission universitaires et sur la cohérence entre les programmes préuniversitaires et les programmes universitaires. Cela s'explique par l'organisation même du système d'enseignement québécois, qui, depuis la création des cégeps, confère aux programmes préuniversitaires la fonction de préparer aux études universitaires.

Or, depuis les années 1990, la proportion de diplômés de la formation technique qui poursuivent des études universitaires a augmenté constamment pour atteindre aujourd'hui environ 30 %. Parallèlement, les collaborations entre les collèges et les universités visant à encourager la poursuite d'études chez les diplômés de la formation technique se sont multipliées, notamment par des ententes d'articulation (ententes DEC-BAC). Malgré cette effervescence, peu de réflexions d'ensemble ont porté sur la question de l'arrimage des formations techniques et universitaires. Aussi est-il apparu au Conseil que d'importants enjeux se posaient désormais sur cette question. Le Conseil souhaite donc apporter sa contribution par une lecture d'ensemble abordant les enjeux d'arrimage sous l'angle des particularités de l'enseignement supérieur québécois.

Dans cette démarche, le Conseil constate que les préoccupations relatives au « transfert » de crédits entre les formations collégiales et universitaires sont particulièrement importantes dans les systèmes d'enseignement postsecondaire du Canada et des États-Unis. Il cherche donc à mieux comprendre comment l'organisation d'un système d'enseignement supérieur facilite les possibilités de poursuite d'études entre les différents types d'établissements et les mécanismes déployés à l'intérieur d'un système pour favoriser le passage entre les formations qui y sont offertes. Pour ce faire, il s'intéresse aux systèmes d'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique et de l'Ontario, en se penchant sur :

- L'organisation de l'offre de formation entre les types d'établissements postsecondaires;
- Les mécanismes d'arrimage des formations, plus particulièrement les mécanismes de transfert;
- Les parcours des étudiants à l'enseignement postsecondaire.

Les systèmes de la Colombie-Britannique et de l'Ontario sont retenus parce qu'ils incarnent des modèles contrastés d'organisation de l'enseignement postsecondaire, non seulement par rapport à celui du Québec, mais également l'un par rapport à l'autre. Les deux systèmes présentent également un intérêt certain parce qu'ils ont mis en place, dans des contextes différents, d'importants mécanismes d'arrimage des formations collégiales et universitaires.

L'analyse comparative menée par le Conseil révèle l'originalité de l'organisation de l'enseignement supérieur du Québec sur le plan de l'arrimage des formations collégiales et universitaires. À cet égard, le bilan du Conseil est très clair : le rôle historiquement attribué à l'enseignement collégial a contribué au développement d'un système d'enseignement supérieur original, simple et ouvert. Qui plus est, la formation collégiale technique constitue désormais une voie d'accès pleine et entière aux études universitaires. Aucune porte n'est fermée aux diplômés de la formation technique qui souhaitent poursuivre leurs études à l'université. De ce point de vue, le Conseil estime que les ajustements qui pourraient être apportés sont de l'ordre de l'amélioration continue et de la consolidation des acquis.

Cette première partie des travaux du Conseil l'amène à noter qu'au Québec comme à l'extérieur de ses frontières, l'arrimage des formations inclut de plus en plus des réflexions sur l'offre de diplômes à l'enseignement supérieur. Le Conseil se montre particulièrement interpellé par la question de l'offre de baccalauréats par les collèges. Conscient qu'ailleurs au Canada et en Amérique du Nord, plusieurs systèmes d'éducation ont autorisé leurs collèges à décerner des baccalauréats, il cherche à mieux saisir les enjeux et l'opportunité d'une telle avenue pour le Québec.

Il apparaît alors au Conseil que, derrière la possibilité pour les collèges de décerner des grades, se profile une réflexion plus générale sur les niveaux de formation à l'enseignement collégial. Le Conseil convient que cette nouvelle perspective sur l'arrimage ne se limite pas à la question des baccalauréats collégiaux. En effet, elle ramène à l'avant-plan d'autres propositions qui ont été faites par différents acteurs du milieu collégial au cours des quinze dernières années, suggérant que les collèges puissent offrir des formations d'un niveau supérieur à celui du DEC technique actuel :

- Offrir, au collégial, des programmes de spécialisation s'ajoutant à une qualification initiale;
- Offrir, en collaboration avec les universités, des programmes intégrés menant à un grade universitaire;
- Offrir des programmes de plus de trois ans menant également à un DEC technique.

Pour le Conseil, ces propositions suscitent toutes des interrogations sur la façon dont sont tracées les frontières des formations collégiales compte tenu de leur rôle en enseignement supérieur. Elles ont été évoquées à des moments où il était question de l'avenir projeté des formations collégiales au Québec. Toutefois, à la connaissance du Conseil, aucune d'elles n'a fait l'objet d'une analyse détaillée des implications associées à sa mise en œuvre.

Le Conseil propose donc, dans cet avis, un ensemble structuré de réflexions visant à éclairer les discussions ultérieures portant sur les enjeux de la création de nouveaux diplômes à l'enseignement collégial. Conscient de la spécificité de l'enseignement supérieur québécois, particulièrement en ce qui concerne la position des collèges dans celui-ci, le Conseil rend explicites les questionnements que pose, à l'échelle du système, toute volonté d'offrir, à l'enseignement collégial, des formations d'un niveau supérieur à celui du DEC technique actuel.

Les choix méthodologiques de l'analyse du Conseil

Dans le cadre de l'élaboration de cet avis, le Conseil a effectué une vaste analyse comparative portant sur les formations collégiales techniques. L'Ontario constitue le système d'enseignement postsecondaire présentant le plus d'intérêt pour cette démarche. En effet, on y trouve des collèges qui offrent des formations de durées variées (de un à quatre ans), sanctionnées par des diplômes distincts. De plus, l'Ontario est spontanément mentionné par plusieurs acteurs du réseau collégial lorsqu'il est question de mettre en perspective l'organisation du système d'enseignement supérieur du Québec. Une meilleure compréhension de l'offre de diplômes de l'Ontario, particulièrement à l'enseignement collégial, semble de nature à faire progresser les échanges.

L'analyse comparative du Conseil comprend deux étapes pour chacun des diplômes considérés. Premièrement, le Conseil se penche sur la nature du diplôme, sur le cadre gouvernemental qui régit l'offre de programmes ainsi que sur le déploiement de l'offre à travers le réseau des collèges publics. Le Conseil relève également les indicateurs de la reconnaissance sociale et professionnelle du diplôme. Deuxièmement, le Conseil s'interroge sur les implications qu'aurait, au Québec, l'introduction d'un diplôme de niveau comparable. L'Ontario devient alors un territoire d'expérimentation permettant de faire ressortir les enjeux qui se poseraient particulièrement au Québec, étant donné l'organisation de son système d'enseignement supérieur et le déploiement actuel des formations à l'enseignement collégial et universitaire.

Les réflexions soulevées par cette analyse comparative portent principalement sur la cohérence de système, sur la valeur ajoutée que procurerait pareil diplôme ainsi que sur les conditions de viabilité d'une offre de programmes y menant. Le Conseil ne cherche pas, par son propos, à faire émerger des solutions précises pour des programmes donnés. En fait, il ne s'est pas donné le mandat de faire l'examen de l'un ou l'autre des programmes techniques pour en évaluer l'adéquation par rapport aux normes de formation attendues sur le marché du travail. Il évalue plutôt comment certains diplômes – pour lesquels des acteurs du réseau collégial ont manifesté de l'intérêt – pourraient s'inscrire dans l'organisation du système en place.

Une conjoncture favorable à la réflexion du Conseil

La réflexion du Conseil sur l'introduction de nouveaux diplômes à l'enseignement collégial tire ses racines de propositions formulées par des acteurs du réseau depuis les quinze dernières années.

En 2003, la Fédération des cégeps proposait, dans le *Plan de développement du réseau collégial public*, de permettre le développement de programmes dont la durée serait supérieure à trois ans et qui mèneraient à un DEC technique. Elle suggérait également d'autoriser les collèges à offrir des programmes conduisant à des grades universitaires d'études appliquées (Fédération des cégeps, 2003).

En 2004, lors du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, les regroupements de collèges publics et de collèges privés ont formulé des recommandations semblables. La Fédération des cégeps avait alors fait état des exigences du marché du travail, qui requiert de nouvelles compétences chez les diplômés et, dans le domaine de la santé, de nouvelles spécialisations. Elle soulignait l'apparition de nouveaux secteurs d'emploi pour lesquels les collèges pourraient contribuer davantage à la formation de personnel technique qualifié (Fédération des cégeps, 2004a). La Fédération des cégeps, tout comme l'Association des collèges privés du Québec, déplorait que certains programmes techniques soient tellement lourds que les étudiants parvenaient difficilement à les suivre en trois ans. Compte tenu de ces enjeux, les deux regroupements de collèges ont donc plaidé en faveur d'un assouplissement et d'une diversification de la formation technique. La révision de la durée et du nombre d'unités du programme menant à un DEC technique ainsi que la création de formations de spécialisation consécutives au DEC ont alors été préconisées (Association des collèges privés du Québec, 2004; Fédération des cégeps, 2004a).

Les orientations ministérielles découlant du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial signalent l'évolution rapide des connaissances et du marché du travail, et invitent à une collaboration plus étroite entre l'enseignement collégial et les autres ordres d'enseignement. Il a alors été proposé que les collèges puissent élaborer eux-mêmes des programmes de spécialisation d'études collégiales (ministère de l'Éducation [MEQ], 2004). Ces programmes ont été intégrés au Règlement sur le régime des études collégiales en 2008 et devaient conduire à un diplôme de spécialisation d'études techniques (DSET). Toutefois, aucun programme n'a été autorisé à ce jour.

En 2013, le Sommet sur l'enseignement supérieur a ravivé les demandes de la Fédération des cégeps quant à la nécessité de revoir le DEC technique et d'offrir des parcours diversifiés (Fédération des cégeps, 2012, 2013a et 2013b).

Le Chantier sur l'offre de formation collégiale a permis de poursuivre les travaux amorcés lors du Sommet. Dans le cadre de l'appel de mémoires lancé à l'occasion de ce chantier, le Regroupement des collèges du Montréal métropolitain (RCMM) suggérait, « à l'instar d'autres juridictions, [de] regarder du côté des diplomations intermédiaires, des cumuls de diplomations et des diplomations associées à des spécialisations » (RCMM, 2013, p. 5). Le RCMM proposait alors précisément « d'autoriser les collèges, sous certaines conditions, à conférer pour certains programmes techniques des grades universitaires » (p. 11). Il faisait aussi valoir la possibilité que les collèges offrent des programmes en partenariat avec des universités (p. 12).

Par la suite, il a été reconnu, dans le Rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégiale, que certaines professions, pour lesquelles la formation relève de l'enseignement collégial, ont connu une évolution importante quant aux compétences requises sur le plan scientifique et technique, alors que le «contenant» de la formation est demeuré inchangé (Demers, 2014, p. 75). Le président du Chantier a alors lancé une invitation à «explorer, à court terme, la possibilité de créer un nouveau diplôme conférant un grade d'études appliquées, décerné en codiplomation par un collège et une université et cohérent avec la structure actuelle du système québécois d'enseignement supérieur» (Demers, 2014, p. 75).

Ces différentes propositions, conduisant toutes à retracer les frontières supérieures des formations collégiales, ont été formulées dans un contexte où certains ordres professionnels expriment des demandes de rehaussement de qualification. Parfois, une demande de ce type amène l'ordre professionnel à plaider pour une nouvelle norme d'entrée dans la profession, soit le remplacement du DEC technique par un baccalauréat universitaire. À d'autres occasions, la révision du programme technique est préconisée, sans qu'il soit proposé de rehausser la formation jusqu'au baccalauréat (encadré 1).

En sus de celles suscitées par certains ordres qui réglementent des professions auxquelles donne accès le DEC technique, le Conseil note des pressions similaires exercées par d'autres instances de régulation du marché du travail. Par exemple, l'Association professionnelle des designers d'intérieur du Québec exigera, à partir de 2017, que ses membres soient titulaires d'un baccalauréat. D'ici là, le DEC technique donnera accès à la certification créée par cette association¹.

Pour le Conseil, les demandes de rehaussement de qualification provenant des ordres professionnels et les propositions d'évolution de la formation collégiale formulées depuis quinze ans témoignent de nouvelles attentes à l'égard de certaines formations techniques. Comme le Ministère² fera connaître, dans les prochains mois, son plan d'action pour la mise en œuvre des recommandations du Chantier sur l'offre de formation collégiale, il apparaît au Conseil que la conjoncture actuelle invite à jumeler les réflexions. Au moment où sont discutés des enjeux de taille quant à l'avenir des formations collégiales, l'occasion est offerte de soumettre leurs frontières supérieures à un examen.

1. L'Association professionnelle des designers d'intérieur du Québec reconnaîtra le DEC technique jusqu'en juin 2017. Par la suite, les nouveaux diplômés de la formation technique ne pourront plus être membres de l'Association. Ils pourront exercer leur profession, car l'Association ne régit pas l'accès à celle-ci. Toutefois, ils ne pourront plus porter le titre de *designer d'intérieur certifié APDIQ*.
2. Pour simplifier la lecture de cet avis, le Conseil ne se réfère pas aux différentes appellations qu'a connues le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Le ministère actuellement responsable de l'enseignement collégial, quelle qu'en ait été l'appellation officielle, est désigné par «le Ministère».

ENCADRÉ 1 Exemple de résultat de requête pour des équivalences de cours dans le guide de transfert de la Colombie-Britannique

Dans le domaine de la santé

Dans le cas du DEC en soins infirmiers, l'importance d'un rehaussement de la formation rassemble plusieurs groupes sans qu'il y ait consensus sur le moyen à employer (Coalition pour le maintien du DEC qualifiant en soins infirmiers, 2013, p. 7; Durand, 2013, p. 25). L'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec fait pression pour que la norme d'entrée dans la profession soit dorénavant le baccalauréat. Pour sa part, la Coalition pour le maintien du DEC qualifiant en soins infirmiers, un regroupement d'acteurs issus du collégial ainsi que de syndicats de l'enseignement et de la fonction publique, s'y est opposée (Coalition pour le maintien du DEC qualifiant en soins infirmiers, 2013). À l'hiver 2014, le Groupe de travail sur la formation de la relève infirmière n'est pas parvenu à un consensus. Son président, dans un rapport qu'il signe en son nom propre, signale qu'à son avis, « la proposition de l'OIIQ est la meilleure proposition pour permettre aux infirmières de la relève de faire face aux défis du réseau de la santé et des services sociaux et pour répondre aux besoins de la population québécoise » (Durand, 2013, p. 29). Cependant, en raison de l'absence de consensus, le président recommande, dans un premier temps, que le Ministère mène « une étude sectorielle prospective de l'ensemble de l'équipe de soins » visant à « confirmer les besoins du réseau sur les compétences nécessaires aux différentes professionnelles en soins infirmiers et [à] guider les orientations futures en matière de niveau de formation » (p. 29). Dans un deuxième temps, il recommande qu'une analyse de profession soit effectuée par ce même ministère pour l'ensemble de l'équipe de soins (p. 29). Le gouvernement a entériné ces recommandations et annoncé la réalisation de ces études (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2014).

L'Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec souhaite également une profonde révision de la formation initiale en inhalothérapie (Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec, 2014, p. 6). Il recommande de hausser la norme d'entrée du DEC jusqu'au baccalauréat au moyen d'un DEC-BAC. Cette proposition a reçu l'appui du Collège des médecins du Québec.

Par ailleurs, l'Ordre professionnel des technologistes médicaux du Québec estime que le projet de révision le plus récemment soumis par le Ministère pour le DEC *Technologie d'analyses biomédicales* permet de satisfaire partiellement aux compétences professionnelles à acquérir pour l'exercice de la profession (Ordre professionnel des technologistes médicaux du Québec, 2014, p. 9). Dans ce cas, le processus de révision se poursuit.

En 2009, d'importants changements apportés à la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines ont conduit à retracer le partage des actes réservés aux techniciens et aux titulaires d'une formation universitaire. Ces changements législatifs ont eu, entre autres, pour effet de redéfinir le champ de pratique du technicien en travail social, du technicien d'intervention en délinquance et du technicien en éducation spécialisée par rapport aux titulaires d'une qualification universitaire (Fédération des cégeps, 2008; Trudeau, 2005).

Dans d'autres domaines de formation

De son côté, la Chambre des huissiers de justice du Québec souhaite accroître le champ d'exercice de ses membres et, dans une perspective de développement de la profession, rehausser l'exigence de formation donnant accès au baccalauréat en droit. La Chambre des notaires a appuyé ce projet (Chambre des huissiers de justice du Québec, 2013).

L'esprit des recommandations du Conseil

Au terme de son analyse des différents diplômes, le Conseil considère qu'il est souhaitable que l'enseignement collégial puisse offrir des programmes de niveaux d'exigences variés, sanctionnés par des diplômes en témoignant. Ce postulat favorable à l'évolution de l'enseignement collégial ne remet pas en cause le DEC technique, les programmes qui y mènent et les exigences de sanction qui lui sont associées. Toutefois, aux côtés de ce diplôme incarnant l'héritage de l'enseignement collégial, d'autres diplômes qualifiants, d'un niveau supérieur, peuvent exister à l'enseignement ordinaire. Pour le Conseil, il importe d'éviter de chercher une solution uniforme pour des programmes qui soulèvent des enjeux de différents ordres. Il appartient cependant aux acteurs concernés de déterminer pour quels programmes existants ou à venir ces diplômes s'avèreraient pertinents, et ce, en considérant plusieurs options. Ce postulat favorable à l'évolution de l'enseignement collégial et l'importance de ce principe de subsidiarité découlent de l'ensemble des travaux associés à cet avis. Ils ont guidé les recommandations formulées et en constituent l'esprit.

Les chapitres de l'avis

Le premier chapitre présente d'abord une comparaison des principes ayant présidé à l'organisation des systèmes d'enseignement supérieur de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et du Québec. Chacun de ces trois modèles contrastés a conduit à une structuration de l'offre de formation collégiale et universitaire de même qu'à des habitudes qui lui sont propres en ce qui regarde la poursuite d'études. Cette compréhension des principes organisateurs des systèmes d'enseignement supérieur de la Colombie-Britannique et de l'Ontario facilite la mise en contexte des systèmes de transfert qui y ont été implantés et qui y jouent un rôle central en matière d'arrimage des formations collégiales et universitaires. Par la suite, cet arrimage est décrit tel qu'il s'opère au Québec. Puis, le Conseil fait état des réussites que connaît le Québec en matière de poursuite d'études collégiales et universitaires, et ce, en l'absence d'un système officiel de transfert. Tout en soulignant les avantages associés à l'organisation de l'enseignement supérieur au Québec du point de vue de l'arrimage des formations collégiales et universitaires, le Conseil rend compte des avancées notées dans les autres provinces et vers lesquelles le Québec pourrait tendre sans pour autant recourir à un système de transfert.

Le deuxième chapitre porte sur les programmes appliqués menant à un baccalauréat qui sont offerts dans les collèges. En Ontario, les collèges sont autorisés à offrir des baccalauréats (grades de 1^{er} cycle) depuis plus de dix ans. Bien que l'Ontario ait dû ajuster son cadre réglementaire en conséquence et mettre en place les conditions permettant d'assurer la valeur de ces diplômes, cette autorisation n'impliquait pas une transformation radicale de son système d'enseignement supérieur. Néanmoins, les baccalauréats appliqués ont présenté et, dans certains cas, présentent toujours d'importants défis. Leur reconnaissance sociale et la capacité des collèges d'offrir ces programmes dans le cadre établi sont du nombre. À cet égard, le Conseil rapporte quelques-unes des exigences fixées par l'autorité qui en est responsable en Ontario. Bien que le Québec puisse édicter ses propres conditions pour permettre à ses collèges d'offrir des grades, celles-ci devraient, tout comme en Ontario, comporter l'assurance que le diplôme serait reconnu. De plus, certains enjeux se posent différemment pour le système d'enseignement supérieur du Québec. En effet, l'introduction de grades collégiaux renvoie au choix qui y a été fait de situer les formations collégiales comme étant préalables aux formations universitaires. **Si les collèges décernent des grades, comment rétablir la cohérence d'ensemble?** Qui plus est, le Conseil se préoccupe de la valeur ajoutée et de la viabilité de tels programmes dans le contexte québécois, où l'offre collégiale repose sur un nombre important d'établissements aux effectifs restreints. Il s'interroge également sur la reconfiguration des parcours étudiants dans l'éventualité où cette option leur serait offerte. Au fil de l'examen des grades collégiaux, le Conseil se questionne. **Les collèges peuvent-ils devenir une voie de formation qui, à la fois, précède l'université et lui est parallèle? Dans quels cas et à quelles conditions?**

Le troisième chapitre porte sur les études spécialisées au collégial. Pour le moment, au Québec, celles-ci sont associées au diplôme de spécialisation d'études techniques (DSET) et à l'attestation d'études collégiales (AEC) de spécialisation. Le Conseil souligne certaines des difficultés qui ont plombé la mise en œuvre du DSET. Une comparaison avec le certificat postdiplôme ontarien permet de distinguer les finalités et le positionnement de ce diplôme par rapport à ceux entendus pour le DSET. Ce chapitre se termine par une ouverture vers la possibilité d'envisager un diplôme collégial d'études spécialisées dans des termes différents. **Comment un diplôme collégial d'études spécialisées pourrait-il s'ancrer dans l'expertise des collèges et se positionner clairement dans l'offre de formation à l'enseignement supérieur?**

Le quatrième chapitre traite du baccalauréat collaboratif collège-université, un continuum de formation plus intégré que les DEC-BAC actuels, sanctionné par un diplôme universitaire de baccalauréat. L'exemple le plus rapproché de cette proposition est le programme collaboratif en sciences infirmières de l'Ontario. Le Conseil en trace ici les avantages et les enjeux. Puis, la distinction est faite entre ce type de collaboration et celle expérimentée au Québec pour les programmes préuniversitaires et techniques. Le Conseil soulève ensuite les enjeux que ce type de programme poserait au Québec, notamment en ce qui concerne la diplomation intermédiaire. Il soulève alors des questions portant sur l'intérêt de ce type de programme dans la configuration actuelle de l'enseignement supérieur au Québec. **Comment favoriser une collaboration plus soutenue entre les collèges et les universités que celle déjà stimulée par les ententes DEC-BAC, dans le respect de l'organisation de l'enseignement supérieur?**

Le cinquième chapitre a trait à la cohabitation, à l'enseignement collégial, d'un DEC technique de trois ans et d'un DEC avancé d'une durée et d'un niveau d'exigences supérieurs. Pour permettre d'y réfléchir, le Conseil évoque, ici aussi, le cas de l'Ontario, où s'offrent, à l'enseignement collégial ordinaire, des formations de niveaux d'exigences distincts. L'analyse relève des questions qui portent sur la reconnaissance des niveaux d'exigences des formations collégiales ainsi que sur l'introduction de programmes menant au DEC avancé dans l'offre de DEC existante. **Comment favoriser la cohabitation de programmes techniques de niveaux d'exigences distincts en assurant la reconnaissance de chacun?**

CHAPITRE

1

**LES SYSTÈMES DE TRANSFERT
DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE
ET DE L'ONTARIO : COMPARAISON AVEC
L'ARRIMAGE DES FORMATIONS COLLÉGIALES
ET UNIVERSITAIRES AU QUÉBEC**

Dans les travaux ayant mené à cet avis, l'analyse comparative a occupé une place importante. Le Conseil propose ici un portrait des systèmes de transfert déployés en Colombie-Britannique et en Ontario avant de s'attarder à l'arrimage qui a cours entre les formations collégiales et universitaires du Québec.

Ce recours à l'analyse comparative constitue un puissant révélateur des singularités québécoises en matière d'arrimage des formations collégiales et universitaires. Le présent chapitre souligne donc les logiques qui sous-tendent l'organisation de chacun des systèmes d'enseignement supérieur. Il s'intéresse à l'offre de formation des différents types d'établissements, aux parcours étudiants qui se dessinent, aux mécanismes mis en place pour favoriser le passage entre les formations collégiales et les formations universitaires, et au rôle imparti à l'État à cet égard. Il le fait tour à tour pour la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec, dans une volonté de faire ressortir les particularités québécoises.

Les systèmes d'enseignement supérieur sont évolutifs. Les cas de la Colombie-Britannique et de l'Ontario montrent les ajustements qui ont été mis en place lorsque des établissements ont vu leur mission d'origine se transformer, que de nouveaux diplômes ont été offerts et que des proportions significatives d'étudiantes et d'étudiants ont opté pour des parcours d'études qui n'avaient pas été prévus. En ce sens, tous deux indiquent que les systèmes d'enseignement supérieur et leur façon d'accompagner les étudiants dans leur poursuite d'études s'actualisent au gré des changements qui s'opèrent.

L'existence en Colombie-Britannique d'un important dispositif favorisant le transfert entre les établissements d'enseignement et la création plus récente d'un système de transfert ontarien ne renseignent pas sur l'intérêt que revêt pareille mesure pour le Québec. Une compréhension fine des raisons qui ont incité ces provinces à mettre sur pied ces systèmes et à les actualiser, jumelée à un portrait juste des mécanismes en vigueur ici, permet de dégager certaines voies inspirantes pour le Québec.

SECTION 1 :

LE SYSTÈME DE TRANSFERT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

1.1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

Dans les années 1960, l'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique s'est fortement inspiré du modèle californien, par la création de collèges communautaires chargés d'offrir à la fois des formations professionnelles et techniques menant au marché de l'emploi et des formations académiques³ correspondant aux deux premières années du baccalauréat universitaire de quatre ans. Les collèges élargissaient ainsi les voies d'accès à l'enseignement universitaire en permettant à ceux qui, pour différentes raisons, n'accédaient pas à l'université après le secondaire d'emprunter l'autre chemin que constitue le collège et, éventuellement, d'entrer en 3^e année de baccalauréat par la suite.

Ainsi, la Colombie-Britannique inscrivait la transférabilité des crédits au cœur de son système d'enseignement postsecondaire. En effet, dans un système constitué d'établissements autonomes, comment s'assurer que les programmes académiques offerts par les collèges étaient bel et bien reconnus par les universités comme équivalant aux deux premières années de leurs baccalauréats? Comment s'assurer que cette nouvelle voie de formation promue par l'État ne menait pas les étudiants vers des culs-de-sac ou ne rallongeait pas indûment la durée des études pour cause d'incompatibilité entre les programmes des collèges et ceux des universités⁴?

Les établissements d'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique ont rapidement été amenés à collaborer afin de résoudre les difficultés initialement éprouvées par les étudiants en matière de transfert et, ainsi, d'éviter une éventuelle intervention de l'État sur cette question⁵ (Gaber, 2010). Dès 1968, les premiers comités d'articulation étaient créés, rassemblant sur une base disciplinaire des représentants des différents établissements pour discuter des enjeux de transfert. Ces comités sont encore actifs aujourd'hui et représentent un élément central du système de transfert de la Colombie-Britannique.

Cette collaboration structurée entre collèges et universités visant à assurer la reconnaissance des crédits a été formalisée en 1989 par la création du British Columbia Council on Admissions and Transfer (BCCAT). Ce nouvel organisme gouvernemental a permis d'assurer une coordination plus efficace des efforts des établissements en matière d'articulation et de transfert, notamment dans le contexte d'un système de plus en plus diversifié.

En effet, en 1989, un nouveau type d'établissement – le collège universitaire – était créé pour élargir l'offre de baccalauréats sur le territoire. En 2003, l'ensemble des collèges obtenaient le droit de décerner des baccalauréats appliqués. En 2008, les collèges universitaires devenaient officiellement des universités d'enseignement et étaient autorisés à offrir des programmes aux cycles supérieurs. Dans ce contexte, la mobilité originellement prévue pour les étudiants d'un collège vers une université paraissait de moins en moins centrale, étant donné la multiplication des parcours possibles au sein du système d'enseignement postsecondaire.

3. Les programmes académiques font référence aux programmes de nature disciplinaire dans les domaines des sciences, des arts et des lettres (*arts and sciences*): sociologie, économie, physique, chimie, littérature, philosophie, géographie, etc. Les programmes appliqués renvoient aux programmes qui ont davantage une visée qualifiante et qui sont orientés vers l'apprentissage d'un métier ou d'une profession plutôt que vers l'apprentissage d'une discipline.
4. Dans un contexte où tant les collèges que les universités sont responsables de l'élaboration de leurs propres programmes et peuvent définir leurs conditions d'admission.
5. Une intervention qui, sans doute, aurait eu pour effet de limiter l'autonomie des établissements.

La diversité des voies de formation ainsi que les multiples mécanismes d'articulation et de transfert qui en garantissent l'efficacité font la réputation de l'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique sur la scène internationale. La Colombie-Britannique a perfectionné ces mécanismes sur la base d'une culture de collaboration de longue date entre les établissements d'enseignement postsecondaire. C'est le BCCAT, un organisme entièrement dédié aux enjeux d'admission et de transfert, qui en assume la coordination.

1.2 ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

1.2.1 ÉDUCATION PRIMAIRE ET SECONDAIRE

En Colombie-Britannique, le primaire est d'une durée de sept ans et le secondaire, d'une durée de cinq ans pour un total de douze ans. Comme dans le reste du Canada, l'enseignement secondaire y est construit autour d'un tronc commun et la différenciation (*streaming*) des voies académique et professionnelle est plutôt limitée.

1.2.2 ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

La Colombie-Britannique compte 25 établissements d'enseignement postsecondaire publics, répartis en 4 catégories :

- **11 collèges communautaires** qui offrent des certificats, des diplômes, des *Associate Degrees*, des *University Transfer Programs* ainsi que des baccalauréats appliqués;
- **7 universités d'enseignement** (*teaching universities*) qui offrent des certificats, des diplômes, des *Associate Degrees*, des baccalauréats ainsi que des maîtrises appliquées;
- **4 universités de recherche** (*research universities*) qui offrent des baccalauréats, des maîtrises et des doctorats;
- **3 instituts spécialisés** qui offrent des certificats, des diplômes, des *Associate Degrees*, des baccalauréats appliqués et des maîtrises appliquées.

Les principaux diplômes décernés par les établissements d'enseignement postsecondaire sont les suivants :

- **Certificat** (*Certificate*) – durée type de 1 an;
- **Diplôme** (*Diploma*) – durée type de 2 ans;
- **Associate Degree** – diplôme de 2 ans équivalant aux deux premières années d'un programme académique de 4 ans, dans les domaines généraux (*arts and sciences*). L'*Associate Degree* est le seul diplôme dont les paramètres sont définis à l'échelle provinciale. Ses 60 crédits sont automatiquement reconnus par les différentes universités lors d'un transfert vers un programme de baccalauréat connexe;
- **Baccalauréat** (*Bachelor*) – durée type de 4 ans;
- **Maîtrise**;
- **Doctorat**.

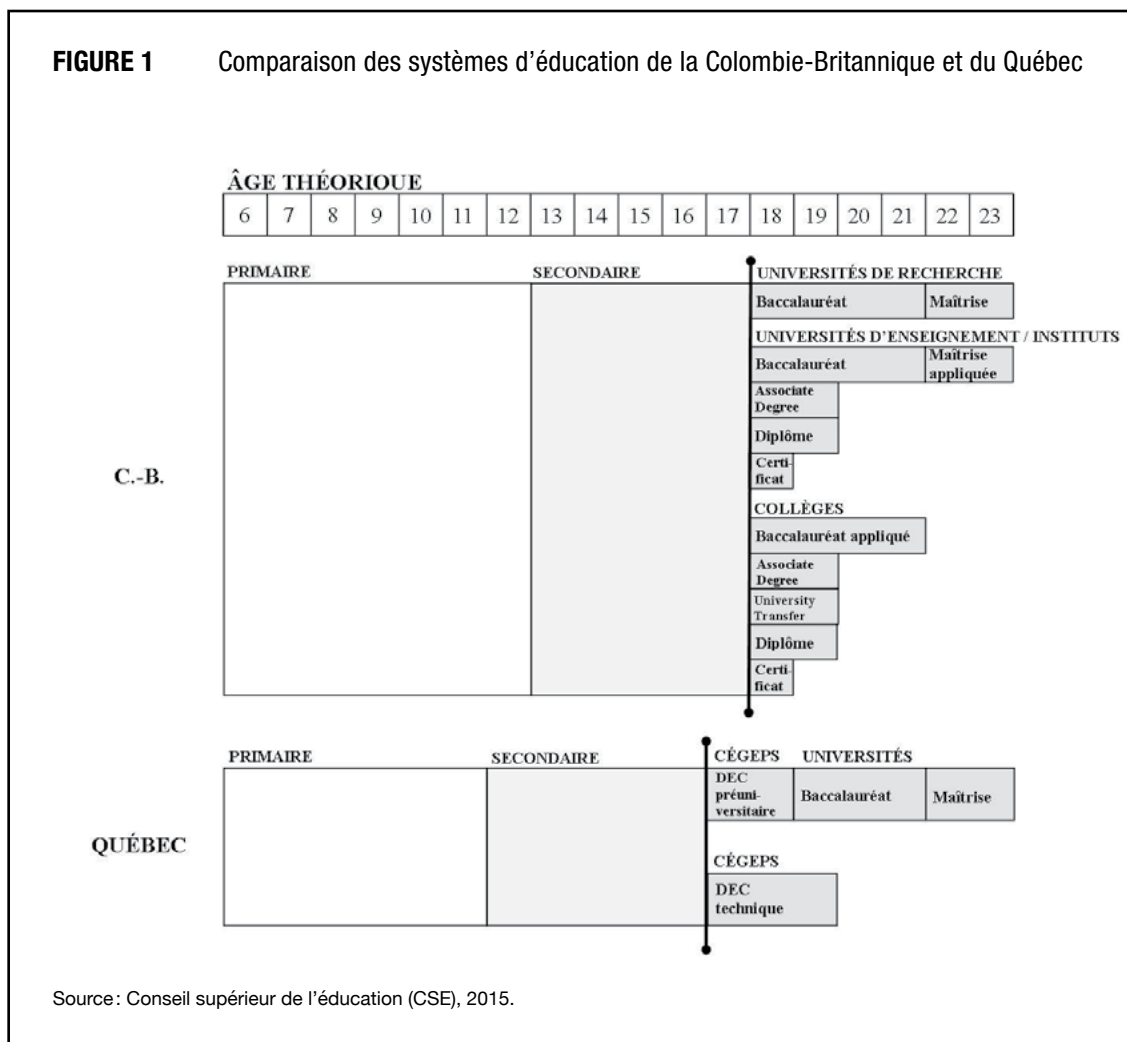
Les étudiants des collèges peuvent également être inscrits au **University Transfer**, lequel ne mène pas à un diplôme, mais permet à ceux qui veulent accéder à un programme de baccalauréat dans une université de suivre jusqu'à deux années de ce programme dans un collège.

En Colombie-Britannique, les différents diplômes postsecondaires, à l'exception du doctorat, sont généralement offerts par plus d'un type d'établissement. Par exemple, les certificats et les diplômes sont offerts par les collèges, les instituts spécialisés et les universités d'enseignement. De même, depuis 2003, les collèges peuvent également décerner des baccalauréats appliqués⁶.

Tous les établissements d'enseignement postsecondaire ont la responsabilité d'élaborer leurs propres programmes d'études. À l'exception de l'*Associate Degree* et des formations menant à des métiers (*trades*), il n'existe pas de programmes dont les modalités sont définies à l'échelle provinciale dans l'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique.

Ces caractéristiques font de l'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique un système très ouvert et très diversifié. Les parcours potentiels des étudiants, d'un diplôme à un autre et d'un établissement à un autre, sont nombreux et non linéaires. Toutefois, dans un contexte de grande autonomie des établissements, des mécanismes d'articulation et de transfert sont nécessaires pour offrir certaines garanties aux étudiants quant à l'efficacité de ces différents parcours et limiter autant que possible la répétition des apprentissages.

FIGURE 1 Comparaison des systèmes d'éducation de la Colombie-Britannique et du Québec



6. Le *College and Institute Act* ne définit pas le baccalauréat appliqué. Par contre, le *Ministry of Advanced Education (AVED)* a apporté certaines précisions. Les baccalauréats appliqués sont des diplômes élaborés en fonction des besoins reconnus du marché du travail et ne s'apparentent pas aux baccalauréats généraux (*Arts and Sciences Degrees*), qui ont pour fonction de préparer les étudiants à l'emploi et qui ne visent pas d'emblée le passage aux études supérieures. Les baccalauréats appliqués incluent généralement une expérience de stage en milieu de travail (*Applied Degrees Policy Framework*: <http://www.aved.gov.bc.ca/degree-authorization/public/policy-framework.htm>).

1.3 PRÉCISIONS SUR LA TERMINOLOGIE EMPLOYÉE EN COLOMBIE-BRITANNIQUE

Le terme *credit transfer* ou simplement *transfer* est l'équivalent de ce qu'on appelle au Québec «reconnaissance de crédits». Alors qu'au Québec, la notion de reconnaissance des crédits est parfois intégrée à celle, plus générale, de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), qui renvoie autant aux acquis formels qu'aux acquis non formels, en Colombie-Britannique, le transfert est un processus distinct de la reconnaissance des acquis non formels (*Prior Learning Assessment and Recognition* – PLAR). Ainsi, la notion de transfert fait référence uniquement à la reconnaissance par un établissement d'enseignement postsecondaire de crédits obtenus dans un autre établissement d'enseignement.

Une distinction est faite entre les transferts formels et les transferts informels. Les transferts informels résultent d'une reconnaissance de crédits cas par cas, au moyen de l'analyse du dossier de l'étudiant par l'établissement d'accueil lors de l'admission, tandis que les transferts formels s'appuient sur une entente d'articulation.

L'entente d'articulation (*articulation agreement*), conclue entre deux ou plusieurs établissements d'enseignement, spécifie quels cours ou quelles composantes de programmes offerts par l'un et l'autre des établissements sont jugés équivalents et à quelles conditions. L'entente d'articulation menant à des transferts formels constitue à la fois une obligation pour les établissements – qui doivent l'honorer – et une garantie pour les étudiants – qui peuvent planifier leurs études sur la base de cheminements prévisibles.

Il existe deux principaux types d'ententes d'articulation et, par conséquent, de transferts :

- Les transferts de cours (*course-to-course transfer*), soit la modalité de transfert la plus répandue en Colombie-Britannique. Il s'agit généralement d'une équivalence de cours, c'est-à-dire que l'entente prévoit qu'un cours *x* dans un établissement d'origine (*sending institution*) est jugé équivalent à un cours *y* dans un établissement d'accueil (*receiving institution*).
- Les transferts en bloc (*block transfer*): une entente de transfert en bloc définit, pour l'ensemble d'un programme suivi dans un établissement d'origine (certificat ou diplôme), combien de crédits sont reconnus au moment de l'admission à un autre programme dans un établissement d'accueil.

Parce que, traditionnellement, le transfert était pensé comme un processus de transition d'un collège vers une université, le système de transfert de la Colombie-Britannique distingue des établissements d'origine (*sending institutions*) – généralement les collèges, les instituts et les universités d'enseignement (qui étaient des collèges jusqu'en 2008) – et des établissements d'accueil (*receiving institutions*) – les universités de recherche. La diversification croissante du système ainsi que les analyses récentes de la mobilité étudiante effectuées par le BCCAT ont amené une remise en question de cette distinction. Le BCCAT et les établissements d'enseignement ont revu ces catégories pour que les établissements puissent jouer les deux rôles simultanément.

1.4 MÉCANISMES DE TRANSFERT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

1.4.1 LE SYSTÈME DE TRANSFERT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE (*BC TRANSFER SYSTEM*)

Le *BC Transfer System* est un réseau d'établissements postsecondaires autonomes qui élaborent entre eux des ententes d'articulation visant à favoriser la mobilité des étudiants. Les ententes formelles convenues entre les membres du *BC Transfer System* sont rendues publiques par l'intermédiaire du *BC Transfer Guide*. Les établissements publics de la Colombie-Britannique sont autorisés par la loi à être membres du *BC Transfer System*. En ce qui concerne les établissements privés ainsi que les établissements d'autres provinces⁷, ils doivent répondre à certaines exigences en matière de qualité pour devenir membres.

Dans sa politique d'adhésion, le BCCAT résume les implications de l'appartenance au *BC Transfer System* de la manière suivante :

While the establishment of a transfer agreement between institutional members of the BC Transfer System is voluntary for both partners, all member institutions have endorsed the Principles and Guidelines for Transfer, including the principle of equitable treatment of students. The Council also recognizes that transfer agreements rest on a foundation of mutual trust and quality assurance. Each agreement listed in the BC Transfer Guide constitutes a guarantee for students. When listings are current, reliable, and respected by both partners, the system is seen as credible. Respect for all members of the BC Transfer System will ensure that the academic integrity of courses and programs is protected and preserved. It is the institution's responsibility to ensure that there are established policies, procedures, and resources supportive of the Transfer System. (BC Council on Admissions & Transfer, 2012b.)

1.4.2 LE BRITISH COLUMBIA COUNCIL ON ADMISSIONS AND TRANSFER (BCCAT)

Le BCCAT est l'organisme gouvernemental qui coordonne les efforts d'articulation et de transfert de crédits des établissements membres du *BC Transfer System*⁸. Les principales activités du BCCAT sont les suivantes :

- Gérer le *BC Transfer Guide*;
- Soutenir le travail des comités d'articulation;
- Mener des recherches en matière de mobilité étudiante;
- Agir en tant que médiateur en cas de mésentente entre deux établissements en matière de transfert;
- Coordonner, animer et former la communauté de professionnels responsables de l'articulation et du transfert dans leur établissement.

7. À l'heure actuelle, Athabaska University (Alberta) et Yukon College (Yukon) sont membres du *BC Transfer System*.

8. Le BCCAT assume aussi des responsabilités relatives à l'admission des étudiants dans les établissements postsecondaires.

1.4.3 LES PRINCIPES ET LES LIGNES DIRECTRICES EN MATIÈRE DE TRANSFERT

Les principes et les lignes directrices en matière de transfert sont adoptés par tous les membres du *BC Transfer System*. Ils sont constitués d'une vingtaine d'orientations qui définissent les droits des étudiants ainsi que les responsabilités des établissements en matière de transfert. Ces orientations affirment notamment que les ententes d'articulation représentent une garantie pour les étudiants et que ces derniers doivent avoir accès à de l'information claire de même qu'à des mécanismes d'appel relativement au transfert de crédits. Pour leur part, les établissements doivent déployer les ressources appropriées à l'administration des transferts, répondre aux demandes d'articulation dans des délais raisonnables, fournir des justifications en cas de rejet d'une demande, déléguer des représentants aux différents comités d'articulation, etc.

Lorsqu'il est jugé qu'un établissement n'a pas agi dans le respect de ces principes et lignes directrices, une plainte peut être déposée auprès du BCCAT. Celui-ci agira alors comme médiateur auprès des parties en litige afin de tenter de régler le problème.

1.4.4 LES COMITÉS D'ARTICULATION

Il existe actuellement 67 comités d'articulation constitués sur une base disciplinaire, tant pour les programmes académiques que pour les programmes appliqués. Chaque établissement membre du *BC Transfer System* doit déléguer un représentant – généralement un enseignant du domaine concerné – à chacun des comités d'articulation, dans les domaines où il offre des programmes d'études.

Les comités d'articulation se réunissent au moins une fois par année pour discuter des enjeux de transfert relatifs à leur domaine de formation :

The aim of the articulation committee meeting is to generate common understandings and to share information regarding course objectives/outcomes, teaching methodologies, and other relevant issues. Articulation committee meetings foster collaborative and collegial relationships among disciplinary colleagues throughout the system. Committees will often discuss current and potential transfer problems and ways that they might be addressed. In addition, meetings give an opportunity for institutions planning curriculum or program changes to give advance notice of these so that institutions with relevant transfer credit agreements can decide how best to respond. [...]

For articulation committees in technical, vocational, and preparatory fields, these discussions often centre on provincial curricula and shared objectives. The discussions of articulation committees in academic and professional disciplines often focus on course equivalencies and transfer relationships (BCCAT, http://bccat.ca/info/handbook/pages/essential-role-successful-transfer-system?in_handbook=167).

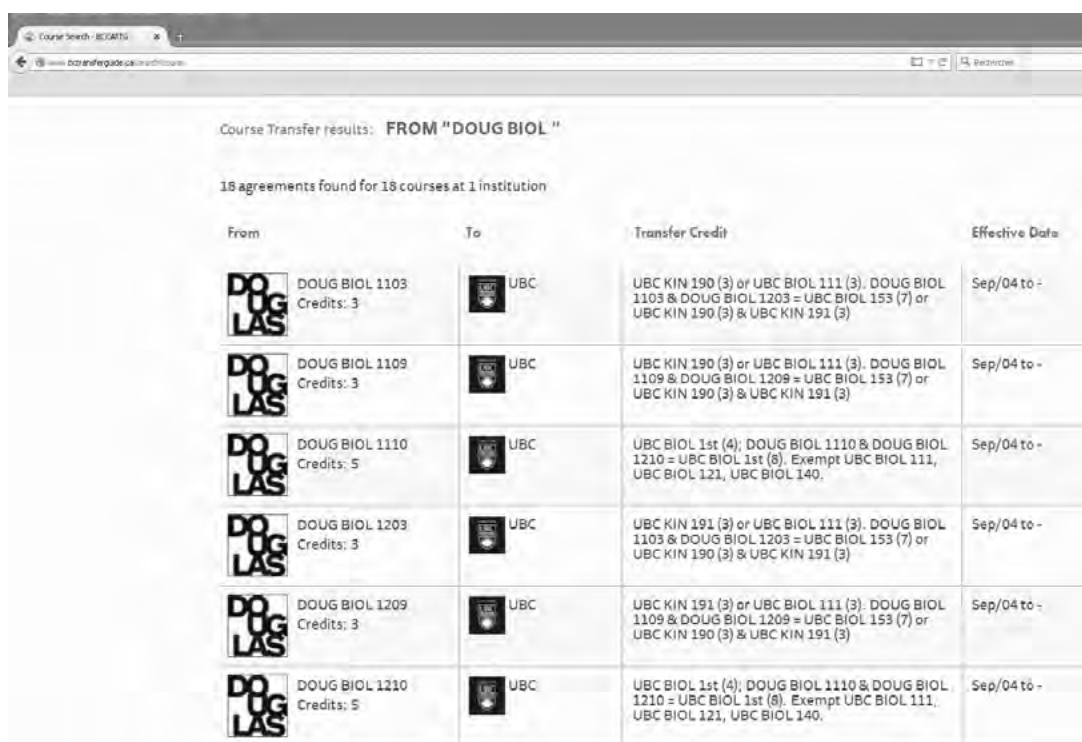
Les comités d'articulation ne sont pas le lieu de négociation des ententes d'articulation. Il s'agit davantage d'un lieu de partage d'information et d'harmonisation des programmes d'études.













1.4.5 LE GUIDE DE TRANSFERT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE (BC TRANSFER GUIDE)

Le *BC Transfer Guide* est le registre en ligne des ententes d'articulation qui existent entre les établissements du système de transfert de la Colombie-Britannique. Ce registre compte présentement environ 75 000 ententes d'équivalence de cours et 900 ententes de transfert en bloc. Un moteur de recherche permet de naviguer dans cette banque selon les programmes d'études, les établissements d'origine et d'accueil ou le type de transfert recherché. Le BCCAT est responsable de la gestion courante du guide de transfert, dont la mise à jour est effectuée de manière quotidienne⁹.

Toutefois, l'information accessible dans le guide de transfert est présentée de manière sommaire (encadrés 2 et 3). En effet, les détails des ententes sont limités. Cette manière d'organiser l'information pose problème dans le cas des ententes de transfert en bloc, parce qu'elles précisent généralement différentes conditions relatives à l'admission ou pouvant influencer le nombre de crédits qui seront transférés. Or, l'espace limité du guide de transfert ne permet pas de rendre compte de ces conditions¹⁰. Il faut alors essayer de trouver les détails relatifs à l'entente sur les sites des établissements concernés, ce qui peut représenter un important défi (Bastedo, 2010, p. 11).

ENCADRÉ 2 Exemple de résultat de requête pour des équivalences de cours dans le guide de transfert de la Colombie-Britannique



From	To	Transfer Credit	Effective Date
 DOUG BIOL 1103 Credits: 3	 UBC	UBC KIN 190 (3) or UBC BIOL 111 (3). DOUG BIOL 1103 & DOUG BIOL 1203 = UBC BIOL 153 (7) or UBC KIN 190 (3) & UBC KIN 191 (3)	Sep/04 to -
 DOUG BIOL 1109 Credits: 3	 UBC	UBC KIN 190 (3) or UBC BIOL 111 (3). DOUG BIOL 1109 & DOUG BIOL 1209 = UBC BIOL 153 (7) or UBC KIN 190 (3) & UBC KIN 191 (3)	Sep/04 to -
 DOUG BIOL 1110 Credits: 5	 UBC	UBC BIOL 1st (4); DOUG BIOL 1110 & DOUG BIOL 1210 = UBC BIOL 1st (8). Exempt UBC BIOL 111, UBC BIOL 121, UBC BIOL 140.	Sep/04 to -
 DOUG BIOL 1203 Credits: 3	 UBC	UBC KIN 191 (3) or UBC BIOL 111 (3). DOUG BIOL 1103 & DOUG BIOL 1203 = UBC BIOL 153 (7) or UBC KIN 190 (3) & UBC KIN 191 (3)	Sep/04 to -
 DOUG BIOL 1209 Credits: 3	 UBC	UBC KIN 191 (3) or UBC BIOL 111 (3). DOUG BIOL 1109 & DOUG BIOL 1209 = UBC BIOL 153 (7) or UBC KIN 190 (3) & UBC KIN 191 (3)	Sep/04 to -
 DOUG BIOL 1210 Credits: 5	 UBC	UBC BIOL 1st (4); DOUG BIOL 1110 & DOUG BIOL 1210 = UBC BIOL 1st (8). Exempt UBC BIOL 111, UBC BIOL 121, UBC BIOL 140.	Sep/04 to -

Source: *BC Transfer Guide* (www.bctransferguide.ca).

9. Il semble que, dans le cas des transferts en bloc, l'actualisation de l'information soit beaucoup moins fréquente.
10. De l'aveu même du BCCAT: « Note that in the *BC Transfer Guide* the term "individual assessment" is often used in the "conditions" column. This denotes that there are underlying terms and conditions to the agreement that are normally recorded in the agreement document, but for which there is not enough space in the *BC Transfer Guide*. » (Finlay et Yorkston, 2005, p. 49.)

ENCADRÉ 3 Exemple de résultat de requête pour des transferts en bloc dans le Guide de transfert de la Colombie-Britannique

From Institution	Program	To Institution	Program	Transfer Credit	Academic Year
LANG	Accounting Diploma	OC	B. B. A.	Up to 72 credits Note: Individual assessment required. Must have diploma and minimum GPA 67%	2011/12 -
LANG	Accounting Diploma	RRU	B. Comm. in Entrepreneurial Management	2 years Note: Individual assessment	2011/12 -
LANG	Accounting Diploma	RRU	B. B. A. (Sustainability and International Business)	2 years. Note: Individual assessment.	2013/14 -
LANG	Accounting Diploma	TRU-OL	B. A.	Up to 30 credits Note: Individual assessment	2011/12 -
LANG	Accounting Diploma	TRU-OL	B. Comm.	Up to 60 credits Note: Individual assessment required	2011/12 -

Source: *BC Transfer Guide* (www.bctransferguide.ca).

1.4.6 LE SYSTÈME D'ÉVALUATION DES TRANSFERTS DE CRÉDITS

Pour améliorer l'efficacité du processus de création et de maintien des ententes d'articulation qui constituent le *BC Transfer Guide*, le BCCAT a développé une application Web, le *Transfer Credit Evaluation System* (TCES). Cette application Web permet aux établissements de soumettre, de manière électronique, des demandes d'articulation à d'autres établissements ainsi que de répondre aux demandes reçues. Lorsqu'une entente est conclue, elle est vérifiée par le BCCAT et publiée dans le *BC Transfer Guide*. Ainsi, l'élaboration et la gestion courante des ententes d'articulation ne nécessitent souvent pas de rencontres face à face.

Le TCES semble particulièrement efficace pour la négociation d'équivalences de cours, qui nécessite un travail d'analyse relativement limité. Par contre, la négociation d'ententes de transfert en bloc est plus complexe et plus longue, et nécessite souvent des rencontres entre les représentants des établissements concernés.

1.4.7 LES DONNÉES SUR LA MOBILITÉ ÉTUDIANTE ET LES ANALYSES DU BCCAT

Les travaux de recherche sur la mobilité étudiante à l'intérieur du système d'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique font partie du mandat du BCCAT. À cette fin, le BCCAT a recours à différentes bases de données gérées par le *Ministry of Advanced Education* (AVED), dont certaines permettent de suivre avec précision le cheminement des étudiants en associant à chacun d'eux un identifiant unique, qui reste le même tout au long de leur scolarité.

Les analyses du BCCAT permettent de mieux orienter les efforts du *BC Transfer System*. Par exemple, les premières analyses des données de la base *Student Transitions Project (STP)*, effectuées en 2011, ont permis d'illustrer le caractère multidirectionnel de la mobilité étudiante :

[...] it was becoming evident that large numbers of students were moving between all sectors and among institutions within the same sector. The student mobility and transfer system in BC was not as unidirectional as policy makers had sometimes envisaged it; rather, it was a multidirectional system. This led BCCAT to re-conceptualize its original model, from the somewhat hierarchical notions of sending and receiving institutions to a web of student pathways among all types of institutions (Cowin, 2013, p. 19).

Le BCCAT recommande également aux établissements d'évaluer l'opportunité de l'élaboration d'ententes d'articulation à partir d'une analyse des données sur la mobilité des étudiants.

1.5 DONNÉES SUR LES PARCOURS DES ÉTUDIANTS EN COLOMBIE-BRITANNIQUE

L'enquête DACSO¹¹ est menée auprès des diplômés des collèges, des universités d'enseignement et des instituts de 9 à 20 mois après qu'ils ont terminé leur programme¹². BC Stats a analysé les résultats de l'enquête DACSO en distinguant les diplômés des programmes académiques et ceux des programmes appliqués.

Selon les données de 2011 (BC Stats, 2012) :

- 73 % des diplômés des programmes académiques indiquaient poursuivre des études, tandis que c'était le cas de 36 % des diplômés des programmes appliqués. Pour ce qui est des programmes appliqués, la proportion des diplômés poursuivant des études selon les différentes catégories de programmes se déclinait de la façon suivante :

TABLEAU 1 Proportion des diplômés poursuivant des études en Colombie-Britannique, par catégorie de programmes, 2012

Administration	48 %
Éducation	30 %
Sciences appliquées et génie	40 %
Santé	25 %
Services sociaux	43 %
Métiers	30 %
Arts	42 %

Source : BC Stats, 2012 (<http://www.bccat.ca/pubs/bcstats11.pdf>).

- 19 % des diplômés des programmes académiques poursuivant des études disaient le faire dans le même établissement, contre 61 % des diplômés des programmes appliqués. Or, en 2002, 45 % des diplômés des programmes appliqués poursuivant des études indiquaient fréquenter le même établissement. Cette hausse importante observée entre 2002 et 2011 témoignerait de l'augmentation de l'offre de baccalauréats appliqués dans les collèges au cours des dernières années. Un plus grand nombre d'étudiants qui obtiennent un diplôme dans un collège poursuivraient ainsi au baccalauréat à l'intérieur du même établissement.

11. *Diploma, Associate Degree, and Certificate Student Outcomes (DACSO) Survey*.

12. L'enquête est également menée auprès des étudiants qui ont terminé une portion significative de leur programme. Pour alléger le texte, le Conseil a néanmoins utilisé le terme « diplômés ».

1.6 CONSTATS DU CONSEIL SUR LE SYSTÈME DE TRANSFERT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

Le BCCAT joue un rôle important en matière de coordination des efforts de coopération entre les établissements qui participent au *BC Transfer System*. Toutefois, il n'exerce pas de contraintes sur ces derniers. Il agit plutôt comme un organisme facilitateur et, dans certains cas, un médiateur, dans le respect de l'autonomie des établissements :

BCCAT's experience affirms that coordination of and support for inter-institutional agreements developed and maintained through relevant research and discipline-based collaboration is an effective means of facilitating cooperation amongst diverse institutions, while respecting the autonomy integral to each in fulfilling its roles and responsibilities. An ongoing responsibility for the Transfer System is to enable efficient student mobility and transferability of credits across the broad array of institutions, programs, and credentials within B.C. BCCAT advocates that students should know whether or not credit achieved at one institution is transferable to another and whether a credential received at one institution will be recognized at another. (BC Council on Admissions & Transfer, 2012a.)

Malgré son rôle de coordonnateur du *BC Transfer System*, le BCCAT se montre soucieux de limiter les ententes d'articulation aux parcours empruntés par un nombre significatif d'étudiants. Sans définir à partir de combien d'étudiants une entente d'articulation peut s'avérer avantageuse, il reconnaît que, dans bien des situations, les transferts informels, cas par cas, continuent d'être la meilleure solution¹³. Il semble que l'objectif premier du BCCAT ne soit pas de tracer de « nouvelles » voies de formation pour les étudiants, mais plutôt de paver les parcours les plus fréquemment empruntés afin de les rendre plus prévisibles et plus efficaces.

Les ententes d'articulation reposent sur le travail de partage d'information et d'harmonisation effectué, sur une base disciplinaire, par les 67 comités d'articulation, ainsi que sur la coordination de ces comités par le BCCAT. Ces lieux de collaboration entièrement consacrés aux questions d'articulation et de transfert permettent de construire un socle de confiance mutuelle sur la base duquel les éléments plus formels du système peuvent opérer de manière efficace.

Par ailleurs, il semble que la majorité des ententes d'articulation qui sont inscrites au *BC Transfer Guide* concernent les cours et les programmes académiques. Il est difficile d'obtenir une image globale de l'ampleur de celles qui permettent aux étudiants de se voir reconnaître des crédits pour un diplôme appliqué au moment de l'admission au baccalauréat dans un domaine connexe. Même si la plupart des quelque 900 ententes de transfert en bloc concernent les programmes appliqués, celles-ci font pâle figure devant les 75 000 ententes d'équivalence de cours, qui concernent, quant à elles, surtout les programmes académiques.

13. En 2008, dans le contexte de la révision des catégories d'établissements d'origine et d'accueil, le BCCAT appelait les établissements dotés d'une nouvelle dénomination d'accueil à éviter la multiplication d'ententes d'articulation inutiles et coûteuses : « It is vital [...] that each new institution seeking designation as a receiving institution examines the business case for its request. Assessing the business case ensures that course articulations will not proliferate unless there is evidence that student traffic warrants the considerable expenditure of resources to establish and maintain them. Examining which courses are carried by students as they move from one institution to another and to which institution(s) courses are flowing is one approach that provides potential new receiving institutions with valuable information to assess whether or where to commit resources to expand formal articulation. » (Finlay et Box, 2008.)

Selon une évaluation effectuée en 2010, il semble d'ailleurs que les transferts en bloc posent certaines difficultés. D'une part, l'information accessible à l'intérieur du *BC Transfer Guide* ainsi que sur les sites Web des établissements n'est pas toujours très explicite quant aux conditions relatives au transfert de crédits. D'autre part, ce sont justement les conditions associées au transfert en bloc qui posent problème: les préalables à l'admission et les prérequis pour la diplomation, établis par l'établissement d'accueil, contribuent à creuser l'écart entre les crédits transférés et les crédits effectivement «utilisés» aux fins de diplomation¹⁴ (Bastedo, 2010). Malgré tout, il semble qu'une proportion importante d'étudiants soient satisfaits de leur expérience de transfert.

Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que les collèges, les instituts et les universités d'enseignement offrent tous des certificats, des diplômes et des baccalauréats, ce qui facilite la poursuite d'études dans un même établissement. Selon une analyse menée par le BCCAT à partir des données de l'enquête DACSO, en 2011, 61 % des diplômés des programmes appliqués qui poursuivaient des études étaient demeurés dans le même établissement¹⁵ (BC Stats, 2012). Même si le transfert constitue un élément fondamental du système d'enseignement postsecondaire, la poursuite d'études chez les diplômés des programmes appliqués s'effectue principalement entre les programmes d'un même établissement.

En Colombie-Britannique, la logique initiale d'un système doté de collèges polyvalents et autonomes a stimulé l'émergence rapide d'une culture de collaboration en matière de transfert. Cette culture s'est progressivement consolidée par des instances et des moyens officiels destinés à assurer une meilleure coordination des pratiques d'articulation. Alors que le système d'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique s'est fortement transformé au cours des dernières décennies, le système de transfert s'est adapté aux nouvelles réalités des parcours étudiants, beaucoup plus multidirectionnels que ce qui était prévu au moment de la création des collèges. En conséquence, le transfert demeure aujourd'hui toujours aussi central dans le système d'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique.

Si le *BC Transfer Guide* compte à ce jour plus de 75 000 ententes formelles d'articulation, le BCCAT reste néanmoins soucieux de l'efficacité — notamment économique — de l'ensemble du système, qui fait l'objet d'un suivi constant et d'analyses diverses. Enfin, bien que la réputation du système de transfert de la Colombie-Britannique soit légitime, il semble que sa réussite réside davantage du côté du transfert en provenance des programmes académiques que de celui du transfert à partir des programmes appliqués.

14. Par exemple, un établissement d'accueil peut officiellement reconnaître que les 60 crédits d'un diplôme *x* sont entièrement transférables dans son baccalauréat *y*. Or, il est possible que les prérequis pour la diplomation soient tels que, dans les faits, seulement une trentaine des crédits du diplôme soient comptabilisés aux fins de diplomation.

15. Alors que c'était le cas de seulement 19 % des étudiants dans les programmes académiques.

SECTION 2: LE SYSTÈME DE TRANSFERT DE L'ONTARIO

2.1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ONTARIO

L'Ontario possède un réseau étendu de collèges coexistant avec des universités. Ces collèges regroupent essentiellement des formations professionnelles et techniques (*career-oriented*) allant du certificat au baccalauréat appliqué. La structure du système d'enseignement postsecondaire repose sur une séparation historique des fonctions entre les collèges et les universités. En accordant un mandat exclusivement « professionnalisant » aux collèges, l'Ontario a laissé aux universités le champ de la formation plus académique. En conséquence, dès la fin de leurs études secondaires, les étudiants ontariens font des choix de cours qui les mènent soit au collège, soit à l'université. Le collège n'est pas la voie habituelle de l'accès aux études universitaires, mais une voie distincte.

Les parcours étudiants les plus fréquents ne sont pas, en règle générale, agencés selon une combinaison d'études collégiales et universitaires. En fait, la majorité des étudiants qui poursuivent une formation après avoir obtenu un diplôme au collégial font d'autres études collégiales. C'est plutôt le transfert entre diplômes au sein d'un même collège qui domine le portrait du transfert de crédits en Ontario.

Depuis 2011, l'Ontario procède à la mise en place d'un système de transfert de crédits provincial d'envergure qui se veut plus multilatéral que ne l'était le système précédent, basé sur des ententes liant deux établissements. Les moyens qu'il y consacre sont variés et financièrement importants. Plusieurs acteurs publics sont impliqués : les collèges, les universités, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) de même qu'un nouveau joueur spécialement dédié au transfert, le Conseil sur l'articulation et le transfert de l'Ontario (CATON). Les moyens déployés visent à soutenir le développement de nouveaux parcours de transfert entre les établissements collégiaux et universitaires ou au sein d'un même réseau. Le soutien aux établissements, le soutien aux étudiants qui effectuent un transfert, le financement de la recherche institutionnelle et un important système de reddition de comptes accompagnent cet investissement majeur. Puisque cette nouvelle initiative est d'application récente, il n'est pas possible d'en mesurer l'efficacité à l'échelle de la province.

En sus de l'implantation d'un système provincial de transfert de crédits, l'Ontario revoit d'autres pans de son système d'enseignement postsecondaire. La croissance de la demande pour des études postsecondaires y est forte. La volonté de contrôler la pression financière qu'une telle demande occasionne, tout en permettant aux Ontariens d'avoir accès à l'enseignement postsecondaire, oriente les politiques publiques. Ce contexte général se superpose donc au contexte plus immédiat du système de transfert de crédits, l'un et l'autre se nourrissant de façon réciproque.

2.2 ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF DE L'ONTARIO

2.2.1 ÉDUCATION PRIMAIRE ET SECONDAIRE

En Ontario, le primaire se déroule de la 1^{re} à la 8^e année et le secondaire, de la 9^e à la 12^e année¹⁶. La fréquentation scolaire est obligatoire de l'âge de 6 ans à l'âge de 18 ans ou jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO).

En 11^e et en 12^e année, les élèves doivent choisir certains cours préalables, selon le type de programme qu'ils souhaitent suivre à l'enseignement supérieur :

- Des cours préuniversitaires permettent de satisfaire aux critères d'admission des programmes d'études universitaires.
- Des cours préuniversitaires ou précollégiaux permettent de satisfaire aux critères d'admission de certains programmes d'études offerts dans les universités et les collèges.
- Des cours précollégiaux permettent de satisfaire aux critères d'admission de la plupart des programmes d'études collégiales.

2.2.2 ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

L'enseignement postsecondaire public¹⁷ ontarien repose sur deux types d'établissements dont les fonctions sont très différentes et qui, traditionnellement, ont eu peu de rapports structurels entre eux :

- Le réseau collégial compte 24 établissements publics qui se répartissent en 2 types : 21 collèges d'arts appliqués et de technologie (*Colleges of Applied Arts and Technology – CAATs*) et 3 instituts de technologie et d'études supérieures (*Institutes of Technology and Advanced Learning – ITALs*). Ils offrent essentiellement des formations axées sur la carrière, de durées variables.
- L'enseignement postsecondaire comprend 21 universités publiques. La plupart des universités ontariennes sont à vocation générale (*comprehensive universities*) et offrent des programmes variés aux 1^{er}, 2^e et 3^e cycles. Seulement 2 établissements, récemment constitués, sont dotés d'une mission spécifique d'enseignement (*teaching-oriented university*)¹⁸ et offrent surtout des programmes de 1^{er} cycle.

En Ontario, une variété de diplômes est offerte à l'enseignement postsecondaire. Les distinctions générales entre les diplômes ainsi que le type d'établissement autorisé à les offrir sont précisés dans le *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (Ontario Qualification Framework)*¹⁹.

16. L'Ontario a aboli la 13^e année en 2003.

17. L'ensemble de la documentation consultée concerne les collèges publics. Seuls les collèges publics participent au Conseil sur l'articulation et le transfert de l'Ontario (CATON).

18. Nipissing University et Algoma University.

19. MFCU, en ligne, <http://www.tcu.gov.on.ca/pepg/programs/oqf/>.

Dans les collèges

En vertu du *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*, les diplômes suivants sont décernés par les collèges :

- Le **certificat** d'études collégiales de l'Ontario, obtenu au terme d'un an d'études (*Ontario College Certificate*);
- Le **diplôme** d'études collégiales de l'Ontario, obtenu au terme de deux ans d'études (*Ontario College Diploma*);
- Le **diplôme** d'études collégiales de l'Ontario – **niveau avancé** –, obtenu au terme de trois ans d'études (*Ontario College Advanced Diploma*);
- Le **certificat postdiplôme** de l'Ontario, obtenu au terme d'un an d'études, à la suite d'un diplôme, d'un diplôme de niveau avancé ou d'un grade (*Ontario College Graduate Certificate*).

En outre, depuis 2002²⁰, les collèges de l'Ontario sont autorisés à décerner un type de grade, soit :

- Le **baccalauréat**, obtenu au terme de quatre ans d'études dans un **domaine appliqué** (*Applied Degree*)²¹.

Des normes provinciales (*program standards*) sont définies par le MFCU pour les programmes menant aux différents diplômes décernés par les collèges, à l'exception du baccalauréat appliqué. Ces normes prévoient notamment la structure générale des programmes d'études ainsi que les compétences et les critères de performance relatifs à la composante spécifique de ces programmes (*vocational standards*).

Ce sont les collèges qui déterminent la structure des programmes et leur mode de prestation. Ils ont toutefois la responsabilité de s'assurer que les programmes sont élaborés dans le respect du *Cadre d'élaboration des programmes d'enseignement* du MFCU²², du *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario* et des normes provinciales relatives aux programmes concernés (lorsqu'elles existent). Le Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario (SAQCO) — un mécanisme d'assurance qualité sous la responsabilité des collèges — veille à assurer cette conformité.

Pour offrir un programme de baccalauréat dans un champ d'études appliquées, le collège doit obtenir le consentement du MFCU, qui en défère l'analyse à la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP). Le programme du collège doit être conforme aux normes de la CEQEP²³.

Dans les universités

Les universités sont, de leur côté, habilitées à décerner deux types de grades de 1^{er} cycle :

- Le baccalauréat, obtenu au terme de trois ans d'études;
- Le baccalauréat *Honours*, obtenu au terme de quatre ans d'études.

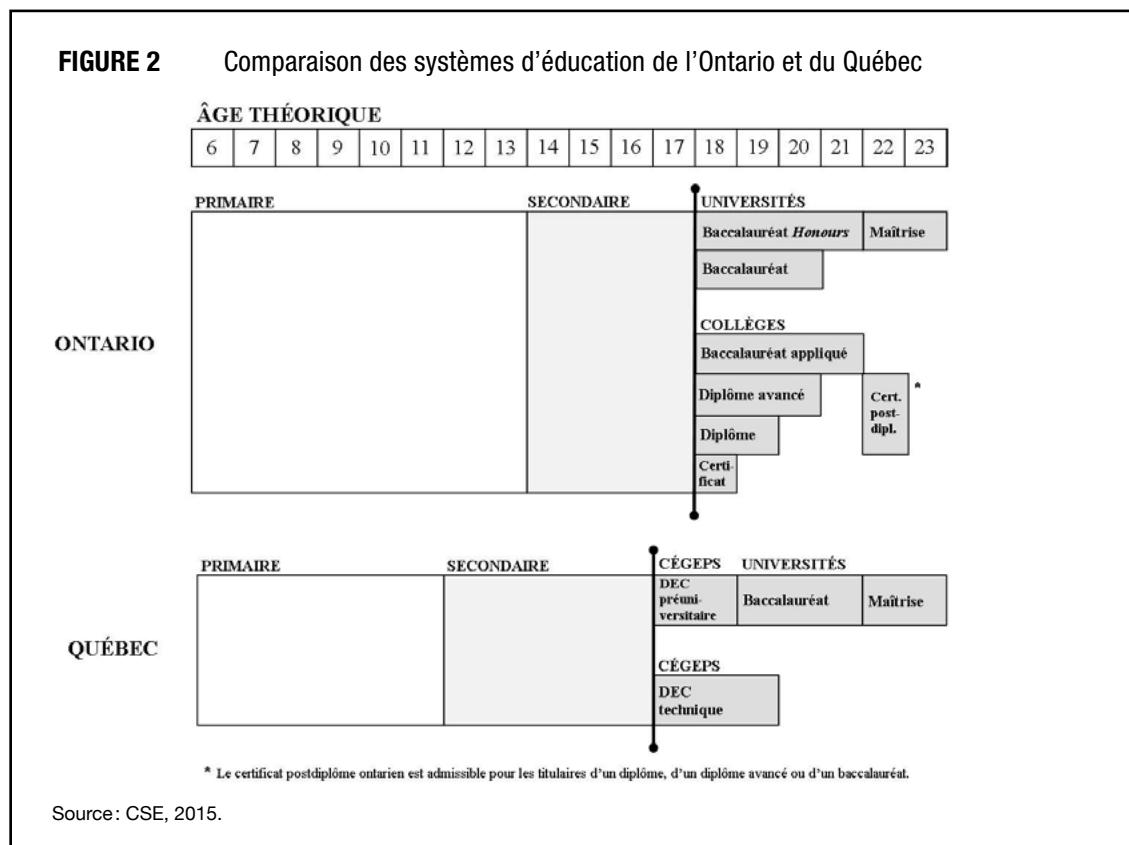
Aux cycles supérieurs, les universités offrent des grades de maîtrise et des grades de doctorat.

20. En vertu de la Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire.

21. Pour plus de détails sur les baccalauréats appliqués ontariens, consulter le chapitre 2.

22. Le *Cadre d'élaboration des programmes d'enseignement* est une directive exécutoire du ministre qui précise les différentes exigences relatives à l'offre de programmes collégiaux menant aux différents diplômes à l'exception du baccalauréat appliqué. Cette directive prévoit, entre autres, la présence minimale d'une formation générale dans les programmes collégiaux.

23. Voir à ce sujet le chapitre 2.



2.2.3 RÉPARTITION DE L'EFFECTIF COLLÉGIAL PAR DIPLÔMES

Dans le secteur collégial, les étudiants poursuivent le plus souvent des études menant à un diplôme de deux ans (*Diploma*). En effet, plus de 50 % des étudiants font ce choix. Près du tiers des inscrits suivent une formation menant à un diplôme de niveau avancé (*Advanced Diploma*). Un peu plus de 10 % des étudiants des collèges sont inscrits au certificat d'une durée d'un an. Finalement, les certificats postdiplômes et les baccalauréats appliqués représentent chacun moins de 5 % des inscrits (tableau 2).

TABEAU 2 Inscriptions dans les collèges ontariens en 2012-2013, par diplôme, pour l'effectif à temps plein¹

Diplômes	n	%
Certificat	27 188	13,8
Diplôme	99 972	50,7
Diplôme avancé	54 177	27,5
Certificat postdiplôme	7 614	3,9
Baccalauréat appliqué	8 415	4,3
Total	197 366	100

Source : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES), 2013, *Quick Stats* (http://www.heqco.ca/en-CA/Research/quickstats/Pages/qs_2_7.aspx).

Note 1 : Pour l'effectif à temps plein admissible au financement gouvernemental (*funding eligible full-time-FTE*), ce qui exclut les étudiants internationaux.

En ce qui concerne l'effectif inscrit à un grade, certaines précisions s'imposent. Premièrement, pour chaque collège, le gouvernement a imposé une limite à la proportion des programmes menant à un grade. Deuxièmement, les grades ne sont pas offerts par tous les collèges : les plus actifs dans le domaine sont situés dans la grande région de Toronto. Humber, Sheridan, Seneca et George Brown comptent, à eux seuls, pour 85 % des grades décernés par les collèges. Par conséquent, l'offre du réseau collégial en matière de grades est limitée simultanément par le cadre gouvernemental et la demande étudiante.

2.3 PRÉCISIONS SUR LA TERMINOLOGIE EMPLOYÉE EN ONTARIO

En Ontario, comme en Colombie-Britannique, le transfert de crédits est un processus distinct de la reconnaissance des acquis (*prior learning assessment*).

- Le transfert de crédits concerne l'« acceptation ou [la] reconnaissance des crédits par un établissement pour les cours ou les programmes suivis dans un autre établissement ».
- La reconnaissance des acquis est le « processus qui vise à évaluer et à convertir en crédits équivalents les apprentissages acquis à la suite d'expériences de travail et/ou d'activités de formation non officielles »
(glossaire du CATON, http://www.ontransfer.ca/www/index_fr.php?page=glossary).

De plus, comme en Colombie-Britannique, les crédits reconnus le sont sous deux formes.

- Par un bloc de crédits (*block transfer*) : ce type de transfert « se produit généralement lorsqu'un groupe de cours suivis dans l'établissement d'origine est équivalent à un groupe de cours exigés par l'établissement de destination ». Il est généralement applicable lorsque les contenus des programmes sont étroitement liés. Parfois, il offre la possibilité à l'étudiant d'amorcer ses études en 2^e ou en 3^e année du programme (*advanced standing*).
- Par des cours individuels (*course to course*) : « Cours suivis dans un établissement qui sont reconnus en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'un grade dans un autre établissement. Le transfert de cours dépend essentiellement du niveau de similarité entre deux cours et de la manière dont le cours transféré s'applique aux exigences du nouveau programme » (*ONTransfer.ca*, www.ontransfer.ca/index_fr.php?page=credit_transfer_in_ontario).

Les critères fixés pour qu'un étudiant puisse se prévaloir du transfert sont semblables à ceux observés au Québec et en Colombie-Britannique : une exigence en termes de rendement scolaire et un nombre minimal de crédits à obtenir au sein de l'établissement de destination. Il est également courant que l'étudiant doive suivre un ou des cours relais (*bridge program*)²⁴.

Un parcours de transfert (*transfer pathway*) est un parcours défini entre un établissement d'origine et un établissement de destination, et précisant les exigences d'admissibilité ainsi que la manière dont le transfert s'opérera. L'expression « parcours de transfert » est souvent utilisée dans un sens similaire à celui du terme « transfert de crédits ».

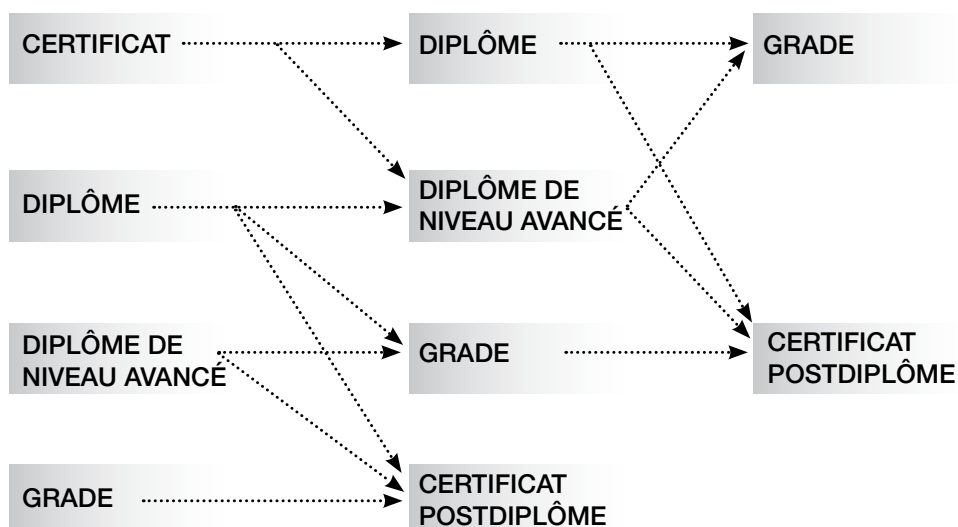
24. En ce qui concerne le transfert entre un titre collégial et un grade, en sus des exigences des établissements, des limites quant au nombre de crédits transférables sont imposées par la CEQEP.

2.3.1 PARCOURS DE TRANSFERT SELON LES DIPLÔMES

Les différents diplômes des collèges ne sont pas préalables aux études universitaires. De plus, sauf pour le certificat postdiplôme, ils ne sont pas préalables les uns aux autres. Cependant, les transferts de crédits entre les diplômes sont fréquents. Ils se déroulent, en règle générale, de la manière suivante :

- Le certificat peut donner lieu à un transfert de crédits vers un autre certificat, un diplôme ou un diplôme de niveau avancé. Le transfert de crédits à l'université est peu fréquent.
- Le diplôme permet le transfert de crédits vers un autre diplôme, un diplôme de niveau avancé ou encore un grade collégial ou universitaire. Il s'agit également d'une des bases d'admission du certificat postdiplôme, sans transfert de crédits.
- Le diplôme de niveau avancé permet le transfert de crédits vers un diplôme ou un autre diplôme de niveau avancé de même que vers un grade collégial ou universitaire. De plus, il s'agit d'une des bases d'admission du certificat postdiplôme, sans transfert de crédits.
- Le certificat postdiplôme permet le transfert de crédits vers d'autres certificats postdiplômes seulement.

FIGURE 3 Parcours de transfert de crédits entre les diplômes décernés par les collèges ontariens



Source : CSE, 2015.

2.4 HISTORIQUE DES MÉCANISMES D'ARTICULATION ET DE TRANSFERT

La préoccupation pour une amélioration des transferts entre les collèges et les universités est présente depuis les années 1990. En effet, à cette époque, une étude approfondie du réseau des collèges avait été menée pour « créer une vision du réseau collégial en l'an 2000 » (ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, 1990). On proposait de « favoriser l'élaboration et la coordination d'ententes entre les collèges et les universités sur la combinaison des études collégiales et universitaires et d'offrir des programmes combinés collégiaux et universitaires débouchant sur un grade [...]. De plus, on suggérait d'améliorer les possibilités offertes aux étudiants de passer du secteur collégial au secteur universitaire et vice-versa, tout en maintenant la distinction entre chaque secteur » (p. 181).

Depuis la parution de ce rapport, deux périodes caractérisent les mécanismes d'articulation et de transfert :

- La période 1996-2011 peut être qualifiée de « rapprochement volontaire des collèges et des universités ».
- La période de 2011 à nos jours est marquée par « une volonté gouvernementale de provoquer le rapprochement ».

1996-2011 : le rapprochement volontaire des collèges et des universités

En 1996 est mis sur pied le *College University Consortium Council* (CUCC), qui a eu la responsabilité, pendant de nombreuses années, de faciliter le transfert des étudiants du collégial vers l'université, de soutenir la création de programmes conjoints collèges-universités, d'améliorer la continuité de la formation postsecondaire et de développer le *Guide de transfert entre les collèges et les universités*.

De leur initiative, les collèges et les universités ratifient, en 1999, l'Accord de Port Hope. On y fixe les principes généraux destinés à faciliter l'articulation des programmes entre les collèges et les universités. Toutefois, l'Accord semble présenter des limites. En 2005, Rae commente la situation dans son rapport sur l'avenir du système d'éducation postsecondaire ontarien :

Nous pouvons signaler certains progrès sur le plan de la mobilité des étudiantes et étudiants entre différents établissements, mais ces progrès sont encore bien timides. (Rae, 2005, p. 15.)

[...] Les mesures que prendra le gouvernement dans ce domaine doivent être suffisamment ambitieuses pour faire réellement avancer les choses, tout en respectant l'autonomie des établissements et en tenant compte des différents mandats des collèges et des universités. Si tous les établissements étaient identiques, la question du transfert des crédits ne se poserait même pas. C'est cette tolérance même et le respect de l'autonomie, des différences entre les collèges et les universités et de leurs mandats respectifs qui font de la transférabilité une question si importante. Le gouvernement devrait songer à utiliser des incitatifs et des désincitatifs (*sic*) financiers appropriés pour assurer une collaboration encore plus grande. Il devrait en outre examiner les rôles et responsabilités des organismes qui interviennent dans ce domaine. Si les incitatifs ne suffisent pas à encourager les établissements à progresser dans la bonne voie, le gouvernement devrait être prêt à les obliger à collaborer davantage dans l'intérêt des étudiantes et étudiants de la province. (Rae, 2005, p. 44.)

Quelques années plus tard, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) souligne à son tour les limites du modèle fondé sur un régime de bonne volonté :

Successive Ontario governments played a relatively small role in initiating collaborative relationships between the province's colleges and universities. Government provided capital funding that was essential in some cases. [...] the government did not provide special operating funding or make other policy changes. In other words, the task of building and maintaining collaborative relationships fell to the institutions themselves. [...] Even the largest of the voluntary relationships we studied is intended to serve a niche relative to the size of the system. The largest single relationship will eventually enroll approximately one-half of one per cent of Ontario's postsecondary students. More such relationships may develop in future, but collectively they are unlikely to satisfy those who believe that college-university transfer should form a large part of the higher education system. (Boggs et Trick, 2009, p. 18.)

De 2011 à nos jours: une volonté gouvernementale de provoquer le rapprochement

Ce modèle fondé sur un système *ad hoc* d'ententes, sans intervention de la part du gouvernement ontarien, est transformé en profondeur en 2011.

Premièrement, le CUCO est remplacé par le Conseil sur l'articulation et le transfert de l'Ontario (CATON), un organisme sans but lucratif géré par les collèges et les universités publics, et financé par le gouvernement de l'Ontario.

Deuxièmement, le gouvernement adopte un énoncé de politique pour le transfert de crédits en Ontario. Par cet énoncé, il marque sa volonté de voir le système de transfert de crédits évoluer de façon à impliquer tous les établissements d'enseignement postsecondaire²⁵. Il cherche ainsi à mettre en œuvre un système de transfert de crédits à l'échelle de la province d'ici 2015 (MFCU, 2011). Il vise explicitement à ce que les nouvelles ententes conclues entre les établissements soient multilatérales, c'est-à-dire qu'elles soient établies entre plusieurs établissements d'origine et de destination. L'aspect novateur de cette déclaration de principe repose également sur la volonté de déterminer les équivalences en se fondant sur les normes de programmes (*program standards*) au lieu de s'y prendre cours par cours. Finalement, l'élaboration de politiques efficaces et d'ententes basées sur la recherche et les meilleures pratiques est également souhaitée. Pour concrétiser cette vision, le gouvernement investit 74 millions de dollars sur 5 ans et adopte des mesures d'imputabilité pour le transfert de crédits.

En 2013, le gouvernement ontarien associe les efforts en matière de transfert de crédits aux enjeux de différenciation des établissements. Depuis 2012, la différenciation des établissements constitue en effet le principal objectif stratégique du gouvernement ontarien en matière d'enseignement supérieur. Il s'agit du moyen retenu afin de préserver les acquis en enseignement supérieur, dans un contexte anticipé de ralentissement de la hausse des effectifs et de diminution des revenus tirés de subventions et de droits de scolarité pour les établissements (MFCU, 2013a, p. 6).

En ce qui concerne plus particulièrement l'offre de formation, la différenciation vise à encourager une plus grande spécialisation des établissements :

Le fait d'encourager les établissements à se concentrer sur leurs forces permettra de définir leur rôle au sein du système d'éducation postsecondaire et de mieux coordonner les programmes offerts dans l'ensemble du système. On favorisera ainsi une programmation de qualité permettant de répondre aux besoins des étudiantes et étudiants ainsi qu'aux demandes régionales, tout en évitant les chevauchements inutiles. (MFCU, 2013a, p. 13.)

25. Chacun détermine la nature et la portée de sa participation.

Dans ce contexte, le fait d'assurer une plus grande mobilité et une meilleure reconnaissance des crédits entre les établissements est vu comme la contrepartie nécessaire d'une offre de programmes spécialisée :

[...] une meilleure collaboration entre les secteurs et au sein même de ceux-ci permettra d'optimiser la reconnaissance des acquis et d'améliorer les itinéraires d'études pour que les étudiantes et étudiants puissent mieux choisir parmi les différentes options d'apprentissage offertes dans un système d'éducation postsecondaire différencié. (MFCU, 2013a, p. 13.)

La collaboration entre établissements pour assurer la mobilité des étudiants figure parmi les obligations des établissements d'enseignement postsecondaire au moment de la négociation de leur entente de mandat stratégique avec le gouvernement. Concrètement, les indicateurs retenus par celui-ci sont :

1. Le nombre d'itinéraires d'études collégiales et universitaires ou le nombre d'ententes d'articulation.
2. Le nombre d'étudiants ayant présenté une demande de transfert de crédits et s'étant inscrits à cette mesure.
3. Le nombre de diplômés de collèges inscrits dans un programme universitaire (Hicks, Weingarten, Jonker et autres, 2013, p. 18).

Le modèle entièrement libre et volontaire qui avait cours en Ontario a cédé sa place à un système de transfert de crédits plus uniforme à l'échelle provinciale et soutenu par différents incitatifs, tout en respectant l'autonomie des établissements et en valorisant leurs rôles différenciés à l'intérieur du système. De plus, si l'Ontario se concentrait initialement sur les transferts des collèges vers les universités, ces transferts se sont progressivement élargis pour inclure les transferts d'université à université, de collège à collège, d'université à collège, de même que les itinéraires depuis et vers la formation en apprentissage (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada], 2012).

2.5 MÉCANISMES DE TRANSFERT DE L'ONTARIO

Les principaux mécanismes d'articulation et de transfert déployés à l'échelle du système peuvent être classés en quatre catégories :

- Les mécanismes de coordination;
- Les mécanismes de financement;
- Les mécanismes de reddition de comptes;
- Les mécanismes d'information des étudiants.

2.5.1 LES MÉCANISMES DE COORDINATION

La Déclaration de principes sur le système ontarien de transfert des crédits

La Déclaration de principes sur le système ontarien de transfert des crédits a été proposée aux établissements par le MFCU en 2011. Elle présente la vision, les objectifs et les principes qui sous-tendent le système ontarien de transfert de crédits, ainsi que la stratégie gouvernementale et les rôles des différentes parties prenantes.

Les trois objectifs de ce nouveau système sont les suivants :

- «Élargir et améliorer les parcours d'études nécessitant le transfert de crédits en fonction de la demande étudiante;
- Améliorer la transparence et l'accès à l'information en ce qui concerne les parcours d'études et les transferts de crédits;
- Favoriser la réussite des étudiantes et étudiants» (MFCU, 2011).

La Déclaration affirme la volonté du gouvernement de mettre en place, d'ici 2015, un système plus uniforme et plus efficace de transfert de crédits. Le gouvernement mise ainsi sur des ententes multilatérales et des modèles novateurs, souhaite rendre l'information en matière de transfert plus accessible pour les étudiants et soutient le développement de mécanismes de suivi et de reddition de comptes.

Par cette déclaration, le Ministère fait de la facilitation des parcours des étudiants une cible prioritaire. Les moyens qui sont consacrés à cette finalité sont multiples et concernent l'ensemble des acteurs du système.

Le Conseil sur l'articulation et le transfert de l'Ontario (CATON)

Créé en 2011, le CATON est un organisme dirigé par les établissements postsecondaires publics qui en sont membres, mais financé par le gouvernement. Ses principales activités sont les suivantes :

- Assurer un rôle de coordination du système ontarien de transfert de crédits, notamment en encourageant une certaine uniformisation des pratiques des établissements et en appuyant le développement de possibilités de transfert dans des domaines de formation encore peu couverts par le système;
- Améliorer l'information offerte aux étudiants. Pour ce faire, le CATON gère le site Web *ONTransfer.ca*, qui offre de l'information sur les ententes de transfert convenues entre les établissements collégiaux et universitaires ainsi qu'entre les établissements d'un même ordre d'enseignement. De plus, ce site contient un moteur de recherche, le *Guide de reconnaissance des crédits d'études postsecondaires de l'Ontario*, qui présente l'information sous forme de « parcours » aux étudiants. *ONTransfer.ca* indexe également toutes les politiques de reconnaissance des crédits des collèges et des universités de l'Ontario;
- Soutenir les établissements postsecondaires qui collaborent dans l'offre de parcours de formation. Le levier principal du CATON qui permet d'amener les établissements à collaborer davantage en matière de transfert est le Fonds d'innovation pour la transférabilité des crédits (*Credit Transfer Innovation Fund*);
- Collecter des données, développer des indicateurs et soutenir la recherche. Le CATON soutient, en matière de mobilité et de transfert à l'échelle des établissements et de la province, la recherche, la collecte de données et le développement d'indicateurs;
- Réseauter les professionnels du domaine par des activités de perfectionnement professionnel et le développement de communautés de pratique.

2.5.2 LES MÉCANISMES DE FINANCEMENT

Les subventions accordées aux établissements pour la transférabilité des crédits (*Credit Transfer Institutional Grants*)

Une importante partie de l'investissement gouvernemental dans le développement du système de transfert de crédits ontarien prend la forme d'ententes de financement bilatérales entre les établissements et le MFCU. Les subventions versées aux collèges et aux universités ciblent :

- L'amélioration des possibilités de transfert;
- L'amélioration des systèmes d'information permettant de suivre les activités liées au transfert de crédits;
- L'amélioration des services offerts aux étudiants en matière de transfert, tels que l'évaluation des diplômes, les services offerts par les conseillers pédagogiques, les programmes d'orientation ou l'implication des étudiants dans le processus d'évaluation des transferts de crédits et des parcours (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada], 2012; Smith et Bruyère, 2013).

Le Fonds d'innovation pour la transférabilité des crédits (*Credit Transfer Innovation Fund*)

Géré par le CATON, ce fonds privilégie les projets multipartites qui visent à créer de nouveaux parcours de formation entre les établissements postsecondaires. Les projets de la première vague ont cherché à faciliter le transfert de crédits pour les diplômés du collégial qui se destinaient à des études universitaires. L'objectif était de faciliter l'obtention du grade dans un délai plus rapide, soit jusqu'à deux ans plus tôt qu'en l'absence d'une reconnaissance de crédits. En 2013, l'appel de projets du CATON s'intéressait également aux parcours entre les différents diplômes décernés par les collèges.

2.5.3 LES MÉCANISMES DE REDDITION DE COMPTES

Le Cadre de reddition de comptes en matière de transfert de crédits

La stratégie gouvernementale prévoit l'élaboration d'un cadre de reddition de comptes en matière de transfert de crédits. Ce cadre devrait reposer sur :

- Un ensemble de données compilées par les établissements;
- Des indicateurs de performance;
- Un financement des établissements lié à leurs activités de transfert de crédits (Smith et Bruyère, 2013).

L'objectif du cadre de reddition de comptes est d'évaluer la performance d'ensemble du système de transfert de crédits ontarien.

2.5.4 LES MÉCANISMES D'INFORMATION DES ÉTUDIANTS

Le Guide de reconnaissance des crédits d'études postsecondaires de l'Ontario (Transfer Guide)

Accessible sur le site *ONTransfer.ca*, le *Guide de reconnaissance des crédits d'études postsecondaires de l'Ontario (Transfer Guide)* est une base de données qui permet aux étudiants de rechercher des options de transfert à l'intérieur du système d'enseignement postsecondaire ontarien. Il permet ainsi de rechercher des possibilités de reconnaissance de crédits tant pour les cours (*course transfers*) que pour les programmes suivis (*program transfers*). Les options de recherche sont simples et l'information offerte est détaillée. Ce guide précise les conditions d'admissibilité à la reconnaissance de crédits, le nombre de crédits reconnus ainsi que le nombre de crédits minimaux à obtenir dans l'établissement de destination. De plus, il est possible pour l'étudiant de se doter d'un profil, de comparer ses options de parcours et de sauvegarder ses recherches.

ENCADRÉ 4 Exemple de parcours proposés dans le *Guide de reconnaissance des crédits d'études postsecondaires de l'Ontario*

ONTransfer.ca

S S C U Q
SECONDAIRE COLLÈGE UNIVERSITÉ GUIDE DE RECONNAISSANCE DE CRÉDITS

S'inscrire / Ouvrir une session à MyONTransfer | Effacer mon histoire

Options relatives au parcours de transfert

[Nouvelle recherche](#) [Préciser la recherche](#) [Sauvegarder la recherche](#)

Page 1/1 Résultats par page | 50 | 100 | 200 | Tous

Arts, beaux-arts, sciences sociales et lettres et sciences humaines

[Voir les détails](#) [Comparer](#) [Sauvegarder](#)

Établissement d'origine			Établissement de destination		
Nom	Nom du programme	Titre	Nom	Nom du programme	Titre
<input type="checkbox"/> George Brown College	Social Service Worker	Diplôme d'études collégiales (2 ans)	Algoma University	Bachelor of Arts in Community Development	Diplôme
<input type="checkbox"/> George Brown College	Any Ontario College Diploma	Diplôme d'études collégiales (2 ans)	Algoma University	Honours Bachelor of Arts	Diplôme
<input type="checkbox"/> George Brown College	Any Ontario College Diploma	Diplôme d'études collégiales (2 ans)	Algoma University	Honours Bachelor of Arts	Diplôme
<input type="checkbox"/> George Brown College	Social Service Worker	Diplôme d'études collégiales (2 ans)	Brock University	Honours Bachelor of Arts in Psychology or Women's and Gender Studies	Diplôme
<input type="checkbox"/> George Brown College	Any two-year program	Diplôme d'études collégiales (2 ans)	Brock University	Honours/Pass Bachelor of Arts	Diplôme
<input type="checkbox"/> George Brown College	Social Service Worker	Diplôme d'études collégiales (2 ans)	Laurentian University	Social Work	Diplôme
<input type="checkbox"/> George Brown College	Social Service Worker	Diplôme d'études collégiales (2 ans)	Laurentian University	Indigenous Social Work	Diplôme
<input type="checkbox"/> George Brown College	Social Service Worker	Diplôme d'études collégiales (2 ans)	Laurentian University	Social Work	Diplôme

Source: ONTransfer (www.ontransfer.ca).

2.6 DONNÉES SUR LES PARCOURS DES ÉTUDIANTS EN ONTARIO

En Ontario, les principales données actuellement disponibles sur la poursuite d'études et les transferts de crédits à l'enseignement supérieur sont issues de la *Graduate Satisfaction Survey*. Cette enquête annuelle menée auprès des diplômés vise d'abord à mesurer le taux d'emploi et la satisfaction en emploi six mois après la diplomation. Or, le sondage prévoit également un certain nombre de questions pour les diplômés qui font des études subséquentes. L'échantillon de cette enquête est très large — au minimum 72 % de l'ensemble des finissants des collèges — et le taux de réponse, très bon — 74 % en moyenne entre 2002 et 2007 (Decock, McCloy, Liu et autres, 2011, p. 12).

2.6.1 TAUX DE POURSUITE D'ÉTUDES

- D'abord, le taux de poursuite d'études pour les diplômés de collèges se situe légèrement sous la barre des 30 % (tableau 3). Ainsi, un peu moins du tiers des diplômés de collèges poursuivent des études dans les six mois suivant l'obtention de leur diplôme.

TABLEAU 3 Taux de poursuite d'études chez les diplômés de collèges ontariens, 2008-2009

Année	Étudiants qui poursuivent des études		Étudiants qui ne poursuivent pas d'études		Total des diplômés de collèges	
	%	n	%	n	%	n
2008-2009	27,9	11 758	72,12	30 427	100	42 185

Source: CCI Research, 2011
(http://www.oncat.ca/files_docs/content/pdf/en/oncat_research_reports/oncat_research_reports_10.pdf).

2.6.2 TYPE D'ÉTABLISSEMENT PRIVILÉGIÉ POUR LA POURSUITE D'ÉTUDES

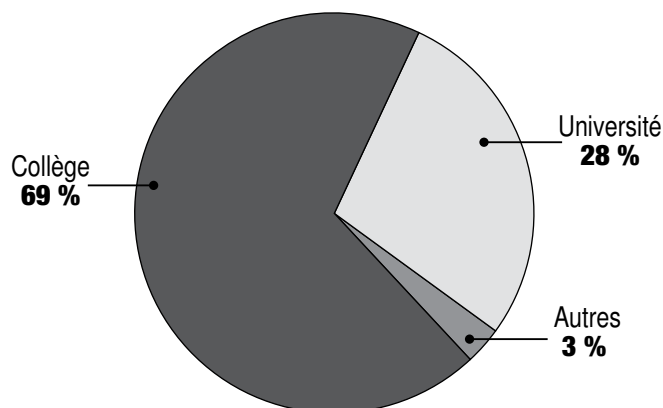
- Le taux de transfert du collège vers l'université est relativement faible en Ontario. En 2008-2009, 7,7 % des diplômés de collèges ontariens poursuivaient leurs études à l'université, alors que 19,3 % d'entre eux les poursuivaient au collège (tableau 4).

TABLEAU 4 Taux de poursuite d'études chez les diplômés de collèges ontariens selon le type d'établissement fréquenté, 2008-2009

Année	Collèges		Universités		Autres		Total des diplômés de collèges	
	%	n	%	n	%	n	%	n
2008-2009	19,3	8 141	7,7	3 248	0,9	380	27,9	42 185

Source: CCI Research, 2011
(http://www.oncat.ca/files_docs/content/pdf/en/oncat_research_reports/oncat_research_reports_10.pdf).

- En 2008-2009, parmi les diplômés du collégial poursuivant des études, plus des deux tiers faisaient dans un collège (figure 4). Les transferts entre les diplômés offerts par les collèges sont donc plus fréquents que les transferts entre les diplômés offerts par les collèges et ceux décernés par les universités.

FIGURE 4 Établissement privilégié par les diplômés de collèges ontariens qui poursuivent des études, 2008-2009

Source: CCI Research, 2011, p. 10
(http://oncat.ca/files_docs/content/pdf/en/oncat_research_reports/oncat_research_reports_10.pdf).

2.6.3 PROFIL DES DIPLÔMÉS DE COLLÈGES QUI POURSUIVENT DES ÉTUDES AU COLLÈGE

Les diplômés de collèges qui poursuivent leurs études au collège :

- sont issus majoritairement de programmes menant à un certificat ou, dans une moindre mesure, de programmes menant à un diplôme de deux ans (Decock, McCloy, Liu et autres, 2011, p. 16);
- convoitent une variété de diplômes, dont le diplôme de deux ans. Le grade est le diplôme le moins recherché, qu'il soit offert en collaboration avec une université ou qu'il soit décerné par le collège (tableau 5);
- demeurent dans le même collège dans une proportion de plus de 80 % (Decock, McCloy, Liu et autres, 2011, p. 20).

TABLEAU 5 Type de sanction recherchée par les diplômés de collèges ontariens poursuivant des études collégiales à temps plein ou à temps partiel, 2008-2009

Sanction recherchée	%	n
Diplôme de deux ans	28,9	2 353
Certificat	13,2	1 075
Diplôme de niveau avancé	13,0	1 058
Option de 2 ^e année	12,3	1 001
Option de 3 ^e année	10,1	822
Certificat postdiplôme	7,8	635
Formation continue	7,0	570
Grade en collaboration avec une université	4,1	334
Grade collégial	3,6	293
TOTAL	100	8 141

Source: CCI Research, 2011
(http://www.oncat.ca/files_docs/content/pdf/en/oncat_research_reports/oncat_research_reports_10.pdf).

Il faut préciser que le taux de poursuite d'études collégiales chez les diplômés de collèges est « gonflé » par les programmes préparatoires (*preparatory/upgrading*), qui constituent une part importante des certificats décernés dans les collèges de l'Ontario (Decock, McCloy, Liu et autres, 2011, p. 21). Dans la mesure où ces programmes sont, par définition, préalables à l'admission dans d'autres programmes d'études collégiales, il n'est pas étonnant que plus de la moitié des étudiants qui terminent un programme préparatoire poursuivent des études collégiales. Ainsi, en 2007, si plus de 40 % des titulaires du certificat poursuivaient des études collégiales, c'était le cas de seulement 14,3 % des titulaires du diplôme de deux ans (Decock, McCloy, Liu et autres, 2011, p. 21).

2.6.4 PROFIL DES DIPLÔMÉS DE COLLÈGES QUI POURSUIVENT DES ÉTUDES À L'UNIVERSITÉ

Les diplômés de collèges qui poursuivent leurs études à l'université :

- sont majoritairement titulaires d'un diplôme de deux ans ou d'un diplôme de niveau avancé (Decock, McCloy, Liu et autres, 2011, p. 16);
- sont plus susceptibles que les autres de venir des collèges qui présentent l'effectif étudiant le plus nombreux, donc principalement de la grande région de Toronto (CCI Research, 2011, p. 31);
- poursuivent le plus souvent à l'université des études de commerce, de management, d'administration des affaires et de sciences administratives (CCI Research, 2011, p. 108);
- convoitent majoritairement un grade (tableau 6);
- poursuivent leurs études dans une université située dans la même région que leur collège d'origine dans une proportion de plus de 60 % (Decock, McCloy, Liu et autres, 2011, p. 31).

TABLEAU 6 Type de sanction recherchée par les diplômés de collèges ontariens poursuivant des études universitaires à temps plein ou à temps partiel, 2008-2009

Sanction recherchée	%	n
Grade de 1 ^{er} cycle (<i>Undergraduate Degree</i>)	74,0	2 403
Grade avec un collège (<i>Degree with College</i>)	9,5	309
Études au cycle supérieur ou professionnelles (<i>Grad. or Prof. Degree</i>)	6,7	218
Certificat ou diplôme	6,4	208
Formation continue (<i>Continuing Education</i>)	3,3	107
TOTAL	100	3 248

Source: CCI Research, 2011
(http://www.oncat.ca/files_docs/content/pdf/en/oncat_research_reports/oncat_research_reports_10.pdf).

2.7 CONSTATS DU CONSEIL SUR LA FAIBLESSE DES TAUX DE TRANSFERT ENTRE LES COLLÈGES ET LES UNIVERSITÉS EN ONTARIO

Les données sur la poursuite d'études chez les diplômés de collèges indiquent qu'ils sont peu nombreux à se diriger vers l'université. En fait, comme il a été mentionné ci-dessus, moins de 10 % des diplômés de collèges choisissent de poursuivre des études universitaires dans les six mois suivant la fin de leurs études collégiales. Ce taux de passage aux études universitaires est nettement en deçà de celui du Québec pour les étudiants titulaires d'un DEC technique (sans que soit considéré le taux de passage des diplômés de la formation préuniversitaire). En fait, la majorité des diplômés de collèges qui poursuivent des études optent pour d'autres études collégiales. Ajoutons qu'une large majorité d'entre eux le font d'ailleurs au sein du même établissement. Par conséquent, peu d'étudiants effectuent un transfert du collège à l'université ou d'un collège à un autre.

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer la faiblesse des taux de transfert entre les collèges et les universités en Ontario.

2.7.1 L'ABSENCE DE LIENS ORGANIQUES ENTRE LES COLLÈGES ET LES UNIVERSITÉS

Les collèges et les universités de l'Ontario n'ont aucune tradition de coopération mutuelle. Lors de la création des collèges, le gouvernement ontarien a fait le choix d'y développer des programmes orientés vers la carrière plutôt que vers l'enseignement général :

[...] the movement of students between colleges and universities, and in and out of diploma and degree programs was not a part of the historical design of Ontario's Postsecondary Education System. Originally, universities provided mainly theoretical training, while colleges were established to provide vocationally oriented, applied education and training so as to quickly respond to the demands of their local economies. (CATON, Submission to the Provincial Government on Credit Transfer in Ontario, http://www.oncat.ca/files_docs/content/pdf/en/July2013-ONCAT-Submission-to-Government.pdf.)

Les collèges ont été créés comme des établissements dont l'offre était complémentaire à celle des universités, mais sans rapport direct avec elles. Ce faisant, l'Ontario se dotait d'un système d'enseignement postsecondaire dont la philosophie et l'organisation différaient de celles des États-Unis, de la Colombie-Britannique, de l'Alberta et du Québec (Skolnik, 2010, p. 2, cité dans Hurlihay, 2012). On attribue souvent à ce choix historique le peu de liens qui a uni par la suite les collèges et les universités. En effet, la plupart des étudiants qui souhaitent amorcer des études universitaires le font au sortir des études secondaires sans avoir à transiter par le collège.

En corollaire, les programmes collégiaux préparant à des études subséquentes, collégiales ou universitaires, sont relativement marginaux dans l'offre des collèges. Une minorité d'étudiants se rendent dans un collège pour y suivre une formation ayant pour objectif de les préparer à des études ultérieures. Ainsi, les programmes *General Arts and Sciences* d'une durée de deux ans accueillent une part négligeable de l'effectif collégial : moins de 2 % des étudiants y sont inscrits²⁶. L'obtention d'un diplôme dans l'un de ces programmes n'est donc pas un cheminement habituel donnant accès aux études universitaires. En ce sens, les programmes *General Arts and Sciences* offerts par les collèges ontariens peuvent difficilement être comparés aux programmes préuniversitaires des collèges du Québec.

2.7.2 DES PRATIQUES D'ADMISSION DÉFAVORABLES DANS LES UNIVERSITÉS POUR LES CANDIDATS EN PROVENANCE DE COLLÈGES

D'entrée de jeu, il importe de distinguer les parcours de transfert des pratiques d'admission des universités. Les ententes de transfert ne garantissent pas l'admission universitaire : « Les parcours de transfert déterminent l'admissibilité pour l'entrée au programme, mais les places sont souvent limitées et l'établissement de destination choisira les étudiants parmi tous les candidats » (CATON, www.ontransfer.ca/index_fr.php?page=faqs#q10). Or, certains indices laissent croire que les universités défavorisent les candidats en provenance de collèges.

Les données compilées en ce qui concerne les diplômés de collèges qui poursuivent à l'enseignement universitaire indiquent que deux universités accueillent le tiers d'entre eux : York University et Ryerson University (CCI Research, 2011, p. 107). Il est donc possible que certaines universités se montrent plus ouvertes que d'autres à l'établissement de parcours de transfert pour les diplômés de collèges et à leur sélection lors du processus d'admission.

Plusieurs raisons pourraient justifier cette propension des universités à écarter les candidatures en provenance des collèges. On rapporte parfois que l'attitude élitiste des universités ontariennes pourrait être en cause (Clark, Morgan, Skolnik et autres, 2009, p. 157). Toutefois, certains auteurs

26. Ontario (2010). *Employment Profile 2009-2010*, p. 94. Ce programme compte 1 044 diplômés sur un total de 72 066 diplômés dans les collèges de l'Ontario (<http://www.tcu.gov.on.ca/pepg/audiences/colleges/serials/eprofile09-10/profile10.pdf>).

soulèvent des causes structurelles pouvant contribuer à expliquer les pratiques d'admission des universités. Entre autres, elles disposent de peu d'incitatifs en faveur du recrutement de leurs étudiants parmi les diplômés de collèges. Ainsi, leur structure de financement pourrait contribuer à défavoriser les étudiants de collèges au profit des finissants de l'école secondaire :

For universities, finding and enrolling transfer students is not as easy as finding and enrolling secondary school students: the latter exist in very large numbers, there are well-established processes for marketing to them, they present their marks in a standard and easily assessable format, and once enrolled they potentially stay enrolled for four years. In most cases it is much easier to fill a university seat with a direct-entry student than to find a transfer student. Government funding for university seats reserved for transfer students would go a long way to redress this imbalance of incentives. (Trick, 2013, p. 37.)

La popularité d'Athabasca University — un établissement de l'Alberta qui offre de la formation en ligne — chez les diplômés des collèges ontariens témoignerait également de l'ouverture plutôt limitée des universités de l'Ontario à l'égard de ces diplômés. En effet, l'intérêt suscité par Athabasca University peut être imputé à ses pratiques d'admission ouvertes et à sa capacité de répondre de façon flexible aux besoins des étudiants (Clark, Morgan, Skolnik et autres, 2009, p. 152)²⁷.

2.7.3 LA DEMANDE DE POURSUITE D'ÉTUDES CHEZ LES FINISSANTS DE COLLÈGES ABSORBÉE PAR LES DIPLÔMES OFFERTS PAR LES COLLÈGES

La majorité des diplômés de collèges qui poursuivent des études optent pour des formations qui sont offertes dans un collège. De surcroît, la majorité d'entre eux restent sur place pour le faire. Précisément, 82 % des diplômés de collèges qui poursuivent des études collégiales demeurent dans le même établissement (Decock, McCloy, Liu et autres, 2011, p. 24).

Les transferts entre les différents diplômes offerts par les collèges outrepassent nettement les transferts entre les diplômes des collèges et ceux des universités. Cette réalité s'explique, entre autres, par l'offre très diversifiée de diplômes dans les collèges. Ainsi, la majorité des étudiants qui poursuivent des études collégiales sont titulaires d'un certificat ou, dans une moindre mesure, du diplôme de deux ans. En résumé, les collèges puisent, à même leur bassin de diplômés, les candidats pour leurs autres programmes.

27. Le site du CATON ne fournit aucune information sur les transferts possibles avec des établissements situés à l'extérieur de l'Ontario. Par contre, la politique de transfert d'Athabasca University prévoit que tous les collèges membres de Collèges et instituts Canada (CICan) sont admissibles à un transfert (y compris les collèges du Québec).

Comment expliquer que les collèges puissent offrir un si large éventail de programmes sans fragmenter leur effectif? Il importe de rappeler ici que les collèges publics de l'Ontario ont, pour l'année 2012-2013, un effectif qui varie entre 1 187 (Northern) et 21 735 étudiants (Humber) (Collèges Ontario, 2014). La taille moyenne des collèges y est de 9 195 étudiants. En guise de comparaison, mentionnons qu'au Québec, 14 collèges ont, à l'automne 2012, un effectif inférieur à 1 187 étudiants. *A contrario*, 13 collèges ontariens présentent un effectif supérieur à celui du cégep québécois qui accueille le plus grand nombre d'étudiants, soit 8 000²⁸. Les collèges ontariens sont donc moins nombreux que les collèges québécois et ils desservent une population étudiante de plus grande taille.

Finalement, peut-on attribuer la capacité des collèges de retenir leurs diplômés à la possibilité qu'ils décernent des grades? Il semble que non. En 2008-2009, parmi les diplômés qui poursuivaient des études collégiales, seulement 7,7 % étaient inscrits à un programme menant à un grade. De ce nombre, 4,1 % étaient inscrits à un programme conjoint dont le grade était décerné par l'université et 3,6 %, à un programme couronné par un grade conféré par le collège (tableau 5). La capacité des collèges de répondre à la demande de poursuite d'études de leurs diplômés ne peut donc être réduite à leur capacité d'accorder des grades.

28. Calculs effectués par le Conseil à partir des données du Ministère sur le nombre d'élèves inscrits à temps plein à l'enseignement ordinaire au trimestre d'automne 2012 (www.education.gouv.qc.ca/colleges/enseignants-et-personnel-de-college/references/statistiques-de-lenseignement-superieur/previsions-de-leffectif-etudiant-au-collegial-previsions-de-2014-a-2028/).

SECTION 3 :

L'ARRIMAGE DES FORMATIONS COLLÉGIALES ET UNIVERSITAIRES AU QUÉBEC

Au Québec, les préoccupations relatives à l'arrimage des formations collégiales et universitaires remontent à la création des collèges. Néanmoins, contrairement à la Colombie-Britannique et à l'Ontario, le Québec n'a pas élaboré de système de transfert formel pour faciliter les parcours des étudiants entre les collèges et les universités. Les initiatives des établissements québécois en matière d'arrimage des formations ne sont pas coordonnées par des mécanismes nationaux et ne sont pas stimulées par des investissements étatiques majeurs. Pourtant, les taux de poursuite d'études universitaires chez les diplômés de la formation technique sont croissants.

3.1 HISTORIQUE DES PRÉOCCUPATIONS RELATIVES À L'ARRIMAGE DES FORMATIONS COLLÉGIALES ET UNIVERSITAIRES

Les préoccupations relatives à l'arrimage des formations collégiales et universitaires se sont incarnées dans différents enjeux qui se sont succédé depuis la création des cégeps. Cette section présente un bref rappel des principales réflexions ayant porté sur l'arrimage des formations collégiales et universitaires au Québec.

3.1.1 LES CONDITIONS D'ADMISSION ET LA COHÉRENCE DES PROGRAMMES PRÉUNIVERSITAIRES ET UNIVERSITAIRES

Durant les premières années d'existence des cégeps, les préoccupations liées à l'arrimage sont essentiellement axées sur la question des conditions d'admission universitaires, lesquelles sont alors très variables d'une université à l'autre. Rapidement, ces préoccupations mènent à la création, en 1972, d'un organisme de coordination : le Comité de liaison enseignement supérieur-enseignement collégial (CLESEC)²⁹.

Au cours de la période 1970-1980, le CLESEC oriente ses travaux vers les enjeux d'admission (cours préalables, contingentement, mécanismes de sélection, etc.) :

Dès le début des activités [du CLESEC], il est apparu qu'en raison des problèmes créés par les disparités des conditions d'admission en vigueur dans les universités du Québec et des inconvénients qui en découlaient pour les étudiants, il devenait nécessaire d'entreprendre la révision des structures d'accueil³⁰ aux études universitaires de premier cycle, si l'on voulait éviter la dysfonctionnalité dans la coordination entre les niveaux d'enseignement universitaire et collégial. Le CLESEC décida donc de retenir cette question en priorité [...]» (CLESEC, 1981, p. 27).

29. Le CLESEC rappelle le contexte de sa création dans les termes suivants : « La création, en 1967, du niveau de l'enseignement collégial comme niveau distinct à la fois de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur posait des problèmes de coordination trop importants pour qu'on puisse les laisser aller au hasard des événements. Déjà la mise en place d'un "Comité mixte" avait permis au ministère de l'Éducation et aux universités d'exercer une responsabilité conjointe dans la solution de ces problèmes. Il s'agissait toutefois d'une démarche initiale d'implantation. Par la suite, il est devenu évident que le développement tant de l'enseignement supérieur que de l'enseignement collégial et de leur réseau respectif exigeait la présence de nouveaux interlocuteurs (Université du Québec et interlocuteurs des collèges) pour entreprendre un mandat avec des perspectives également nouvelles. Ainsi se justifiait pour reprendre la relève du Comité mixte, la création d'un Comité de liaison, appelé, en vertu de son mandat, à étudier les divers problèmes de coordination que rencontrent les niveaux d'enseignement universitaire et collégial et à prendre les mesures appropriées pour éviter qu'un bris institutionnel ne se crée entre ces deux niveaux et ne porte préjudice aux étudiants et aux administrations en cause » (CLESEC, 1981, p. 27).

30. Les « structures d'accueil » universitaires renvoient essentiellement aux exigences en matière de cours préalables. Cette expression, présente dans les documents institutionnels jusque dans les années 1990, est beaucoup moins employée aujourd'hui.

Monopolisé par l'harmonisation des conditions d'admission universitaires, le CLESEC aborde peu la continuité des programmes collégiaux et universitaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 40).

Or, en 1988, le Conseil supérieur de l'éducation publie un avis intitulé *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*. Il y affirme que l'articulation des programmes préuniversitaires et universitaires doit reposer sur une cohérence de programme plus grande et sur des objectifs de formation mieux définis, particulièrement au collégial :

[...] on a toutes les raisons de penser que le développement de la cohérence interne ou horizontale dans les programmes, en particulier dans les programmes préuniversitaires du collégial, constitue l'assise de la cohérence verticale et de la continuité en quelque sorte séquentielle qu'on souhaite voir s'établir entre le collège et l'université. À cette fin, on doit appuyer toutes ces mesures d'ordre pédagogique, organisationnel ou curriculaire qui, se fondant sur les exigences de vrais programmes, contribuent à briser des blocs de cours indépendants l'un de l'autre et à réduire le parallélisme des disciplines. (CSE, 1988, p. 13.)

Le Conseil dénonce l'éparpillement disciplinaire et le manque de cohérence interne des programmes préuniversitaires, particulièrement du programme de sciences humaines. Dans le cas des sciences de la nature, l'absence d'objectifs propres au programme se traduit surtout – malgré les efforts du CLESEC – par une domination des cours préalables exigés par les universités.

De programmes régis par une logique disciplinaire et sans cohérence d'ensemble explicite, le CSE appelle à passer à des programmes construits par objectifs³¹. Les cours préalables seraient alors déterminés à partir des objectifs de formation :

La prolifération de préalables qui n'exercent souvent qu'une fonction de sélection a pour effet de nuire à la spécificité des objectifs de formation d'un ordre d'enseignement. Comment respecter les objectifs propres de chaque ordre d'enseignement, si des préalables venus de l'ordre d'enseignement suivant dictent ses contenus et ses équilibres? Mais il est aussi vrai de dire que les préalables seraient inutiles – et probablement difficiles à exiger concrètement –, si les objectifs des programmes de chaque ordre d'enseignement étaient mieux campés dans leur spécificité et leur cohérence. En effet, on l'a dit, un programme d'études est un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs. Il est, à sa manière, un système, un tout organisé. Dans la mesure où les programmes préuniversitaires, par exemple, posséderaient cette cohérence interne propre à l'enseignement collégial, on verrait mieux comment construire à partir de leur point d'arrivée plutôt que d'en perturber la structure. (CSE, 1988, p. 16.)

En 1993, à l'occasion du renouveau de l'enseignement collégial, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) reprend cette idée dans des termes similaires :

La perspective qui inspire les actions de renouveau concernant les programmes d'études préuniversitaires est nette : il s'agit de progresser vers des programmes collégiaux qui, plus nettement que maintenant, constituent vraiment la première de deux étapes dans un cheminement conduisant normalement au premier grade universitaire de baccalauréat. [...]

Explicitement conçue dès l'origine pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur, cette séquence collège-université doit être exploitée selon tout son potentiel, plus systématiquement qu'on ne l'a fait jusqu'ici. C'est de cette façon que les arrimages et les harmonisations partout souhaités pourront se réaliser, bien au-delà du mécanisme des «structures d'accueil universitaires» que collèges et universités reconnaissent actuellement comme insuffisantes. Bien plus que la réussite de cours préalables nommément pointés, c'est l'atteinte d'objectifs de formation clairs et définis en concertation qui est garante des continuités et des articulations. (MESS, 1993, p. 21-22.)

31. Le Conseil n'est pas le seul, au tournant des années 1990, à suggérer une réforme de l'enseignement collégial axée sur une cohérence accrue des programmes de formation. L'originalité de l'avis du Conseil était de poser la cohérence interne des programmes comme solution aux enjeux d'arrimage des formations collégiales et universitaires.

Le renouveau de l'enseignement collégial insufflé, par le fait même, un regain au CLESEC – renommé le Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) pour mieux affirmer l'appartenance de l'enseignement collégial à l'enseignement supérieur –, qui joue un rôle important dans la révision des programmes préuniversitaires.

Bien que le Ministère insiste sur l'importance d'améliorer la cohérence entre les programmes préuniversitaires et les programmes universitaires, il signale également des enjeux d'arrimage des programmes techniques: «[le CLES] devra également s'attaquer sous peu aux enjeux de jonction dans le secteur technique, où près de 20 % des diplômés passent actuellement aussi à l'université³²» (MESS, 1993, p. 30).

3.1.2 L'ARRIMAGE DES FORMATIONS TECHNIQUES ET UNIVERSITAIRES ET L'ESSOR DES DEC-BAC

Avec le renouveau de l'enseignement collégial, les préoccupations exprimées jusque-là en faveur d'une meilleure articulation entre les programmes préuniversitaires et les programmes universitaires trouvent des réponses dont la mise en œuvre s'étale sur quelques années.

Les réflexions concernant l'arrimage se déplacent désormais du côté des programmes techniques. On prend alors conscience de l'augmentation du nombre de diplômés de la formation technique qui poursuivent des études universitaires. De plus, on assiste à l'essor des collaborations entre collèges et universités visant à encourager la poursuite d'études chez les titulaires d'un DEC technique, notamment par des ententes de reconnaissance de crédits de type *DEC-BAC*.

Sur le plan des orientations ministérielles, les préoccupations relatives à la poursuite d'études universitaires chez les diplômés de la formation technique s'expriment dans le contexte des États généraux sur l'éducation et de la réforme de l'éducation. En 1996, le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation souligne l'importance de «favoriser la poursuite d'études en formation technique en aménageant des passerelles avec l'université» (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996). En 1997, le Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation suggère différentes avenues pour «favoriser une meilleure articulation entre la formation technique et la formation universitaire» :

[...] le Ministère, outre qu'il intensifiera les travaux menés en ce sens au Comité de liaison de l'enseignement supérieur, [...] encouragera les universités et les établissements d'enseignement collégial à convenir de passerelles facilitant l'accueil des titulaires d'un DEC technique dans les programmes universitaires (MEQ, 1997).

Il importe de souligner que, de façon parallèle, le rapprochement des formations professionnelles et techniques s'impose comme une orientation ministérielle forte à partir de 1993. La *formation professionnelle et technique* devient un secteur à part entière, doté d'un processus de planification propre. Le Ministère se montrera, dès lors, beaucoup plus investi des questions relatives à l'arrimage des formations professionnelles et techniques qu'à celles liées à l'arrimage des formations techniques et universitaires.

En 1998, le CLES crée un groupe de travail sur la collaboration entre les collèges et les universités. Il lui confie comme mandat de clarifier le cadre «à l'intérieur duquel se situent les développements visant à favoriser la continuité des études techniques et universitaires» (Groupe de travail sur la collaboration entre les collèges et les universités, 1998, p. 5).

32. Néanmoins, rappelons que le vecteur principal de la réforme des programmes d'études techniques était leur meilleure articulation avec le marché du travail: «À l'instar des jonctions avec l'université favorisées pour les programmes d'études préuniversitaires et dans un même esprit de respect des objectifs propres aux uns et aux autres, il s'impose de pousser plus avant les liens de collaboration et les partenariats avec les instances du monde du travail.» (MESS, 1993, p. 23.)

Le rapport remis au CLES par ce groupe de travail montre bien l'état des préoccupations à l'égard de la continuité des formations techniques et universitaires vers la fin des années 1990. Devant la multiplication des collaborations institutionnelles visant à favoriser la poursuite d'études chez les diplômés de la formation technique, ce groupe de travail exprime le souhait que ces développements autonomes soient encadrés par des principes généraux. Il suggère certaines balises ainsi qu'une terminologie concernant l'arrimage. Les DEC-BAC continuent néanmoins de se développer en l'absence de coordination nationale.

En 2004, le Conseil supérieur de l'éducation encourage les établissements collégiaux et universitaires à poursuivre le développement des DEC-BAC (et de la reconnaissance des acquis en général), mais estime «qu'il faut dépasser le régime actuel de "bonne volonté" pour assurer un développement plus systématique des programmes harmonisés de type DEC-BAC et pour y rendre l'accès plus équitable sur l'ensemble du territoire» (CSE, 2004, p. 92). Cette préoccupation pour une plus grande équité d'accès aux possibilités offertes par les DEC-BAC est également exprimée par la Fédération des cégeps (2004a) et par De Saedeleer (2007).

En somme, les travaux portant sur l'arrimage des programmes techniques et universitaires témoignent, à la fin des années 1990 et au début des années 2000, d'une volonté de mieux encadrer les pratiques relativement autonomes des établissements et d'assurer un traitement équitable pour tous les étudiants. Malgré l'absence de coordination nationale, les collaborations entre établissements se poursuivent.

3.1.3 LES PRÉOCCUPATIONS RÉCENTES

En 2003, la Fédération des cégeps publie son plan de développement du réseau collégial public: *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*. Le renforcement de l'arrimage des formations collégiales et universitaires y est présenté comme une proposition parmi celles visant à «assouplir et diversifier la formation technique collégiale» :

- Permettre l'élaboration de programmes techniques de durées variables;
- Permettre aux collèges d'offrir des programmes menant à un grade appliqué;
- Faciliter la mise en œuvre des modules de formation technique, qui permettraient de reconnaître les compétences acquises par l'étudiant en cours de cheminement vers le DEC;
- Permettre aux collèges de définir eux-mêmes un certain nombre de compétences spécifiques des programmes;
- Évaluer la pertinence et la faisabilité d'une adaptation de la formation générale en formation technique. (Fédération des cégeps, 2003, p. 39-41.)

Ce plan de développement témoigne d'une préoccupation plus affirmée de la Fédération des cégeps à l'égard de la flexibilité de la formation technique. Ainsi, bien qu'elle encourage la multiplication des ententes DEC-BAC, elle affirme que le développement de la formation technique doit passer par une remise en question du format du DEC prévu au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC).

Parallèlement, la Fédération des cégeps manifeste une préoccupation renouvelée pour l'arrimage des formations préuniversitaires et universitaires, plus particulièrement dans le domaine des sciences humaines :

[...] le DEC en Sciences humaines [...] n'est pas reconnu actuellement comme première voie d'accès [aux facultés universitaires de sciences humaines et sociales]: parce que d'autres diplômés du collégial s'y retrouvent en nombre significatif, ses détenteurs doivent refaire des cours de base destinés à cette clientèle préparée différemment, alors qu'ils les ont déjà suivis au cégep. (Fédération des cégeps, 2004b, p. 28.)

Ces préoccupations sont encore formulées par la Fédération des cégeps lors du Sommet sur l'enseignement supérieur en 2013.

De son côté, le CLES n'effectue pas de travaux relatifs à l'arrimage des formations collégiales et universitaires après 2004. De manière générale, les activités de ce comité ralentissent jusqu'à ce qu'il devienne inactif.

En 2014, dans la foulée du Sommet sur l'enseignement supérieur, le rapport du Chantier sur l'offre de formation collégiale comporte un certain nombre de recommandations relatives à l'arrimage de l'enseignement collégial et universitaire, notamment :

- Explorer la possibilité de créer un grade appliqué décerné par un collège et une université au moyen d'une codiplomation;
- Relancer les travaux du CLES en lui confiant comme mandats de :
 - proposer au ministre des paramètres liés au développement et à la mise en place d'un grade appliqué collège-université par une codiplomation;
 - proposer des mesures visant à coordonner les initiatives des établissements pour mieux faire connaître aux étudiants les différents parcours de formation entre le DEC technique et les études universitaires de 1^{er} cycle.

3.2 MÉCANISMES D'ARRIMAGE DES FORMATIONS TECHNIQUES ET UNIVERSITAIRES

3.2.1 LES MÉCANISMES D'ARTICULATION DES FORMATIONS

La reconnaissance des acquis scolaires collégiaux par les universités

La reconnaissance des acquis scolaires collégiaux s'inscrit dans les pratiques plus larges de reconnaissance des acquis des universités. Les règlements des études de 1^{er} cycle des universités précisent les formes que ces pratiques empruntent ainsi que les limites établies. En sus des dispositions prévues dans les règlements des études, certains établissements se sont dotés d'une politique de reconnaissance des acquis. C'est le cas de l'Université de Sherbrooke et de l'Université Laval. Cette politique énonce une priorité d'établissement, précise les règlements des études et facilite leur mise en œuvre.

Les ententes d'articulation des formations

Si les règlements des études de 1^{er} cycle des universités fixent les modalités générales de la reconnaissance des acquis scolaires, les cheminements particuliers qui mènent à une reconnaissance des acquis de la formation technique sont généralement indiqués dans des ententes d'articulation des formations, communément appelées «ententes DEC-BAC».

Les ententes DEC-BAC sont convenues entre une université et un ou plusieurs collèges. Elles mentionnent les éléments de formation d'un programme technique et d'un programme universitaire qui sont en duplication et déterminent les modalités de reconnaissance des acquis dont peuvent se prévaloir les diplômés de la formation technique qui souhaitent s'inscrire au programme universitaire.

Les ententes DEC-BAC sont le résultat d'un travail commun d'analyse des contenus et des compétences mené par des équipes professorales des programmes collégial et universitaire concernés. Elles sont établies pour une durée déterminée et doivent être périodiquement révisées.

Ces ententes mènent à une réduction de la durée prévue des études universitaires pouvant varier de quelques crédits à une année complète.

Dans quelques cas, une entente prévoit également une réduction de la durée des études collégiales, puisque les éléments de formation qui sont en duplication sont partagés entre le collège et l'université. L'étudiant doit alors entreprendre son cheminement universitaire avant d'avoir obtenu le diplôme correspondant à sa formation collégiale, certaines exigences de celle-ci étant prises en charge par le programme universitaire ou étant remplies en simultanément. Dans la mesure où ces cheminements exigent une collaboration plus étroite entre le collège et l'université, ils sont généralement reconnus comme des « DEC-BAC intégrés ».

Le développement des ententes DEC-BAC n'a jamais fait l'objet d'une coordination à l'échelle du système; il est laissé à l'initiative des établissements. Par conséquent, certaines universités ont multiplié les ententes DEC-BAC, tandis que d'autres semblent privilégier la reconnaissance des acquis cas par cas. Ainsi, l'Université McGill et l'Université Concordia ne proposent pas d'ententes de ce type. Les étudiants diplômés de la formation technique qui s'inscrivent dans un programme apparenté peuvent néanmoins se prévaloir de la reconnaissance des acquis scolaires. Dans les faits, pour l'étudiant, certaines pratiques universitaires sont davantage prévisibles et facilitent la planification du cheminement scolaire. D'autres relèvent d'une analyse du dossier de l'étudiant. Dans ces cas, la prévisibilité est moins grande.

De manière générale, il existe des ententes DEC-BAC dans la plupart des domaines où l'on trouve des programmes techniques et universitaires apparentés. Tous les collèges ont signé de telles ententes avec les universités.

Les travaux menés par le Conseil ont révélé une certaine confusion dans la terminologie relative aux ententes DEC-BAC. Les termes employés par les différents établissements sont à la fois multiples et polysémiques. Ainsi, les critères de distinction entre un DEC-BAC, une passerelle, une passerelle DEC-BAC, un DEC-BAC harmonisé ou un DEC-BAC intégré ne sont pas les mêmes d'un établissement à l'autre. Par exemple, pour certaines universités, c'est le nombre de crédits faisant l'objet d'une reconnaissance qui distingue une passerelle d'un DEC-BAC. Pour d'autres, c'est la présence ou non d'une entente avec un collège qui établit la distinction.

3.2.2 LES MÉCANISMES DE COORDINATION ET D'ORIENTATION

Le Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES)

Créé en 1972, le Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) est un organisme ministériel composé de représentants des universités et des collèges. Il a principalement pour mandat d'assurer la coordination de l'enseignement universitaire et de l'enseignement collégial, de veiller à la complémentarité des programmes d'études universitaires et collégiaux, et de favoriser un passage harmonieux à l'université des étudiants du collégial (CLESEC, 1988).

Au cours des années, le CLES a principalement joué un rôle dans l'harmonisation des conditions d'admission universitaires ainsi que dans l'articulation des programmes préuniversitaires et universitaires. Il a également produit des documents de réflexion relatifs à l'arrimage des programmes techniques et universitaires (Groupe de travail sur la collaboration entre les collèges et les universités, 1998; Groupe de travail sur l'arrimage du programme sciences humaines avec certains programmes universitaires de premier cycle, 2004).

Depuis quelques années, le CLES est actif de façon intermittente³³. De plus, aucune information concernant ses activités n'est accessible sur le Web.

33. Le caractère intermittent des activités du CLES ne semble pas nouveau. Dans un avis datant de 1988, le Conseil constatait que ce comité ne s'était réuni qu'une seule fois en trois ans (CSE, 1988, p. 49).

Les orientations ministérielles en matière d'harmonisation des programmes

Depuis 1993, les programmes préuniversitaires sont élaborés dans une perspective de continuité avec les programmes universitaires. Cette orientation se traduit de différentes façons dans les processus ministériels d'élaboration et de suivi des programmes. D'une part, l'harmonisation des programmes préuniversitaires et universitaires constitue une dimension centrale du *Cadre général d'élaboration des programmes d'études préuniversitaires*. D'autre part, la démarche de révision des programmes préuniversitaires du Ministère prévoit l'établissement de profils attendus par les universités de la part des diplômés et la révision des programmes en fonction de ces profils. Enfin, pour chaque programme d'études préuniversitaires, le Ministère a mis sur pied un comité-conseil formé de représentants des collèges (direction des études et enseignants) et des universités. Ce comité-conseil participe aux processus d'élaboration et de suivi des programmes préuniversitaires.

Toujours à partir de 1993, l'harmonisation des programmes d'études professionnelles et techniques a constitué une orientation ministérielle importante (MESS, 1993). Cette orientation repose sur un processus d'élaboration et de révision des programmes d'études communs à la formation professionnelle et à la formation technique, lequel permet la détermination des compétences communes à un programme professionnel et à un programme technique par le Ministère lui-même, au moment de l'élaboration ou de la révision des programmes. La détermination de ces compétences communes facilite, pour les collèges, la reconnaissance des compétences acquises par les titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) qui souhaitent poursuivre dans un programme apparenté menant au DEC.

Si l'arrimage des formations préuniversitaires et universitaires ainsi que des formations professionnelles et techniques fait partie des orientations ministérielles, celui des formations techniques et universitaires n'est pas pris en charge par le Ministère et est laissé à l'initiative des établissements.

3.2.3 LES MÉCANISMES DE FINANCEMENT

Le Programme de collaboration universités-collèges (PCUC)

Créé en 2008, le PCUC visait à développer une plus grande synergie entre les collèges et les universités. Une enveloppe annuelle de 5,6 millions de dollars permettait la réalisation de projets réunissant au moins une université et un collège. Les projets proposés relevaient des différentes missions des établissements, soit l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. Néanmoins, les projets d'arrimage des formations tels que les cheminements DEC-BAC n'étaient pas admissibles à un financement en vertu de ce programme.

Cela s'explique par le fait que les universités bénéficiaient déjà, depuis 2000-2001, de l'enveloppe budgétaire «Reconfiguration de l'offre de formation», laquelle visait la gestion optimale de l'offre de programmes universitaires. Cette enveloppe permettait, entre autres, de soutenir financièrement les projets en partenariat avec les collèges. Ainsi, les universités pouvaient, par l'entremise de cette enveloppe, obtenir un financement pour l'élaboration ou la révision d'ententes DEC-BAC.

En 2013, à l'occasion du Sommet sur l'enseignement supérieur, le gouvernement a annoncé que l'enveloppe annuelle du PCUC passerait à 15 millions de dollars et que ce programme, désormais nommé «Programme d'arrimage universités-collèges» (PAUC), inclurait un volet visant à financer les projets d'arrimage des formations, tels que les ententes DEC-BAC. Néanmoins, ces changements n'ont pas vu le jour puisque le financement du Programme a été suspendu en 2014.

De même, depuis 2014-2015, l'enveloppe «Reconfiguration de l'offre de formation» est considérablement réduite et ne permet plus de soutenir les projets en partenariat avec les collèges.

3.2.4 LES MÉCANISMES DE SUIVI ET DE REDDITION DE COMPTES

Le Ministère ne collecte pas d'information sur les ententes DEC-BAC. Il ne dispose d'aucune donnée relative aux ententes existantes ou aux étudiants qui s'en prévalent.

Par contre, le Ministère possède des données relatives à la poursuite d'études universitaires chez les diplômés de la formation technique. D'une part, l'enquête annuelle *La relance au collégial en formation technique*, qui vise à évaluer la situation d'emploi des nouveaux diplômés de la formation technique, comporte des renseignements sur les diplômés qui poursuivent des études. D'autre part, *l'indicateur du passage immédiat du collégial à l'université*, qui permet au Ministère et aux établissements universitaires d'estimer la demande de services éducatifs des cohortes de jeunes présents dans le système éducatif québécois, présente la proportion de titulaires d'un DEC d'une cohorte donnée au collégial qui, dès l'automne suivant l'année de diplomation, s'inscrit dans une université québécoise.

Bien que ces instruments ministériels fournissent certaines données pertinentes, ils ont d'autres finalités que le suivi des activités d'arrimage des formations collégiales et universitaires de même que des parcours des étudiants à l'enseignement supérieur. Ainsi, ces bases de données ne fournissent aucune information sur les diplômés de la formation technique qui se sont prévalus d'ententes DEC-BAC ni sur la réussite universitaire de ces diplômés ou leur satisfaction à l'égard de l'arrimage des formations suivies.

3.2.5 LES MÉCANISMES D'INFORMATION DES ÉTUDIANTS

Il n'existe pas, au Québec, de répertoire centralisé des ententes d'articulation entre les formations collégiales et universitaires. Aucun site Web ne permet aux étudiants des collèges d'accéder facilement à l'ensemble de l'information pertinente relativement aux possibilités de poursuite d'études universitaires et de reconnaissance de crédits.

Le répertoire le plus complet des ententes DEC-BAC en vigueur est *Le guide Choisir – La formule DEC-BAC*, publié (et mis en ligne) par un éditeur privé.

En l'absence d'une source d'information centralisée officielle, les étudiants de la formation technique qui souhaitent poursuivre à l'université et qui veulent connaître les possibilités de cheminement qui s'offrent à eux doivent donc comparer l'information qui se trouve sur les sites Web des différents établissements. Cela peut s'avérer une tâche complexe dans la mesure où cette information n'est pas présentée de manière uniformisée d'un établissement à l'autre. De plus, sur les sites des collèges, l'information relative aux cheminements DEC-BAC manque souvent de précision. L'étudiant doit se rendre sur les sites Web des universités pour connaître les conditions et modalités de reconnaissance des acquis.

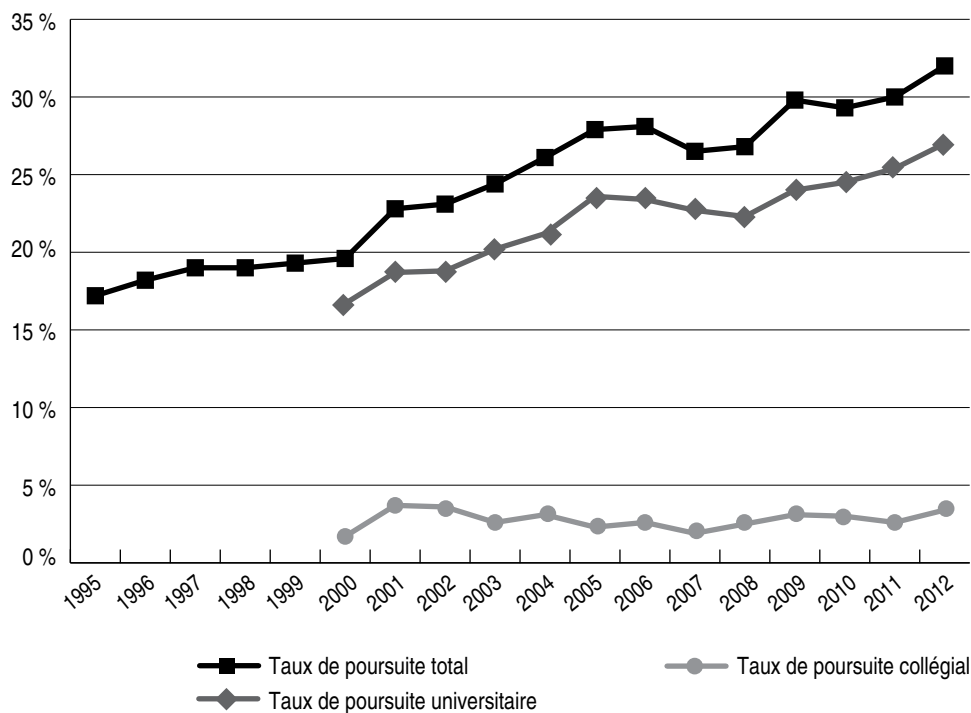
3.3 DONNÉES SUR LA POURSUITE D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES CHEZ LES DIPLÔMÉS DE LA FORMATION TECHNIQUE

Selon l'enquête *Relance*, menée annuellement auprès de l'ensemble des diplômés de la formation technique (10 mois après la diplomation), à l'hiver 2012, 32 % des diplômés de l'année 2010-2011 poursuivaient des études (tous ordres d'enseignement confondus). Il s'agissait d'une augmentation importante depuis 1995, première année disponible de l'enquête *Relance*, où 17,2 % des diplômés de la formation technique poursuivaient des études (figure 5).

Les diplômés choisissent de continuer à l'université, à l'enseignement collégial, à la formation professionnelle ou en dehors de l'enseignement supérieur québécois. En 2012, 27 % de l'ensemble des diplômés de la formation technique poursuivaient des études universitaires. En 2000, c'était le cas de 16,7 % des diplômés (figure 5). En ce qui concerne la poursuite d'études collégiales, elle a oscillé entre 1,5 et 3,4 % de l'ensemble des diplômés de la formation technique de 2000 à 2012 (figure 3). Ainsi, il apparaît clair que c'est la poursuite d'études universitaires qui est responsable de l'augmentation de la poursuite d'études chez les titulaires du DEC technique.

Toujours selon l'enquête Relance, on peut constater que le taux de poursuite d'études est plus élevé chez les jeunes diplômés que chez l'ensemble des diplômés. Ainsi, en 2012, chez les moins de 25 ans, 38,9 % des diplômés de la formation technique poursuivaient des études, ce qui représentait une différence de près de 7 points par rapport à l'ensemble des diplômés (32 %).

FIGURE 5 Évolution du taux de poursuite d'études chez les diplômés de la formation technique, de 1995 à 2012



Source: *La relance au collégial en formation technique*, enquêtes de 1995 à 2012. Données compilées par le CSE (www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/statistiques-de-lenseignement-superieur/enquetes-relance/versions-anterieures-enquetes-relance).

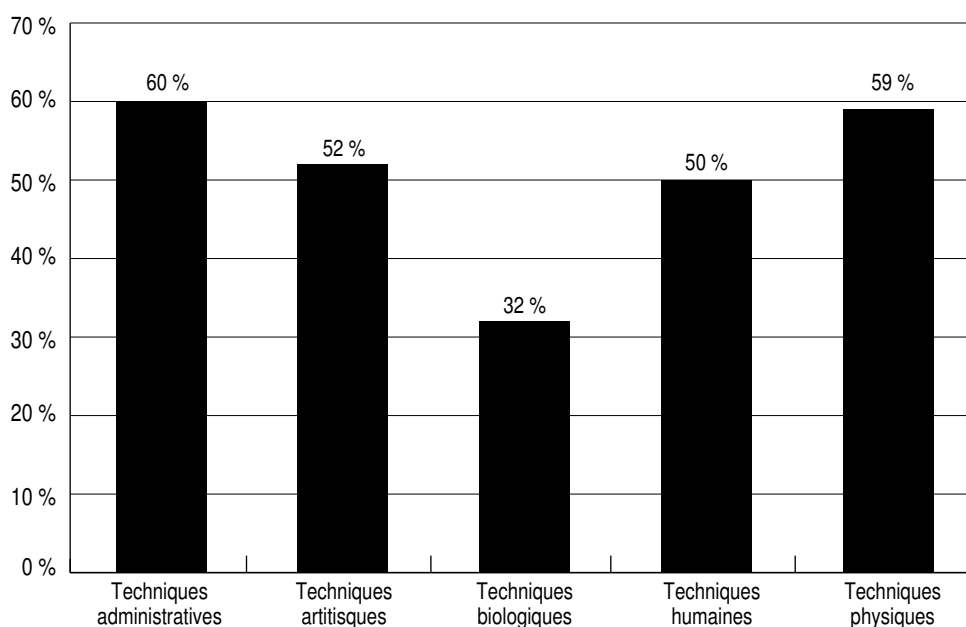
Notes:

- Il s'agit des années d'enquête et donc de poursuite d'études. Les étudiants ont obtenu leur diplôme durant l'année scolaire précédente.
- Les données relatives à la poursuite d'études par ordre d'enseignement avant l'enquête de 2000 ne sont pas disponibles.
- Le taux de poursuite total n'est pas la somme exacte du taux de poursuite universitaire et du taux de poursuite collégial, puisqu'une certaine proportion de diplômés optent pour des études à la formation professionnelle ou à l'extérieur de l'enseignement supérieur québécois.

Il ne faudrait pas croire que cet important taux de poursuite s'explique par quelques programmes techniques où la proportion serait particulièrement élevée. En fait, pour 49 % des programmes menant au DEC technique, 25 % ou plus des diplômés de 2010-2011 poursuivaient des études à l'hiver 2012³⁴.

Plus précisément, dans 4 des 5 familles de programmes techniques, plus de 50 % des programmes ont vu au moins 25 % de leurs diplômés de la cohorte de 2010-2011 faire des études subséquentes à l'hiver 2012. Dans la famille des techniques biologiques, qui inclut les programmes de la santé, le taux de poursuite d'études est plus faible que dans les autres familles de programmes (figure 6).

FIGURE 6 Proportion de programmes de la formation technique pour lesquels 25 % ou plus des diplômés (cohorte de 2010-2011) poursuivent des études 10 mois après l'obtention du diplôme, par famille de programmes



Source: *La relance au collégial en formation technique*, 2012. Données compilées par le CSE (www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/statistiques-de-lenseignement-superieur/enquetes-relance/versions-anterieures-enquetes-relance).

La proportion de diplômés de la formation technique parmi les candidats des collégés québécois admis dans les universités

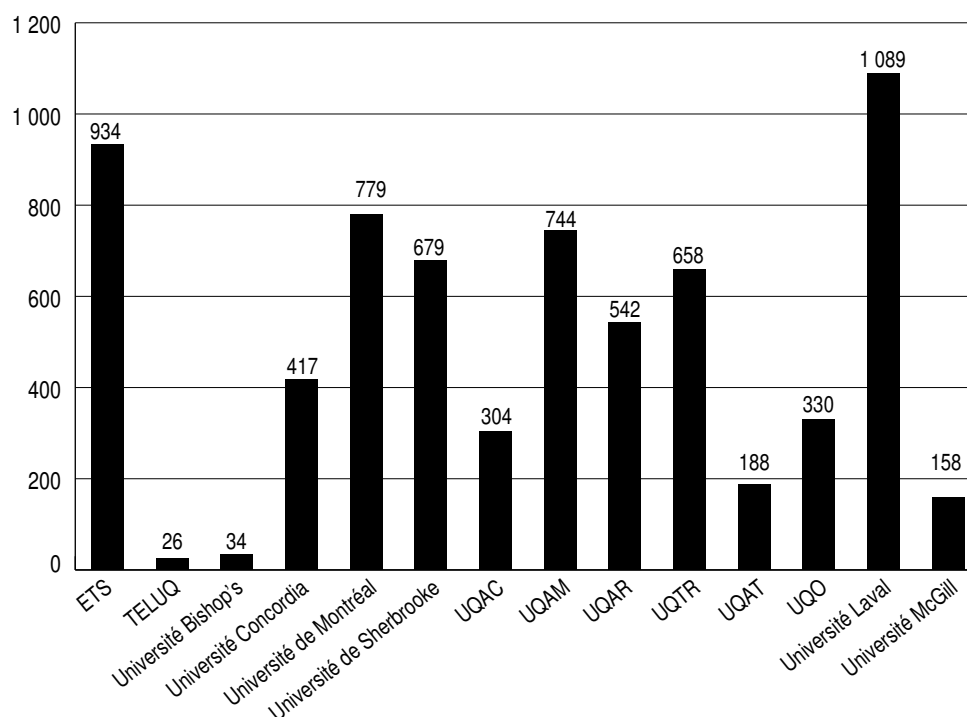
Les données du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) sur les admissions universitaires permettent d'analyser la poursuite d'études chez les diplômés de la formation technique à partir d'une autre perspective, soit celle des admissions universitaires.

34. Compilation effectuée par le Conseil à partir des données de l'enquête *Relance* de 2012. Les données par programme ne permettent pas d'extraire la proportion d'étudiants qui poursuivent des études universitaires.

Les données qui suivent portent sur les candidats et les admis universitaires³⁵ à l'automne 2012 qui étaient des sortants des collèges. Ces candidats sortants étaient inscrits dans un collège du Québec à l'un des trois trimestres (été 2012, hiver 2012, automne 2011) précédant le trimestre relatif à la demande d'admission universitaire (BCI, 2014).

Si l'on regarde d'abord comment se répartissent, entre les universités, les sortants titulaires du DEC technique et admis au baccalauréat, on constate que c'est l'Université Laval qui en accueille le plus, suivie de l'École de technologie supérieure (ETS) et de l'Université de Montréal (figure 7).

FIGURE 7 Nombre de sortants des collèges du Québec titulaires du DEC technique qui sont admis au baccalauréat, par université, automne 2012



Source : BCI, 2014. Données compilées par le CSE.

Cette donnée doit toutefois être interprétée avec prudence, puisque le nombre d'admis dépend, entre autres, de la capacité d'accueil de l'université. Il est donc préférable de recourir à des proportions. Dans ce cas-ci, deux types de proportions permettent de raffiner le portrait :

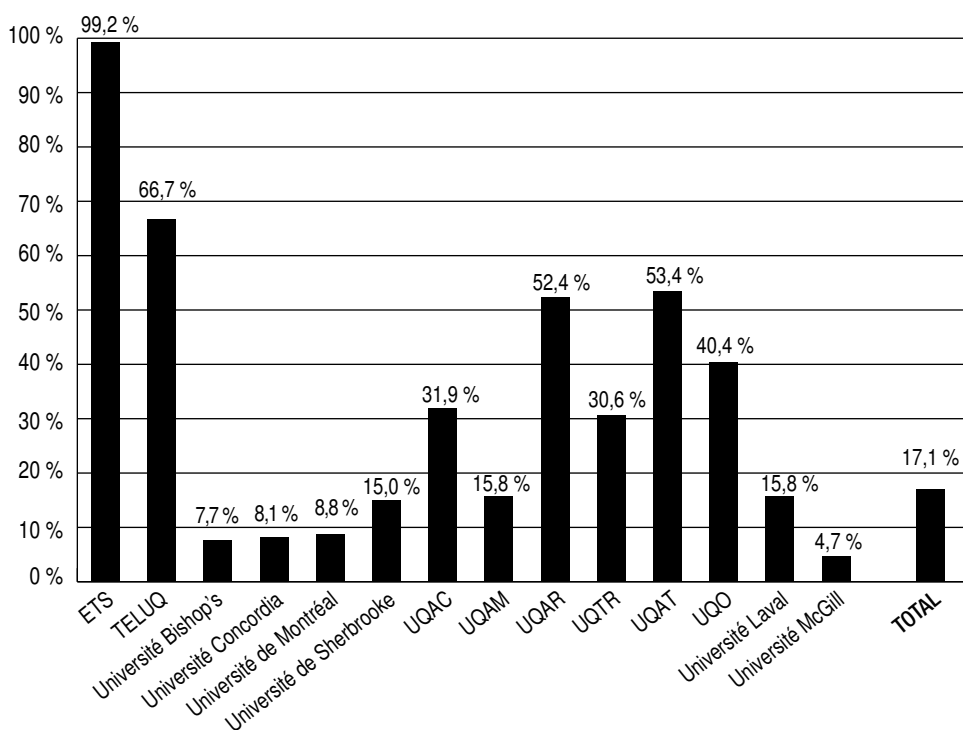
- Rappporter les admis diplômés de la formation technique sur l'ensemble des admis sortant des collèges (diplômés de la formation technique + diplômés de la formation préuniversitaire);
- Rappporter les admis diplômés de la formation technique sur l'ensemble des candidats diplômés de la formation technique.

35. Candidat universitaire : toute personne ayant présenté une ou plusieurs demandes d'admission. Admis universitaire : toute personne ayant reçu une ou plusieurs offres d'admission (BCI, 2014).

À l'automne 2012, sur l'ensemble des candidats sortant des collèges et admis au baccalauréat dans les universités, 17,1 % étaient titulaires d'un DEC technique (les autres possédaient un DEC préuniversitaire) (figure 8). Cette proportion variait fortement d'une université à l'autre :

- L'ETS accueille presque exclusivement des diplômés de la formation technique.
- Les établissements du réseau de l'Université du Québec situés en région comptent plus de 30 % de diplômés de la formation technique parmi leurs admis sortant des collèges.
- L'Université Laval, l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en comptent environ 15 %.
- Les universités anglophones ainsi que l'Université de Montréal en comptent moins de 10 % (figure 8).

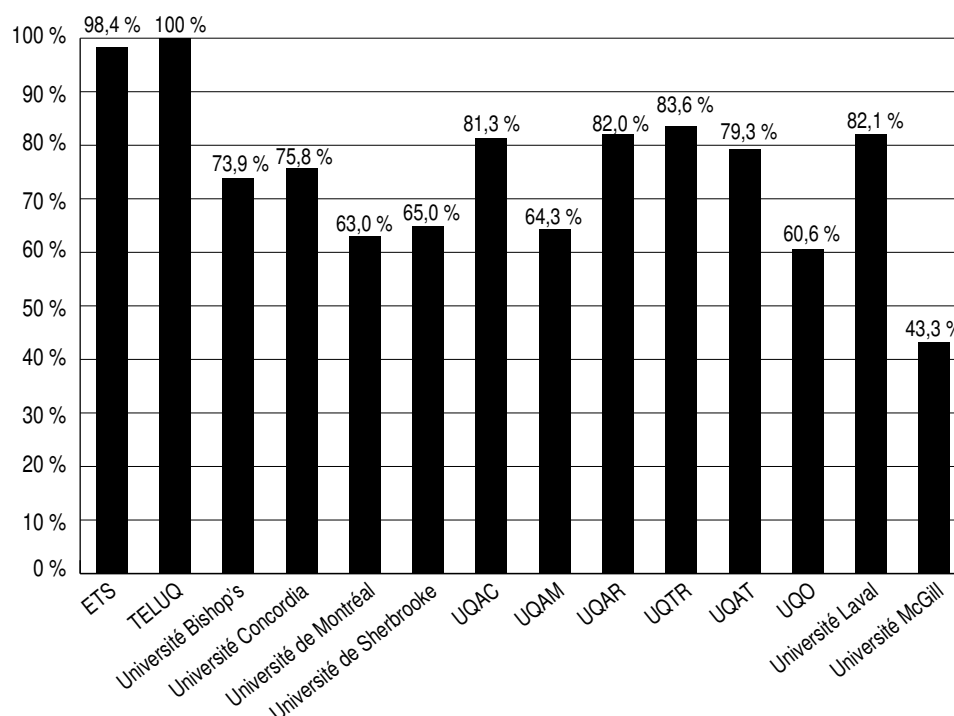
FIGURE 8 Proportion des admis diplômés de la formation technique sur l'ensemble des admis au baccalauréat sortant des collèges du Québec, par université, automne 2012



Source : BCI, 2014. Données compilées par le CSE.

À première vue, les universités montréalaises (à l'exception de l'ETS et de l'UQAM) ainsi que les universités anglophones — des catégories qui ne sont pas mutuellement exclusives — accueillent une faible proportion de candidats titulaires du DEC technique. Or, le portrait apparaît plus nuancé si l'on prend plutôt en compte la proportion d'admis sur l'ensemble des candidats diplômés de la formation technique. En effet, une université ne peut admettre davantage de candidats qu'elle ne reçoit de demandes d'admission. On constate ainsi que toutes les universités, à l'exception de l'Université McGill, admettent au moins 60 % de candidats sortant des collèges qui sont diplômés de la formation technique (figure 9).

FIGURE 9 Proportion des admis diplômés de la formation technique sur l'ensemble des candidats au baccalauréat sortant de la formation technique, par université, automne 2012



Source : BCI, 2014. Données compilées par le CSE.

À l'automne 2012 toujours, parmi les sortants diplômés de la formation technique qui étaient admis au 1^{er} cycle universitaire, 23,8 % étaient admis à un programme menant à un certificat et 74,3 %, à un baccalauréat³⁶. À titre comparatif, mentionnons que, chez les diplômés de la formation préuniversitaire, 12,9 % des admissions étaient à un programme menant à un certificat et 85,8 %, à un baccalauréat.

Enfin, sur l'ensemble des sortants des collèges, la proportion d'admis diplômés de la formation technique dans les programmes contingentés de baccalauréat est de 17,1 %, soit la même que dans l'ensemble des programmes de baccalauréat.

3.3.1 CE QUE LE CONSEIL RETIEN DE LA POURSUITE D'ÉTUDES CHEZ LES DIPLÔMÉS DE LA FORMATION TECHNIQUE

L'analyse des données disponibles amène le Conseil à constater que la poursuite d'études chez les diplômés de la formation technique témoigne de la souplesse du système d'enseignement supérieur.

D'abord, elle n'est pas un phénomène marginal. Elle concerne maintenant près du tiers des diplômés, répartis dans toutes les familles de programmes techniques. Depuis les quinze dernières années, le taux de poursuite d'études des diplômés a presque doublé, et ce, principalement par l'augmentation de la poursuite d'études universitaires.

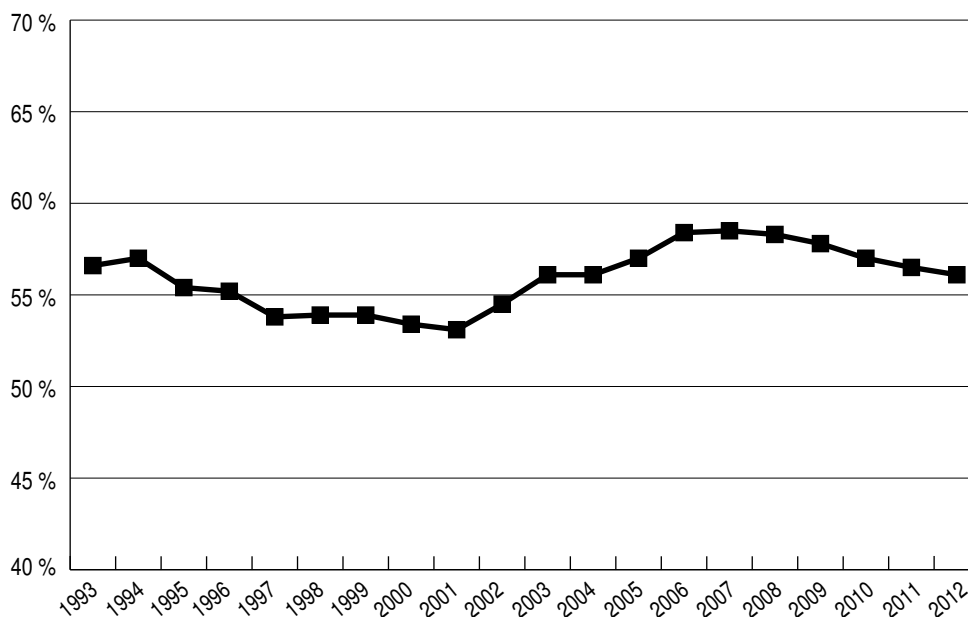
36. Environ 2 % des admissions sont à un programme conduisant à une attestation ou à un diplôme. Les admissions à la mineure et à la majeure sont incluses dans les admissions au baccalauréat.

Ensuite, les pratiques d'admission des universités semblent démontrer une ouverture à l'égard des titulaires du DEC technique. Chaque université, à l'exception d'une seule, admet au moins 60 % de ses candidats sortant de la formation technique.

Néanmoins, plusieurs universités ne reçoivent que très peu de demandes d'admission de la part des diplômés de la formation technique. Il est possible que les étudiants collégiaux possèdent une compréhension des cultures d'admission des différentes universités — qu'ils l'aient acquise tacitement ou qu'ils en aient été informés par le personnel des collèges — et ne soient pas portés à soumettre des demandes d'admission auprès des établissements dans lesquels ils s'attendent à ne pas être admis. Il est également possible que les universités ayant développé peu de mécanismes formels de reconnaissance de crédits (passerelles, DEC-BAC) reçoivent moins de demandes d'admission de la part de ces diplômés.

Enfin, il importe de souligner que l'augmentation significative de la poursuite d'études universitaires chez les titulaires du DEC technique ne s'est pas faite au détriment des inscriptions à l'enseignement préuniversitaire. En effet, de 1993 à 2012, la proportion d'étudiants inscrits au secteur préuniversitaire a oscillé autour de 55 %. Entre 2001 (53,1 %) et 2008 (58,5 %), elle a augmenté de plus de 5 points de pourcentage, pour ensuite redescendre d'un peu plus de 2 points de pourcentage jusqu'en 2012 (figure 10). Autrement dit, les formations techniques ne semblent pas être devenues, pour les étudiants, une importante voie de contournement des études préuniversitaires permettant d'accéder à l'université. Toutefois, elles stimulent la poursuite d'études universitaires.

FIGURE 10 Proportion des inscrits à la formation préuniversitaire sur l'ensemble des inscrits à un programme menant à un DEC en formation ordinaire, de 1993 à 2012



Source : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS), données des *Indicateurs sur les cheminements scolaires au collégial*. Compilation effectuée par le CSE, 2014.

Note : Exclut les inscrits au programme Tremplin DEC (accueil et intégration).

3.4 BILAN ÉTABLI À PARTIR DE L'ANALYSE COMPARATIVE

3.4.1 L'IMPORTANCE DE LA LOGIQUE INITIALE DE SYSTÈME

Dans la foulée des grandes réformes des systèmes d'enseignement supérieur mises en œuvre à partir des années 1960, des travaux d'analyse comparative de l'évolution de ces systèmes ont été effectués, notamment par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 1973). Ces travaux s'intéressaient particulièrement à l'essor et aux caractéristiques des établissements non universitaires d'enseignement supérieur³⁷ — collèges, instituts, polytechniques, etc. — ainsi qu'aux différents modèles d'organisation de l'enseignement supérieur qui en découlaient.

Malgré la diversité des établissements créés en Europe et en Amérique du Nord, deux modèles dominaient du point de vue des formations offertes³⁸ :

- Le **modèle polyvalent** (*comprehensive*), incarné par les collèges communautaires des États-Unis et des provinces de l'Ouest canadien. Ces établissements offraient à la fois des formations professionnelles et techniques terminales de même que des formations académiques équivalentes aux premières années du 1^{er} cycle des études universitaires;
- Le **modèle spécialisé**, davantage présent dans différents pays d'Europe, ainsi qu'en Ontario et dans les provinces de l'Atlantique au Canada. Les établissements non universitaires d'enseignement supérieur y offraient presque exclusivement des formations professionnelles et techniques terminales.

Si, par leurs formations préuniversitaires et leurs formations techniques, les collèges du Québec s'inscrivaient plutôt dans le modèle polyvalent, le système québécois d'enseignement supérieur était néanmoins reconnu comme une exception : le rôle d'intermédiaire joué par les collèges entre le secondaire et l'université n'avait pas d'équivalent ailleurs.

Historiquement, le rapport aux universités des établissements appartenant à ces deux modèles était différent. Par leur offre de formations académiques devant mener à un baccalauréat, les établissements non universitaires du modèle polyvalent devaient entretenir des liens plus importants avec les universités pour assurer l'existence de voies de passage vers les formations universitaires. Puisqu'ils offraient essentiellement des formations terminales, les établissements non universitaires du modèle spécialisé pouvaient, quant à eux, se développer de manière relativement indépendante des universités. Au Québec, la condition générale d'admission à l'université, soit le diplôme d'études collégiales (DEC), permettait une articulation quasi intrinsèque des formations collégiales et universitaires.

Ainsi, les logiques d'organisation des systèmes d'enseignement supérieur de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et du Québec étaient, dès le départ, contrastées et elles ont orienté le développement de ces systèmes en matière d'articulation des formations.

37. Plusieurs expressions ont été suggérées depuis les années 1970 pour désigner ces établissements (*Non-University Sector of Higher Education* [OCDE, 1973], *Short-Cycle Institutions* [OCDE, 1973], *Alternatives to Universities* [OCDE, 1991], *Alternative Tertiary Education Sector* [Mikhail, 2008]), de même que leurs activités (*Short-Cycle Higher Education* [Kintzer, 1984], *Non-University Higher Education* [Taylor et autres (éd.), 2010]).

38. Dans son analyse des types d'établissements non universitaires (*short-cycle institutions*), l'OCDE (1973) distinguait plutôt trois types d'établissements, soit le modèle polyvalent (*multipurpose model*), le modèle spécialisé (*specialized model*) et le modèle binaire (*binary model*). La distinction entre le modèle spécialisé et le modèle binaire, davantage représentative de réalités historiques européennes, n'apparaissait pas significative pour la compréhension des types de collèges introduits dans les systèmes d'enseignement supérieur nord-américains.

Toutefois, la logique initiale de système n'est pas l'unique facteur expliquant la mise en place de mécanismes d'articulation des formations collégiales et universitaires. Les systèmes d'enseignement supérieur évoluent et le portrait des formations qui en résulte est plus complexe qu'il ne l'était à l'origine :

- En Colombie-Britannique, le système d'enseignement postsecondaire s'est particulièrement diversifié depuis la création des collèges. En 1989, certains collèges sont devenus des collèges universitaires pour élargir l'accès au grade sur le territoire. En 2003, tous les collèges ont obtenu l'autorisation de décerner des baccalauréats appliqués. En 2008, les collèges universitaires sont devenus des universités d'enseignement pouvant décerner des grades de 1^{er} et de 2^e cycle.

Alors que le transfert était traditionnellement pensé comme un processus de transition d'un collège vers une université, la diversification croissante du système d'enseignement postsecondaire a entraîné un éclatement des parcours étudiants entre les établissements et à l'intérieur de ceux-ci. D'une part, les cheminements étudiants sont de plus en plus multidirectionnels. D'autre part, il est de plus en plus facile pour les diplômés de poursuivre leurs études à l'intérieur d'un même établissement.

- En Ontario, le transfert n'a pas été une préoccupation du système d'enseignement postsecondaire jusque dans les années 1990. Néanmoins, dans un contexte de demande accrue pour le grade et de différenciation des établissements, le gouvernement a récemment entrepris de provoquer un rapprochement entre les collèges et les universités au moyen d'une série de mécanismes apparentés à ceux déployés en Colombie-Britannique.

En parallèle, l'autorisation accordée aux collèges de décerner des grades appliqués renforce les possibilités de poursuite d'études collégiales chez les diplômés des collèges.

3.4.2 LES IMPLICATIONS DES MÉCANISMES DE TRANSFERT DE CRÉDITS POUR LE QUÉBEC

L'analyse des systèmes postsecondaires de la Colombie-Britannique et de l'Ontario a exposé de façon détaillée le fonctionnement des mécanismes de transfert qui y sont déployés. Par delà leur mode opératoire respectif, ces mécanismes ont pour point commun de miser sur la coordination des pratiques des établissements à l'échelle du système. Cette coordination a plusieurs implications :

- Un rôle important assumé par l'État en matière d'articulation;
- Un recours à une terminologie commune en matière de transfert;
- Une amélioration de la qualité de l'information sur les transferts;
- Un ajustement de système par le suivi des parcours étudiants;
- Une adhésion générale à des principes relatifs au transfert.

Le rôle de l'État en matière d'articulation

En Colombie-Britannique, le *Ministry of Advanced Education* (AVED) finance l'organisme de coordination du système de transfert, le BCCAT. De plus, il octroie un financement, par des sommes versées aux établissements, pour l'infrastructure inhérente à ce système. Ainsi, ce ministère soutient la coordination de système et assure un financement de base pour le transfert. Finalement, il collecte et diffuse des données, de la maternelle à l'enseignement postsecondaire, pour faciliter le suivi des parcours étudiants.

En Ontario, des changements importants au système de transfert ont été introduits à compter de 2011, étant donné les limites du régime de bonne volonté précédent. Le gouvernement joue dorénavant un rôle important dans ce nouveau système de transfert de crédits. D'abord, il en a défini les orientations générales. Puis, il conditionne une partie du financement des établissements postsecondaires à des ententes concernant le transfert de crédits. Toutefois, l'information des étudiants et le soutien aux établissements, y compris le soutien financier à l'expérimentation en matière d'articulation et de transfert, ont été délégués à un organisme dirigé par les établissements postsecondaires, le CATON. En 2011-2012, le gouvernement ontarien a financé cet organisme à hauteur de 5,6 millions de dollars. L'année suivante, les sommes étaient portées à près de 8 millions de dollars³⁹. La reddition de comptes en matière de transférabilité est une responsabilité partagée entre le CATON et le gouvernement ontarien. Le total des sommes investies par le gouvernement pour la mise en place du système est important : 74 millions de dollars en 5 ans⁴⁰.

En comparaison, au Québec, le rôle du gouvernement est limité. En effet, aucun organisme officiel n'est mandaté en ce qui a trait à ces questions. Un organisme ministériel, le Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES), a pour mandat de faciliter le maillage entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire, mais il se réunit de façon intermittente et ne joue pas un rôle de coordination auprès des établissements des réseaux collégial et universitaire. Quant à l'information à offrir aux étudiants sur les questions de transfert, personne n'en est responsable. Finalement, il n'existe aucune reddition de comptes pour ce qui est du transfert entre collèges et universités.

Une terminologie commune en matière de transfert

En Colombie-Britannique, tout comme en Ontario, les organismes chargés d'articulation et de transfert ont élaboré des lexiques témoignant à la fois de consensus quant aux mots à employer et d'objectifs partagés par les établissements qui en sont membres. Ainsi, tout en stabilisant l'usage des termes, ce type de lexique permettait de cibler certaines pratiques et d'en définir le champ d'application.

Au Québec, les travaux menés par le Conseil ont révélé que les termes employés pour décrire les façons d'assurer la reconnaissance des acquis du collégial dans une formation universitaire, à travers le seul réseau universitaire, étaient dissemblables et renvoyaient à des réalités différentes : «DEC-BAC», «entente DEC-BAC», «cheminement DEC-BAC», «passerelle DEC-BAC», «arrimage DEC-BAC», «reconnaissance des acquis», «DEC-BAC harmonisé», «passerelle», «DEC-BAC intégré» et «cheminement intégré». Qui plus est, la terminologie universitaire est peu employée dans le réseau collégial, car les établissements tendent à parler en termes de DEC-BAC plutôt que de reconnaissance des acquis. Il n'existe donc pas de terminologie commune à l'enseignement supérieur sur les questions qui concernent la reconnaissance des acquis.

La qualité de l'information sur les transferts

Un des objectifs explicites de la mise en œuvre d'un véritable système de transfert de crédits est l'amélioration de la qualité de l'information sur le sujet.

En Colombie-Britannique, les transferts sont promus par les instances qui traitent des études postsecondaires et non par le seul BCCAT. En fait, la notion de transfert est une composante intrinsèque du système d'enseignement postsecondaire et sa visibilité lui est directement proportionnelle. Par exemple, le *Ministry of Advanced Education* et l'organisme qui regroupe les collèges, *BC Colleges*, en font la promotion. *Study in BC*, destiné aux étudiants internationaux, fait de même en insistant sur le choix et la flexibilité que cela offre aux étudiants⁴¹. Par conséquent, dès le moment où un étudiant, local ou international, entrevoit des études postsecondaires en Colombie-Britannique, on lui présente les possibilités du système de transfert pour son cheminement d'études.

39. Comptes publics de l'Ontario, 2011-2012 (www.fin.gov.on.ca/fr/budget/paccts/2012/12vol3.pdf, p. 322) et 2012-2013 (www.fin.gov.on.ca/fr/budget/paccts/2013/13vol3.pdf, p. 295).

40. Budget de l'Ontario, 2011 (http://www.fin.gov.on.ca/fr/budget/ontariobudgets/2011/ch1c.html#c1_secC_education).

41. *Study in BC Canada* (<http://studyinbc.com/programs-schools/the-education-system-in-bc/level-of-study/>).

Ces moyens d'information s'ajoutent au *BC Transfer Guide*, le site Web privilégié pour rendre compte des différentes possibilités de transfert entre tous les établissements publics, qu'il s'agisse de transferts de cours ou de transferts en bloc. Si l'information que contient le *BC Transfer Guide* est parfois limitée, elle demeure néanmoins centralisée pour tous les établissements, actuelle et standardisée. Il s'agit également d'une garantie de reconnaissance de crédits pour l'étudiant qui projette un transfert.

L'Ontario est moins explicite quant aux possibilités de transfert à l'intérieur du système: on n'en fait pas un avantage explicite, mais on en mentionne néanmoins la possibilité. Par exemple, le site du MFCU annonce cette éventualité, en se référant par la suite au site dédié au transfert (*ONTransfer.ca*). Pour sa part, le site *Collèges de l'Ontario*, l'organisme chargé de centraliser les demandes d'admission dans les collèges communautaires ontariens, n'en fait pas mention.

Néanmoins, le site *ONTransfer.ca* constitue un portail centralisé destiné à tous les étudiants qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires en Ontario. Ainsi, que l'étudiant soit finissant au secondaire ou encore qu'il fréquente un collège ou une université, il peut prendre connaissance des options qui s'offrent à lui et obtenir une estimation des crédits qui lui seraient transférés dans un parcours projeté.

Au Québec, aucune information centralisée ne porte sur les parcours de transfert. Chacun des établissements universitaires diffuse l'information de son choix dans des termes généralement conformes à son règlement des études de 1^{er} cycle. Pour l'étudiant, l'information n'est donc pas aussi facilement accessible qu'en Colombie-Britannique et en Ontario, car il n'existe pas de registre commun des établissements et ni le Ministère ni les services régionaux d'admission n'en font la promotion. Toutefois, les besoins d'information sont probablement moins importants au Québec que dans les autres provinces étudiées, car les parcours potentiels y sont moins diversifiés. De plus, la logique de système qui a cours au Québec, dont le DEC comme condition habituelle d'admission dans les programmes universitaires, et la dimension consécutive des formations collégiales et universitaires restreignent sans doute les besoins d'information.

Néanmoins, l'information mise à la disposition des étudiants en Colombie-Britannique et en Ontario est plus facilement comparable. En effet, l'étudiant peut comparer ses options et sélectionner le parcours qui, selon les critères qu'il retient, lui semble le plus avantageux. De plus, l'information est offerte préalablement à la demande d'admission universitaire et offre donc une meilleure prévisibilité. Il est probable que cette transparence, quant aux conditions de transfert, facilite la planification par l'étudiant de son projet d'études.

Au Québec, aucun organisme public n'est mandaté pour dresser l'inventaire des parcours de transfert possibles entre les formations collégiales et les formations universitaires. L'initiative la plus complète en la matière est le produit d'une autodéclaration des établissements, qui se soumettent à l'exercice avec un intérêt variable (*Le guide Choisir – La formule DEC-BAC*). Tout comme en Colombie-Britannique ou en Ontario, les établissements peuvent faire eux-mêmes la promotion de leurs ententes. Toutefois, il n'existe pas d'information officielle centralisée.

L'ajustement de système par le suivi des parcours étudiants

En Colombie-Britannique et en Ontario, l'importance accordée au transfert a généré des efforts systématiques de collecte et d'interprétation de données relatives aux trajectoires des étudiants à l'intérieur du système d'enseignement supérieur.

En Colombie-Britannique, le *Student Transitions Project* (STP) permet, grâce à un numéro d'identification personnel assigné à chaque élève qui fait son entrée dans le système d'éducation, de suivre les trajectoires de tous les étudiants, de l'éducation obligatoire à l'université. La base de données du STP constitue un précieux outil qui permet d'observer les transitions vers l'enseignement postsecondaire ainsi qu'entre les établissements et les formations postsecondaires.

L'analyse des données du STP par le BCCAT a d'ailleurs donné lieu à des modifications importantes du fonctionnement du système de transfert de la Colombie-Britannique. À ces données administratives s'ajoutent, tant en Colombie-Britannique qu'en Ontario, des données d'enquêtes menées auprès des étudiants et des diplômés. Ces enquêtes permettent d'obtenir de l'information sur la satisfaction des étudiants quant à leur parcours à l'enseignement supérieur ainsi qu'à leur expérience de transfert.

Enfin, à des fins de reddition de comptes, les établissements doivent rendre publics des renseignements relatifs à leurs activités en matière de transfert. Ainsi, en Ontario, le *Credit Transfer Accountability Framework*, actuellement en élaboration, permettra de suivre l'évolution du système vers l'atteinte des objectifs fixés et d'en évaluer l'efficacité. Ces différentes sources de données permettent le monitoring et l'ajustement du système de transfert.

Le Québec ne déploie pas d'efforts comparables en matière de suivi des parcours des étudiants à l'enseignement supérieur. Le Ministère collige des données, dont quelques informations sur la poursuite d'études universitaires des diplômés des collèges, mais ces données ont d'autres finalités que le suivi des activités d'arrimage des formations collégiales et universitaires de même que des parcours des étudiants à l'enseignement supérieur. Pour leur part, les services régionaux d'admission font le suivi des étudiants au collégial, mais ils n'ont pas le mandat de poursuivre la collecte de données au-delà des études collégiales. Quant aux données recueillies par le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), elles sont restreintes au cheminement universitaire et comportent quelques renseignements de base relatifs au dossier d'admission de l'étudiant. Dans tous les cas de figure, il est difficile d'obtenir un portrait précis des parcours à l'enseignement supérieur. La possibilité d'ajuster le système à la lumière de ces parcours s'en trouve, par la force des choses, compromise.

L'adhésion générale à des principes de transfert

Comme en témoignent les sections précédentes, la différence la plus notable entre la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec tient sans doute à l'adhésion générale, dans les deux premiers cas, à des principes de transfert de crédits, alors qu'il s'agit toujours d'orientations discrétionnaires d'établissements en ce qui concerne le Québec.

En Colombie-Britannique et en Ontario, le déploiement de mécanismes de transfert s'est accompagné d'une structuration des pratiques, qui, si elles sont toujours du libre ressort des établissements, signalent clairement les attentes publiques en la matière. Sur le plan administratif, la reddition de comptes et les indicateurs permettent de veiller à ce que des objectifs soient fixés et atteints. Sur le plan de la transparence, les étudiants peuvent comparer les offres des établissements et choisir l'option qui s'avère, à leurs yeux, la plus avantageuse. En ce qui concerne la collaboration, le BCCAT, tout comme le CATON, rassemble l'ensemble des établissements postsecondaires publics dans une perspective d'échange et de mise en commun. Ainsi, le transfert est devenu une préoccupation partagée des établissements postsecondaires.

L'égalité d'accès des étudiants et la prévisibilité des parcours de formation figurent parmi les principes organisateurs de ces systèmes de transfert de crédits. Il faut comprendre toutefois que cette égalité pouvait en partie être compromise par les politiques d'admission des universités, qui ont, entre autres, le choix de candidats en provenance des collèges ou des écoles secondaires. Cette problématique trouve moins d'échos ici, étant donné que la base de l'admission universitaire est, en règle générale, le DEC. Quant au principe de la prévisibilité, il apparaît essentiel dans des systèmes où les possibilités de cheminement entre les types d'établissements sont multiples et où l'étudiant doit être en mesure de planifier à l'avance son propre parcours. Néanmoins, la prévisibilité et la transparence pourraient aussi présenter des avantages pour les étudiants d'ici, en dépit de la séquence plus organique établie pour les parcours de l'enseignement supérieur québécois.

3.5 **CONSTATS DU CONSEIL SUR L'ARRIMAGE DES FORMATIONS COLLÉGIALES ET UNIVERSITAIRES AU QUÉBEC**

Les collèges ne sont pas une réalité singulière au Québec. Ils existent également au Canada et aux États-Unis. Toutefois, seuls les collèges du Québec sont de fréquentation obligatoire pour l'admission universitaire. En faisant du DEC la condition générale d'admission aux programmes universitaires, le système d'enseignement supérieur québécois a mis en place un mécanisme d'arrimage des formations simple et équitable pour tous les titulaires de ce diplôme, quel que soit le secteur d'études, préuniversitaire ou technique.

En Colombie-Britannique, les établissements collégiaux et les établissements universitaires offrent des formations de même niveau. La poursuite d'études interétablissements est multidirectionnelle et s'explique, entre autres, par la variété des diplômes offerts dans chacun d'eux. Cela justifie le caractère central du système de transfert de crédits mis en place dans cette province.

L'Ontario n'a pas la même tradition que la Colombie-Britannique pour son système de transfert. En effet, ce n'est que récemment que celui-ci a été mis en place. À l'origine, la mission des collèges ontariens a été définie de façon très distincte de celle des universités, les premiers offrant des formations à caractère professionnel et les secondes, des formations de nature plus académique. Les profils des étudiants fréquentant les collèges et les universités tendent donc à être différenciés et l'inclination des diplômés du collégial vers la poursuite d'études universitaires est moins grande qu'au Québec. Le système de transfert qui a été créé vise à renverser cette tendance et à faciliter la poursuite d'études universitaires pour les diplômés de collèges.

Le Québec n'a pas eu à mettre en place une instance officielle chargée de faciliter le transfert entre les formations collégiales et les formations universitaires. L'importance des taux de passage des formations collégiales vers les formations universitaires indique que les universités accueillent les diplômés de la formation technique dans des proportions plus importantes que ne le font les universités ontariennes et dans des proportions similaires à celles de la Colombie-Britannique. Néanmoins, ces résultats ne sont pas dus uniquement à l'organisation du système d'enseignement supérieur. Ils s'expliquent également par les mesures volontaires mises en œuvre par les établissements. En effet, les ententes DEC-BAC ont sans doute contribué à alimenter l'élévation des aspirations scolaires, et ce, même si les données colligées au Québec ne permettent pas de documenter les motivations des étudiants dans leur choix de parcours.

Cependant, bien que la formation collégiale technique soit devenue une voie habituelle d'admission universitaire, on pourrait craindre que certains gains réalisés dans les dernières années ne s'érodent en l'absence de toute coordination et d'un financement adéquat. Sans remaniement majeur de son fonctionnement, le Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) peut difficilement être envisagé comme étant l'instance appelée à assumer le leadership en matière d'arrimage des formations collégiales et universitaires.

Pour le Conseil, l'expérience de la Colombie-Britannique et de l'Ontario en matière d'information des étudiants est inspirante. Même si l'organisation du système d'enseignement supérieur du Québec diminue les besoins de prévisibilité du cheminement scolaire — le DEC étant la condition générale d'admission universitaire —, le Conseil estime que la qualité de l'information sur les DEC-BAC rendue accessible aux étudiants pourrait être améliorée.

Pour permettre à un finissant de la formation technique de distinguer les différents cheminements universitaires qui s'offrent à lui, il semble que l'emploi, par les établissements collégiaux et universitaires, d'une terminologie commune et stable pour désigner les ententes DEC-BAC et leurs différentes déclinaisons constituerait un gain appréciable. De plus, le processus de recherche d'information au sujet des conditions de ces ententes de même que la démarche nécessaire pour se prévaloir d'une réduction de la durée des études gagneraient à être simplifiés.

CHAPITRE

2

LES PROGRAMMES APPLIQUÉS MENANT À UN BACCALAURÉAT DANS LES COLLÈGES

INTRODUCTION

Au fil des ans, la Fédération des cégeps et le Regroupement des collèges du Montréal métropolitain (RCMM) ont proposé que les collèges du Québec puissent jouer un rôle dans l'offre de baccalauréats, notamment en s'appuyant sur l'expérience ontarienne. Plus récemment, le rapport du Chantier sur l'offre de formation collégiale a également fait référence aux baccalauréats appliqués des collèges ontariens.

Ce renvoi à l'Ontario, lorsqu'il est question du baccalauréat appliqué, est juste. Cependant, d'autres systèmes d'enseignement supérieur ont autorisé leurs établissements d'enseignement collégial à décerner des grades⁴².

Depuis les années 1990, on assiste au Canada et aux États-Unis à une diversification des types d'établissements autorisés à offrir des programmes menant à un grade. Dans plusieurs provinces, la prérogative jusque-là consentie aux universités publiques a été étendue à de nouveaux types d'établissements d'enseignement supérieur. À l'heure actuelle, les provinces et le territoire où les collèges sont autorisés à décerner des grades sont la Colombie-Britannique (depuis 1989), l'Alberta (depuis 1995), l'Ontario (depuis 2000), l'Île-du-Prince-Édouard (depuis 2005), le Manitoba (depuis 2009), le Yukon (depuis 2009) et la Saskatchewan (depuis 2012).

Cette ouverture crée un important enjeu de reconnaissance des nouveaux baccalauréats par les étudiantes et les étudiants, le marché du travail et les universités. Elle entraîne l'obligation de formaliser les exigences du baccalauréat pour fournir l'assurance que les nouveaux grades qui sont offerts par les collèges soient de niveau équivalent à celui des grades universitaires.

42. Au Québec, les grades correspondent aux diplômes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat. Dans cet avis, le grade dont il est question est le grade de baccalauréat.

SECTION 1 :

LE BACCALAURÉAT APPLIQUÉ DANS LES COLLÈGES DE L'ONTARIO

En Ontario, les collèges peuvent décerner des grades appliqués⁴³ depuis l'adoption d'une loi, en 2000, qui leur en a conféré le pouvoir. Le processus qui leur permet de le faire est rigoureusement encadré et soumis à des normes détaillées. La possibilité légale d'offrir des grades appliqués est donc assortie de la mise en œuvre d'un cadre réglementaire étoffé visant à assurer la qualité et la reconnaissance du nouveau type de grade. Ainsi, les exigences fondamentales des programmes appliqués menant à un grade ont été calquées sur celles des grades de 1^{er} cycle décernés par les universités, tout en incarnant, par quelques paramètres particuliers, la nature appliquée de la formation. Par différentes obligations, les collèges ontariens ont été amenés à développer des formations d'un niveau plus complexe que celui des diplômes qu'ils offraient précédemment. Le grade décerné par le collège devait convaincre de sa valeur, de sa pertinence et de sa qualité.

1.1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU BACCALAURÉAT APPLIQUÉ DE L'ONTARIO

1.1.1 LE PROCESSUS D'INTRODUCTION DU BACCALAURÉAT APPLIQUÉ DANS L'OFFRE COLLÉGIALE

En 1996, le Comité consultatif sur l'orientation future de l'éducation postsecondaire procédait à la première consultation du système d'enseignement postsecondaire public ontarien dans son ensemble⁴⁴. À cette occasion, le souhait de certains collèges d'obtenir l'autorisation de décerner des grades a été étudié. Le Comité était d'avis que le temps n'était pas encore venu de permettre à l'ensemble des collèges d'offrir des grades, soutenant que le système devait plutôt déployer ses efforts pour mieux garantir la valeur distinctive des diplômes collégiaux. Il évoquait néanmoins la possibilité que certains collèges puissent devenir des écoles polytechniques et ainsi décerner des grades. Il suggérait aussi que la réflexion sur l'octroi de grades par les collèges se poursuive au sein d'un nouvel organisme consultatif :

On a souvent proposé, au cours des consultations, que les collèges soient autorisés à attribuer des grades. Cependant, nous avons en même temps constaté que les collèges eux-mêmes ne sont pas tous du même avis sur cette question. [...]

Les représentants du milieu universitaire qui ont fait des observations à ce sujet au cours des consultations n'appuyaient pas l'introduction d'un pouvoir indépendant qui permettrait aux collèges d'attribuer des grades. [...]

Bien que nous appuyions certains des arguments en faveur de l'octroi aux collèges d'arts appliqués et de technologie de droits d'attribuer des grades, nous croyons pour le moment qu'il est préférable de concentrer notre attention sur l'amélioration de la reconnaissance du diplôme d'études collégiales et, par le fait même, d'en souligner le caractère distinct. En adoptant cette approche, cependant, nous ne voulons pas écarter la transformation possible d'un collège en une école polytechnique puis en une université [...]. Le mandat du comité consultatif recommandé plus loin devrait comprendre un examen plus approfondi de cette question.

Nous recommandons que l'octroi des grades demeure pour le moment la responsabilité des universités. Un collège devrait cependant avoir la possibilité de se transformer en un établissement autorisé à attribuer des grades polytechniques, et de là en une université. (Comité consultatif sur l'orientation future de l'éducation postsecondaire, 1996, p. 53-54.)

43. Les programmes appliqués menant à un grade dans les collèges de l'Ontario sont qualifiés, dans les sources consultées, de « grade collégial », de « grade appliqué », de « baccalauréat appliqué », de « baccalauréat de collège », de « baccalauréat collégial », de « programme appliqué » ou d'« études appliquées menant à un grade ». Dans tous les cas, il s'agit d'un grade de 1^{er} cycle.

44. Les consultations précédentes portaient soit sur les collèges, soit sur les universités.

Néanmoins, quatre années plus tard, le gouvernement ontarien mettait un terme au monopole détenu par les universités publiques pour l'attribution des grades de 1^{er} cycle, par la Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire. Le gouvernement souhaitait alors accroître et diversifier l'offre de grades :

Les Ontariennes et Ontariens sont de plus en plus nombreux à vouloir accéder à une gamme élargie de programmes sanctionnés par un grade universitaire. Étant donné l'évolution des attentes des employeurs et la demande grandissante des étudiantes et étudiants visant plus de choix, le gouvernement se doit d'accroître cet accès. (MFCU, 2000.)

L'Ontario jouit d'abondantes ressources naturelles; il n'y a cependant pas de plus grandes ressources que le talent de ses habitants — et l'éducation postsecondaire puise sa raison d'être dans le développement et la réalisation de ce talent. Voilà l'esprit qui anime la Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire. Cette loi [...] aide à élargir la gamme de possibilités d'éducation postsecondaire de l'Ontario, tout en établissant et en maintenant des normes de haut niveau auxquelles les Ontariens s'attendent, et qu'ils méritent. (Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire, 2002, p. 1.)

À la suite de l'adoption de cette loi, le gouvernement a introduit la possibilité qu'un collège, au terme d'un processus défini, obtienne un consentement ministériel pour offrir un programme de baccalauréat appliqué⁴⁵. La Loi a donc simultanément entraîné la création d'une commission chargée d'évaluer la qualité des nouveaux programmes de grade proposés par les collèges : la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP). C'est cet organisme qui évalue les demandes des collèges qui souhaitent offrir des programmes appliqués menant à un grade et qui, après évaluation, transmet ses recommandations pour consentement ministériel.

La CEQEP a alors lancé une phase expérimentale pendant laquelle les collèges ont soumis leurs propositions de baccalauréats appliqués. L'objectif de cette phase était d'établir la capacité des collèges à développer des programmes de qualité qui satisfaisaient aux critères établis par la CEQEP. Elle a permis également à cette dernière d'élaborer des lignes directrices qui sont devenues le fondement de l'évaluation des demandes d'autorisation des collèges. Au terme de cette période expérimentale, la Commission donnait son aval à 35 des 52 propositions formulées par des collèges, pour un taux d'acceptation de 67 %⁴⁶. Un total de 19 collèges avaient alors soumis des propositions⁴⁷.

45. La Loi a doté des établissements autres que les collèges publics de la capacité de décerner des grades. Elle avait également d'autres finalités telles que la réserve du titre « université ».

46. CEQEP, *Projet pilote pour les programmes d'études appliquées des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario*, <http://peqab.ca/pilotf.html>.

47. Ce taux d'acceptation des programmes s'est grandement amélioré. Ainsi, tous les programmes soumis en 2012-2013 ont reçu l'aval de la CEQEP et ont été soumis au ministre pour consentement (CEQEP, 2013).

En 2005, le gouvernement ontarien confiait à Bob Rae le mandat de procéder à une nouvelle consultation sur l'avenir de l'enseignement postsecondaire ontarien. Dans son rapport final, M. Rae recommandait au gouvernement de «réitérer que les collèges ont pour mandat de se concentrer sur la formation professionnelle et les besoins du marché du travail, tout en maintenant les programmes de grade en études appliquées et en permettant aux établissements d'évoluer» (Rae, 2005, p. 31). Plus précisément, il soulignait que, même si les universités s'étaient montrées réticentes à la possibilité d'étendre le droit de décerner des grades aux collèges, la nouvelle loi avait l'avantage de permettre au système d'enseignement postsecondaire d'évoluer :

Les mesures législatives adoptées récemment permettent aux collèges de demander au Ministère d'être habilités à accorder des grades dans le domaine des arts appliqués et de la technologie, en plus d'offrir le même privilège à d'autres établissements. Cette modification a été reçue avec une certaine résistance de la part des universités établies, mais je ne recommande aucun changement à cette approche libérale. Les établissements évoluent à mesure que la société se transforme. Il ne faut pas craindre cette réalité. Certains collèges envisagent la possibilité d'atteindre un niveau semblable à celui d'une école polytechnique dans l'avenir. D'autres établissements à but non lucratif qui existent depuis longtemps pourraient être admissibles au financement provincial en fonction de l'évolution de leurs programmes. Nul ne peut prédire exactement dans quelle mesure ces modifications seront apportées. (Rae, 2005, p. 16.)

1.1.2 QU'EST-CE QU'UN BACCALAURÉAT APPLIQUÉ EN ONTARIO?

La loi qui a doté les collèges de la possibilité d'offrir des baccalauréats dans les domaines appliqués ne définit pas ce qu'est un domaine appliqué. De même, le *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario* ne crée pas de distinction entre les baccalauréats (appliqués ou non). La CEQEP apporte certaines précisions quant à la spécificité du baccalauréat dans un domaine appliqué.

1. La CEQEP précise d'abord l'équivalence entre un baccalauréat appliqué et un baccalauréat spécialisé (*Honours*) :

[...] un programme menant à un grade dans un champ d'études appliquées est un programme prescrit de cours ou d'études et d'expériences liées à l'emploi orienté vers un champ d'activités qui conduit à la maîtrise d'un ensemble de connaissances et de compétences conformes à la norme pour le grade de baccalauréat spécialisé dans la discipline étudiée, et à la maîtrise d'un ensemble de connaissances et de compétences nécessaires pour être un professionnel efficace au moment de l'obtention du diplôme et pour se tenir professionnellement au courant par la suite. (CEQEP, 2010, p.13.)

Un diplôme dans un secteur d'études appliquées a normalement pour but l'acquisition d'un niveau de sophistication conceptuel, de connaissances spécialisées et d'autonomie intellectuelle semblable à ce qui existe dans un programme menant à un grade de spécialiste ou avec spécialisation, mais avec une orientation vers un domaine d'activités professionnelles. (p. 20.)

Elle stipule la finalité terminale du diplôme tout en prévoyant la poursuite possible d'études professionnelles ou aux cycles supérieurs :

Outre le développement intellectuel et personnel, les programmes sont principalement conçus pour préparer les étudiantes et étudiants à l'emploi dans le domaine d'activités et à la poursuite d'autres études menant à un grade professionnel ou, suivant le contenu du programme et le domaine, à la poursuite d'études de deuxième ou troisième cycle ou d'études de transition (*bridging studies*), vers un programme de deuxième ou troisième cycle approprié. (p. 20.)

2. La CEQEP décrit ensuite ce qu'est un champ d'études appliquées, notamment en insistant sur la dimension pratique des apprentissages :

Le curriculum d'un programme menant à un grade d'un collège de l'Ontario dans un champ d'études appliquées, tout comme ceux qui sont offerts dans la plupart des établissements nordaméricains, est façonné par les caractéristiques suivantes :

- enseignement technique ou professionnel basé sur les principes fondamentaux de chaque domaine;
- application de la théorie à la pratique, consistant à apprendre en faisant et à convertir l'expérience personnelle en connaissances et compétences à travers les expériences en laboratoire, en recherche appliquée et dans un emploi;
- culture de compétences analytiques pour évaluer les nouvelles informations et capacité d'appliquer les nouvelles connaissances au domaine;
- équilibre entre les arts libéraux et les études professionnelles, afin de rehausser la compréhension par les étudiantes et étudiants du milieu dans lequel ils fonctionneront en tant que professionnels et personnes instruites et d'approfondir leur compréhension par exposition à des disciplines extérieures à leur champ d'études principal. (p.13.)

Les étudiantes et étudiants qui suivent des programmes d'études appliquées apprennent par la pratique, principalement en se préparant à l'exercice d'une profession. Les programmes d'études appliquées incorporent un mélange de théorie et de pratique, et comprennent normalement un projet final ou d'autres exercices basés sur la pratique destinés à préparer l'étudiante ou l'étudiant à occuper un emploi dans le domaine d'activités professionnelles. (CEQEP, 2010, p. 20.)

Les lignes directrices de la CEQEP sont donc assez vagues sur la nature du champ d'études appliquées. De plus, elles n'impliquent pas que ce champ soit réservé aux collèges. En fait, rien n'empêche une université publique d'offrir un baccalauréat professionnel comportant un stage et répondant à des besoins particuliers du marché du travail.

Ainsi, la Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire ne permettait pas de procéder à un partage des types de baccalauréats entre les collèges et les universités. Les collèges ont plutôt obtenu l'autorisation d'investir une zone délimitée de l'offre de baccalauréats, tandis que les universités restaient complètement libres de définir leur propre offre, assujettie à un processus d'assurance qualité distinct.

1.1.3 LES MOTIFS JUSTIFIANT L'INTRODUCTION DU BACCALAURÉAT APPLIQUÉ

En Ontario, le justificatif premier permettant aux collèges d'offrir le baccalauréat appliqué a été la volonté d'accroître et de diversifier l'offre de grades. L'intitulé même de la loi habilitante, *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*, en témoigne. Mis à part ce principe général, des impératifs de différents ordres ont aussi été invoqués :

- *Ceux qui concernent la demande étudiante croissante.* La croissance de la demande étudiante pour les diplômes de grade compte parmi les facteurs ayant amené le Ministère à autoriser les collèges à en décerner (Panacci, 2014). Les prévisions concernent surtout la grande région de Toronto.
- *Ceux qui concernent l'accessibilité à l'enseignement supérieur.* L'offre de grades par les collèges de l'Ontario est considérée comme un moyen d'améliorer l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010, p. 5). Sur ce plan, c'est à la fois l'accessibilité géographique et la volonté d'offrir de nouvelles voies d'accès pour le grade qui semblent recherchées (p. 6).

- *Ceux qui concernent le marché du travail.* On a invoqué des nécessités liées au rehaussement attendu du niveau de compétences des diplômés (MFCU, 2000). Dans plusieurs domaines professionnels, le baccalauréat est devenu le diplôme d'entrée dans la profession, que ce soit de manière officielle — en raison des exigences des associations professionnelles — ou de manière informelle — par le jeu de l'offre et de la demande sur le marché du travail (Higher Education Strategy Associates [HESA], 2012; Panacci, 2014). La complexification des tâches, dans des emplois qui relevaient traditionnellement de diplômés inférieurs au baccalauréat, est un des facteurs expliquant aussi le rehaussement des formations :

The rationale for this type of degree is that because of changes in technology and advances in knowledge, workers in many of the occupations for which labour market preparation is provided by community colleges now require more advanced education. Though this education has a strong applied focus, the increased level of complexity and sophistication of the curriculum, advocates for the change argue, warrants the awarding of a baccalaureate degree. The colleges are still providing training for the same types of jobs that they used to do, it is just that the college programs are changing commensurately with the changes in the knowledge and skill requirements of those jobs. (Skolnik, 2005a, p. 62.)

- *Ceux qui ont trait à l'organisation de l'enseignement supérieur ontarien.* Certains auteurs estiment que l'offre de grades appliqués permettait aux collèges de se concentrer sur l'un de leurs rôles les plus déterminants, soit celui d'interlocuteur privilégié de l'industrie (Panacci, 2014; Skolnik, 2005a). On a aussi soutenu que la demande des collèges de décerner leurs propres grades était une réponse à la résistance des universités à l'admission des diplômés de collèges (Skolnik, 2005b, p. 57).
- *Ceux qui concernent le financement de l'enseignement supérieur.* La volonté de réduire le financement des places de baccalauréat figure également parmi les considérations évoquées pour étendre l'offre de grades aux collèges. Certains chercheurs soutiennent que l'offre de grades par les collèges est une façon de réduire la charge financière du système d'enseignement postsecondaire, surtout dans un contexte de croissance de la demande étudiante (Clark, Trick et Van Loon, 2011; Floyd et Walker, 2008). Cet argument sous-entend qu'un baccalauréat offert par un collège occasionne une dépense moindre pour l'État qu'un baccalauréat offert par une université. Le financement des places de baccalauréat dans les collèges est, selon les données de Collèges Ontario, inférieur à celui accordé aux universités (Collèges Ontario, 2009b). Toutefois, certains auteurs croient qu'à terme, le coût assumé par l'État pour les baccalauréats collégiaux se rapprocherait nécessairement de celui des baccalauréats universitaires et, donc, que l'avantage financier des collèges dans l'offre de baccalauréats est potentiellement négligeable (Floyd et Walker, 2008; HESA, 2012).

1.1.4 LE BACCALAURÉAT APPLIQUÉ DANS L'OFFRE DE BACCALAURÉATS EN ONTARIO

En Ontario, les étudiants qui souhaitent effectuer des études de baccalauréat disposent de quatre voies d'accès :

- Ils accèdent directement à l'université après l'obtention de leur diplôme d'études secondaires et suivent un baccalauréat de trois ou de quatre ans.
- Ils suivent un programme menant à un diplôme de collège (diplôme ou diplôme avancé) avant d'être admis dans un programme de baccalauréat universitaire de trois ou de quatre ans, en ayant ou non recours à une entente de transfert.
- Ils obtiennent un diplôme de collège et un baccalauréat universitaire au terme d'un parcours d'au moins quatre ans suivi dans le cadre d'une collaboration collège-université.
- Ils suivent un programme d'études appliquées de quatre ans menant à un grade collégial.

Les programmes appliqués menant à un grade collégial sont donc l'une des voies qui s'offrent aux étudiants ontariens à la recherche d'un baccalauréat. Pour tous les baccalauréats, qu'ils soient décernés par un collège ou une université, les conditions d'admission minimales sont les mêmes : le diplôme d'études secondaires de l'Ontario ou l'équivalent, 6 cours préalables et une moyenne générale d'au moins 65 % (CEQEP, 2014a, p. 18). Ainsi, les conditions d'admission minimales au grade collégial sont identiques à celles du grade universitaire. Le baccalauréat appliqué est donc un programme de formation initiale : il n'est pas conçu dans la continuité d'un autre type de programme des collèges ontariens, et la reconnaissance des acquis et des compétences qui y est possible est strictement encadrée par la CEQEP.

1.2 LE CADRE GOUVERNEMENTAL RÉGISSANT L'OFFRE DE PROGRAMMES MENANT À UN GRADE APPLIQUÉ

Quatre types de normes régissent l'offre, par les collèges, de programmes menant à un grade appliqué :

- Le *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*;
- Les lignes directrices de la CEQEP;
- Les plafonds fixés par le Ministère relativement à l'offre du baccalauréat appliqué;
- La politique des droits de scolarité et des frais complémentaires (*Tuition and Ancillary Fees*).

1.2.1 LE CADRE DE CLASSIFICATION DES TITRES DE COMPÉTENCE DE L'ONTARIO

Le *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario* énonce, pour chacun des diplômes postsecondaires ontariens, les exigences relatives à l'admission, la durée de la formation, le titre du diplôme décerné ainsi que l'étendue et la profondeur des connaissances requises. Les normes prescrites dans ce cadre en ce qui concerne les grades de baccalauréat sont les mêmes pour les différents types d'établissements. Ainsi, les baccalauréats offerts par les collèges, qui sont des grades d'une durée de quatre ans, doivent correspondre aux mêmes normes que celles des baccalauréats spécialisés des universités (*Honours*).

La durée des études

Cette volonté d'équivalence entre les grades conférés par les collèges et ceux décernés par les universités s'incarne par l'exigence posée quant à la durée des études.

En Ontario, le programme appliqué menant à un grade collégial est d'une durée de 4 ans. Il succède à 12 ans de scolarité obligatoire. Au terme du programme de baccalauréat appliqué, l'étudiant a donc 16 ans de scolarité, tout comme au terme d'études menant à un grade universitaire. Cette norme de 16 ans de scolarité est généralement requise pour l'obtention d'un grade au Canada (HESA, 2012)⁴⁸.

48. En Ontario, il est possible pour un étudiant d'obtenir un diplôme de grade après 15 ans d'études lorsqu'il termine un baccalauréat universitaire de 3 ans après sa scolarité obligatoire de 12 ans. Toutefois, il s'agit d'une modalité en voie de disparition, car, depuis l'abolition de la 13^e année (2003), plusieurs universités ontariennes ont allongé leurs formations d'un an. Les grades de 3 ans représentent donc essentiellement un héritage de la période où la scolarité obligatoire était de 13 ans.

Par conséquent, en Ontario, la durée du programme menant à un grade et la durée totale des études menant à un grade sont identiques, que l'étudiant soit au collégial ou à l'université. Il est raisonnable de considérer que cette équivalence, posée dans le *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*, a été fixée pour éviter de hiérarchiser de façon structurelle les programmes menant à un grade. Les grades collégiaux ne sont donc pas « inférieurs » aux grades universitaires.

À ce sujet, il faut préciser que, de 2000 à 2009, le titre du grade décerné par les collèges devait inclure la mention « appliqué ». Toutefois, devant la confusion générée par cette mention et les pressions exercées par les collèges, le MFCU a décidé de la retirer, tout en conservant la vocation appliquée des programmes (Panacci, 2014).

1.2.2 LES LIGNES DIRECTRICES DE LA COMMISSION D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE

Les lignes directrices de la CEQEP pour l'autorisation de nouveaux programmes de baccalauréat sont très détaillées, surtout si on les compare aux critères d'évaluation du Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario (SAQCO) pour la validation des autres diplômes décernés par les collèges.

En effet, pour offrir un nouveau programme menant à un certificat, à un diplôme, à un diplôme avancé ou à un certificat postdiplôme, les collèges doivent obtenir l'autorisation du SAQCO⁴⁹. Le processus de validation du SAQCO vise essentiellement à assurer la correspondance entre les résultats d'apprentissage des programmes proposés et le *Cadre d'élaboration des programmes d'enseignement* du MFCU, le *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*, ainsi que les normes provinciales des programmes concernés (lorsqu'elles existent). Au-delà de cette évaluation de conformité, le SAQCO n'évalue pas les moyens de mise en œuvre et l'environnement pédagogique des programmes proposés.

De son côté, la CEQEP oblige les collèges à une démonstration plus exigeante. Elle pose une liste de normes auxquelles les collèges doivent se conformer en démontrant qu'ils atteignent les exigences établies. Les demandes déposées par les collèges sont publiques⁵⁰.

Les standards de qualité de la CEQEP pour les programmes appliqués menant à un grade collégial concernent, entre autres, les aspects suivants: le niveau des grades appliqués, l'admission, l'encadrement de la reconnaissance des acquis, les conditions de sanction du diplôme, le contenu du programme, la prestation du programme, la capacité de prestation du programme, la reconnaissance du diplôme, la régulation et l'accréditation, la nomenclature du diplôme de même que l'évaluation du programme.

Certaines de ces normes sont identiques à celles de tous les types de baccalauréats (appliqués ou non) et visent à en assurer l'équivalence. À titre d'exemple, mentionnons les normes qui concernent le niveau des grades et celles reliées à l'admission: elles sont identiques pour les grades appliqués et pour ceux offerts par les universités. Au regard du contenu du programme, le collège doit démontrer la profondeur et l'ampleur des connaissances à acquérir, une notion-clé dans la littérature anglosaxonne permettant de désigner l'essence d'un grade (*breadth and depth*). Une attention particulière est accordée à la place des cours complémentaires dans le champ d'études principal, ces cours contribuant, pour la CEQEP, au développement de compétences générales (pensée critique, méthodes quantitatives, communication orale et écrite) et à la formation générale (CEQEP, 2014a).

49. Le SAQCO n'est toutefois pas responsable de l'approbation des programmes aux fins de financement. C'est le MFCU qui évalue la demande de financement d'un collège après que le programme en question a obtenu la validation du SAQCO.

50. Des exemples se trouvent à l'adresse suivante: <http://www.peqab.ca/CurrentApplications.html>.

Certaines normes visent à instaurer, dans les collèges, des conditions d'enseignement et d'apprentissage qui ressemblent à celles des universités. C'est le cas des normes relatives à la capacité de prestation du programme appliqué. Celles-ci supposent, par exemple, qu'au moins 50 % des membres du personnel enseignant du champ d'études principal aient un doctorat ou, dans certains cas exceptionnels, une maîtrise⁵¹. De même, le collège doit avoir une politique relative à la liberté académique, une politique de respect des droits d'auteur et une politique d'éthique dans le domaine de la recherche. L'évaluation de la capacité de prestation du programme nécessite également que l'établissement décrive l'ensemble des ressources pédagogiques et matérielles mises à la disposition des étudiants et des enseignants. Ainsi, les bibliothèques numériques et traditionnelles, la superficie des salles de classe, l'équipement spécialisé (dont les laboratoires) ainsi que le plan de renouvellement des ressources documentaires et informatiques doivent être fournis (CEQEP, 2010, 2014a).

D'autres normes sont propres aux baccalauréats appliqués et permettent d'en établir la spécificité. C'est le cas de l'exigence relative à la nécessité d'inclure un stage à temps plein d'au moins 14 semaines.

Les collèges doivent également satisfaire à l'exigence voulant que le programme réponde à des besoins économiques (CEQEP, 2014a, p. 33; CEQEP, 2014b). Ils doivent démontrer en quoi le programme permet de répondre aux besoins du marché du travail, notamment en fournissant des analyses de prévisions économiques et de demandes d'emploi, des sondages menés auprès des employeurs et des démonstrations d'appui d'employeurs éventuels (CEQEP, 2014a). Les dossiers de collèges consultés indiquent que ces démonstrations ne portent pas nécessairement sur des besoins de main-d'œuvre régionaux. Dans le cas où il existe un ordre professionnel, le collège doit aussi prouver que celui-ci a été consulté et que le baccalauréat appliqué sera reconnu comme qualification pour l'emploi (CEQEP, 2014a).

Enfin, des normes concernent la viabilité du programme et sa complémentarité par rapport à l'offre existante en enseignement supérieur. En effet, la Commission a aussi le mandat de déterminer si le programme fait double emploi avec d'autres programmes offerts par les universités ontariennes ou s'il pourrait contribuer à un accroissement injustifié du nombre de diplômes parmi des programmes comparables offerts dans le système collégial (CEQEP, 2014a). À cet égard, il est attendu que le programme surpasse les normes de programmes comparables menant à un diplôme ou à un diplôme avancé (CEQEP, 2010, 2014a, 2014b). Les dossiers d'établissements consultés indiquent que les collèges soumettent des demandes de baccalauréat collégial même lorsque certaines universités offrent, en Ontario, des programmes apparentés. Ils font parfois valoir la propension de leurs éventuels diplômés à répondre à des besoins de main-d'œuvre observés en territoire rural ainsi que la dimension appliquée de leurs programmes. En un mot, ces collèges font ressortir les différences quant à la nature de leurs programmes dans l'offre existante.

51. L'exigence de la CEQEP est la suivante: 50 % de l'enseignement dans le champ principal d'études doit être donné par des enseignants titulaires d'un diplôme terminal de doctorat ou, dans certains cas exceptionnels, de maîtrise (CEQEP, 2014a, p. 26).

1.2.3 LES PLAFONDS FIXÉS PAR LE MINISTÈRE RELATIVEMENT À L'OFFRE DU BACCALAURÉAT APPLIQUÉ

Le Ministère a établi des plafonds pour l'offre des collèges en matière de programmes menant à un baccalauréat. En règle générale, la limite est fixée à 5 % des programmes des collèges. Pour les *Institutes of Technology and Advanced Learning (ITALs)*⁵², le seuil a été haussé jusqu'à 15 %⁵³.

Les plus récentes ententes de mandat stratégiques signées entre les collèges et le MFCU indiquent cependant que quelques établissements souhaiteraient dépasser ces seuils. Le Ministère a pris acte des ambitions de ces collèges et en fera un point à discuter dans une prochaine démarche intitulée *Examen des options relatives aux titres de compétence de l'Ontario (Policy Review of Ontario's Credential Options)*.

1.2.4 LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE ENCADRANT LES DROITS DE SCOLARITÉ POUR LE BACCALAURÉAT APPLIQUÉ

Les droits de scolarité des programmes de baccalauréat appliqué sont soumis à la politique des droits de scolarité et des frais complémentaires de l'Ontario (*Tuition and Ancillary Fees*) (MFCU, 2013b).

Cette politique fixe les coûts minimal et maximal initiaux des programmes d'études à droits ordinaires. Cependant, les baccalauréats appliqués se trouvent dans une seconde catégorie, celle des programmes à forte demande. Ils ne sont donc pas soumis à la limite supérieure établie pour les programmes dits ordinaires.

En fait, au moment de la création des baccalauréats appliqués, il est permis aux collèges de dépasser le maximum prévu, à la condition que les droits exigés n'excèdent pas la moyenne des droits de l'ensemble des programmes de baccalauréat appliqué offerts dans les collèges ontariens. Par la suite, ce coût peut croître de 5 % annuellement, ce qui est supérieur à la hausse de 3 % permise pour les programmes ordinaires. Toutefois, l'augmentation annuelle totale pour l'ensemble des programmes du collège ne doit pas excéder 3 %, et ce, tous programmes confondus (MFCU, 2013b).

1.3 DES ENCADREMENTS GOUVERNEMENTAUX À LA PRATIQUE – L'ÉTAT DE LA SITUATION

En 2012-2013, la CEQEP indiquait que, depuis sa création, 21 des 24 collèges avaient déposé une demande d'autorisation se rapportant aux baccalauréats appliqués, pour un total de 303 demandes d'autorisation ou de renouvellement de programmes.

Si l'on compare les collèges pionniers en matière de baccalauréats appliqués et ceux qui offraient ce type de programmes en 2012, on constate que plusieurs établissements ont fait marche arrière. Ainsi, parmi les collèges qui avaient obtenu l'aval ministériel en 2002-2003, Confederation, Lambton, Loyalist, Mohawk, Fleming et St. Clair s'étaient retirés en 2011⁵⁴.

En fait, en 2012-2013, 12 collèges offraient environ 74 programmes de baccalauréat appliqué (CEQEP, 2013, p. 5). Certains auteurs estiment que, par comparaison avec le nombre de 2002-2003, la croissance de l'offre de baccalauréats appliqués a été faible (Panacci, 2014; Skolnik, 2012a).

52. Les ITALs sont : Humber, Sheridan, Conestoga, Seneca et George Brown. Quatre d'entre eux sont situés dans la grande région de Toronto.

53. Dans l'entente de mandat stratégique de Sheridan College, le ministre fait état des difficultés que peut poser l'imposition de ce seuil : « Le Ministère constate que le nombre de grades d'études appliquées que peut offrir un collège conformément à la politique des 5 % et 15 % dépend du nombre de programmes actifs de niveau collégial offerts aux étudiantes et étudiants » (Ontario, 2014, p. 10).

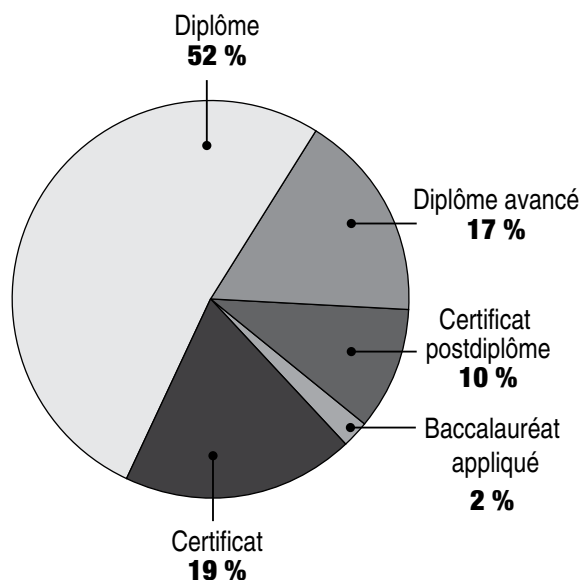
54. Compilation effectuée par le Conseil à partir des rapports annuels de la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP).

1.3.1 L'OFFRE ACTUELLE DU BACCALAURÉAT APPLIQUÉ

Parmi les diplômés de collèges

En 2011-2012, les diplômés des programmes menant à un grade collégial représentaient une faible proportion des diplômés de collèges, soit 2 % (figure 11).

FIGURE 11 Répartition des diplômés de collèges par diplôme, 2011-2012

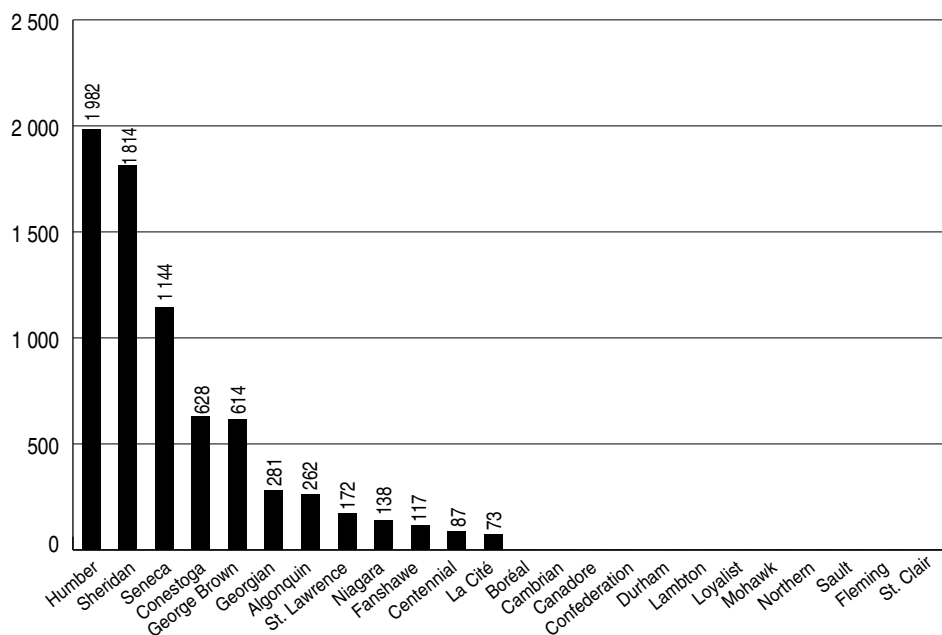


Source: Collèges Ontario, *Student and Graduate Profile — Environmental Scan 2014* (www.collegesontario.org/research/2014_environmental_scan.html).

Par établissement

En 2011, la moitié des collèges de l'Ontario offraient un ou plusieurs programmes de baccalauréat appliqué. Dans 5 collèges, l'effectif étudiant de ces programmes était supérieur à 500 (figure 12). Toutefois, les étudiants inscrits dans un programme menant à un grade demeuraient un faible pourcentage de l'effectif des collèges. Ainsi, seuls 4 collèges présentaient un effectif inscrit à un programme de grade appliqué supérieur à 5 % de leur effectif total (figure 13). Ces collèges étaient tous des ITALs, auxquels des règles particulières s'appliquent en matière de plafonnement de l'offre.

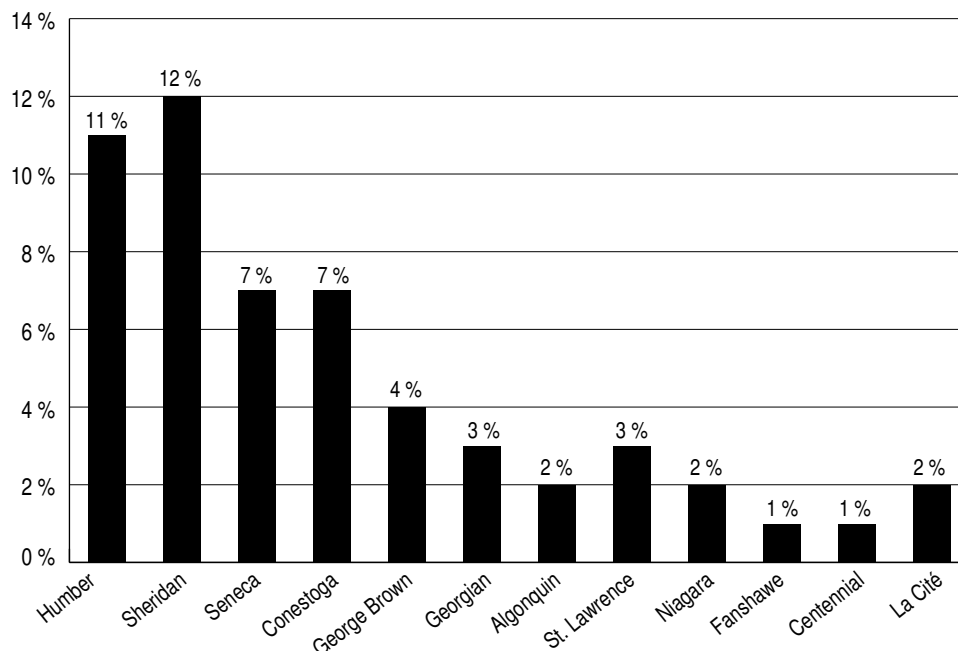
FIGURE 12 Effectif inscrit à un programme menant à un baccalauréat collégial, 2011



Source : Hicks, Weingarten, Jonker et autres, 2013.

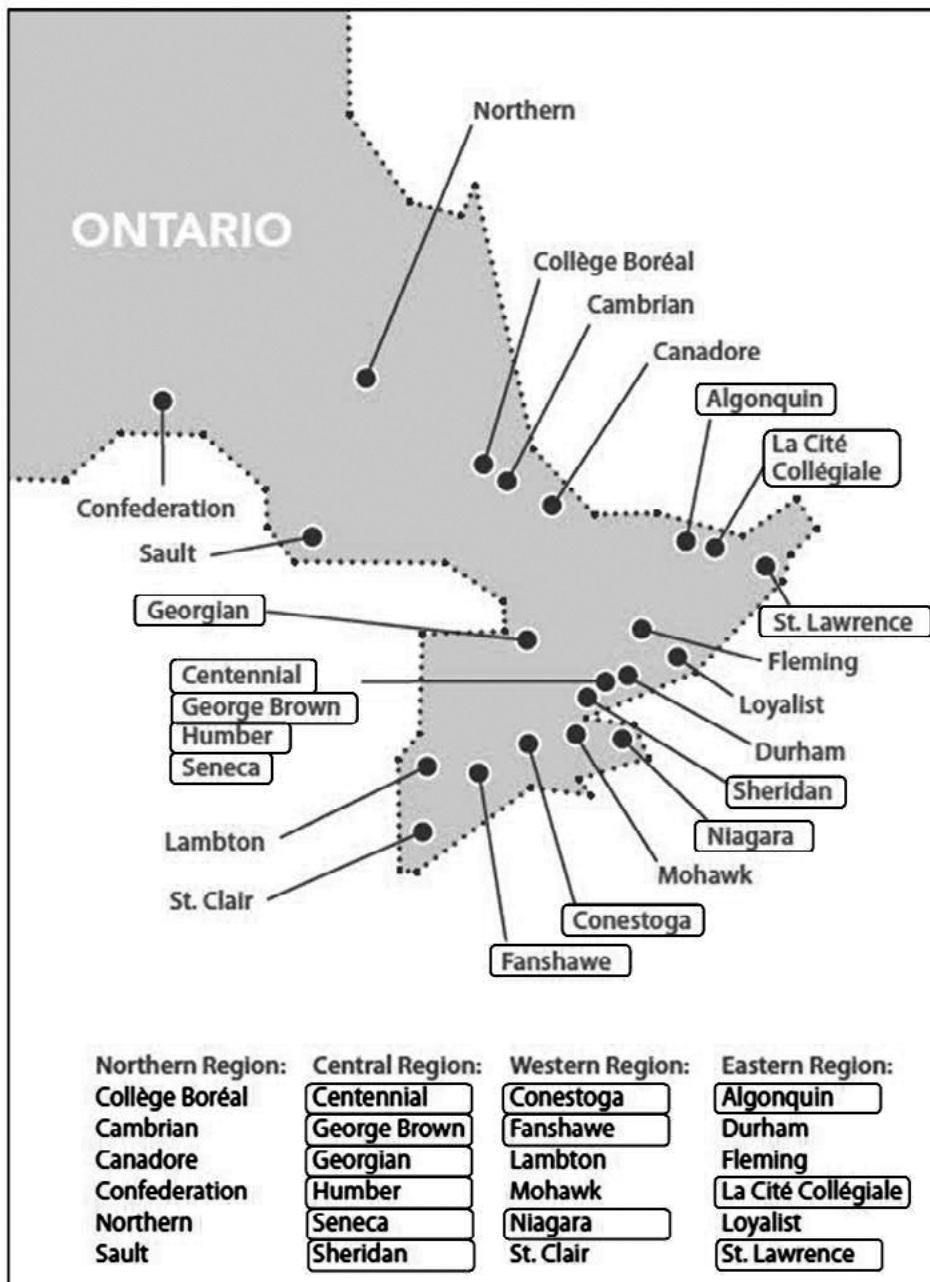
Même si l'effectif des programmes de baccalauréat appliqué est fortement concentré dans la grande région de Toronto (figure 14), quelques collèges situés à l'extérieur de celle-ci offrent ce type de programme. Ainsi, Conestoga compte 7 % de son effectif dans ses programmes de baccalauréat appliqué.

FIGURE 13 Pourcentage de l'effectif inscrit à un programme menant à un grade dans les collèges offrant des programmes de ce type, 2011



Source : Hicks, Weingarten, Jonker et autres, 2013.

FIGURE 14 Répartition géographique des collèges offrant des programmes de baccalauréat appliqué, 2011



Source: Hicks, Weingarten, Jonker et autres, 2013.

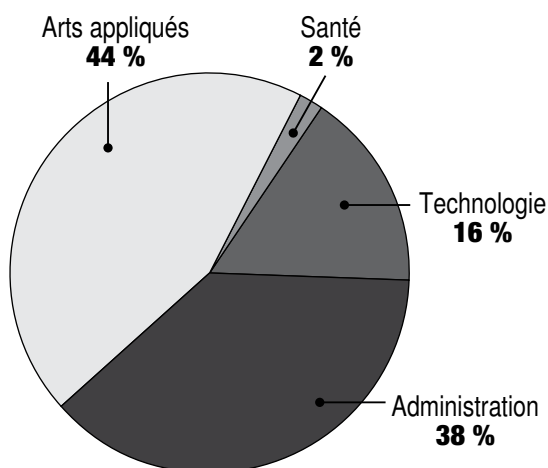
(Les encadrés indiquent les collèges offrant des programmes de baccalauréat.)

(Image : Collèges Ontario, www.collegesontario.org/images/College%20map.jpg.)

Par domaine d'études

Les baccalauréats appliqués sont offerts dans des domaines d'études variés (figure 15). Ainsi, parmi les titulaires d'un baccalauréat appliqué, ce sont ceux des domaines des arts appliqués (44 %) et de l'administration (38 %) qui sont les plus représentés. Le domaine de la technologie se situe loin derrière (16 %) et celui de la santé ferme la marche (2 %)⁵⁵.

FIGURE 15 Répartition des diplômés de programmes appliqués menant à un grade collégial, pour l'année 2012-2013, par famille de programmes



Source: MFCU, *Employment Profile. Total graduates by occupational division and credential types* (www.app.tcu.gov.on.ca/eng/labourmarket/employmentprofiles/PS.asp).

À des fins illustratives, l'annexe 1 présente la liste des programmes de baccalauréat appliqué qui ont reçu le consentement ministériel. Les programmes des domaines de l'enseignement, de la publicité et du design, des relations publiques, des services sociaux, de l'urbanisme, de la création graphique, de la mode et des arts dramatiques sont autant d'exemples de baccalauréats appliqués qui font partie de la catégorie «Arts appliqués».

Les droits de scolarité exigés par les collèges pour les baccalauréats appliqués

Une analyse sommaire effectuée par le Conseil révèle que l'écart entre les droits de scolarité exigés pour les programmes appliqués menant à un grade collégial et ceux exigés pour les programmes conduisant à un grade universitaire est relativement faible. De plus, les droits de scolarité demandés dans les collèges pour les baccalauréats appliqués tendent à être significativement plus élevés que les droits relatifs aux programmes qui mènent aux autres diplômes. Il faut donc mettre en perspective certaines affirmations selon lesquelles des différences importantes existent entre les droits de scolarité exigés dans les collèges et les universités (Collèges Ontario, 2012, p. 10).

55. Si l'on compare cette catégorisation avec celle du Québec, on observe que le domaine des arts appliqués recouvre les techniques humaines et les techniques artistiques. Les programmes liés aux ressources naturelles, qui se trouvent au Québec dans le domaine des techniques biologiques, se trouvent plutôt dans le domaine de la technologie en Ontario.

1.3.2 LES DIFFICULTÉS ASSOCIÉES À L'OFFRE DU BACCALAURÉAT APPLIQUÉ

Plusieurs travaux traitent des difficultés que connaissent les collèges ontariens dans l'offre du baccalauréat appliqué (Doyle, 2013; Floyd et Walker, 2008, HESA, 2012; Laden, 2005; Panacci, 2014; R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010; Skolnik, 2012a). Les difficultés relevées concernent :

- La reconnaissance sociale du baccalauréat collégial;
- Les coûts associés à la mise en œuvre d'un programme de baccalauréat;
- Les conditions de travail du corps enseignant;
- L'accès pour les diplômés aux études de cycle supérieur.

La reconnaissance sociale du baccalauréat collégial

Un des enjeux soulevés par le baccalauréat collégial est celui de la reconnaissance sociale. La valeur du baccalauréat appliqué ne dépend pas seulement des mécanismes qui en assurent la qualité, mais également de la perception qu'en ont les étudiants, leurs parents, les employeurs et les universités. Or, environ dix ans après l'introduction du baccalauréat dans les collèges ontariens, celui-ci restait méconnu du public (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010). De plus, pour plusieurs étudiants, le baccalauréat universitaire continuait d'être une option préférable au baccalauréat collégial (HESA, 2012; R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010). Quant aux employeurs, ils étaient, eux aussi, peu informés des programmes de baccalauréat offerts par les collèges (Doyle, 2013; R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010).

Certains collèges dénoncent le manque de soutien du MFCU en matière de promotion des baccalauréats appliqués :

Some colleges felt that there wasn't sufficient support from the province in marketing of college degree programs. There are no communications from the Ministry (for example on its web site or any other vehicle) that speak to the quality and value of college degree programs. There was a sense that this lack of communication contributes to a context of uncertainty around college degrees and that if the Ministry were to actively communicate the value of the college degrees and their quality, it would shorten the period of uncertainty for employers, the general public and the universities. (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010, p. 65.)

Les coûts associés au développement et à la mise en œuvre d'un programme de baccalauréat appliqué

De manière générale, les collèges soutiennent que leurs programmes de baccalauréat sont sous-financés par rapport à ceux des universités, puisque le montant de la subvention par étudiant qu'ils reçoivent du MFCU est moindre que celui alloué aux universités (Collèges Ontario, 2009a; R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010).

De plus, pour remplir les exigences de la CEQEP, les collèges doivent souvent améliorer leurs infrastructures, comme leurs laboratoires et leurs bibliothèques, ce qui entraîne des coûts importants qu'ils doivent eux-mêmes prendre en charge : « Additional costs mentioned by colleges include the front end investment in developing a degree program. They indicated that there were no incentives or funding available from the government for these costs. Related to this are costs for infrastructure and facilities such as laboratories or funds to develop libraries to support the degree programs » (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010, p. 64).

Enfin, faute de personnel qualifié, le développement de baccalauréats appliqués a nécessité, dans certains cas, l'embauche d'experts externes, ce qui a pu occasionner des coûts supplémentaires (Laden, 2005).

Les conditions de travail du corps enseignant

Il semble que les exigences relatives à la qualification du personnel, plus élevées pour les baccalauréats que pour les autres programmes offerts par les collèges, aient entraîné des attentes de la part du personnel : salaires plus élevés, réduction de la charge d'enseignement et augmentation du temps de préparation des cours pour inclure un volet théorique plus important (Laden, 2005, et Floyd, 2005, cité dans R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010).

De plus, les collèges critiquent la double norme établie par la CEQEP, selon laquelle la majorité du personnel enseignant d'un programme de baccalauréat doit posséder un diplôme terminal, et ce, tout en comptant une expérience professionnelle pertinente. Selon ces établissements, il peut s'avérer difficile de trouver du personnel qui possède à la fois une solide expérience de travail ainsi qu'un diplôme de doctorat ou, dans des cas d'exception, de maîtrise :

Colleges indicated that because of the hands-on component of the applied programs, experience of faculty is an important factor. However, getting faculty who have substantial experience in the field as well as a terminal degree as required, can be a challenge. Colleges gave examples of areas such as accounting or automotive studies, where the most experienced people do not necessarily have terminal degrees in their fields. The opposite was also true, where colleges may find people with terminal degrees but not necessarily the accompanying years of solid experience in the industry. (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010, p. 64.)

L'accès pour les diplômés aux études de cycle supérieur

Bien que les normes de la CEQEP prévoient que les diplômés du baccalauréat collégial puissent accéder aux études de cycle supérieur, directement ou par l'entremise d'une scolarité d'appoint, dans les faits, les politiques d'admission des universités font parfois obstacle au passage à la maîtrise des titulaires d'un grade collégial (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010).

En somme, pour les plus petits collèges et ceux situés en région éloignée, il semble que ces difficultés réduisent leur capacité d'offrir des programmes de baccalauréat appliqué. En effet, ils n'ont ni les ressources ni le bassin de population permettant d'offrir ces programmes de manière durable. Dans leur cas, il semble plus stratégique d'offrir des baccalauréats collaboratifs avec des partenaires universitaires (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010, p. 69).

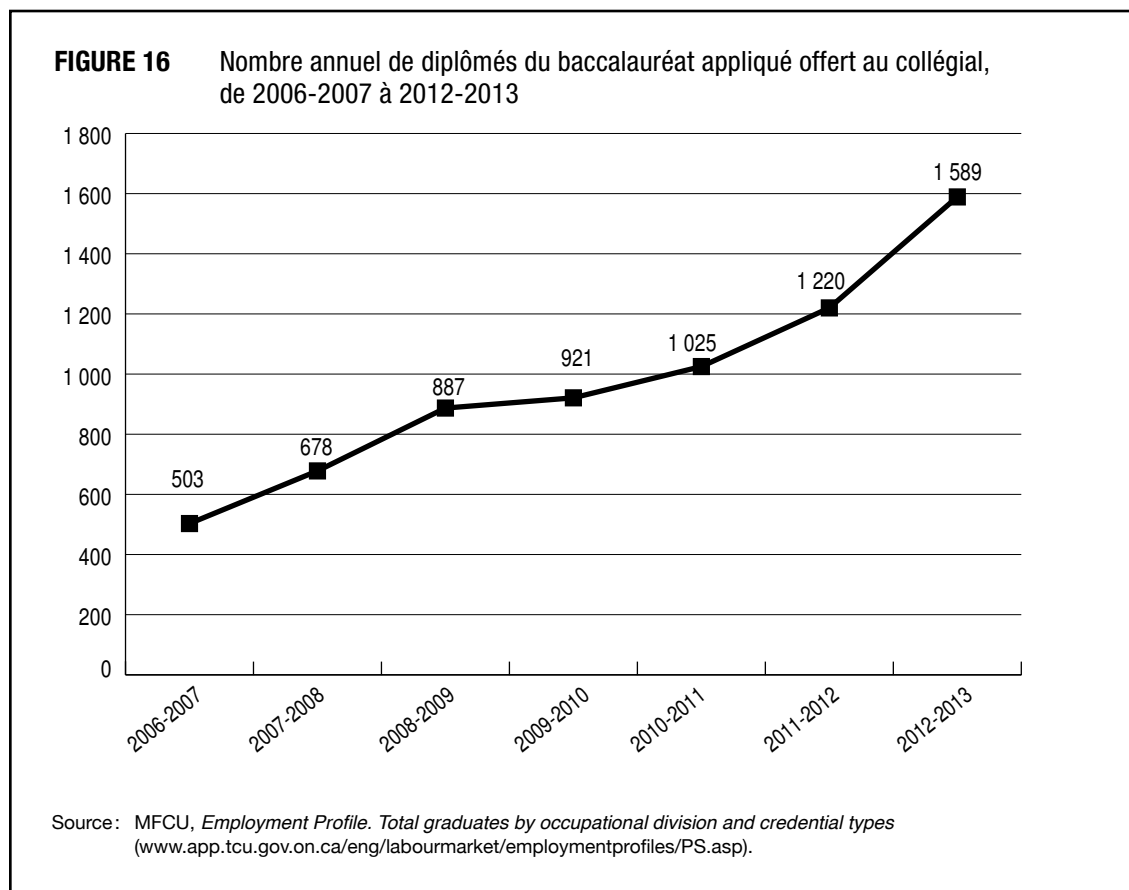
Certains collèges ont cependant une offre de baccalauréats importante et sont donc parvenus à surmonter ces difficultés (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010). Certes, les collèges occupent toujours une place modeste dans l'offre de grades. Néanmoins, comme en témoignent les positions récentes de Collèges Ontario, leurs ambitions en cette matière restent élevées. Il semble donc que, collectivement, le pari des collèges ontariens soit que ces difficultés sont surmontables. Pour ce faire, ils souhaitent cependant que le cadre gouvernemental soit allégé (Collèges Ontario, 2013).

1.3.3 LA DEMANDE POUR LE BACCALAURÉAT APPLIQUÉ

La demande des étudiants et du marché du travail est au cœur des raisons invoquées pour permettre aux collèges d'offrir des baccalauréats appliqués. La présente section en trace le portrait, onze ans après l'admission des premiers étudiants dans ces programmes et sept ans après que les premières cohortes ont obtenu leur grade. Il faut cependant garder en tête qu'il s'agit d'une période relativement courte pour dresser un tel bilan.

La demande étudiante

Pour la période de 2006-2007 à 2012-2013, le nombre annuel de titulaires d'un grade décerné par un collège a crû de plus de 1 000 étudiants, passant de 503 à 1 589 diplômés (figure 16).



Toutefois, comme l'effectif de l'enseignement collégial ontarien a également crû au cours de cette période, cette augmentation du nombre de diplômés est équivalente à la hausse de l'effectif. Ainsi, en proportion, les diplômés d'un grade collégial représentent moins de 2 % de l'ensemble des diplômés de collèges (Hicks, Weingarten, Jonker et autres, 2013).

Les prévisions de la croissance de l'effectif dans les programmes de baccalauréat appliqué sont très variables selon les sources consultées. Hicks, Weingarten, Jonker et Liu estiment que cette croissance, pour la période 2011-2015, serait d'environ 2 785 étudiants répartis principalement dans la grande région de Toronto et l'Ouest (Hicks, Weingarten, Jonker et autres, 2013). Collèges Ontario, pour sa part, soutient que, si le cadre gouvernemental était assoupli, il serait possible d'augmenter substantiellement le nombre d'étudiants, projetant même une hausse de 10 000 étudiants d'ici 2018 (Collèges Ontario, 2013). Enfin, certains auteurs font valoir une demande qui se situe en deçà des prévisions d'origine (HESA, 2012; Panacci, 2014).

Au-delà des données d'inscription et de diplomation, que pensent les étudiants des baccalauréats appliqués offerts par les collèges? Une enquête menée auprès d'étudiants et de diplômés d'un grade collégial indique qu'ils sont, dans l'ensemble, plutôt satisfaits de leur formation, qu'ils estiment particulièrement conforme à leurs objectifs professionnels. Ils se montrent également satisfaits en ce qui concerne la qualité générale du programme. Néanmoins, la perception selon laquelle un grade universitaire a une plus grande valeur qu'un grade collégial persiste, bien que ces étudiants aient fait l'expérience du baccalauréat collégial (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010).

Selon une autre enquête menée auprès d'étudiants universitaires, ceux-ci manifesteraient peu d'intérêt pour un grade collégial (HESA, 2012).

À partir de ces deux enquêtes, on peut soutenir que, quelques années après son introduction, le grade collégial semble représenter une option sans être véritablement considéré comme l'égal du grade universitaire. Néanmoins, aucune des sources consultées ne suggère de faire marche arrière et de retirer aux collèges le pouvoir de décerner des grades. Plusieurs collèges projettent d'ailleurs des hausses dans leur offre à cet égard. Il semble donc que les deux types de grades coexistent dans l'ensemble de l'offre ontarienne et répondent à une demande distincte.

La demande des employeurs

La demande des employeurs est un élément-clé de la justification de l'offre de baccalauréats appliqués. Qu'en est-il actuellement en Ontario? Si les données de sondage sur le sujet sont globalement positives, certains enjeux de reconnaissance semblent néanmoins persister.

Les données du MFCU sur la situation professionnelle des diplômés des collèges démontrent que les titulaires d'un grade collégial sont avantagés sur le marché de l'emploi par rapport à ceux qui possèdent un diplôme collégial. Les titulaires d'un baccalauréat appliqué sont en effet plus nombreux à occuper un emploi à temps plein dans un domaine lié à leurs études. Leur revenu est également plus élevé que celui des autres diplômés du collégial (à l'exception des titulaires du certificat postdiplôme)⁵⁶.

Les employeurs se disent satisfaits de leurs employés titulaires d'un grade collégial, qu'ils estiment compétents pour l'emploi occupé. Toutefois, certains enjeux relatifs à la reconnaissance du grade collégial persistent. Ainsi, près de la moitié des employeurs sondés auraient accepté d'engager un candidat ayant une qualification inférieure à un grade (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2010, p. 51). De plus, les employeurs ont une connaissance encore limitée des programmes existants conduisant à un baccalauréat appliqué (Doyle, 2013).

Finalement, l'évaluation globale effectuée par la firme Malatest sur la capacité des collèges à répondre aux besoins des employeurs est positive (2010, p. 57):

As consent to offer these programs are partly based on meeting the economic need standard [...], the increased numbers of programs offered by colleges, increased numbers of students applying for and enrolling in the programs (student demand), and the evidence of employability of the graduate respondents [...] suggest that these programs did not only meet respondents training needs [...] but are also meeting identified employer and labour market needs.

Tout bien pesé, il s'avère que les données d'emploi et les données salariales sont plutôt favorables pour les titulaires d'un grade collégial. Quant aux employeurs, ils semblent globalement satisfaits des diplômés des programmes appliqués offerts au collégial. Toutefois, il demeure difficile de savoir si ces derniers détiennent un avantage comparatif sur les personnes qui possèdent un grade universitaire.

56. MFCU, *Situation professionnelle. Résultats des sondages des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario* (www.tcu.gov.on.ca/fre/labourmarket/employmentprofiles/index.asp).

1.4 BILAN DE L'EXPÉRIENCE ONTARIENNE

En Ontario, l'introduction de baccalauréats appliqués a nécessité des ajustements de système qui n'en ont pas bouleversé significativement l'architecture. L'organisation du système d'enseignement supérieur ontarien a été préservée dans sa logique, car les formations offertes par les collèges n'y sont pas préalables aux formations offertes par les universités.

L'enjeu fondamental consistait à prévoir les conditions d'équivalence entre le grade collégial et le grade universitaire, notamment par les conditions d'admission aux programmes menant à un grade collégial, et les exigences auxquelles les collèges devaient se conformer.

L'Ontario a d'abord adopté une loi permettant aux collèges d'offrir des grades une fois le consentement ministériel obtenu pour un programme donné. Simultanément, l'Ontario a créé un organisme chargé d'émettre les lignes directrices auxquelles les collèges devraient se soumettre pour offrir des grades, soit la CEQEP.

Ensuite, l'Ontario a fixé des lignes directrices permettant d'assurer la viabilité des programmes menant au grade collégial nouvellement créé. Ainsi, la clause de non-concurrence entre les programmes de collèges et les programmes d'universités existants vise à assurer la viabilité de ces programmes. À cette clause s'ajoute le contexte démographique de l'Ontario, marqué par la croissance de la population étudiante à l'enseignement postsecondaire dans la grande région de Toronto.

Malgré tout, les baccalauréats appliqués ontariens ont entraîné des défis, dont, au premier chef, leur reconnaissance sociale. Ainsi, chez les étudiants et les diplômés d'un grade collégial, la perception selon laquelle le grade universitaire a une plus grande valeur que le grade collégial persiste. De même, les entreprises ontariennes sondées huit ans après la création des baccalauréats collégiaux affirment peu les connaître: le travail de promotion demande encore à être poursuivi.

Finalement, les baccalauréats appliqués ne sont pas offerts, en Ontario, sur l'ensemble du territoire. Que ce soit parce que leur financement est en deçà des coûts qu'ils nécessitent, parce que les enseignants dûment qualifiés selon les règles de la CEQEP sont difficiles à recruter ou parce que les étudiants sont trop peu nombreux à s'y inscrire en région, ils sont une réalité quasi exclusive de la grande région de Toronto.

SECTION 2:

RÉFLEXIONS POUR LE QUÉBEC À PARTIR DES LEÇONS TIRÉES DU BACCALAURÉAT APPLIQUÉ ONTARIEN

À partir du bilan de l'expérience ontarienne en matière de baccalauréat appliqué, le Conseil s'est interrogé sur les implications qu'aurait, au Québec, l'introduction de ce type de programme. Des réflexions de trois ordres ont guidé son analyse :

1. Quels ajustements à la logique du système québécois d'enseignement supérieur seraient requis?
2. Est-il possible d'assurer la viabilité, la valeur ajoutée et la reconnaissance des programmes qui seraient créés?
3. Le baccalauréat collégial appliqué répondrait-il aux aspirations des étudiants?

2.1 ENJEUX PROPRES À LA LOGIQUE DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DU QUÉBEC

Au Québec, comme le collégial est de fréquentation généralement obligatoire pour les étudiants qui souhaitent poursuivre des études universitaires⁵⁷, tout ajout à l'offre de programmes existante nécessite de se pencher sur l'équivalence du nouveau programme et du programme étalon du collégial, soit le DEC.

L'équivalence quant à la durée des programmes menant à un grade collégial

D'entrée de jeu, les réflexions sur un programme appliqué menant à un grade collégial posent la question de sa durée. Au Québec, si le baccalauréat appliqué avait une durée de 4 ans, il serait obtenu au terme de 15 ans d'études, soit la durée la plus courte pour l'obtention d'un grade au Canada. En effet, un programme de 4 ans impliquerait une scolarité totale inférieure au parcours type prévu par le système (DEC préuniversitaire + baccalauréat). L'écart avec la durée des programmes menant à un grade universitaire serait de 1 à 2 ans, selon qu'il s'agirait d'un baccalauréat universitaire de 3 ou de 4 ans (encadré 5)⁵⁸. En conformité avec la norme tacite des 16 ans de scolarité qui existe au Québec pour l'obtention d'un grade de 1^{er} cycle, un éventuel programme appliqué menant à un grade collégial devrait donc avoir une durée de 5 ans.

57. Le Conseil analyse ici la cohérence de système sous l'angle des parcours étudiants types qui sont prévus.

58. D'autres parcours à l'enseignement supérieur sont prévus par le système (DEC-BAC). Néanmoins, pour la démonstration, nous considérons ici le parcours constitué d'une formation préuniversitaire suivie d'un baccalauréat universitaire. Le Conseil est ici conforme aux démonstrations les plus souvent employées en matière d'équivalence de diplômes, car les écrits ne tiennent pas compte des ententes d'articulation prévues entre les établissements.

ENCADRÉ 5 Scénarios de scolarité nécessaire à l'obtention d'un grade de 1^{er} cycle

Scolarité totale	Parcours collège-université	Durée des études supérieures
15 ans	Baccalauréat collégial de 4 ans	4 ans
16 ans	Baccalauréat collégial de 5 ans	5 ans
16 ans	DEC préuniversitaire + baccalauréat universitaire de 3 ans	2 ans + 3 ans
17 ans	DEC préuniversitaire + baccalauréat universitaire de 4 ans	2 ans + 4 ans

La cohérence de système en matière d'admission aux programmes de grade

Le fait d'introduire, au collégial, un grade de 1^{er} cycle imposerait une réflexion sur les conditions d'admission au programme. Actuellement, au Québec, la condition habituelle d'admission à un programme universitaire est d'être titulaire du DEC⁵⁹.

Le baccalauréat appliqué introduirait une nouvelle condition d'admission pour un programme menant à un grade, le diplôme d'études secondaires (DES). Le collège deviendrait alors à la fois une voie de formation préalable à l'université et une voie de formation qui lui serait parallèle. Pour éviter de généraliser l'admission universitaire sur la base du DES — et de court-circuiter ainsi la fonction intermédiaire des formations collégiales préuniversitaires et, souvent, techniques —, des garde-fous devraient être érigés.

Le premier type de balise pourrait être de maintenir, aux côtés d'une admission exceptionnelle pour les baccalauréats appliqués offerts au collégial, le DEC comme condition générale d'admission universitaire. Dans ce cas, la réflexion porterait sur la reconnaissance qui serait faite du grade collégial :

- **La création d'une condition d'admission particulière au grade collégial est-elle de nature à lui prêter une reconnaissance moindre?**
- **Comment justifier que l'admission à un grade – collégial ou universitaire – ne se fasse pas sur une base équivalente?**

Le deuxième type de balise serait de reproduire, pour le grade collégial, la condition générale d'admission universitaire. Ainsi, il pourrait être envisagé que l'admission au baccalauréat appliqué soit conditionnelle à l'obtention d'un DEC technique dans un domaine directement apparenté. L'étudiant serait d'abord admis dans un programme conduisant à un DEC technique, puis, une fois celui-ci en voie d'obtention, il pourrait être admis au programme de grade apparenté. Cela ferait du baccalauréat appliqué une nouvelle voie de sortie de certains DEC techniques existants. Ainsi, une troisième option s'offrirait aux titulaires du DEC technique, qui pourraient soit se rendre sur le marché du travail, soit effectuer deux ou trois ans supplémentaires pour obtenir un grade universitaire, soit suivre deux ans supplémentaires pour obtenir un grade collégial. Dans ce cas, la durée optimisée du grade collégial reposerait sur la capacité des collèges à le situer dans le prolongement direct de certains DEC techniques. Toutefois, cela poserait l'inconvénient de restreindre le bassin de candidats aux finissants de certains programmes de la formation technique. De plus, le grade appliqué pourrait limiter le développement ou l'actualisation des ententes DEC-BAC.

59. D'autres modalités d'admission sont possibles, mais c'est le principe général qui est ici énoncé.

Le respect des exigences associées à l'offre de grades

Les conditions d'admission au grade collégial ne sont toutefois qu'une des exigences associées à l'offre de grades. En Ontario, la CEQEP est l'instance chargée d'établir l'ensemble des normes. Celles-ci sont des plus exigeantes. À titre d'exemple, soulignons ici la formation demandée aux enseignants, les investissements requis dans les infrastructures du collège et la démonstration de plus-value du programme dans l'offre collégiale et universitaire. Le cas ontarien illustre donc que la volonté d'offrir des grades s'accompagne d'exigences contraignantes qui requièrent des investissements importants, autant sur le plan financier que sur le plan humain.

Le Québec se doterait vraisemblablement de ses propres normes en matière de programmes menant à un grade collégial. Toutefois, celles-ci devraient répondre à des critères rigoureux et standardisés qui satisferaient au *Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade*⁶⁰.

- **Combien de collèges québécois auraient les moyens de se conformer à des exigences assurant l'équivalence entre un grade collégial et un grade universitaire?**

Les droits de scolarité

En Ontario, des droits de scolarité sont exigés pour les grades collégiaux et les grades universitaires. Dans les deux cas, ces droits sont encadrés par des règles gouvernementales qui fixent un plafond pour leur augmentation. Selon une analyse sommaire du Conseil, l'écart entre les droits de scolarité des programmes menant à un grade collégial et ceux des programmes conduisant à un grade universitaire est plutôt faible. Dans les faits, il n'existe donc pas de différence importante entre les deux types de programmes du point de vue des droits de scolarité.

Au Québec, la grande majorité des étudiants inscrits à l'enseignement collégial ne paient pas de droits de scolarité, alors que les études universitaires sont tarifées⁶¹. Même pour les études universitaires qui ne mènent pas à un grade (certificat, cours d'appoint, etc.), des droits de scolarité sont exigés.

- **Comment faudrait-il traiter, en matière de droits de scolarité, les programmes appliqués menant à un grade collégial?**
- **La gratuité scolaire serait-elle étendue à l'ensemble du programme ou à la portion correspondant aux «deux ou trois premières années collégiales»?**
- **Le cas échéant, comment justifier la gratuité scolaire pour un grade collégial et la tarification en vigueur à l'université pour le grade de 1^{er} cycle?**

60. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2007). *Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade* (<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/95/QA-Statement-2007.fr.pdf>).

61. Il s'agit d'une généralisation qui facilite la compréhension de l'argument. Au Québec, les étudiants qui sont inscrits à temps plein à un programme menant à un DEC à l'enseignement ordinaire n'ont pas à payer de droits de scolarité. Dans les autres cas, des frais sont exigés.

2.2 CONDITIONS DE RÉUSSITE D'UN BACCALAURÉAT APPLIQUÉ OFFERT AU COLLÈGE

Pour le Conseil, s'il faut s'assurer que le baccalauréat appliqué puisse être compatible avec la logique du système d'enseignement supérieur québécois, cela n'est toutefois pas une condition suffisante pour en assurer une implantation réussie. D'autres conditions de réussite ont trait à sa viabilité, à sa valeur ajoutée et à sa reconnaissance.

La viabilité du baccalauréat appliqué

Au Québec, la viabilité du baccalauréat appliqué s'inscrit dans un contexte démographique particulier ainsi que dans le portrait plus général de l'offre de programmes menant à un grade à l'enseignement supérieur.

Le Conseil a noté que seuls les plus grands collèges ontariens offrent le baccalauréat appliqué. Tous ces collèges présentent un effectif supérieur à l'effectif moyen de leurs homologues québécois. Les établissements ontariens ont donc des effectifs mais également des infrastructures d'une taille plus importante que ceux du Québec. De plus, les collèges ontariens offrant le baccalauréat appliqué sont très largement situés dans la grande région de Toronto, où la demande projetée pour des programmes menant à un grade est favorable (Jones et Skolnik, 2009). Cette situation contraste avec celle du Québec, où la plupart des collèges connaissent, et connaîtront jusqu'en 2019, une diminution de leur effectif (Demers, 2014) et où l'on ne pressent pas de manque de places à l'enseignement supérieur⁶². Qui plus est, plusieurs des programmes techniques se situent déjà en deçà du seuil de viabilité tel qu'il est établi par le Ministère. Dans ce contexte, la coexistence, à l'échelle du réseau collégial, pour un même domaine de formation d'un DEC technique et d'un baccalauréat appliqué peut difficilement être envisagée. Il est donc vraisemblable que certains DEC techniques cessent d'être offerts au profit de nouveaux baccalauréats appliqués. Est-on prêt à accepter le remplacement de certains DEC techniques par des baccalauréats appliqués? Étant donné les exigences de l'offre de programmes menant à un grade, cette substitution entraînerait-elle une reconfiguration de l'offre dans le réseau collégial?

De plus, on peut s'interroger sur la capacité globale du système d'enseignement supérieur d'accueillir de nouveaux programmes menant à un grade. Au sein même du réseau universitaire, certains programmes accueillent déjà des effectifs restreints. De plus, le gouvernement a fait le choix, dans les dernières années, d'implanter des antennes universitaires dans plusieurs régions: l'Université du Québec en Outaouais (UQO) à Saint-Jérôme, l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) à Lévis, l'Université de Sherbrooke à Longueuil, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) à Drummondville, etc. Ces campus s'ajoutent à une offre universitaire régionale importante. Jusqu'ici, le système d'enseignement supérieur a canalisé vers l'université la demande pour des études menant à un grade sans que le collégial ait été associé à une planification des besoins de formation. Peut-on ajouter des programmes menant à un grade sans compromettre la viabilité des programmes existants?

- **Puisque les baisses d'effectifs seront particulièrement ressenties dans les collèges de région, ces derniers auront-ils la masse critique d'étudiants et d'enseignants nécessaire pour offrir des programmes menant à un grade?**
- **Serait-on prêt à accepter que seuls quelques collèges offrent des programmes appliqués menant à un grade?**
- **Les collèges et les universités ont-ils des effectifs suffisants pour offrir tous deux des programmes menant à un grade?**

62. À partir des prévisions universitaires de l'effectif étudiant en équivalence au temps plein (EETP) du 1^{er} cycle, y compris les étudiants canadiens et étrangers (MESRS, 2014).

La valeur ajoutée du baccalauréat appliqué

La valeur ajoutée d'éventuels programmes de baccalauréat appliqué se dégage en comparaison de l'offre actuelle de DEC techniques et de l'offre de programmes universitaires. Ainsi, dans les cas où la norme d'accès à la profession serait revue pour un grade et qu'il n'existerait pas de formation universitaire dans le domaine, le grade appliqué pourrait s'avérer une façon originale de rehausser le DEC technique. En ce domaine, le cas classique demeure celui de l'inhalothérapie.

Mais, outre cet exemple très circonscrit, quels seraient les créneaux de formation du baccalauréat appliqué? Quelle instance serait chargée de les évaluer? Sur la base de quels critères? En Ontario, la CEQEP n'évalue pas la pertinence d'un programme appliqué au moyen de critères se rapportant à des domaines d'études précis. En effet, les exigences de la CEQEP concernent la nature appliquée du programme. Les domaines des baccalauréats appliqués ne sont donc pas restreints : il appartient à chacun des collèges de démontrer que son projet de programme ne fait pas double emploi avec les programmes collégiaux et universitaires existants.

Au Québec, dans un contexte où plusieurs formations universitaires ont déjà un caractère fortement appliqué (programmes avec stages coopératifs, programmes de l'ETS, stages, programmes « professionnalisants ») et accueillent des titulaires d'un DEC technique, notamment grâce aux ententes DEC-BAC, quelle serait la valeur ajoutée des programmes appliqués menant à un grade au collégial?

- **Quels domaines ne sont pas couverts par les universités? Par les ententes DEC-BAC?**
- **Les domaines qui ne sont pas couverts sont-ils suffisamment nombreux pour justifier la création d'un nouveau type de programme?**
- **Outre l'inhalothérapie, pour combien d'autres formations note-t-on une absence quasi complète de filière universitaire?**
- **La complexification de la pratique dans plusieurs domaines techniques risque-t-elle de mener les exigences de formation vers le niveau du grade?**
- **Veut-on créer un baccalauréat appliqué seulement pour gérer les cas d'exception ou s'agit-il d'une tendance de fond appelée à être croissante?**

La reconnaissance du baccalauréat appliqué

Enfin, la reconnaissance d'un nouveau type de formation ne peut se faire en vase clos. En Ontario, même en ayant reproduit les exigences des grades universitaires, les grades collégiaux ont soulevé des défis particuliers sur ce plan.

À ce jour, au Québec, le marché du travail n'a pas réclamé que les collèges soient investis d'un nouveau pouvoir de décerner des grades. Quelle reconnaissance accorderait donc le marché du travail, y compris les associations et les ordres professionnels, à un grade appliqué? Comment le marché du travail pourrait-il être associé à l'élaboration des programmes? Quelle serait l'admissibilité des diplômés aux études de cycle supérieur?

2.3 LES PARCOURS ÉTUDIANTS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En Ontario, les collèges accueillent un profil d'étudiants présentant des caractéristiques sociodémographiques nettement différentes de celles des étudiants qui fréquentent les établissements universitaires. C'est avec fierté que les collèges se donnent la mission de répondre aux besoins éducatifs d'étudiants sous-représentés à l'enseignement supérieur. Dans cet esprit, les collèges estiment qu'il était de leur mandat de prolonger leur mission d'accessibilité vers des programmes menant au grade. Ainsi, ils permettent à un certain profil d'étudiants d'obtenir un grade qu'il leur aurait été difficile d'obtenir à l'université, notamment à cause de pratiques d'admission universitaires plus sélectives.

Les importants taux de poursuite d'études collégiales qui existent chez les diplômés de collèges ontariens illustrent d'ailleurs leur tendance à trouver dans les murs du collège la réponse à leurs aspirations scolaires. Que ce soit parce que l'admission dans les universités ontariennes leur est difficile ou parce que l'offre de programmes du collégial répond à leurs attentes (certificat, diplôme, diplôme avancé, grade), une partie de l'effectif des collèges ontariens est susceptible d'entreprendre une deuxième qualification collégiale.

Au Québec, les collèges n'ont pas pour fonction de répondre aux aspirations de ceux et celles qui ne peuvent fréquenter l'université. Dès l'origine, ils ont été conçus comme des instituts polyvalents qui accueilleraient à la fois les étudiants qui souhaitaient poursuivre à l'université (études préuniversitaires) et d'autres qui voudraient y effectuer des études techniques destinées au marché de l'emploi (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1965, p. 172). Les intentions initiales du rapport Parent se sont traduites avec succès dans la pratique des collèges. Ainsi, le DEC s'est imposé comme principale voie d'accès à l'université, et les secteurs préuniversitaire et technique se sont mis en place en incarnant la polyvalence qui était visée par le rapport Parent. Les collèges ont même dépassé les ambitions initiales de leurs concepteurs, en participant à l'élévation des aspirations scolaires des étudiants du secteur technique (*warming up effect*). En 1986, Bélanger écrivait :

Il ne fait pas de doute que le caractère polyvalent des cégeps contribue à hausser les aspirations scolaires de plusieurs étudiants. Cette fonction de «warming up» produit des effets positifs sur la scolarisation que les concepteurs de l'enseignement collégial n'avaient pas prévus [...]. Il reste à aménager des passerelles plus larges entre le secteur professionnel (technique) et le secteur général [préuniversitaire] d'une part, et l'université d'autre part, pour favoriser une plus grande scolarisation. (Bélanger, 1986, p. 380.)

Depuis, les ententes DEC-BAC ont justement facilité l'accès au grade universitaire dans un parcours optimisé tout en maintenant l'intégrité de la formation technique. L'introduction d'un programme appliqué pourrait donc modifier le rôle des collèges du Québec en matière de poursuite d'études vers l'université, en canalisant la demande pour un baccalauréat vers les programmes appliqués qui seraient offerts par les collèges.

Cela pose la question des aspirants possibles à ce type de formation. Étant donné le système en place au Québec, où les collèges participent à l'élévation des aspirations scolaires et où les universités accueillent déjà des étudiants qui ont terminé des études techniques, les candidats au grade collégial seraient-ils nombreux? Dans quelle mesure un programme appliqué menant à un grade collégial desservirait-il un bassin de population étudiante qui ne trouve pas réponse, actuellement, à son projet scolaire? Est-ce que les universités ou les programmes collégiaux techniques actuels laissent pour compte un nombre significatif d'étudiants qui se destineraient à un grade collégial s'il existait?

- **Si le grade s'ajoutait à l'offre de DEC existante plutôt que de s'y substituer, dans quelle mesure répondrait-il aux ambitions d'un nombre significatif d'étudiants?**
- **Les DEC-BAC actuels suffisent-ils à canaliser les aspirations de ceux qui, au départ, n'avaient pas envisagé de faire des études de baccalauréat?**
- **Comment un baccalauréat collégial appliqué se distinguerait-il des autres programmes universitaires aux visées plus appliquées ou professionnelles?**

2.4 CONSTATS DU CONSEIL SUR L'INTRODUCTION DU BACCALAURÉAT APPLIQUÉ AU QUÉBEC

Pour le Conseil, l'offre d'un baccalauréat appliqué par les collèges pose d'importants enjeux qui sont propres à la logique du système d'enseignement supérieur du Québec. De plus, sa viabilité, sa valeur ajoutée dans l'offre existante à l'enseignement supérieur et sa reconnaissance n'apparaissent pas d'emblée comme allant de soi.

De surcroît, le Conseil prend la pleine mesure des implications symboliques associées au fait de permettre aux collèges d'investir un champ qui était jusque-là la prérogative des universités. Le baccalauréat a, jusqu'ici, représenté une frontière entre les deux ordres d'enseignement. Doter les collèges de la possibilité d'offrir des programmes appliqués menant à un baccalauréat, voire de décerner un baccalauréat eux-mêmes, constituerait une évolution importante de leur mission. En effet, offrir un baccalauréat à l'enseignement collégial modifierait de façon importante le rôle que les collèges ont été historiquement appelés à jouer dans l'enseignement supérieur au Québec.

CHAPITRE

3

LA SPÉCIALISATION D'ÉTUDES TECHNIQUES AU COLLÉGIAL

INTRODUCTION

À l'enseignement collégial, les formations de spécialisation sont actuellement offertes à la formation continue et conduisent à une attestation d'études collégiales (AEC) de spécialisation. Ces programmes sont destinés à des personnes titulaires d'un DEC de domaines précis qui souhaitent obtenir une qualification supplémentaire. Or, les AEC de spécialisation ne concernent qu'une faible proportion de l'ensemble des programmes menant à une AEC. En règle générale, l'AEC sanctionne plutôt une formation initiale d'une durée moindre que celle du DEC. Par conséquent, un même diplôme, l'AEC, sanctionne actuellement des programmes de niveaux d'exigences variés.

Pourtant, un diplôme a été créé, en 2008, à l'enseignement collégial pour permettre aux collèges d'offrir des programmes de spécialisation à l'enseignement ordinaire. Le diplôme de spécialisation d'études techniques (DSET) devait permettre de reconnaître par une sanction propre une spécialisation consécutive à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Toutefois, le Rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégiale conclut à son échec :

[...] le DSET est un échec comme solution permettant d'adapter le système aux nouveaux besoins de formation. La preuve en est que, malgré la modification apportée au RREC créant ce nouveau diplôme en 2008, aucun programme n'a depuis été approuvé par le ministre. Une possible confusion entre ce nouveau diplôme et l'attestation d'études collégiales (AEC) semble à l'origine de cette paralysie (Demers, 2014, p. 76).

Outre la possible confusion entre le DSET et l'AEC, d'autres facteurs peuvent expliquer les difficultés de mise en œuvre d'un diplôme de spécialisation au collégial. En effet, les finalités du diplôme ainsi que son positionnement dans l'offre à l'enseignement supérieur pourraient être revus de façon à circonscrire un véritable créneau de formation de spécialisation pour les collèges et les étudiantes et les étudiants.

SECTION 1 :

LE DIPLÔME DE SPÉCIALISATION D'ÉTUDES TECHNIQUES (DSET) AU QUÉBEC

1.1 LES ORIGINES DU DIPLÔME DE SPÉCIALISATION D'ÉTUDES TECHNIQUES (DSET)

1.1.1 UNE VOLONTÉ DE SPÉCIALISATION DE LONGUE DATE

Bien que le DSET ait vu officiellement le jour en 2008, la volonté d'offrir au collégial une qualification permettant aux titulaires d'un premier diplôme du collégial de poursuivre une formation plus avancée n'est pas nouvelle.

En fait, un diplôme quasi identique a existé pendant plus de 20 ans. Ainsi, de 1973 à 1993, le diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC) était décerné par le ministre. Il s'agissait « de programmes définis par le ministre qui avaient pour visées le perfectionnement de certaines compétences déjà développées à l'intérieur d'une formation menant au diplôme d'études collégiales (DEC) technique ou au certificat d'études collégiales (CEC)⁶³ » (CSE, 1998).

En 1992, la proportion de titulaires du DPEC et du CEC, sur l'ensemble des diplômes décernés dans les établissements d'enseignement collégial publics et privés, était de 6 % (MEQ, 1994, p. 136)⁶⁴.

Lors du renouveau de l'enseignement collégial, le DPEC et le CEC ont été abolis. Le document d'orientation *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* précise les motifs qui y ont conduit :

Seuls les programmes conduisant au DEC seraient désormais des programmes correspondant à ce qu'on appelle couramment des « programmes d'État ». Les programmes conduisant au Certificat d'études collégiales (CEC) et au Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC) seraient abolis, du moins quant à leur appellation et à leur statut de programmes et de diplômes d'État. La raison est la reconnaissance très hésitante de ces diplômes sur le marché du travail, voire une certaine confusion dans les appellations et les perceptions [...]. (MESS, 1993, p. 24.)

Les attestations d'études collégiales (AEC), des diplômes d'établissements, succèdent alors aux programmes menant à un DPEC ou à un CEC. Ainsi, les programmes établis en fonction de l'ancien régime pédagogique sont demeurés dans les collèges qui souhaitaient les transformer en programmes conduisant à une AEC.

63. Les programmes conduisant à un CEC étaient définis par le ministre et correspondaient généralement à la formation spécifique d'un DEC technique. Ils ne comportaient pas de formation générale.

64. Cela correspond à 2 934 diplômés sur les 42 554 diplômes décernés dans l'ensemble du réseau collégial. Il n'est pas possible de distinguer les titulaires du diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC) et ceux du certificat d'études collégiales (CEC).

1.1.2 LE FORUM SUR L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DE 2004

La notion de spécialisation d'études techniques a refait surface dans le cadre du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial de 2004. À cette occasion, plusieurs organismes ont proposé un diplôme de spécialisation collégial. Il y était simultanément question de la durée du DEC technique. Certaines voix se sont alors élevées pour suggérer de revoir le plafond de $91\frac{2}{3}$ unités de manière à pouvoir offrir, au collégial, des programmes menant à un DEC d'une durée supérieure à 3 ans⁶⁵. Enfin, ces propositions ayant trait à la durée du DEC, tout comme celles suggérant un éventuel diplôme de spécialisation, s'accompagnaient d'une réflexion structurelle sur les rôles et les responsabilités confiés aux collèges et au Ministère en matière d'élaboration de programmes et de délivrance des diplômes⁶⁶.

Au terme de l'exercice, les orientations ministérielles ne faisaient pas mention de la possibilité de revoir la durée du DEC. Elles proposaient « de confier aux collèges la responsabilité d'élaborer des programmes de spécialisation, en prolongement des programmes d'études techniques pour lesquels ils détiennent une autorisation » (MEQ, 2004). Cette recommandation amalgamait ainsi deux positions : celle de confier plus de responsabilités aux collèges dans l'offre de programmes et celle d'offrir un nouveau type de programme de spécialisation. Or, sur le premier aspect, le Forum n'avait pas véritablement dégagé de consensus. Au contraire, les différents groupes constitués avaient fait valoir des positions plutôt opposées sur cette question.

1.1.3 LA CONSULTATION DES ACTEURS SOCIAUX ET ÉCONOMIQUES PAR LA FÉDÉRATION DES CÉGÉPS

En 2008, la Fédération des cégeps entreprenait une consultation des principaux acteurs sociaux et économiques du Québec « afin de mieux cerner et comprendre leurs besoins actuels et futurs, ainsi que leurs attentes à l'égard des cégeps » (Fédération des cégeps et Institut du Nouveau Monde, 2008, p. 5). Pour plusieurs des partenaires consultés, il apparaissait nécessaire d'introduire davantage de flexibilité dans le réseau collégial, notamment en ce qui concerne les programmes de formation :

L'organisation des programmes doit [...] être assouplie pour permettre de faire varier la durée des DEC techniques, par exemple, dont certains sont très chargés, ce qui favoriserait la réussite scolaire. Pour mieux répondre aux besoins des adultes « tout au long de la vie », les collèges auraient intérêt à offrir des modules de formation de différents formats qui pourraient varier selon les besoins des individus et qui viendraient s'ajouter à l'offre actuelle des AEC. (Fédération des cégeps et Institut du Nouveau Monde, 2008, p. 21.)

Les organismes consultés ne proposaient pas précisément un diplôme de spécialisation d'études techniques, mais les préoccupations soulevées quant à la durée du DEC et aux besoins de qualifications nouvelles chez les travailleurs faisaient écho à celles qui avaient été formulées lors du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial.

65 Le Conseil a pris connaissance de mémoires déposés dans le cadre du Forum.

66 Sur ces enjeux, les positions étaient campées. Les regroupements de collèges préconisaient des pouvoirs plus importants pour les établissements, pour pouvoir adapter l'offre aux besoins locaux et au projet éducatif des collèges, et ce, tout en maintenant des standards nationaux. Les syndicats, pour leur part, s'opposaient clairement à une décentralisation accrue.

1.1.4 LE CHANGEMENT APPORTÉ AU RÈGLEMENT SUR LE RÉGIME DES ÉTUDES COLLÉGIALES (RREC)

Quatre ans après le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, le gouvernement du Québec modifiait le RREC afin d'introduire le DSET dans l'offre de diplômes au collégial.

Le mémoire présenté au Conseil des ministres justifiait cette mesure en invoquant l'insuffisance du DEC pour l'exercice de certaines activités spécialisées. Il indiquait que les différents diplômes existants (DEC technique de trois ans, AEC et certificats universitaires) ne répondaient pas aux nouveaux besoins énoncés par le marché du travail. Le domaine de la santé était principalement visé.

Le DSET est destiné aux titulaires d'un DEC désigné qui souhaitent poursuivre des études de spécialisation technique.

Ce diplôme compte entre 10 et 30 unités de formation spécifique⁶⁷. Contrairement à la proposition qui a émané du Forum, il s'agit d'un programme établi par le ministre. Ainsi, le ministre en détermine les objectifs et les standards. Les activités d'apprentissage sont, de leur côté, du ressort des collèges. C'est le ministre qui est responsable de délivrer la sanction.

Conformément à sa mission, le Conseil supérieur de l'éducation a soumis au ministre un avis portant sur cette modification réglementaire.

Le Conseil avait alors procédé à un appel de mémoires auprès des principaux organismes concernés. À la lecture de ces mémoires, il ressortait que les programmes visés par le DSET n'étaient pas clairement établis, et ce, bien que le domaine de la santé fût parfois évoqué. Cependant, c'est d'abord l'ambivalence quant à la fonction du DSET qui s'exprimait : le DSET était tantôt présenté comme une surspécialisation pour un programme donné, tantôt comme un programme permettant éventuellement d'alléger les DEC trop chargés.

Au terme de sa démarche, le Conseil se montrait favorable à l'introduction du diplôme de spécialisation d'études techniques au collégial en considérant qu'il permettrait la reconnaissance officielle de la spécialisation de la formation technique et répondrait ainsi à un besoin. Il souscrivait à son encadrement par des normes d'État et estimait que sa présence éviterait de surcharger indûment certains programmes menant à un DEC jugés déjà très lourds. Le Conseil estimait alors que le DSET permettrait de distinguer la formation de base (conduisant à un DEC) et la formation spécialisée requérant des études additionnelles (CSE, 2008).

1.2 LE CADRE GOUVERNEMENTAL RÉGISSANT L'OFFRE DU DSET

Comme le DSET est un diplôme d'État et étant donné les dispositions qui y sont relatives dans le RREC, le cadre gouvernemental régissant son offre est notamment formé :

- Du processus d'élaboration des programmes techniques;
- Des critères d'implantation d'un nouveau programme d'études pour répondre à de nouveaux besoins de formation;
- Du *Cadre de gestion de l'offre de formation professionnelle et de l'offre de formation collégiale technique*.

67. À titre comparatif, mentionnons que le DEC technique compte entre 71 % et 91 % unités.

1.2.1 LE PROCESSUS D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES TECHNIQUES

Le DSET est soumis au même processus d'élaboration des programmes techniques que le DEC. Ce processus comprend trois étapes: «la démonstration de pertinence par des études rigoureuses, l'élaboration du projet de programme et sa validation par les partenaires du marché du travail et de l'éducation» (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010).

À ce jour, aucun des projets soumis n'a franchi l'étape de la démonstration de pertinence.

1.2.2 LES CRITÈRES D'IMPLANTATION D'UN NOUVEAU PROGRAMME D'ÉTUDES POUR RÉPONDRE À DE NOUVEAUX BESOINS DE FORMATION

Les critères d'implantation d'un nouveau programme menant à un DSET sont de trois ordres (MELS, 2010):

- La pertinence de développer un programme d'études menant au DSET est liée à la démonstration d'un besoin de main-d'œuvre dont l'ampleur et la récurrence justifient la mise en place d'un programme d'État;
- Le recours à un programme de DSET sera envisagé dans la mesure où il n'est pas possible de couvrir le besoin à l'intérieur des balises qui encadrent les programmes de DEC (par exemple, par le recours à des voies de spécialisation, des compétences au choix ou un ajustement des heures d'enseignement);
- Un programme conduisant à un DSET doit correspondre à un domaine de spécialisation de niveau technique, c'est-à-dire que la formation offerte doit correspondre à l'enseignement collégial. Il faut en déduire que la formation ne doit être ni de niveau secondaire (professionnel) ni de niveau universitaire.

1.2.3 LE CADRE DE GESTION DE L'OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE L'OFFRE DE FORMATION COLLÉGIALE TECHNIQUE

Le *Cadre de gestion de l'offre de formation professionnelle et de l'offre de formation collégiale technique* s'applique à la gestion de l'offre de formation collégiale technique, y compris pour le DSET. Ainsi, le Ministère se référerait à ce cadre pour évaluer les demandes d'autorisation d'un DSET pour les programmes déjà implantés. Puisqu'aucun programme n'a franchi cette étape, ce cadre n'a pas été mis en application.

1.3 LES DEMANDES DE DSET FORMULÉES AUPRÈS DU MINISTÈRE

Depuis l'introduction du DSET dans le RREC, aucun des projets soumis n'a reçu l'approbation ministérielle. Les difficultés suivantes ont été éprouvées au cours de la démarche d'évaluation ministérielle des projets.

1.3.1 LES DIFFICULTÉS SIGNALÉES DU POINT DE VUE DE LA DEMANDE DU MARCHÉ DU TRAVAIL

- La difficulté à établir la demande du marché du travail à l'échelle nationale pour de nouvelles fonctions;
- La difficulté à démontrer la récurrence du besoin de formation de la main-d'œuvre;
- La segmentation de la fonction de travail entraînée par le DSET : une formation obligatoire (DEC) et une formation facultative (DSET);
- L'absence de reconnaissance du DSET dans les mécanismes de promotion et de recrutement de la main-d'œuvre.

1.3.2 LES DIFFICULTÉS SIGNALÉES DU POINT DE VUE DE L'OFFRE COLLÉGIALE

- La difficulté à démontrer en quoi les compétences prévues dans les projets de DSET ne pourraient être atteintes par un réaménagement de l'offre collégiale existante (DEC, DEC modulaire, AEC), voire par l'entremise de l'offre de certificats universitaires;
- La difficulté à distinguer, à partir d'un programme donné menant à un DEC, la formation initiale qui relèverait du DEC et la formation de spécialisation qui relèverait du DSET;
- La confusion entre l'AEC de spécialisation et le DSET.

Par conséquent, sept ans après son introduction dans le Règlement, le DSET demeure un diplôme virtuel.

1.4 CONSTATS DU CONSEIL SUR LE DSET

En 2008, au moment de l'introduction du DSET dans le RREC, le Conseil avait jugé que ce type de diplôme pourrait trouver sa place dans l'offre de formation collégiale. Six ans plus tard, compte tenu de l'absence de projets ayant obtenu l'approbation ministérielle, le Conseil formule les constats suivants :

- *L'initiative des projets de DSET.* Peu de projets en provenance des collèges ont été officiellement déposés au Ministère. De son côté, le Ministère n'a pas proposé de projets de sa propre initiative. Par conséquent, ni les collèges ni le Ministère ne sont parvenus à formuler des propositions qui répondent aux finalités pressenties du DSET.
- *La tension locale-nationale des projets de DSET.* Les exigences fixées pour les collèges sont inhabituelles pour des programmes nationaux. Comme il a été mentionné ci-dessus, tous les projets de DSET ont, jusqu'ici, été élaborés par des collèges. Le Ministère, pour étudier les projets soumis, a demandé aux collèges de produire des éléments d'information qui, habituellement, relèvent de lui à l'étape de la planification du processus d'élaboration des programmes d'études techniques. Ainsi, il a incombé aux collèges, en partenariat avec le Ministère, de définir le champ d'activité d'un éventuel DSET, de tracer le portrait de la main-d'œuvre (données quantitatives et qualitatives) du domaine en question et de dresser le portrait de la formation actuellement offerte dans ce champ d'activité. Or, habituellement, les collèges se livrent à cette analyse de pertinence dans le cas des programmes menant à une AEC, qui répondent à des besoins locaux de formation. Pour les nouveaux programmes conduisant à un DEC, c'est le Ministère qui assume habituellement cette responsabilité.
- *La difficulté associée aux fonctions de travail prospectives.* Dans les cas où une fonction de travail n'existe pas dans la *Classification nationale des professions* (CNP) ou qu'elle n'est pas sous la responsabilité d'un des comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO), il semble que l'exercice de description de cette fonction de travail et de quantification des besoins de main-d'œuvre soit difficile. Or, l'exigence de la démonstration entraîne le risque d'écarter des créneaux porteurs pour la formation de la main-d'œuvre et pour les collèges.

- *Le positionnement dans l'offre collégiale.* Le positionnement du DSET dans l'offre de formation collégiale est problématique. D'un côté, le DSET a été défini comme étant le prolongement spécifique d'un DEC donné (article 3.1 du RREC). Cela contribue à renforcer la perception selon laquelle il constitue la 4^e année du DEC. De l'autre côté, le DSET sanctionne une formation de spécialisation dont la durée et les exigences d'admission sont équivalentes à celles de l'AEC de spécialisation. Au sortir, les finalités propres du DSET sont mal définies.
- *La demande du marché du travail.* Le marché du travail et les ordres professionnels n'ont pas été parties prenantes des étapes ayant précédé l'introduction du DSET dans le Règlement. En 2004, certains ordres professionnels avaient fait valoir les limites inhérentes à la durée du DEC technique. Toutefois, aucun d'eux ne s'était prononcé en faveur d'un diplôme spécialisé au collégial. Il semble que l'on ait présumé que le DSET permettrait de résoudre les problèmes associés à la charge de certains DEC techniques, notamment dans le domaine de la santé, sans que les principaux intéressés en aient manifesté l'intérêt.
- *Les finalités du DSET.* Les programmes menant à un DSET et soumis jusqu'ici par les collèges ne satisfaisaient pas aux critères énoncés par le Ministère. Il semble que le cadre administratif employé par le Ministère pour évaluer les projets de DSET subordonne le diplôme à des exigences qui en limitent la mise en œuvre.

SECTION 2:

LE CERTIFICAT POSTDIPLÔME DANS LES COLLÈGES DE L'ONTARIO

2.1 QU'EST-CE QUE LE CERTIFICAT POSTDIPLÔME?

Comme le certificat, le diplôme et le diplôme avancé, le certificat postdiplôme est offert en Ontario seulement par les collèges. En vertu du *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*, les programmes menant à un certificat postdiplôme sont des « programmes où les étudiants perfectionnent les connaissances et habiletés déjà acquises dans un programme menant à un diplôme ou à un diplôme avancé, ou qui donnent aux personnes titulaires de diplômes universitaires de premier cycle des connaissances et habiletés spécialisées liées à une profession ou à un domaine d'études appliquées⁶⁸ ».

Le certificat postdiplôme est donc une spécialisation professionnelle qui s'adresse tant aux diplômés des collèges qu'à ceux des universités. De manière générale, l'étudiant doit être titulaire d'un diplôme, d'un diplôme avancé ou d'un grade pour être admissible au certificat postdiplôme. Toutefois, certains programmes n'accueillent que des étudiants titulaires d'un baccalauréat. Souvent, des conditions plus spécifiques sont également posées par les établissements pour l'admission, notamment en ce qui concerne le champ d'études préalables.

À l'intérieur du *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*, le certificat postdiplôme est situé entre le diplôme avancé et le baccalauréat. Ainsi, même s'il s'agit d'un diplôme de spécialisation, le certificat postdiplôme n'est pas considéré comme un grade ni comme un diplôme d'études supérieures (*graduate diploma*).

Les programmes conduisant à un certificat postdiplôme sont généralement d'une durée de 2 trimestres (de 600 à 700 heures de formation). Bien que ces programmes visent la spécialisation professionnelle, le *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario* précise qu'ils permettent également la poursuite d'études subséquentes.

2.2 LE CADRE GOUVERNEMENTAL RÉGISSANT L'OFFRE DU CERTIFICAT POSTDIPLÔME

2.2.1 L'APPROBATION DES PROGRAMMES MENANT À UN CERTIFICAT POSTDIPLÔME

Les programmes menant à un certificat postdiplôme sont soumis aux mêmes directives ministérielles que les programmes menant à un certificat, à un diplôme ou à un diplôme avancé en ce qui concerne leur élaboration et leur approbation.

La validation par le SAQCO

Le Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario (SAQCO) a la responsabilité d'évaluer la conformité des projets de programme avec le *Cadre d'élaboration des programmes d'enseignement* du MFCU, le *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*, ainsi que les normes provinciales relatives aux programmes concernés (lorsqu'elles existent).

68. Voir l'annexe 2 pour des exemples de programmes menant à un certificat postdiplôme.

Le *Cadre d'élaboration des programmes d'enseignement* prévoit un degré de souplesse plus important dans l'élaboration des programmes conduisant à un certificat postdiplôme. Alors que les programmes menant à un diplôme ou à un diplôme avancé doivent répondre à certaines exigences provinciales en matière de formation générale et de résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité, ces dimensions du curriculum sont laissées aux collèges dans le cas des programmes donnant droit à un certificat postdiplôme.

De plus, contrairement aux programmes conduisant à un diplôme ou à un diplôme avancé, seulement douze programmes liés au certificat postdiplôme sont soumis à des normes provinciales de programmes. En somme, les collèges disposent d'une importante marge de manœuvre locale pour élaborer des programmes de ce type.

L'approbation par le MFCU

La directive exécutoire *Approbation du financement des programmes d'études* précise les critères auxquels les programmes d'études à temps plein des collèges doivent se conformer pour que leur financement soit approuvé par le MFCU. Cette directive n'établit pas de distinction entre les différents types de diplômes offerts par les collèges.

Le MFCU ne considère que les demandes faites pour des projets de programme qui ont été approuvés par le conseil d'administration du collège, qui ont été validés par le SACQO et qui, lorsque cela s'applique, sont conformes aux dispositions qui encadrent les professions réglementées.

Dans son analyse aux fins d'approbation, le MFCU tient ensuite compte de trois critères généraux :

- Le besoin économique ou social (demande étudiante) qui sous-tend le projet de programme;
- Les priorités gouvernementales;
- Les possibilités de formation déjà offertes dans le champ d'études du projet de programme.

Dans le formulaire de demande d'approbation du financement, certaines questions particulières s'adressent au collège pour fournir au Ministère l'information nécessaire et lui permettre de poser un jugement sur la demande.

2.2.2 LES DROITS DE SCOLARITÉ POUR LES PROGRAMMES MENANT À UN CERTIFICAT POSTDIPLÔME

Les droits de scolarité pour les programmes des collèges sont soumis à la directive exécutoire *Droits de scolarité et droits accessoires*. Cette directive fixe les droits minimal et maximal initiaux des programmes d'études ordinaires. Cependant, les certificats postdiplômes, comme les baccalauréats appliqués, se trouvent dans une seconde catégorie, celle des programmes à forte demande. Ils ne sont donc pas soumis à la limite supérieure établie pour les programmes dits ordinaires.

En fait, au moment de la création de programmes à forte demande, il est permis aux collèges d'établir des droits de scolarité qui sont supérieurs au maximum prévu, «à condition qu'ils ne dépassent pas le maximum exigé par d'autres collèges pour des programmes collégiaux comparables offerts en Ontario» (MFCU, 2013b, p. 8).

Par la suite, ces droits peuvent croître de 5 % annuellement, ce qui est supérieur à la hausse de 3 % permise pour les programmes ordinaires. Cependant, l'augmentation annuelle totale pour l'ensemble des programmes du collège ne doit pas excéder 3 %, et ce, tous programmes confondus (MFCU, 2013b).

Les droits de scolarité annuels moyens pour les programmes menant à un certificat postdiplôme se situent généralement entre ceux du diplôme avancé et ceux du baccalauréat appliqué. Par exemple, en 2012-2013, dans le domaine des arts appliqués, les droits de scolarité moyens pour le certificat postdiplôme étaient de 4 566 \$, tandis qu'ils étaient de 2 538 \$ pour le certificat, de 2 619 \$ pour le diplôme, de 3 061 \$ pour le diplôme avancé et de 6 156 \$ pour le baccalauréat appliqué (tableau 7).

TABLEAU 7 Droits de scolarité annuels moyens selon la famille de programmes et le type de diplôme, 2012-2013

	Certificat	Diplôme	Diplôme avancé	Certificat postdiplôme	Baccalauréat appliqué
Arts appliqués	2 538 \$	2 619 \$	3 061 \$	4 566 \$	6 156 \$
Administration	2 557 \$	2 545 \$	2 517 \$	3 909 \$	6 200 \$
Santé	2 656 \$	3 208 \$	3 529 \$	4 470 \$	5 591 \$
Technologie	3 856 \$	2 654 \$	2 621 \$	5 199 \$	6 815 \$

Source : COQES, 2014 (www.heqco.ca/en-ca/Research/quickstats/Pages/qs_7_1.aspx).

2.3 LE CERTIFICAT POSTDIPLÔME DANS L'OFFRE DE DIPLÔMES DES COLLÈGES ONTARIENS

2.3.1 PROPORTION DE L'EFFECTIF COLLÉGIAL ET PROPORTION DES DIPLÔMES DÉCERNÉS

En 2012-2013, les étudiants inscrits dans les programmes menant à un certificat postdiplôme représentaient 3,9 % des inscriptions dans les collèges ontariens. Il s'agissait d'une proportion relativement mince de l'effectif. Cela s'explique notamment par le fait que ces programmes durent un an. À cohortes égales, un nombre généralement plus élevé d'étudiants sont inscrits dans un programme de trois ou de quatre ans – et répartis sur les différentes années du programme – que dans un programme d'un an – dont l'effectif se renouvelle chaque année.

Si l'on observe les diplômes décernés, on constate que la part des certificats postdiplômes est plus importante. En 2012-2013, 10,1 % des diplômes décernés par les collèges étaient des certificats postdiplômes (tableau 8).

TABLEAU 8 Proportion de l'effectif et proportion des diplômes décernés, par type de diplôme, dans les collèges ontariens, 2012-2013

	Certificat	Diplôme	Diplôme avancé	Certificat postdiplôme	Baccalauréat
Proportion de l'effectif	13,8 %	50,7 %	27,5 %	3,9 %	4,3 %
Proportion des diplômes décernés	19,3 %	52,2 %	16,8 %	10,1 %	1,5 %

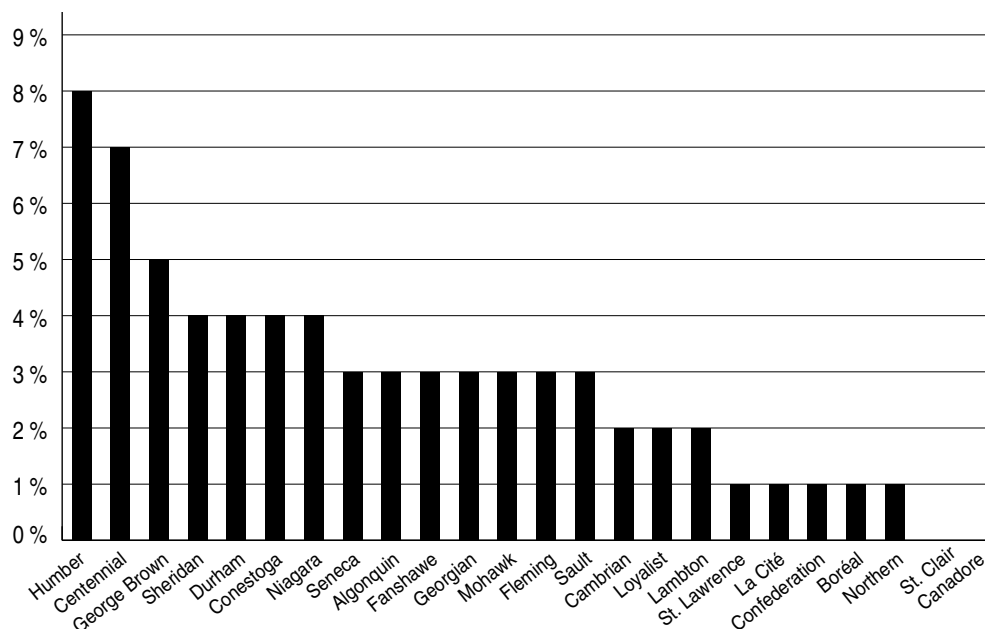
Source : COQES, 2014 (www.heqco.ca/fr-ca/Research/quickstats/Pages/qs_2_2.aspx et www.heqco.ca/fr-ca/Research/quickstats/Pages/qs_4_1.aspx).

Note : Pour l'effectif à temps plein admissible au financement gouvernemental (*funding eligible full-time-FTE*), ce qui exclut les étudiants internationaux.

2.3.2 PAR COLLÈGE

Tous les collèges ontariens offrent des certificats postdiplômes. Dans les collèges de la grande région de Toronto, la proportion de l'effectif inscrite dans un programme de ce type atteint 8 % (Humber College). Néanmoins, de manière générale, la part de l'effectif d'un collège qui y est inscrite varie entre 4 % et moins de 1 % (figure 17).

FIGURE 17 Proportion de l'effectif collégial dans les programmes menant à un certificat postdiplôme, par collège, 2011



Source: Hicks, Weingarten, Jonker et autres, 2013, p. 9.

- Notes:
- La proportion de l'effectif des collèges St. Clair et Canadore inscrite dans les programmes conduisant à un certificat postdiplôme est inférieure à 0,5 %.
 - Les *Institutes of Technology and Advanced Learning* (ITALs) sont Conestoga, George Brown, Humber, Seneca et Sheridan.

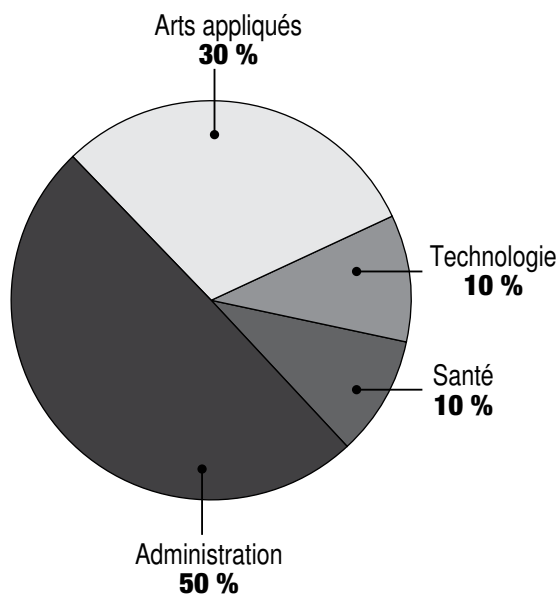
Pour l'automne 2015, près de 400 programmes conduisant à un certificat postdiplôme sont ouverts à l'admission⁶⁹. Cette offre est concentrée dans la grande région de Toronto dans une proportion de 45 %. Les certificats postdiplômes sont donc mieux répartis sur l'ensemble du territoire ontarien que ne le sont les baccalauréats appliqués.

69. Selon le relevé du Conseil effectué en février 2015. Ce relevé porte le nombre de certificats postdiplômes à 373. Les collèges de la grande région de Toronto sont : Centennial, Durham, George Brown, Humber, Seneca, Sheridan ainsi que le campus de Toronto du Collège Boréal.

2.3.3 PAR FAMILLE DE PROGRAMMES

Les titulaires du certificat postdiplôme ne sont pas répartis équitablement entre les familles de programmes. En 2012-2013, 50 % d'entre eux venaient d'un programme du domaine de l'administration, 30 % avaient suivi un programme d'arts appliqués, 10 %, un programme du domaine de la santé et 10 %, un programme de technologie (figure 18).

FIGURE 18 Répartition des titulaires d'un certificat postdiplôme, pour l'année 2012-2013, par famille de programmes



Source: MFCU, *Employment Profile. Total graduates by occupational division and credential types* (www.app.tcu.gov.on.ca/eng/labourmarket/employmentprofiles/PS.asp).

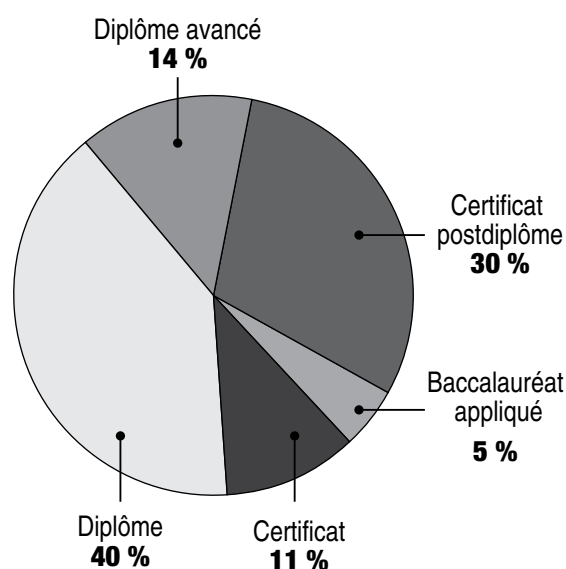
2.3.4 PAR MODE DE PRESTATION

Parmi les programmes menant à un certificat postdiplôme et ouverts à l'admission pour l'automne 2015, 93 % sont offerts selon un mode de prestation conventionnel, c'est-à-dire en présentiel, et 7 % font l'objet d'une formation à distance. La quasi-totalité est donc offerte en mode présentiel.

2.3.5 PROFIL DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU CERTIFICAT POSTDIPLÔME

Le certificat postdiplôme s'adresse à des étudiants qui possèdent déjà une qualification postsecondaire, collégiale ou universitaire. Toutefois, ce ne sont pas tous les étudiants possédant une telle qualification qui choisissent de poursuivre des études dans un programme menant à un certificat postdiplôme. Ainsi, en 2007-2008, sur l'ensemble des étudiants de 1^{re} année au collégial qui étaient titulaires d'une qualification postsecondaire antérieure, 30 % étaient inscrits à un programme de ce type (figure 19).

FIGURE 19 Répartition des étudiants de 1^{re} année possédant une qualification postsecondaire antérieure, selon le diplôme recherché, 2007-2008



Source: Collèges Ontario, 2008, p. 24.

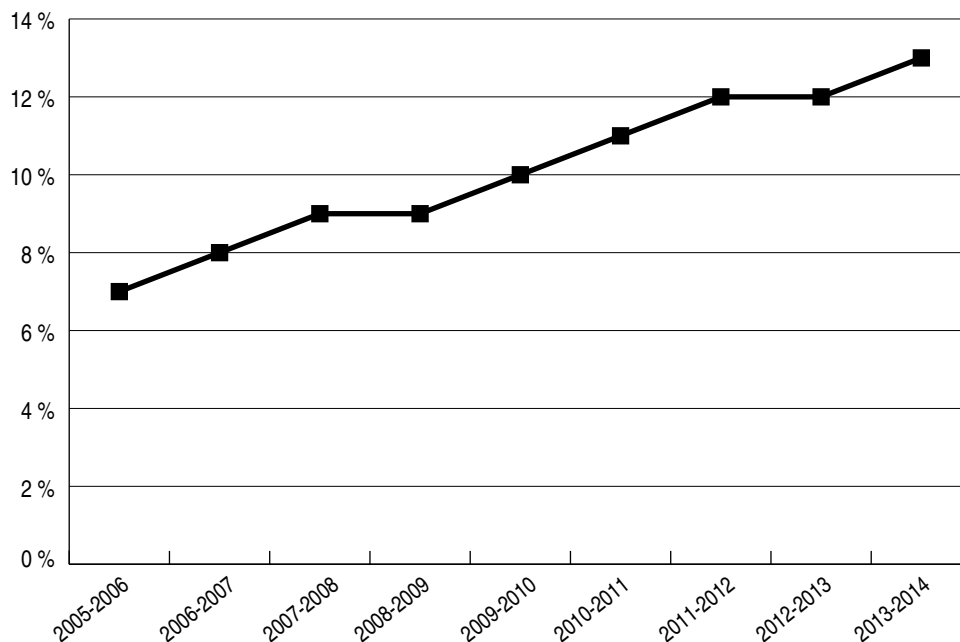
Pourquoi le taux de poursuite d'études au certificat postdiplôme est-il seulement de 30 %? Notamment parce que les étudiants titulaires d'un certificat qui poursuivent des études collégiales ne peuvent s'inscrire au certificat postdiplôme. Or, ceux-ci constituent une proportion importante des diplômés qui poursuivent des études⁷⁰. Si les titulaires du certificat étaient retirés du portrait, le taux de poursuite d'études dans les programmes menant à un certificat postdiplôme serait plus important⁷¹.

En 2013-2014, 13 % des étudiants de 1^{re} année des collèges possédaient une qualification universitaire (figure 20). Cette proportion est en nette progression depuis 2005-2006, où seulement 7 % des nouveaux inscrits dans les collèges avaient une qualification universitaire.

70. La proportion de titulaires du certificat qui poursuivent des études subséquentes est de plus de 40 %, alors qu'elle est de moins de 15 % chez les titulaires du diplôme. Le taux de poursuite d'études collégiales des titulaires du certificat est « gonflé » par les programmes préparatoires – *preparatory/upgrading* – et les programmes *Arts and Sciences*, dont la fonction première est de préparer à des études subséquentes (Decock, McCloy, Liu et autres, 2011, p. 21-22).

71. Les données disponibles ne permettent pas une telle extraction.

FIGURE 20 Proportion des étudiants possédant une qualification universitaire sur l'ensemble des étudiants de 1^{re} année dans les collèges ontariens, de 2005-2006 à 2013-2014



Source : Collèges Ontario, *Student and Graduate Profiles — Environmental Scan*, de 2006 à 2014. Compilation effectuée par le CSE, 2014 (www.collegesontario.org/research/2015_environmental-scan.html).

Note : Les données de l'année 2008-2009 ne sont pas disponibles. Pour maintenir la continuité de la courbe, nous avons reproduit le taux de 2007-2008.

Les données disponibles ne permettent pas de savoir quelle proportion de ces étudiants possédant une qualification universitaire sont inscrits dans un programme menant à un certificat postdiplôme. Toutefois, en 2011, une enquête sur la mobilité collège-université concluait, à partir d'une analyse de données ministérielles, que les étudiants inscrits à un tel programme étaient davantage susceptibles d'être des diplômés universitaires (CCI Research, 2011, p. 34).

2.4 LA SITUATION PROFESSIONNELLE DES TITULAIRES DU CERTIFICAT POSTDIPLÔME

L'*Enquête annuelle sur la situation professionnelle des diplômés de collèges* permet de comparer la situation professionnelle des diplômés, selon le type de diplôme obtenu, six mois après son obtention. De manière générale, le taux d'emploi — relié ou partiellement relié au domaine d'études — des titulaires du certificat postdiplôme est supérieur à celui des titulaires du certificat ou du diplôme, inférieur à celui des personnes qui possèdent un baccalauréat appliqué et équivalent à celui des titulaires du diplôme avancé (tableau 9). Quant au salaire annuel moyen de ceux qui possèdent un certificat postdiplôme, il est plus élevé que le salaire moyen des titulaires de tous les autres types de diplômes collégiaux (tableau 10)⁷².

72. Les données sur la situation professionnelle des diplômés universitaires relèvent d'une autre enquête, dirigée par le Conseil des universités de l'Ontario. Ainsi, pour des raisons méthodologiques, le Conseil supérieur de l'éducation n'a pas comparé la situation professionnelle des titulaires du certificat postdiplôme à celle des diplômés du 1^{er} cycle universitaire.

TABLEAU 9 Taux d'emploi à temps plein des diplômés de collèges selon le type de diplôme, de 2008-2009 à 2012-2013 (années de diplomation)

	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Certificat	34,3 %	31,2 %	32,7 %	32,0 %	32,2 %
Diplôme	46,4 %	44,7 %	44,1 %	44,5 %	41,6 %
Diplôme avancé	51,0 %	51,0 %	51,6 %	51,8 %	49,6 %
Certificat postdiplôme	53,6 %	47,8 %	50,3 %	51,0 %	48,2 %
Baccalauréat appliqué	59,2 %	53,0 %	60,0 %	56,7 %	53,8 %

Source: MFCU, 2014 (www.app.tcu.gov.on.ca/eng/labourmarket/employmentprofiles/PS.asp).

Note: Dans un emploi relié ou partiellement relié au domaine d'études.

TABLEAU 10 Salaire annuel moyen des diplômés de collèges selon le type de diplôme, de 2008-2009 à 2012-2013 (années de diplomation)

	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Certificat	30 481 \$	30 657 \$	31 685 \$	31 660 \$	31 956 \$
Diplôme	34 065 \$	34 064 \$	34 930 \$	34 887 \$	34 716 \$
Diplôme avancé	37 350 \$	37 516 \$	38 106 \$	38 854 \$	39 185 \$
Certificat postdiplôme	40 984 \$	41 409 \$	40 848 \$	41 985 \$	41 147 \$
Baccalauréat appliqué	39 041 \$	38 995 \$	40 696 \$	38 921 \$	38 559 \$

Source: MFCU, 2014 (www.app.tcu.gov.on.ca/eng/labourmarket/employmentprofiles/PS.asp).

Note: Dans un emploi relié ou partiellement relié au domaine d'études.

2.5 LA DESCRIPTION QUALITATIVE DES PROGRAMMES MENANT À UN CERTIFICAT POSTDIPLÔME

Le Conseil a cherché à mieux comprendre les traits caractéristiques des programmes menant à un certificat postdiplôme par une analyse des descriptifs de ces programmes⁷³. Il cherchait alors à répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les finalités des programmes conduisant à un certificat postdiplôme?
- Quels sont les liens entre ces programmes et le marché du travail?
- Comment ces programmes s'insèrent-ils dans l'offre des collèges?
- Comment les certificats postdiplômes complètent-ils l'offre universitaire?

73. Pour effectuer cet examen qualitatif, le Conseil s'est fondé sur les descriptifs de programmes de Humber College (annexe 2) et de Seneca College. De plus, pour établir les programmes les plus fréquemment offerts à l'échelle du réseau, il a fait un relevé de tous les programmes menant à un certificat postdiplôme qui étaient offerts à l'automne 2015, tels qu'ils sont mentionnés sur le site www.ontariocolleges.ca.

2.5.1 LES FINALITÉS DES PROGRAMMES MENANT À UN CERTIFICAT POSTDIPLÔME

Quelles sont les finalités des programmes menant à un certificat postdiplôme?

Le *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario* précise que ces programmes :

1. Permettent de perfectionner les connaissances et les habiletés acquises dans un programme conduisant à un diplôme ou à un diplôme avancé au collégial;
2. Procurent à des titulaires d'un grade universitaire de 1^{er} cycle des connaissances et des habiletés spécialisées dans une profession ou un domaine d'études appliquées.

Cette double finalité renvoie à des types de programmes distincts. Dans le premier cas, il s'agit de programmes qui raffinent une spécialisation. Dans le second cas, les programmes dotent les diplômés d'une formation qualifiante qui s'ajoute à une formation précédente plus générale⁷⁴.

À la lumière de l'analyse menée par le Conseil, l'abondance de l'offre dans le domaine de la gestion campe, dans les faits, une troisième finalité qui n'est pas explicite dans le *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario* : celle de former les étudiants sur le plan de la gestion, généralement dans un domaine particulier.

Les exemples qui suivent illustrent, à partir de l'offre de certificats postdiplômes de Humber College, la répartition des programmes par finalités :

- Les programmes qui offrent une formation de spécialisation professionnelle : *Wireless Telecommunications, Early Childhood Education – Advanced Studies in Special Needs et Addictions and Mental Health*;
- Les programmes qui visent à donner une formation qualifiante à des étudiants qui possèdent une formation antérieure plus générale : *Professional Writing and Communications, Research Analyst et Advertising Copywriting*;
- Les programmes qui visent à former les étudiants sur le plan de la gestion : *Fundraising Management, Arts Administration and Cultural Management, Hospitality and Tourism Operations Management et Event Management*.

74. Dans les faits, il ne semble pas que la distinction soit faite sur la base de la provenance collégiale ou universitaire des candidats. Les programmes de spécialisation professionnelle ou de formation qualifiante sont offerts aux deux populations, et ce, en fonction de l'offre des collèges.

2.5.2 LES LIENS ENTRE LE CERTIFICAT POSTDIPLÔME ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Le Conseil a relevé, dans les descriptifs des programmes consultés, l'importance consacrée aux liens établis entre le certificat postdiplôme et le marché du travail :

- Certains programmes conduisant à un certificat postdiplôme exigent des candidats à l'admission une expérience préalable sur le marché du travail.
- Plusieurs programmes font une promotion explicite de l'expérience de travail pertinente des enseignants. Les descriptifs mettent également à l'avant-plan les conférences ou les ateliers donnés par des personnes reconnues pour leur leadership dans le domaine. On soutient que l'organisation des programmes offre aux étudiants différentes possibilités de créer des contacts professionnels avec ces personnes.
- Plusieurs programmes comprennent un stage en milieu de travail.
- Certains programmes sont certifiés par des organismes externes qui permettent aux étudiants de satisfaire aux exigences de certaines normes de pratique professionnelle.
- La révision cyclique des programmes est mise en avant comme témoignant du souci de refléter les tendances les plus actuelles de la pratique professionnelle.
- La qualité de l'équipement et de l'infrastructure, en adéquation avec les pratiques en vigueur sur le marché du travail, est promue.

En somme, la promotion faite par les collèges de leurs programmes menant à un certificat postdiplôme insiste sur la capacité de ces programmes à être à la fine pointe des avancées de l'industrie.

2.5.3 L'INSERTION DU CERTIFICAT POSTDIPLÔME DANS L'OFFRE COLLÉGIALE

Les programmes conduisant à un certificat postdiplôme s'ajoutent à l'offre collégiale: leur création n'entraîne pas le réaménagement de cette offre. Les résultats d'apprentissage ne sont donc pas définis de manière qu'il n'y ait aucun recoupement avec d'autres formations. Cela s'explique, entre autres, par le fait qu'il est fréquent qu'un certificat postdiplôme accueille des diplômés de programmes différents. En règle générale, le certificat postdiplôme n'est donc pas la suite exacte d'un diplôme donné. Il ouvre le champ des possibilités pour plusieurs diplômés aux formations connexes. Par exemple, à l'automne 2015, George Brown offrira un diplôme avancé (trois ans) en *Business Management – Project Management* et un certificat postdiplôme en *Project Management*. Le programme *Project Management* ne s'adresse pas nécessairement aux titulaires d'un diplôme avancé dans le domaine. Ainsi, le diplôme avancé et le certificat postdiplôme répondent à des besoins et à des parcours scolaires différents.

Plusieurs programmes conduisant à un certificat postdiplôme sont offerts par plus d'un collège. C'est particulièrement le cas en administration. Par exemple, le programme *Project Management* sera offert dans cinq établissements à l'automne 2015. Selon les collèges, les exigences d'admission à ce programme varient, dans le respect cependant des lignes directrices du *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*. Par exemple, si Humber College exige un baccalauréat à l'admission, Fanshawe accepte, de son côté, un diplôme de deux ans ou un diplôme avancé de trois ans pour un programme de même appellation.

Enfin, les programmes offerts en présentiel et consultés par le Conseil étaient majoritairement à temps plein et faisaient partie de la formation ordinaire. En règle générale, ils ne sont donc pas de la formation continue. Cela pourrait s'expliquer par le rôle qu'assume le certificat postdiplôme dans la formation de l'étudiant. En effet, les descriptifs des programmes tendent à le promouvoir comme une formation permettant aux titulaires d'assumer des fonctions qu'ils n'auraient pas nécessairement assumées au seuil d'entrée dans la profession. Que ce soit parce qu'il permet d'accéder à des fonctions d'une complexité supérieure ou parce qu'il prépare le candidat à assumer des responsabilités de supervision, le certificat postdiplôme se destine aux entrants sur le marché du travail qui souhaitent favoriser leur insertion et accélérer leur avancement professionnel.

2.5.4 LA COMPLÉMENTARITÉ DE L'OFFRE COLLÉGIALE ET DE L'OFFRE UNIVERSITAIRE

En Ontario, les universités ont une offre très limitée de programmes ne menant pas à un grade. Ainsi, même si elles offrent des certificats et des diplômes, tant au 1^{er} cycle qu'aux cycles supérieurs, ceux-ci comptent pour une très faible proportion des diplômés. Au 1^{er} cycle, les programmes conduisant à un certificat ou à un diplôme représentent 3,2 % des diplômes décernés. Aux cycles supérieurs, ils en représentent 2,2 %⁷⁵. De plus, tant au 1^{er} cycle qu'aux cycles supérieurs, 60 % de ces diplômes sont délivrés par seulement 3 des 21 universités ontariennes.

Ainsi, les possibilités de poursuite d'études de spécialisation ne menant pas à un grade s'avèrent particulièrement limitées dans les universités ontariennes. Il s'agit d'un créneau qui est davantage développé par les collèges.

75. Source: Council of Ontario Universities (COU), Common University Data Ontario (www.cou.on.ca/statistics/cudo). Les données sont compilées pour 19 des 21 universités membres du Conseil des universités de l'Ontario.

SECTION 3 :

RÉFLEXIONS POUR LE QUÉBEC À PARTIR DES LEÇONS TIRÉES DU CERTIFICAT POSTDIPLÔME ONTARIEN ET DU DSET

3.1 DSET ET CERTIFICAT POSTDIPLÔME ONTARIEN : DES FINALITÉS DISTINCTES

Le DSET et le certificat postdiplôme diffèrent dans leurs finalités.

Premièrement, dans le Règlement, le DSET s'inscrit en complément d'un DEC donné. Par conséquent, pour le Ministère, le DSET entraîne un découpage de la fonction de travail de technicien en une fonction de travail initiale et une fonction de travail spécialisée. Cette répartition mutuellement exclusive des fonctions de travail du DEC et du DSET implique nécessairement un sentiment de perte pour ce qui est du DEC existant. Il faudrait alors se résoudre à ce que certaines compétences jusque-là acquises en formation initiale ne soient atteintes que par les seuls titulaires de la double formation DEC-DSET. Or, les demandes soumises jusqu'à maintenant n'ont pu faire la démonstration que la fonction de travail était découpée en deux fonctions distinctes sur le terrain (initiale et spécialisée) ou, du moins, qu'elle était découpée ainsi dans un nombre suffisant de milieux de travail pour justifier un réaménagement de la formation.

En Ontario, les certificats postdiplômes ne sont pas définis, en règle générale, comme la suite exacte d'une formation donnée. Sauf exception, il n'existe donc pas d'association formelle entre un diplôme et un certificat postdiplôme. Les collèges n'abordent pas le certificat postdiplôme comme étant la consécration d'une fonction de travail devenue « trop spécialisée » pour qu'un diplôme préalable permette de l'accomplir. De même, le certificat postdiplôme ne vise pas à combler des lacunes de formation qui n'auraient pu être corrigées par le diplôme de deux ans ou le diplôme avancé de trois ans. Les finalités du certificat postdiplôme ontarien sont plus larges que la seule spécialisation technique, telle qu'elle est entendue actuellement au Québec.

Deuxièmement, au Québec, il semble qu'on ait exigé que les besoins de formation de main-d'œuvre justifiant la création d'un DSET soient reconnus sur le plan national. Comme pour les DEC techniques, le Ministère s'assure que les besoins de main-d'œuvre nationaux justifient son élaboration. En Ontario, la pertinence n'a pas à être démontrée à cette échelle.

Troisièmement, au Québec, le processus d'élaboration des programmes techniques sur lequel repose le DSET est axé sur une démonstration des besoins du marché du travail pour de nouvelles fonctions de travail. De leur côté, les certificats postdiplômes ontariens tiennent compte de l'expression de la demande étudiante. Dans ce cas-ci, les étudiants visés sont ceux qui souhaitent une intégration rapide au marché du travail ou ceux qui souhaitent y progresser rapidement. La demande étudiante figure donc parmi les critères d'approbation du programme, aux côtés des besoins économiques auxquels le programme doit répondre. Il s'agit d'une différence importante par rapport aux critères d'implantation du DSET.

Quatrièmement, au Québec, on exige que les projets de DSET ne recoupent pas l'offre collégiale existante. Ce standard d'exclusivité n'a toutefois pas son pendant en Ontario. Dans cette province, un collège peut offrir deux types de diplômes dans le même domaine de formation. De plus, plusieurs collèges peuvent offrir des certificats postdiplômes analogues. Ainsi, même si l'analyse du projet de certificat postdiplôme inclut un critère se rapportant à l'offre existante, l'application de celui-ci semble plutôt souple.

3.2 LE POSITIONNEMENT DU DSET DANS L'OFFRE DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU QUÉBEC

À partir de l'analyse qu'il a effectuée, il apparaît au Conseil que le positionnement du DSET dans l'enseignement supérieur au Québec est problématique sur quatre plans. Ainsi qu'il est conçu actuellement, le DSET :

- Peut être assimilable à la 4^e année du DEC technique;
- N'a pas constitué une réponse jugée satisfaisante pour les ordres professionnels;
- Recoupe les finalités de l'AEC de spécialisation;
- Est perçu comme risquant de faire double emploi avec le certificat universitaire.

3.2.1 LE DSET : LA 4^e ANNÉE DU DEC TECHNIQUE

En étant considéré comme la suite d'un DEC technique unique, le DSET s'apparente à la 4^e année de celui-ci. C'est ainsi que le DSET est apparu comme la solution à privilégier dans les cas de programmes jugés à l'étroit dans le format du DEC technique actuellement prescrit par le Règlement. Cela embrouille la distinction entre la formation initiale et la formation de spécialisation.

3.2.2 LE DSET ET LES ATTENTES DES ORDRES PROFESSIONNELS

Certains programmes techniques conduisant à des professions réglementées par un ordre dans le domaine de la santé sont actuellement l'objet d'une révision, par exemple l'inhalothérapie, l'analyse biomédicale, le radiodiagnostic, la médecine nucléaire et la radio-oncologie. Pour le moment, aucun des ordres professionnels concernés n'a proposé le DSET comme une option permettant de satisfaire aux exigences d'une formation rehaussée.

3.2.3 DSET ET AEC : UNE CONFUSION LÉGITIME

La Fédération des cégeps s'est dotée, en 2014, du *Cadre d'élaboration de programmes d'études menant à une attestation d'études collégiales*. Ce cadre⁷⁶ établit une typologie pour les différents programmes conduisant à une AEC. Ainsi, pour les AEC de spécialisation, on précise ce qui suit :

Une AEC de spécialisation a pour finalité de répondre à des contextes d'exercice d'une fonction ou sous-fonction de travail requérant des compétences additionnelles et des connaissances approfondies dans un domaine particulier. La spécialisation correspond à une demande de formation technique plus poussée qui répond à un besoin déterminé et reconnu par le marché du travail. Le nombre d'heures-contact pour ce type de programme se situe généralement entre 300 et 900 heures (10 à 31 unités) et l'expression « spécialisation » doit apparaître dans le titre du programme. (Fédération des cégeps, 2014.)

Par conséquent, l'AEC de spécialisation présente les mêmes finalités que celles du DSET (RREC, article 15.1):

Ces programmes [menant à un DSET] ont pour objet principal de préparer au marché du travail, dans tout domaine de formation technique requérant un niveau de spécialisation supérieur. (Québec, 2015.)

76. Le *Cadre d'élaboration de programmes d'études menant à une attestation d'études collégiales* n'a pas valeur de disposition réglementaire. Il s'agit de principes convenus entre les collèges.

De plus, le DEC est une condition particulière d'admission aux programmes menant à une AEC de spécialisation. Ce faisant, l'AEC sanctionne des programmes dont les exigences d'admission diffèrent : le diplôme d'études secondaires (DES) pour l'AEC initiale et le diplôme d'études collégiales (DEC) pour l'AEC de spécialisation.

Le Conseil ne soutient pas que l'AEC et le DSET sont identiques. D'abord, les deux se distinguent par l'autorité chargée d'en assurer l'élaboration, laquelle relève du collège dans le cas de l'AEC et du ministre dans le cas du DSET. Qui plus est, le financement de l'AEC et celui du DSET diffèrent. L'AEC relève d'une enveloppe fermée, alors que le DSET serait normalement financé à l'enseignement ordinaire⁷⁷.

En théorie, le DSET aurait présenté l'avantage, par rapport à l'AEC de spécialisation, d'être situé clairement comme étant d'un niveau supérieur à celui du DEC. Toutefois, devant les embûches qui ont parsemé son existence, cet avantage comparatif n'a pu s'exprimer.

3.2.4 LE DSET ET L'OFFRE DE PROGRAMMES DE COURTE DURÉE DANS LES UNIVERSITÉS

Les balises ministérielles associées au développement de programmes menant à un DSET précisent qu'ils doivent correspondre à un domaine de spécialisation de niveau technique, c'est-à-dire à l'ordre d'enseignement collégial (MELS, 2010).

Il est donc implicitement attendu d'un projet de DSET qu'il ne soit pas de niveau universitaire. Or, en l'absence d'un référentiel des diplômes offerts à l'enseignement supérieur au Québec, l'interprétation qui est faite de la délimitation entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire, particulièrement dans le cas des DSET et des certificats, peut varier. Il est donc possible qu'en l'absence d'exigences de formation explicites, le niveau de formation auquel devrait se situer le DSET soit en partie évalué en fonction de l'offre en place de certificats universitaires.

Il appert que l'une des différences significatives entre le Québec et l'Ontario est l'importance de l'offre, par les établissements universitaires québécois, de programmes de courte durée qui ne sont pas des grades⁷⁸. Au 1^{er} cycle, les programmes courts et les microprogrammes, les certificats, les mineures, les majeures et le diplôme en font partie (Université du Québec [UQ], 2014).

À l'automne 2012, 23 % des inscriptions au 1^{er} cycle concernaient des programmes de courte durée (UQ, 2014, p. 27). Les domaines d'études les plus communs sont l'administration (48 % des inscrits), les sciences humaines (17 % des inscrits), les lettres (9 % des inscrits), les sciences de la santé (7 % des inscrits) et les sciences appliquées (6 % des inscrits)⁷⁹.

Des programmes de courte durée sont donc offerts dans les universités du Québec dans un large éventail de domaines (UQ, 2014, p. 51). En l'absence d'une vision partagée entre les collèges, le Ministère et les universités de ce qui fait le propre d'un DSET et d'un certificat, la perception selon laquelle le DSET doublerait l'offre en place est probable.

77. Le DSET présentait donc l'avantage de l'assurance d'un financement, un avantage devenu théorique en l'absence de tout financement.

78. Mais qui peuvent être constitutifs d'un grade.

79. Les autres domaines comptent moins de 5 % des inscrits.

3.3 VERS UN NOUVEAU DIPLÔME COLLÉGIAL D'ÉTUDES SPÉCIALISÉES

Les finalités attribuées au DSET ainsi que les exigences de la démonstration de la pertinence des programmes ont posé des conditions particulièrement contraignantes pour leur développement. Pour qu'un DSET soit envisagé, un projet de formation proposé par un collège au Ministère doit :

- Se situer dans le prolongement d'un programme désigné conduisant à un DEC technique;
- Avoir fait l'objet d'une démonstration qu'il ne peut, par d'autres moyens, être intégré à ce programme de DEC;
- Satisfaire aux mêmes exigences que le programme menant à un DEC, telles qu'elles sont définies dans le *Cadre d'élaboration des programmes d'études techniques*;
- Être de niveau technique et non de niveau universitaire;
- Répondre à un besoin de main-d'œuvre dont l'ampleur et la récurrence justifient un programme d'État.

En somme, ce qui est demandé, c'est une formation conforme aux exigences du DEC, mais qui n'est pas assimilable à un DEC; une formation consécutive à un DEC, mais qui est néanmoins du niveau du DEC; une formation liée à des besoins de main-d'œuvre importants et clairement déterminés, mais pour lesquels il n'existerait aucune autre avenue de formation existante ou envisageable. Dans ces paramètres, le DSET a été conçu comme un diplôme d'exception, mais cette exception ne s'est pas encore manifestée de manière assez satisfaisante pour qu'un projet voie le jour.

Pour le Conseil, le DSET présente des limites importantes dans sa forme actuelle. De plus, si un programme menant à un DSET voyait ultimement le jour, son statut d'exception risquerait d'emblée d'en miner la reconnaissance.

Pourtant, pour le Conseil, il est possible et opportun d'envisager un nouveau diplôme collégial d'études spécialisées (DCES) fondé sur une philosophie différente de celle du DSET. Ce diplôme pourrait s'inspirer des leçons tirées de l'expérience du DSET ainsi que des voies prometteuses de formation de spécialisation menant à une AEC, et ce, en tenant compte du déploiement de l'offre de certificats universitaires au Québec et de la nécessaire viabilité des programmes à créer.

Pour fonder un nouveau diplôme collégial d'études spécialisées, le Conseil estime que la réflexion doit reposer sur les finalités de ce diplôme, les créneaux de formation envisagés, le positionnement du diplôme dans l'offre actuelle à l'enseignement supérieur et un repartage des rôles entre le Ministère et les collèges en matière d'élaboration et de sanction des programmes.

Les finalités du diplôme collégial d'études spécialisées

Pour que le DCES soit une réussite, une nouvelle philosophie éducative doit présider à sa création. Il faut d'abord élargir les finalités de la spécialisation d'études collégiales. La spécialisation envisagée par le Conseil pourrait, par exemple, revêtir les formes suivantes :

- Une spécialisation de pointe pour les titulaires d'un DEC technique donné;
- Une spécialisation associée à l'expertise de recherche appliquée de certains collèges;
- Une spécialisation pour les diplômés en provenance de domaines limitrophes et pour lesquels le diplôme de spécialisation n'est pas le prolongement direct de la formation antérieure;
- Une spécialisation en gestion appliquée à un domaine professionnel.

Cet élargissement des finalités du DCES pourrait faciliter l'accueil d'étudiants qui ne sont pas actuellement susceptibles de poursuivre leurs études à l'enseignement collégial. Pour le Conseil, ces différentes formes de spécialisation offriraient des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

Un diplôme collégial d'études spécialisées ancré dans l'expertise des collèges

Comment un diplôme collégial d'études spécialisées pourrait-il trouver sa place aux côtés des certificats universitaires et répondre à une demande de formation à laquelle les universités ne répondent pas actuellement? D'éventuels programmes collégiaux d'études spécialisées qui ne seraient que le dédoublement de l'offre universitaire de certificats risqueraient de présenter des problèmes d'attractivité. Quelle expertise, propre aux collèges, pourrait être canalisée dans des formations à la fois plus spécialisées que le DEC et distinctes des certificats universitaires?

Le Conseil croit que l'attractivité et la reconnaissance des formations de spécialisation sont entravées par les problèmes de lisibilité associés à l'AEC. Ce diplôme sanctionne des formations de durées très variables, à la fois en formation initiale et en formation de spécialisation. Concrètement, les finalités de ces programmes sont très différentes: des formations assimilables au DEC sans la formation générale, des formations plus pointues axées sur les besoins du marché du travail et des formations qui requièrent le DEC comme condition générale d'admission. Par conséquent, l'AEC ne témoigne pas particulièrement d'un niveau d'exigences supérieur à celui du DEC technique.

Selon une recension effectuée par le Conseil, les collèges offrent près d'une trentaine de programmes conduisant à une AEC de spécialisation et ayant un DEC ou une formation postsecondaire comme condition d'admission (annexe 3). La plupart sont dans les domaines de la santé et des techniques sociales, et correspondent à des créneaux d'expertise des collèges. Il semble que certaines AEC de spécialisation présentent des caractéristiques qui suggèrent leur possible conversion en diplômes collégiaux d'études spécialisées. Par exemple, une formation de plus de 1 000 heures en cytogénétique, consécutive à un DEC en technologie d'analyses biomédicales, pourrait gagner, selon le Conseil, à être sanctionnée par un diplôme qui témoignerait sans équivoque du caractère spécialisé des apprentissages effectués.

Outre la conversion possible de certaines AEC de spécialisation en diplômes collégiaux d'études spécialisées, quels autres créneaux pourraient être envisagés pour ce type de diplôme? D'un point de vue prospectif, il semble que l'expertise acquise dans de multiples secteurs d'activité par les 49 centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) ou par d'autres centres collégiaux de recherche spécialisée pourrait servir de levier pour le développement de formations menant à un diplôme collégial d'études spécialisées, et ce, dans des secteurs innovants. Les attentes formulées à l'endroit des CCTT quant aux retombées de leurs activités sur la formation pourraient-elles se traduire par des formations collégiales d'études spécialisées? Y aurait-il lieu de renforcer le lien entre recherche et formation collégiale en canalisant davantage les savoirs de pointe développés par les CCTT dans des formations spécialisées, sanctionnées par un diplôme collégial d'études spécialisées?

Un diplôme collégial d'études spécialisées clairement situé dans l'offre de formations à l'enseignement supérieur

Tout diplôme supérieur à un DEC, mais offert par un collège, soulève un important enjeu de cohérence de système qu'il importe de rendre explicite. De manière générale, l'organisation de l'enseignement supérieur québécois situe la formation collégiale en amont de la formation universitaire. Toutefois, l'introduction du DSET, même théorique, a créé une tension qui n'a jamais été clairement dénouée. Alors que, depuis plusieurs années déjà, des crédits universitaires sont reconnus pour certaines formations techniques, il est paradoxal qu'une formation de spécialisation technique soit considérée comme de « niveau collégial ».

Dans l'espace diffus entre le DEC et le baccalauréat, ce qui détermine le « niveau collégial » et le « niveau universitaire » n'est pas clairement explicité. En fait, introduire un diplôme collégial d'études spécialisées exigerait de camper précisément le niveau de formation du DCES par rapport au DEC, au baccalauréat et au certificat.

Du point de vue de l'exigence des apprentissages effectués, un programme collégial d'études spécialisées pourrait être comparable à un programme de certificat universitaire. Pour le Conseil, il semble qu'un DCES établi comme étant d'un niveau comparable à celui du certificat universitaire serait plus facilement reconnu, tant par les étudiants que par le marché du travail. Il pourrait alors s'avérer une voie de formation attractive pour deux profils de diplômés : les titulaires du DEC et ceux du baccalauréat.

La reconnaissance d'un diplôme collégial d'études spécialisées exigerait l'adhésion des établissements d'enseignement supérieur à un référentiel des formations permettant de les situer clairement quant à leurs niveaux d'exigences. Si pareil instrument pouvait sembler accessoire lorsque le type d'établissement, collégial ou universitaire, permettait de séquencer les formations, la diversification des diplômes offerts nécessite maintenant un tel cadre de référence.

Un nouveau partage des rôles entre les collèges et le Ministère

Pour le Conseil, l'évaluation du besoin de main-d'œuvre justifiant l'offre du programme devrait pouvoir reposer sur une lecture prospective du marché du travail. En effet, il paraît légitime que les collèges puissent anticiper, analyse rigoureuse à l'appui, des besoins de formation pour des fonctions de travail en mutation. Aussi le DCES, parce qu'il s'agit d'un diplôme de spécialisation et non d'un diplôme de formation initiale, peut-il soutenir l'accession, par ses finissants, à des fonctions de travail émergentes, parfois répandues inégalement à travers la province. Par conséquent, il apparaît au Conseil que ce diplôme serait approprié pour que le programme puisse s'ajuster aux besoins de formation exprimés localement, puisqu'il s'ajoute à la formation polyvalente qu'offre le DEC technique.

En ce sens, le DCES bénéficierait d'un nouveau cadre d'élaboration, différent de celui en place pour les programmes conduisant à un DEC technique. Une plus grande autonomie pourrait ainsi être confiée aux établissements d'enseignement collégial sur le plan de l'élaboration du diplôme, voire de l'autorisation du programme et de la sanction. Toutefois, des balises nationales devraient être définies pour assurer l'équivalence des programmes entre eux et faciliter la reconnaissance de ceux nouvellement créés.

CHAPITRE

4

**LE BACCALAURÉAT COLLABORATIF
COLLÈGE-UNIVERSITÉ**

INTRODUCTION

Au Québec, les établissements d'enseignement collégial et universitaire nourrissent des relations partenariales dans l'arrimage de leurs formations respectives. Pour le secteur de la formation technique, cette collaboration prend principalement la forme d'ententes DEC-BAC. En règle générale, ces ententes maintiennent l'autonomie de chacun des établissements, qui sont individuellement responsables de la formation menant à leur diplôme.

Si les ententes DEC-BAC ont connu un essor important au cours des dernières années, une proposition émanant du Chantier sur l'offre de formation collégiale concerne un type de programme qui, selon l'interprétation qu'en fait le Conseil, appelle à une collaboration plus étroite de la part des établissements partenaires quant à son élaboration et à sa gestion.

Dans le Rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégiale, le baccalauréat appliqué offert par une codiplomation collège-université est suggéré comme une voie qui permettrait de surmonter les difficultés associées au format du diplôme d'études collégiales (DEC), dans les cas où la formation jugée essentielle au seuil d'entrée dans la profession serait devenue trop à l'étroit pour loger à l'intérieur du RREC. Selon ce rapport, il s'agirait de la solution qui se prêterait le mieux au contexte de l'enseignement supérieur québécois :

Cette nouvelle filière, totalement différente de celles existantes, répondrait aux besoins particuliers de certaines professions, dans le respect de l'expertise de chacun des ordres d'enseignement et sans remaniements coûteux d'infrastructures. On rejoindrait aussi la tendance observée dans plusieurs autres provinces canadiennes tout en adaptant le modèle à la configuration de notre système d'enseignement supérieur. (Demers, 2014, 77.)

La proposition du Chantier sur l'offre de formation collégiale n'est pas explicite pour ce qui est des modalités selon lesquelles pourrait s'incarner ce baccalauréat offert par une codiplomation. Cependant, le libellé de cette proposition a fait l'objet d'une reformulation par le Conseil. Ainsi, plutôt que d'étudier la proposition d'un baccalauréat appliqué décerné par une codiplomation collège-université, le Conseil analyse la possibilité d'un baccalauréat collaboratif collège-université.

Ce choix s'explique par les distinctions qui sont habituellement établies entre les termes «diplôme conjoint», «double diplôme» et «diplôme offert en collaboration» :

- En ce qui concerne le **diplôme conjoint**, une qualification conjointe est obtenue au terme du programme collaboratif établi par les établissements partenaires (Knight, 2008). Il n'existe pas actuellement de diplôme conjoint entre un collège et une université au Québec. Cela est d'autant plus difficile à imaginer que les collèges ne décernent pas eux-mêmes le DEC, soit le diplôme de la formation ordinaire : celui-ci est délivré par le ministre.
- Lorsqu'il s'agit du **double diplôme**, deux (ou plusieurs) qualifications individuelles de niveau équivalent sont obtenues au terme du programme collaboratif établi par les établissements partenaires. Au sens strict, le double diplôme existe, à l'heure actuelle, au Québec pour les programmes de cotutelle de thèse de doctorat. Au sens large, on pourrait soutenir que la formule du DEC-BAC est une forme de double diplôme du Ministère et des établissements universitaires. Toutefois, les deux qualifications ne sont pas de niveau équivalent, le DEC précédant le baccalauréat.
- Enfin, dans certains cas, le diplôme est un grade universitaire, mais le programme est **élaboré et offert en collaboration**, comme en Ontario dans le domaine des sciences infirmières. Ainsi, le baccalauréat ontarien en sciences infirmières ne mène pas à un double diplôme ni à un diplôme conjoint : c'est l'université qui décerne le grade.

Par conséquent, pour la suite de la discussion, le Conseil opte sciemment pour le terme « baccalauréat collaboratif collège-université » plutôt que « baccalauréat décerné par une codiplomation ».

Pour nourrir la réflexion quant à la possibilité d'introduire le baccalauréat collaboratif comme nouvelle filière de formation à l'enseignement supérieur, le Conseil se penche sur le cas de l'Ontario, où le baccalauréat collaboratif collège-université constitue la principale voie de formation en sciences infirmières depuis le début des années 2000⁸⁰. Il s'intéresse alors particulièrement à la relation partenariale qui s'est tissée entre les collèges et les universités à la suite de cette vaste opération de mise en œuvre de programmes collaboratifs. À partir de cette expérience, le Conseil soulève les enjeux que comporterait, au Québec, l'introduction de baccalauréats collaboratifs collège-université. Il termine son propos en présentant les finalités qu'il pourrait être envisagé de leur prêter.

80. Plusieurs programmes collaboratifs collège-université sont offerts dans les différentes familles de programmes en Ontario. Ils sont toutefois le résultat d'ententes volontaires entre deux ou plusieurs établissements et mènent généralement à deux diplômes (un diplôme collégial et un diplôme universitaire) au terme d'une durée d'études réduite. En ce sens, ces programmes présentent des caractéristiques similaires aux DEC-BAC québécois. Les baccalauréats collaboratifs ontariens en sciences infirmières font exception, puisqu'ils résultent d'une décision gouvernementale et mènent à un seul diplôme, lequel est élaboré et offert conjointement par les établissements partenaires.

SECTION 1 : LE BACCALaurÉAT COLLABORATIF COLLÈGE-UNIVERSITÉ DE L'ONTARIO

En 2000, le gouvernement ontarien a approuvé la recommandation de l'Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario de hausser le seuil d'entrée dans la profession infirmière jusqu'au baccalauréat.

Ainsi, depuis 2005, les nouvelles infirmières autorisées à pratiquer en Ontario doivent posséder un baccalauréat universitaire⁸¹ de quatre ans. Avant 2005, les infirmières pouvaient être titulaires d'un baccalauréat universitaire ou d'un diplôme collégial.

Plutôt que de transférer l'ensemble de la formation dans les universités, le gouvernement ontarien a encouragé la création de programmes collaboratifs entre les collèges et les universités. Différentes mesures financières ont été mises en place par le gouvernement afin d'inciter les universités à collaborer avec les collèges⁸². De cette manière, les collèges, par l'expertise et les ressources dont ils disposaient, pouvaient continuer à jouer un rôle dans la formation des infirmières.

Le baccalauréat en sciences infirmières n'est pas nécessairement une formation conjointe, bien que ce soit le cas de la grande majorité des programmes. Actuellement 12 des 23 universités et 21 des 24 collèges ontariens offrent des programmes collaboratifs en sciences infirmières, dans le cadre de 13 partenariats. Seulement 3 universités offrent le baccalauréat en sciences infirmières de manière indépendante, sans partenariat avec un collège⁸³.

1.1 LES CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES COLLABORATIFS EN SCIENCES INFIRMIÈRES EN ONTARIO

Selon les directives du MFCU, les programmes collaboratifs en sciences infirmières doivent présenter les caractéristiques suivantes :

- Une conception et une planification conjointes collège-université;
- L'utilisation des ressources humaines et matérielles du collège et de l'université dans la mise en œuvre du programme;
- Une procédure unique d'admission;
- Un grade de baccalauréat décerné par l'université;
- Une durée et des exigences de programme identiques à celles du baccalauréat universitaire conventionnel (Zorzi, et autres, 2007, p. 1).

En 2007, la firme Cathexis Consulting a évalué, pour le compte du College University Consortium Council (CUCC), la mise en œuvre des baccalauréats collaboratifs en sciences infirmières en Ontario⁸⁴. L'information qui suit est tirée du rapport d'évaluation produit par cette firme.

81. Au moment de la décision de l'Ordre, en 1998, les collèges n'étaient pas encore autorisés à décerner des baccalauréats appliqués.

82. Le gouvernement a notamment dirigé vers les collèges tout le nouveau financement concernant les programmes de sciences infirmières, forçant ainsi les universités à collaborer avec ceux-ci : « In order to ensure successful implementation of collaborative nursing programs, the government established two funding principles: 1) all growth funding for nursing would be flowed through the colleges, and colleges and universities together would determine an appropriate division of funding between them; and 2) university nursing programs would not be eligible for funding for growth unless they were in a partnership with a college » (COU, 2010, p. 2).

83. Il s'agit de l'University of Toronto, de la Queen's University et du Dominican College.

84. Pour ce faire, elle a interrogé des acteurs-clés — professeurs et administrateurs — dans les établissements partenaires et elle a mené un sondage auprès d'étudiants et de diplômés de ces programmes.

La durée et les exigences du programme

Les programmes collaboratifs en sciences infirmières ont tous une durée de quatre ans et mènent à un grade de baccalauréat (*honours*). À cet égard, le niveau d'exigences de la formation est le même que pour les programmes en sciences infirmières offerts de manière indépendante par les universités.

Tous les programmes collaboratifs en sciences infirmières en Ontario répondent aux normes d'agrément de l'Association canadienne des écoles de sciences infirmières (ACESI), en plus d'être soumis aux processus d'assurance qualité internes de l'université qui décerne le grade.

L'autorité qui décerne le grade

Bien que le programme soit élaboré et géré de manière conjointe, c'est l'université qui décerne le grade.

Généralement, en Ontario, les programmes collaboratifs collège-université permettent à l'étudiant d'obtenir un diplôme collégial et un grade universitaire. Les programmes collaboratifs en sciences infirmières font exception. Puisque le baccalauréat est devenu la nouvelle norme d'entrée dans la profession, le diplôme collégial a perdu sa raison d'être.

La coresponsabilité de l'élaboration des programmes

En ce qui concerne le développement du curriculum, plusieurs cas de figure ont été relevés dans l'enquête de Cathexis Consulting. Dans la plupart des cas, le curriculum du programme collaboratif a été entièrement développé conjointement par les partenaires. Dans d'autres cas, l'ancien programme universitaire a été révisé en collaboration. Enfin, dans quelques cas, le programme universitaire a été utilisé tel quel, sans l'apport des collèges partenaires (Zorzi, et autres, 2007, p. 14).

La responsabilité de la gestion courante du programme est généralement assumée par un comité de pilotage regroupant des administrateurs des établissements partenaires. Dans la plupart des cas, des sous-comités mixtes (finances, admissions, marketing, ressources humaines, etc.) ont également été créés. Toutefois, les décisions névralgiques concernant le programme doivent toujours être approuvées par le Sénat de l'université partenaire (Zorzi, et autres, 2007, p. 13).

La répartition de la formation

Différents modèles ont été mis en place en ce qui concerne la répartition de la formation entre les établissements partenaires.

La prestation séquentielle

- Les étudiants font les deux premières années au collège et les deux dernières années à l'université.

La prestation autonome

- L'ensemble du programme est offert de manière autonome par les établissements partenaires. Ainsi, l'étudiant peut choisir de suivre les quatre années au collège ou les quatre années à l'université.

La prestation flexible

- Les étudiants peuvent faire deux années au collège suivies de deux années à l'université ou les quatre années à l'université.

La prestation simultanée

- La prestation est simultanée, c'est-à-dire que des cours sont offerts dans les deux établissements partenaires tout au long du programme.

La prestation sur un site commun

- Le programme est offert sur un seul site, de sorte que les étudiants suivent les cours indistinctement de l'établissement qui les offre.

Dans certains partenariats, les professeurs enseignent seulement dans l'établissement dont ils relèvent. Dans d'autres, ils enseignent également sur le site de l'établissement partenaire. Enfin, dans certains cas, les professeurs des établissements partenaires enseignent tous sur un même site. La proportion de l'enseignement prise en charge par les professeurs du collège et par ceux de l'université varie d'un partenariat à l'autre. Dans certains cas, le collège ou l'université ne joue qu'un rôle mineur dans la prestation de la formation (Zorzi, et autres, 2007, p. 32).

1.2 LES AVANTAGES CONSTATÉS DANS LES PROGRAMMES COLLABORATIFS EN SCIENCES INFIRMIÈRES

L'avantage majeur du baccalauréat collaboratif — dans un cas comme les sciences infirmières, où l'exigence professionnelle a été rehaussée jusqu'au baccalauréat universitaire — est de maintenir l'expertise et les ressources dans les collèges.

D'autres avantages des programmes collaboratifs ressortent de l'enquête de Cathexis Consulting, notamment :

- La mise en commun de l'expertise développée au fil du temps par les collèges et les universités dans l'élaboration d'un programme en collaboration. Du point de vue de l'étudiant, cela implique également la possibilité de bénéficier des cultures pédagogiques distinctes des collèges et des universités.
- Les possibilités accrues de perfectionnement professionnel, particulièrement pour les professeurs des collèges et notamment grâce à des subventions encourageant la poursuite d'études supérieures et la participation à des activités de recherche.
- La possibilité de maintenir la formation dans les régions où aucune université n'offre de programmes en sciences infirmières. Dans certaines collaborations, les collèges sont éloignés de leur université partenaire. Souvent, le modèle de prestation permet alors aux collèges d'offrir l'ensemble de la formation de manière autonome. Ainsi, les étudiants peuvent demeurer dans leur région d'origine; ils n'ont pas à aller étudier un certain nombre d'années à l'université qui décerne le baccalauréat (comme c'est le cas dans plusieurs programmes collaboratifs).

1.3 LES DIFFICULTÉS CONSTATÉES DANS LES PROGRAMMES COLLABORATIFS EN SCIENCES INFIRMIÈRES

L'expérience ontarienne des programmes collaboratifs en sciences infirmières invite à ne pas sous-estimer les difficultés qui peuvent être associées à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un programme de formation en collaboration.

Les exigences de la collaboration

L'une des principales conclusions de l'étude de Cathexis Consulting est que la collaboration s'avère particulièrement exigeante pour les administrateurs et les professeurs impliqués :

Dans presque tous les cas, le personnel a mentionné que la collaboration impliquait beaucoup de travail. Dans plusieurs collaborations, les professeurs et administrateurs ont dit se sentir surchargés et, parfois, qu'ils commençaient à être épuisés. Dans les universités, les professeurs ont noté que les activités associées à la collaboration prenaient de leur temps normalement alloué à la recherche, ce qui pouvait menacer leurs chances de promotion ou d'obtention d'un poste de titulaire. (Traduction libre du Conseil de Zorzi et autres, 2007, p. 50.)

De manière plus précise, les exigences de la collaboration mentionnées dans l'étude sont les suivantes.

- **Le temps du personnel enseignant et administratif pour :**
 - Planifier le programme, puisque davantage de personnes doivent être consultées dans le cadre de la prise de décision;
 - Surmonter les différences relatives aux attentes, aux cultures d'organisation et à l'administration;
 - Construire des liens, puisque le personnel des différents sites n'a pas d'occasions régulières de se rencontrer et de développer une confiance mutuelle;
 - Prendre part aux communications constantes entre les homologues des différents sites;
 - Bénéficier du mentorat des professeurs des autres sites;
 - Assurer l'assurance qualité, plus complexe pour les programmes collaboratifs;
 - Résoudre les difficultés techniques relatives au transfert des données entre les différents systèmes informatiques ou saisir manuellement les données dans des systèmes incompatibles;
 - Négocier le partage du financement entre les partenaires;
 - Effectuer les déplacements entre les sites, si les établissements ne sont pas situés à proximité;
 - Coordonner les activités, puisqu'un plus grand nombre de personnes sont mises à contribution avec des horaires très variés;
- **L'embauche de personnel additionnel pour assumer certaines des obligations susmentionnées;**
- **Les exigences entraînées par la communication et les déplacements.**

Il semble exister un certain consensus selon lequel un niveau élevé de communication entre les partenaires doit être maintenu de manière constante pour assurer le bon fonctionnement de la collaboration. Or, pour plusieurs intervenants, cette nécessité comporte des inconvénients. En effet, dans plusieurs partenariats, on concède que les coûts de cette collaboration sont importants et qu'il s'avérerait, en fin de compte, plus efficace d'offrir le programme de manière indépendante « En raison du temps additionnel qu'il exige, la mise en œuvre d'un programme collaboratif est plus coûteuse que celle d'un programme non collaboratif équivalent. » (Traduction libre du Conseil de Zorzi et autres, 2007, p. 51).

Cette contrainte associée à la collaboration est également ressentie comme une perte d'autonomie et de flexibilité, tant pour les collèges que pour les universités, notamment en ce qui concerne le contenu du programme. Dans certains établissements partenaires, le personnel a d'ailleurs suggéré que le Ministère remette en question l'efficacité des programmes collaboratifs comme moyen privilégié de formation des infirmières.

Le difficile équilibre de la collaboration

Les directives initiales du MFCU indiquaient que les programmes collaboratifs devaient être conçus et mis en œuvre conjointement. Néanmoins, dans plusieurs cas, les termes de la collaboration auraient été l'objet d'une mésentente. D'une part, certains partenaires — le plus souvent les collèges — estimaient jouer un rôle mineur dans la gestion du programme. À l'inverse, certaines universités croyaient que les collèges avaient des attentes irréalistes au regard de prises de décision qui relevaient d'abord des instances universitaires.

Pour certains collèges, la collaboration impliquait une relation d'égal à égal, tandis que, pour certaines universités, ce programme qui mène à un grade décerné par une université restait avant tout un programme universitaire, soumis aux instances usuelles.

Si, dans certains cas, le protocole d'entente formalisant cette collaboration a permis aux partenaires de clarifier leurs attentes respectives, dans d'autres cas, il s'est avéré trop général pour bien situer les rôles et responsabilités de chacun. Cela a pu contribuer à générer de la confusion, de la frustration et des tensions.

La volonté des collèges d'offrir le baccalauréat en sciences infirmières de manière autonome

En Ontario, peu de temps après la décision gouvernementale de hausser le seuil d'entrée dans la profession infirmière jusqu'au baccalauréat, les collèges ont été autorisés à décerner des grades appliqués. Depuis près de quinze ans, plusieurs d'entre eux ont adapté leurs pratiques pour satisfaire aux exigences importantes associées à l'offre de grades. Ainsi, en 2010, Collèges Ontario proposait formellement que les collèges ontariens soient autorisés à décerner eux-mêmes des baccalauréats en sciences infirmières. Bien qu'il ne critique pas les programmes collaboratifs, Collèges Ontario estime que l'expérience de la mise en œuvre de ces programmes a permis aux collèges d'acquérir l'autonomie nécessaire pour assumer seuls les exigences associées à la formation des futures infirmières :

Plusieurs des collaborations qui ont été établies afin de répondre aux nouvelles exigences de formation des infirmières autorisées en 2000 ont bénéficié aux deux types d'établissements, à la profession ainsi qu'au système de santé. Dans quelques partenariats, les collèges ont connu un renforcement considérable de leurs capacités et plusieurs collèges sont désormais prêts à obtenir l'autorité de décerner le grade. L'Ontario a la capacité de soutenir différentes modalités de prestation du baccalauréat en sciences infirmières, tout en maintenant des normes nationales de qualité (College Ontario, 2010, p. 2).

Sans que cela soit explicite dans l'argumentaire de Collèges Ontario, il va de soi que, si les collèges décernaient eux-mêmes le baccalauréat, cela éviterait les difficultés associées au programme collaboratif.

En 2012, le MFCU a mis sur pied un comité chargé d'évaluer la possibilité que les collèges soient autorisés à décerner le baccalauréat en sciences infirmières de manière autonome. Parallèlement, il a commandé une évaluation indépendante du degré de préparation des collèges à cet égard. À l'automne 2014, Collèges Ontario réaffirmait la volonté des collèges d'offrir ce baccalauréat de façon autonome, en s'appuyant cette fois-ci sur les résultats de l'évaluation indépendante commandée par le MFCU (Collèges Ontario, 2014). À l'heure actuelle, les collèges sont en attente de la décision gouvernementale.

SECTION 2:

RÉFLEXIONS POUR LE QUÉBEC À PARTIR DES LEÇONS TIRÉES DU BACCALURÉAT COLLABORATIF COLLÈGE-UNIVERSITÉ ONTARIEN

Au Québec, les collèges et les universités nourrissent un certain partenariat dans l'arrimage de leurs formations respectives. Dans le cas des programmes préuniversitaires collégiaux et de leurs vis-à-vis universitaires, cette relation est cyclique et souvent déclenchée par les exercices de révision de programmes préuniversitaires du Ministère. Pour ce qui est des ententes DEC-BAC, il relève des établissements d'établir les modalités de la relation qu'elles impliquent, étant entendu que celle-ci est néanmoins fortement encadrée par les conditions de sanction du diplôme d'études collégiales (DEC). Un éventuel baccalauréat collaboratif collège-université n'aurait pas nécessairement cette assise comme fondement du partenariat collège-université, puisqu'il est permis d'envisager un curriculum de formation intégré sur cinq ou six ans. Dans ce cas se pose la question de la qualification intermédiaire de ce type de programme.

2.1 ENJEUX RELATIFS À LA COLLABORATION REQUISE ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Au Québec, la structure même de l'enseignement supérieur implique une cohérence entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire, dans la mesure où la formation collégiale précède la formation universitaire. Néanmoins, cette cohérence ne requiert pas une collaboration soutenue entre les établissements collégiaux et les établissements universitaires. D'une part, les programmes collégiaux et universitaires sont indépendants les uns des autres. D'autre part, les programmes collégiaux relèvent de l'autorité ministérielle, tandis que les programmes universitaires relèvent de l'autorité institutionnelle.

2.1.1 LES PROGRAMMES PRÉUNIVERSITAIRES

Dans le cas des programmes préuniversitaires, c'est essentiellement par l'entremise des instances ministérielles — les comités-conseils⁸⁵ — que la collaboration entre des représentants des collèges et des universités⁸⁶ se concrétise dans le cadre de l'élaboration, de la révision ou du suivi de ces programmes. En dehors de ces instances, les programmes préuniversitaires sont indépendants des programmes universitaires et considérés, de manière quasi automatique, comme une condition d'admission universitaire, sans qu'une collaboration supplémentaire entre les collèges et les universités soit requise⁸⁷.

85. Pour associer les partenaires à son processus de gestion des programmes d'études préuniversitaires, le Ministère met sur pied un comité-conseil pour chacun des programmes d'études préuniversitaires. Le rôle de ce comité est de « formuler des recommandations à la Direction de l'enseignement collégial sur des questions relatives aux programmes d'études préuniversitaires relevant des responsabilités ministérielles » (<https://parleprofdoc.files.wordpress.com/2012/04/mecanismes-de-consultation-et-de-partenariat.pdf>). Les comités-conseils des programmes d'études préuniversitaires sont composés de représentants de la direction des études des collèges, de représentants des enseignants qui participent aux programmes préuniversitaires concernés, de représentants des universités offrant les programmes universitaires visés ainsi que de représentants du Ministère.

86. Notons que les représentants siégeant à ces comités ne sont pas les porte-paroles de leurs établissements ou de leurs collègues : ils nourrissent les échanges à partir de leur propre point de vue.

87. L'Université Laval a entrepris, depuis 2004, avec des collèges partenaires, des chantiers d'arrimage des programmes collégiaux préuniversitaires et des programmes de baccalauréat. Ces chantiers visent à renforcer la continuité et la cohérence entre les programmes préuniversitaires et les programmes universitaires des établissements participants. À la connaissance du Conseil, ces travaux d'arrimage représentent une forme de collaboration unique entre les réseaux collégial et universitaire en ce qui concerne les programmes préuniversitaires.

2.1.2 LES PROGRAMMES TECHNIQUES

Dans le cas des programmes techniques, la collaboration entre les collèges et les universités prend généralement la forme d'ententes DEC-BAC. Il s'agit d'une collaboration qui porte sur la détermination des possibilités de reconnaissance de crédits pour les titulaires d'un DEC technique donné qui souhaitent poursuivre des études universitaires dans un baccalauréat précis. L'objectif de cette collaboration est d'élaborer une entente qui précise les possibilités et les conditions de reconnaissance de crédits entre deux ou plusieurs établissements. À cette fin, les équipes-programmes des établissements partenaires qui participent à l'élaboration de l'entente effectuent un important travail d'analyse des objectifs et des contenus des cours des programmes concernés.

Une fois l'entente signée, la collaboration entre les établissements signataires est moins soutenue, et ce, jusqu'au moment du renouvellement de l'entente. De plus, les programmes liés par une entente DEC-BAC restent indépendants l'un de l'autre au regard des différents aspects de leur gestion.

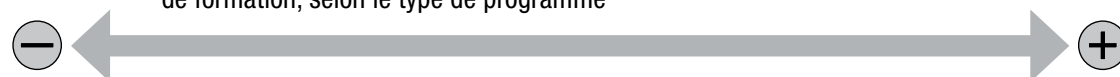
Ainsi, au Québec, la collaboration entre les collèges et les universités en matière de programmes de formation demeure peu intensive, et ce, malgré la nature même des programmes préuniversitaires et la multiplication des ententes DEC-BAC.

2.1.3 LES BACCALAURÉATS COLLABORATIFS

À partir de l'analyse des programmes collaboratifs en sciences infirmières de l'Ontario, le Conseil définit le baccalauréat collaboratif comme étant un programme d'études impliquant, à des degrés variables, un développement partenarial du curriculum de même que des responsabilités conjointes relatives à l'admission, à l'enseignement, à l'apprentissage, aux infrastructures, à l'encadrement des étudiants et à leur évaluation. Il est sanctionné par un ou des diplômes selon les modalités convenues entre les partenaires et soumis à un processus d'évaluation cyclique auquel prennent part les deux parties.

En termes de collaboration, le baccalauréat collaboratif comporte des exigences plus importantes que les ententes DEC-BAC ou les programmes préuniversitaires (figure 21).

FIGURE 21 Degré de collaboration entre les collèges et les universités en matière de programmes de formation, selon le type de programme



Programmes préuniversitaires	Ententes DEC-BAC	Baccalaurés collaboratifs
<p>Fréquence: Collaboration ponctuelle</p> <p>Personnes impliquées: Représentants nommés dans les instances ministérielles</p> <p>Objet: Suivi et révision des devis ministériels des programmes préuniversitaires</p>	<p>Fréquence: Collaboration cyclique</p> <p>Personnes impliquées: Directions et équipes des programmes concernés</p> <p>Objet: Reconnaissance d'acquis qui implique un travail d'analyse des objectifs et des contenus des cours des programmes concernés</p>	<p>Fréquence: Collaboration intensive</p> <p>Personnes impliquées: Directions et équipes des programmes concernés</p> <p>Objet: Élaboration et gestion du programme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curriculum - Admissions - Prestation de la formation - Évaluation des apprentissages - Évaluation du programme - Coordination du personnel - Finances

Source: CSE, 2015.

2.2 ENJEUX PROPRES À LA LOGIQUE DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DU QUÉBEC

Le baccalauréat collaboratif requerrait une intensité de collaboration supérieure à celle des partenariats jusqu'ici développés. Cependant, au-delà de cet impératif, c'est l'organisation des parcours de formation à l'enseignement supérieur qui est en cause. Comment offrir côte à côte des formations collégiales et des formations universitaires pour en dégager un programme véritablement bonifié pour l'étudiant? Comment le faire dans le respect des attributions respectives des partenaires? Faut-il prévoir une diplomation intermédiaire? Si oui, de quelle nature? Dans quels cas le baccalauréat collaboratif constitue-t-il une valeur ajoutée par rapport aux DEC-BAC? Le Conseil projette ici la portée du baccalauréat collaboratif collège-université en prenant en compte l'expérience partenariale qu'ont connue les établissements jusqu'à maintenant et la spécificité de l'enseignement supérieur du Québec.

2.2.1 L'AUTONOMIE DES COLLÈGES

En Ontario, les collèges bénéficient d'une autonomie curriculaire plus grande qu'au Québec : les normes ministérielles de programmes, quand elles existent, sont plus souples. De plus, les collèges ontariens ont des programmes de durées variées (de un à quatre ans) et décernent eux-mêmes leurs diplômes. Lorsqu'ils se sont engagés, aux côtés des universités, à élaborer, à gérer et à offrir le baccalauréat collaboratif, ils avaient donc une marge de manœuvre plus importante que les collèges du Québec.

En effet, jusqu'à présent, au Québec, les relations partenariales entre collèges et universités concernant la formation ont surtout relevé des ententes DEC-BAC. Or, les conditions de sanction du DEC sont des préalables indiscutables à toutes les ententes DEC-BAC. Puisque ces conditions sont déterminées par le ministre (composante de formation générale, objectifs et standards de la formation spécifique, épreuve synthèse de programme, épreuve uniforme de langue), l'autonomie des collèges, en matière de collaboration collège-université, est circonscrite par les responsabilités qui leur sont confiées en vertu du RREC.

De l'avis du Conseil, le partenariat que sous-tend le baccalauréat collaboratif impliquerait l'élaboration d'un continuum de formation véritablement intégré sur cinq ou six ans. Son introduction exigerait donc de revoir le rôle traditionnellement conféré aux collèges et aux universités dans leurs rapports de collaboration. Il s'agirait de refondre la nature de leur apport respectif à la formation de l'étudiant en l'absence des exigences associées au DEC qui circonscrivaient implicitement leurs relations partenariales.

Dans ce nouveau contexte partenarial où chacun devrait se réinventer, l'expérience ontarienne des baccalauréats collaboratifs en sciences infirmières indique que les collèges et les universités ressentent parfois un certain déséquilibre dans la relation : les premiers risquent de se sentir exclus des zones décisionnelles et les secondes peuvent juger normal que les processus d'élaboration et de gestion des programmes empruntent aux façons de faire usuelles des universités. À l'heure actuelle, certains collèges ontariens souhaitent désormais offrir la formation de façon complètement autonome. Au Québec, comment l'équilibre de cette relation partenariale serait-il assuré entre les collèges et les universités? Alors que les collèges ne sont pas autonomes dans l'élaboration de leurs propres programmes conduisant à un DEC, quelle serait leur marge d'autonomie dans l'élaboration et la gestion de baccalauréats collaboratifs?

- **Quel degré d'autonomie serait confié aux partenaires des baccalauréats collaboratifs?**
- **Quel rôle le Ministère serait-il appelé à jouer?**
- **Comment assurer l'équilibre de la relation partenariale entre les collèges et les universités?**

2.2.2 L'ADMISSION AU PROGRAMME COLLABORATIF

Au Québec, l'introduction d'un baccalauréat collaboratif créerait nécessairement un précédent par rapport à l'admission.

- Si le baccalauréat collaboratif était mis sur pied avec une procédure d'admission unique pour l'ensemble de la formation, il entraînerait la création d'une nouvelle condition d'admission pour un baccalauréat universitaire. En effet seraient admis au baccalauréat les titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES). Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre portant sur le baccalauréat appliqué, il importe, pour préserver la cohérence de système, que le DES ne devienne pas une condition générale d'admission universitaire parallèle au DEC.
- Si l'admission au baccalauréat collaboratif avait lieu en deux temps (une première admission pour le segment collégial du programme et une seconde pour le segment universitaire), il faudrait s'interroger sur la nature de la première étape. À quoi les étudiants seraient-ils admis au juste? Que serait ce segment collégial puisque ce ne serait vraisemblablement ni l'un des programmes préuniversitaires existants ni un programme conduisant à un DEC technique? Pour le Conseil, dans la perspective où la formation universitaire serait nécessaire pour que l'étudiant effectue une formation complète, celui qui aurait suivi avec succès le segment collégial devrait avoir la garantie de son admission universitaire. En effet, on devrait éviter que les règles relatives à l'admission ne mènent les étudiants vers des culs-de-sac.
- **Quelles garanties devrait-on offrir aux étudiants quant à leur admission dans le segment universitaire du programme?**

2.2.3 LA RÉPARTITION DE LA FORMATION

La répartition de la formation est l'un des aspects les plus visibles de la collaboration requise par un baccalauréat collaboratif. Il importe de distinguer deux aspects de cette répartition : 1. l'établissement où est offerte la formation; 2. l'établissement dont relèvent les enseignants chargés de la formation.

Plusieurs modèles peuvent être avancés quant à la répartition de la formation : la prestation simultanée ou en alternance, la prestation autonome et la prestation séquentielle (figure 22).

FIGURE 22 Modèles de répartition de la formation dans les baccalauréats collaboratifs

Type de prestation		1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
Prestation simultanée ou en alternance	<i>Scénario A</i>	Collège / Université	Collège / Université	Collège / Université	Collège / Université	Collège / Université
	<i>Scénario B</i>	Collège	Université	Université	Collège / Université	Collège
Prestation autonome	<i>Scénario C</i>	Collège	Collège	Collège	Collège	Collège
	<i>Scénario D</i>	Université	Université	Université	Université	Université
Prestation séquentielle	<i>Scénario E</i>	Collège	Collège	Université	Université	Université
	<i>Scénario F</i>	Collège	Collège	Collège	Université	Université

Source : CSE, 2015.

La prestation simultanée ou en alternance

- Dans la prestation simultanée, les étudiants suivent, à une même session, des cours collégiaux et universitaires sur des sites différents ou sur un même site.
- Dans la prestation en alternance, certaines sessions sont suivies dans un établissement et d'autres sont suivies dans l'établissement partenaire, avant un retour dans l'établissement d'origine.

Réalistement, ces deux modes de prestation sont facilités lorsque les établissements partenaires sont situés à proximité. L'expérience ontarienne des baccalauréats collaboratifs en sciences infirmières révèle d'ailleurs que, dans les cas où ces modes de prestation ont cours, les établissements partenaires sont situés à moins de 20 kilomètres de distance.

La prestation autonome

Spontanément, la notion de « prestation autonome » semble contradictoire avec celle d'un baccalauréat collaboratif. Pourtant, l'expérience ontarienne des programmes collaboratifs en sciences infirmières indique que, dans certains partenariats, les étudiants peuvent suivre l'ensemble de leur programme au collège ou à l'université. Ils ne fréquentent donc pas les deux établissements⁸⁸.

88. Par exemple, l'Université McMaster décerne le diplôme de sciences infirmières aux étudiantes qui ont fait l'ensemble de leur formation sur le site d'un collège (Conestoga ou Mohawk), sans jamais se rendre sur les lieux de l'Université. Cet établissement offre également l'ensemble du programme collaboratif sur son propre site.

La prestation séquentielle

Enfin, il serait possible d'effectuer un découpage de la formation selon les modalités actuelles de la séquence collégiale-universitaire. Dans ces cas, les étudiants suivraient d'abord le segment collégial puis le segment universitaire :

2 ans de collège + 3 ans d'université
ou
3 ans de collège + 2 ans d'université

Ce type de prestation serait conforme à l'organisation de l'enseignement supérieur québécois et aux habitudes de fréquentation scolaire. Au Québec, les collèges ont, jusqu'ici, offert des formations qui précédaient le programme universitaire. Il est donc assez peu probable que le segment universitaire précède, dans un baccalauréat collaboratif, le segment collégial.

Qui plus est, cette répartition de la formation serait compatible avec la volonté de sanctionner, par un diplôme intermédiaire, une portion du parcours scolaire. Ainsi, si les établissements doivent décerner un diplôme de mi-parcours au terme de deux ou trois ans d'études, il est probable qu'ils organisent le cheminement scolaire de façon conséquente. Dans cette optique, la prestation séquentielle se prêterait à cette volonté. Cette répartition de la formation rappelle cependant les modalités actuelles d'une offre de programmes collégiale-universitaire (DEC préuniversitaire – baccalauréat ou DEC-BAC) et pose les enjeux de la diplomation intermédiaire et de la valeur ajoutée du baccalauréat collaboratif.

2.2.4 LA DIPLOMATION INTERMÉDIAIRE

L'enjeu de la diplomation intermédiaire se pose de façon plus importante au Québec qu'en Ontario. Cela s'explique par l'organisation du système d'enseignement supérieur québécois. Ici, le fait d'être titulaire d'un DEC est la condition générale d'admission universitaire. Si le baccalauréat collaboratif était introduit et, conséquemment, que les étudiants étaient inscrits à un programme d'études d'une durée de cinq ou six ans, qu'advierait-il du DEC? Serait-il maintenu à l'intérieur de la formation? S'il ne l'était pas, une diplomation de mi-parcours permettrait-elle néanmoins de reconnaître les apprentissages effectués?

Actuellement, au Québec, tous les parcours de formation à l'enseignement supérieur mènent, après un an d'études (certificat universitaire), deux ans d'études (DEC préuniversitaire) ou trois ans d'études (DEC technique ou grade de 1^{er} cycle), à une sanction officielle. La fréquence des changements de programme observés témoigne de l'importance d'une diplomation permettant aux étudiants de progresser dans leurs études à partir d'apprentissages sanctionnés⁸⁹.

Compte tenu de ces constats, le Conseil considère que les baccalauréats collaboratifs devraient comporter, au terme de deux ou trois ans d'études, une diplomation intermédiaire permettant de reconnaître officiellement les acquis scolaires. Ainsi, les étudiants pourraient réorienter leur parcours scolaire et être admis à l'université si leur projet vocationnel était modifié. Ce diplôme serait plus spécialisé que celui des programmes préuniversitaires actuels, mais non directement préparatoire au marché du travail comme le sont les programmes techniques.

Quel diplôme de mi-parcours décerner? Pour les programmes actuels menant à un DEC, la sanction est conditionnée par une série d'exigences de formation qui sont remplies progressivement sur un curriculum de deux ans (DEC préuniversitaire) ou de trois ans (DEC technique). Or, le baccalauréat collaboratif, s'il était mis en place avec un continuum de formation intégré sur cinq

89. Depuis 1993, à l'intérieur de chaque cohorte de nouveaux inscrits à l'enseignement collégial, entre 15 % et 19 % d'entre eux changent de programme au moins une fois (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Indicateurs sur les cheminements scolaires des nouveaux inscrits au collégial*, données compilées par le CSE).

ou six ans, comporterait une logique de formation qui lui serait propre. Dans cette perspective, il pourrait s'avérer difficile de maintenir l'ensemble des exigences actuelles du DEC à des fins de diplomation intermédiaire. Par exemple, comment prétendre à une épreuve synthèse de programme à mi-parcours?

- **Quelles exigences de sanction devraient s'appliquer à cette nouvelle diplomation intermédiaire dans un contexte où l'autonomie des établissements collégiaux paraît essentielle à la mise en œuvre d'un programme collaboratif?**

2.3 VALEUR AJOUTÉE DU BACCALAURÉAT COLLABORATIF

Dans quels cas et, donc, pour quels programmes le baccalauréat collaboratif constituerait-il une valeur ajoutée pour l'offre de formation à l'enseignement supérieur?

Les créneaux propres aux DEC-BAC

Dans les cas où il existe un DEC technique dans un champ de formation où serait projeté un baccalauréat collaboratif, il y a tout lieu de croire que des ententes DEC-BAC existent également. La création d'un baccalauréat collaboratif entraînerait alors une nouvelle possibilité de cheminement vers le grade universitaire. Cela fractionnerait les effectifs entre les deux types de programmes et, de là, infléchirait la viabilité des deux. Dans la mesure où le DEC technique présente l'avantage d'offrir une formation terminale au terme de trois ans d'études et qu'il connaît de bons taux de passage vers le baccalauréat, le baccalauréat collaboratif présente peu d'intérêt. Pour le Conseil, les ententes DEC-BAC demeurent alors la voie à privilégier, car ce cheminement permet d'additionner les diplômes reconnus sur le marché du travail.

Les créneaux potentiels du baccalauréat collaboratif

Pour le Conseil, deux cas de figure pourraient plaider pour l'introduction du baccalauréat collaboratif.

- **Le rehaussement des exigences professionnelles**

Une formation actuellement offerte dans un programme menant à un DEC technique pourrait être rehaussée jusqu'au baccalauréat sous la pression des exigences professionnelles. Ainsi, lorsqu'il serait établi que la norme d'entrée dans la profession est le baccalauréat, le baccalauréat collaboratif pourrait présenter plusieurs avantages. En effet, il permettrait aux collèges de maintenir un rôle significatif dans la formation et mettrait à profit l'expertise qu'ils ont développée dans le domaine au fil des ans. Le baccalauréat collaboratif, tout en étant décerné par l'université, se fonderait alors sur l'apport indissociable de deux partenaires, le collège et l'université, au bénéfice de la formation de l'étudiant.

- **L'intérêt d'un continuum de formation de cinq ou six ans à l'enseignement supérieur**

Il pourrait être pertinent d'envisager l'introduction du baccalauréat collaboratif dans les champs pour lesquels il n'existe pas, actuellement, de DEC technique, mais où la mise en place d'un continuum spécialisé sur cinq ou six ans revêtirait un intérêt pédagogique. Dans ces cas, plutôt que de suivre l'un des programmes préuniversitaires existants avant d'entrer au baccalauréat, les étudiants entreprendraient un nouveau type de programme préuniversitaire dont les finalités seraient davantage pratiques et pour lequel le programme de destination universitaire serait clairement ciblé. Ce programme miserait sur les forces respectives des collèges et des universités.

2.4 CONSTATS DU CONSEIL SUR LE BACCALAURÉAT COLLABORATIF COLLÈGE-UNIVERSITÉ

Le Conseil estime que le baccalauréat collaboratif collège-université constitue une nouvelle façon d'entrevoir la contribution des collèges à l'enseignement supérieur, et ce, en tablant sur l'expertise qui y a été développée. Il renforcerait les partenariats jusque-là établis avec succès dans les ententes DEC-BAC. De plus, il offrirait une solution originale aux établissements en l'absence d'un DEC technique qualifiant. Qui plus est, le Conseil considère que ce type de programme donnerait lieu à de nouvelles options de cheminement scolaire pour les étudiants à l'enseignement supérieur.

CHAPITRE

5

LE DEC TECHNIQUE AVANCÉ

INTRODUCTION

Dans les chapitres précédents, le Conseil s'est penché sur différentes avenues de développement — toutes mises en avant par certains acteurs de l'enseignement collégial au cours des dernières années — qui permettraient aux collèges d'offrir des formations d'un niveau supérieur à celui du DEC technique : le baccalauréat appliqué, le diplôme de spécialisation et le baccalauréat collaboratif.

En parallèle, une autre proposition a été formulée à différentes reprises depuis le début des années 2000, soit de permettre aux collèges d'offrir des DEC techniques de durées variables (Fédération des cégeps, 2003, p. 39; 2004a, p. 70; 2008, p. 21; 2013a, p. 3-4).

Si cette proposition vise à permettre des formations techniques d'une durée moindre ET supérieure à trois ans, dans le contexte des propositions étudiées dans les chapitres précédents, c'est davantage la perspective d'un DEC d'une durée supérieure à trois ans qui retient ici notre attention.

Pour le Conseil, cette proposition comporte deux variantes, qu'il importe de rendre explicites⁹⁰.

1. Élever le plafond des unités constitutives du DEC technique inscrit au RREC

En vertu du RREC, les programmes menant à un DEC technique ne se définissent pas par leur durée (nombre d'années ou de trimestres), mais par leur nombre d'unités constitutives, soit entre $71\frac{2}{3}$ et $91\frac{2}{3}$ unités⁹¹. Actuellement, 56 % des programmes techniques en sont au maximum d'unités et 80 %, en sont à 90 unités ou plus⁹². En somme, la majorité des programmes techniques se trouvent au seuil maximal des unités prévu au RREC. Pour certains de ces programmes, il est désormais difficile d'ajouter de nouveaux éléments de compétences ou des heures de formation supplémentaires lorsque cela s'avère nécessaire, puisqu'il ne reste plus d'espace disponible.

Ainsi, selon une proposition conforme à la logique du RREC, il est suggéré d'élever le plafond des unités constitutives du DEC technique de manière à permettre un ajustement des exigences de formation dans le cas des programmes qui comportent actuellement le maximum d'unités prévu :

En vue de fournir à l'étudiant le bagage de compétences dont il a besoin et de rester branchés sur l'évolution du marché de l'emploi, les collèges veulent pouvoir offrir lorsque cela est pertinent des programmes de DEC technique avec des durées variables. Autrement dit, des programmes techniques pouvant comporter, dans certains cas, un poids significativement plus lourd que $91\frac{2}{3}$ unités [...] et donc s'échelonner sur plus de trois années de formation [...]. Dans certains programmes du domaine de la santé notamment, les exigences des ordres professionnels, entre autres, pourraient conduire à une augmentation significative du nombre d'unités allouées au programme, par exemple pour y inclure des stages, et à un allongement de la durée des études. (Fédération des cégeps, 2003, p. 39.)

Parce que plusieurs programmes techniques de $91\frac{2}{3}$ unités s'avèrent déjà particulièrement exigeants pour les étudiantes et les étudiants, il est convenu que des ajouts d'unités, au-delà des $91\frac{2}{3}$ actuellement autorisées, devraient se traduire par un allongement de la formation au-delà de la durée prévue de trois ans.

90. La proposition d'offrir des DEC techniques de durées variables ne doit pas être confondue avec une autre proposition, fréquemment formulée par les acteurs du réseau collégial, soit d'assouplir les modalités de prestation en formation technique de manière à permettre aux collèges d'offrir certains programmes selon une grille de cheminement qui s'étalerait sur plus de trois ans. Bien qu'elle révèle une préoccupation importante quant à l'adaptation du cheminement scolaire au collégial, cette dernière proposition n'a pas été prise en compte dans l'analyse du Conseil.

91. Une unité représente 45 heures d'apprentissage, ce qui inclut les heures-contact (cours et activités pratiques) et les heures de travail personnel.

92. Relevé effectué par le Conseil supérieur de l'éducation à l'été 2015 sur l'InforouteFPT (<http://inforoutefpt.org/default.aspx>).

Cette proposition, qui s'exprime essentiellement en termes d'unités, permettrait un accroissement des contenus de formation tout en maintenant le DEC comme étant la sanction de l'ensemble des formations offertes, sans distinction quant au niveau d'exigences des différents programmes.

2. Introduire un diplôme d'études techniques avancé qui permettrait de sanctionner des apprentissages plus importants et de nature plus complexe

Au Québec, il est fréquent qu'un ordre d'enseignement sanctionne des formations de durées ou de charges variables avec un même diplôme. Par exemple, à la formation professionnelle, le diplôme d'études professionnelles (DEP) sanctionne des programmes comportant de 600 à 1 800 heures de formation. À l'enseignement collégial, le nombre d'heures-contact des programmes menant à un DEC varie entre 2 000 et 3 000. Au 1^{er} cycle universitaire, le baccalauréat sanctionne des programmes de 3 ou de 4 ans. De manière générale, la structure des principaux diplômes postsecondaires au Québec correspond à la séquence des ordres d'enseignement, chacun sanctionnant ses formations ordinaires par un diplôme principal.

L'examen du cas ontarien présente une organisation différente des diplômes postsecondaires, laquelle est davantage déterminée par le niveau des exigences de formation des différents programmes que par les types d'établissements qui décernent les diplômes⁹³. Les caractéristiques des différents diplômes postsecondaires de l'Ontario sont explicitées dans le *Cadre de classification des titres de compétences de l'Ontario*, notamment en fonction de la durée type des programmes d'études et des compétences générales attendues des diplômés.

Dans les collèges ontariens, le diplôme de 2 ans constitue le principal programme offert: la moitié de l'effectif à temps plein y est inscrit. Il est suivi par le diplôme avancé de 3 ans, auquel 27,5 % des étudiants sont inscrits.

Comment cohabitent les programmes de deux et de trois ans dans l'offre de formation des collèges de l'Ontario? Comment se distinguent-ils? Comment sont-ils articulés entre eux? Quelle est la reconnaissance relative de ces deux diplômes sur le marché du travail? Les collèges québécois pourraient-ils s'inspirer d'une telle organisation de l'offre de formation et concevoir, lorsque cela s'avérerait pertinent, des DEC techniques avancés plutôt que de simplement augmenter le plafond des unités constitutives du DEC?

93. Bien que les types d'établissements étant autorisés à décerner les différents diplômes soient désignés dans le *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*.

SECTION 1 :

LA COHABITATION DU DIPLÔME DE DEUX ANS ET DU DIPLÔME AVANCÉ DE TROIS ANS DANS LES COLLÈGES DE L'ONTARIO

1.1 QU'EST-CE QUI DISTINGUE LE DIPLÔME AVANCÉ DE TROIS ANS DU DIPLÔME DE DEUX ANS?

1.1.1 LE CADRE DE CLASSIFICATION DES TITRES DE COMPÉTENCE DE L'ONTARIO

La distinction générale entre le diplôme de deux ans et le diplôme avancé de trois ans est établie dans le *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*. Sur le plan quantitatif, ce cadre indique que les programmes menant à un diplôme sont d'une durée type de 4 semestres ou comportent de 1 200 à 1 400 heures d'enseignement, tandis que les programmes menant à un diplôme avancé sont d'une durée type de 6 semestres ou comportent de 1 800 à 2 100 heures d'enseignement. Sur le plan qualitatif, ses normes de qualification établissent la distinction entre les compétences attendues des finissants du diplôme et du diplôme avancé selon différentes dimensions (annexe 4). De manière générale, le diplôme avancé doit mener à un degré de spécialisation plus élevé que le diplôme, ainsi qu'à un développement plus important des compétences en gestion dans le domaine professionnel. De plus, le titulaire d'un diplôme avancé est davantage préparé à assumer des fonctions de responsabilité au sein d'une organisation.

1.1.2 LES NORMES MINISTÉRIELLES DE PROGRAMMES

De manière plus spécifique, la différence entre un programme menant à un diplôme de deux ans et un programme menant à un diplôme avancé de trois ans à l'intérieur d'un même domaine de formation est formalisée par les normes ministérielles propres à chacun des programmes.

Par exemple, si l'on compare les normes ministérielles du programme d'administration de deux ans (*Business*) et du programme d'administration de trois ans (*Business Administration*), on constate que les résultats d'apprentissage de la formation spécifique (*vocational learning outcomes*) sont similaires dans les deux cas, mais que des différences existent en ce qui concerne le niveau des exigences de formation (tableau 11).

1.1.3 LA DISTINCTION ENTRE « TECHNICIEN » ET « TECHNOLOGUE » EN INGÉNIERIE ET EN SCIENCES APPLIQUÉES

Dans le domaine technologique, la distinction entre le diplôme et le diplôme avancé est également enracinée dans la différence qu'établit l'Ontario Association of Certified Engineering Technicians and Technologists (OACETT) entre « technicien » et « technologue ». Cet organisme ontarien certifie les techniciens et les technologues dans les différents domaines du génie et des sciences appliquées. Le tableau 12 présente les profils du technicien et du technologue établis par l'OACETT. Selon ses exigences en matière de certification, les programmes qui mènent au titre de technicien sont des programmes collégiaux de deux ans (diplôme), tandis que ceux qui mènent au titre de technologue sont des programmes collégiaux de trois ans (diplôme avancé).

TABEAU 11 Résultats d'apprentissage de la formation spécifique (*vocational learning outcomes*) inscrits dans les normes ministérielles des programmes *Techniques en administration des affaires* (deux ans) et *Administration des affaires* (trois ans)

Techniques en administration des affaires (diplôme)	Administration des affaires (diplôme avancé)
La personne diplômée a démontré de façon fiable son habileté à:	La personne diplômée a démontré de façon fiable son habileté à:
1. identifier et discuter les répercussions des enjeux mondiaux sur les occasions d'affaires d'une organisation en effectuant une analyse du contexte.	1. évaluer les répercussions des enjeux mondiaux sur les occasions d'affaires d'une organisation en effectuant une analyse du contexte.
2. appliquer les principes de développement durable, de responsabilité sociale et d'éthique de l'entreprise en vue de soutenir les initiatives commerciales d'une organisation.	2. appliquer les principes de développement durable, de responsabilité sociale et d'éthique de l'entreprise en vue de soutenir les initiatives commerciales d'une organisation.
3. utiliser des concepts, des systèmes et des technologies actuels pour soutenir les initiatives commerciales d'une organisation.	3. évaluer et utiliser des concepts, des systèmes et des technologies actuels pour soutenir les initiatives commerciales d'une organisation.
4. utiliser des compétences de base en recherche pour appuyer le processus décisionnel en matière de commerce.	4. effectuer et présenter des recherches pour appuyer le processus décisionnel en matière de commerce.
5. soutenir la planification, la mise en œuvre et la surveillance des projets.	5. planifier, mettre en œuvre et évaluer les projets en appliquant des principes de gestion de projet.
6. effectuer le travail conformément aux lois, aux règlements et aux pratiques commerciales applicables.	6. effectuer le travail conformément aux lois, aux règlements et aux pratiques commerciales applicables.
7. expliquer le rôle de la fonction des ressources humaines et ses répercussions sur une organisation.	7. mettre en application les pratiques en ressources humaines pour soutenir les objectifs de la direction et ceux de l'organisation.
8. utiliser des principes comptables et financiers pour soutenir les activités d'une organisation.	8. utiliser des principes comptables et financiers pour soutenir la direction et les activités d'une organisation.
9. décrire et utiliser les concepts de marketing et de vente utilisés pour soutenir les activités d'une organisation.	9. évaluer les concepts et les stratégies de marketing et de vente et les appliquer aux besoins d'une organisation.
10. décrire les principes de la gestion de la chaîne d'approvisionnement et de la gestion des activités.	10. décrire les principes de la gestion de la chaîne d'approvisionnement et de la gestion des activités et évaluer leurs répercussions sur les activités d'une organisation.
11. décrire et évaluer les composantes d'un plan d'affaires.	11. participer à l'élaboration d'un plan d'affaires.
12. élaborer des stratégies de développement personnel et de perfectionnement professionnel sur une base continue pour améliorer le rendement au travail dans le secteur commercial.	12. élaborer des stratégies de développement personnel et de perfectionnement professionnel sur une base continue pour améliorer le rendement au travail dans le secteur commercial.
	13. décrire les stratégies utilisées pour gérer les risques dans les activités commerciales d'une organisation.

Source: MFCU (2012). *Normes pour le programme : Administration des affaires* (<http://tcu.gov.on.ca/epep/audiences/colleges/progstan/business/pdfs/60200Fr.pdf>) et *Normes pour le programme : Techniques en administration des affaires*, (<http://tcu.gov.on.ca/epep/audiences/colleges/progstan/business/pdfs/50200Fr.pdf>).

TABLEAU 12 Profils du technicien et du technologue
Ontario Association of Certified Engineering Technicians and Technologists (OACETT)

Technicien	Technologue
A professional, who through academic training and experience in the application of engineering or scientific principles, is capable of assuming responsibility and of exercising independent judgment in a specialized practice within a field of engineering or applied science technology.	A professional, who through academic training and experience in the application of engineering or scientific principles, is capable of assuming responsibility and exercising independent judgment in the practice of engineering or applied science technology.
Works under general supervision.	Carries out a wide range of complex work, either independently or under general direction.
Typical activities include testing, trouble-shooting, inspection, calibration, design drafting, quality control, maintenance, modeling, data compilation, estimating, sales, surveying, field supervision, technical sales and teaching.	Typical activities include design, production, marketing, testing, quality control, estimating, surveying, inspection, diagnostic evaluation, supervision, management, technical sales and teaching. Such activities may be carried out in association with other professionals.
Uses a practical approach based on a detailed understanding of standard methods and techniques in solving technical problems.	Uses an applied approach based on a comprehensive understanding of a specific technology discipline.
Examines assignments, objectives and instructions to select procedures and actions to resolve the assigned problem	Evaluates assignments, determines procedures and implements solutions, schedules work to meet objectives, participates in short- and long-range planning, and may become involved in developing and promoting conceptual change.
	May assume managerial or administrative responsibility for a wide range of technical endeavours. May supervise and co-ordinate a diverse working group and train less experienced technical and professional staff.

Source: OACETT, 2015 (<http://www.oacett.org/downloads/ieto/COR-Tech-Profiles.pdf>).

1.2 LE DIPLÔME DE DEUX ANS ET LE DIPLÔME AVANCÉ DE TROIS ANS DANS L'OFFRE DE DIPLÔMES DES COLLÈGES ONTARIENS

1.2.1 PROPORTION DE L'EFFECTIF COLLÉGIAL ET PROPORTION DES DIPLÔMES DÉCERNÉS

En 2012-2013, 50,7 % de l'effectif des collèges était inscrit au diplôme de deux ans et 27,5 %, au diplôme avancé de trois ans. La même année, 52,2 % des diplômes décernés par les collèges étaient des diplômes de deux ans et 16,8 % consistaient en des diplômes avancés de trois ans (tableau 13).

TABEAU 13 Proportion de l'effectif et proportion des diplômes décernés, par type de diplôme, dans les collèges ontariens, 2012-2013

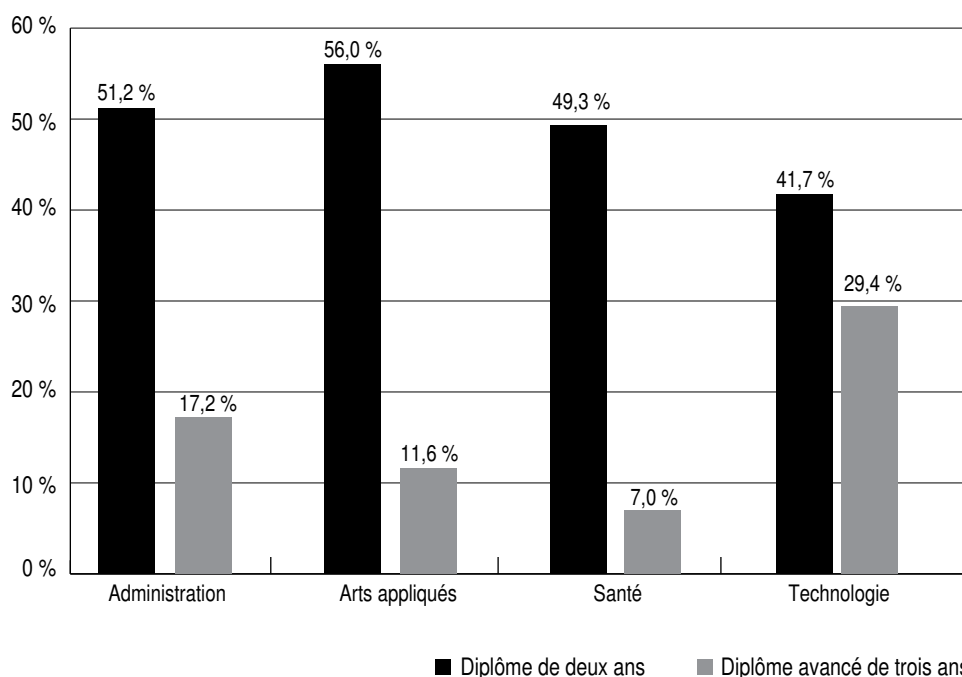
	Certificat	Diplôme	Diplôme avancé	Certificat postdiplôme	Baccalauréat
Proportion de l'effectif	13,8 %	50,7 %	27,5 %	3,9 %	4,3 %
Proportion des diplômes décernés	19,3 %	52,2 %	16,8 %	10,1 %	1,5 %

Source: COQES, 2014 (www.heqco.ca/en-ca/Research/quickstats/Pages/qs_2_2.aspx et www.heqco.ca/en-ca/Research/quickstats/Pages/qs_4_1.aspx).

Note: Pour l'effectif à temps plein admissible au financement gouvernemental (*funding eligible full-time-FTE*), ce qui exclut les étudiants internationaux.

1.2.2 PAR FAMILLE DE PROGRAMMES

La figure 23 illustre la proportion de titulaires du diplôme de deux ans ou du diplôme avancé de trois ans à l'intérieur de chaque famille de programmes. On peut constater que c'est dans la famille des programmes technologiques que la proportion de titulaires du diplôme de trois ans est la plus importante, suivie de la famille des programmes d'administration.

FIGURE 23 Proportion des titulaires du diplôme de deux ans ou du diplôme avancé de trois ans sur l'ensemble des diplômés, pour l'année 2012-2013, par famille de programmes

Source: MFCU, *Employment Profile. Total graduates by occupational division and credential types* (www.app.tcu.gov.on.ca/eng/labourmarket/employmentprofiles/PS.asp).

Dans les domaines de la technologie, des arts appliqués et de l'administration, il existe souvent, pour un même champ de formation, un programme menant à un diplôme de deux ans et un autre conduisant à un diplôme avancé de trois ans (tableau 14).

Même si les deux durées de formation existent dans l'offre collégiale d'ensemble, chaque collège n'offre pas toujours simultanément les deux programmes. Par exemple, à Humber College, les programmes de génie électrique, de génie électromécanique et de génie mécanique sont offerts au diplôme de deux ans et au diplôme avancé de trois ans, tandis que les programmes d'architecture et de génie civil mènent seulement à un diplôme avancé de trois ans. Des programmes de deux ans en architecture et en génie civil sont toutefois offerts dans d'autres établissements collégiaux.

Dans les domaines des techniques sociales⁹⁴ et de la santé, les formations menant à un diplôme et celles conduisant à un diplôme avancé se trouvent le plus souvent dans des champs de pratique professionnelle différents. Par exemple, le programme de thérapie respiratoire est une formation de trois ans menant à un diplôme avancé; aucun programme de thérapie respiratoire ne mène à un diplôme de deux ans. De même, le programme de techniques de travail social dure deux ans et conduit à un diplôme; aucun programme de travail social ne donne droit à un diplôme avancé⁹⁵.

TABLEAU 14 Domaines de formation pour lesquels il existe des normes ministérielles de programmes pour le diplôme (deux ans) ou le diplôme avancé (trois ans)⁹⁶

	Diplôme de deux ans	Diplôme avancé de trois ans
ARTS APPLIQUÉS	Advertising and Marketing Communications	Advertising and Marketing Communications Management
	Animation	Animation
	Broadcasting – Radio or Television	Broadcasting
	Graphic Design Production	Graphic Design
	Interactive Media Design	Interactive Media Development
	Interior Design	Interior Design
	Journalism	Journalism
	Public Relations	Public Relations

94. Dans les données sur la diplomation présentées à la figure 23, les techniques sociales sont intégrées à la famille des arts appliqués.

95. Cela s'explique par les exigences de formation des ordres professionnels dans ces domaines.

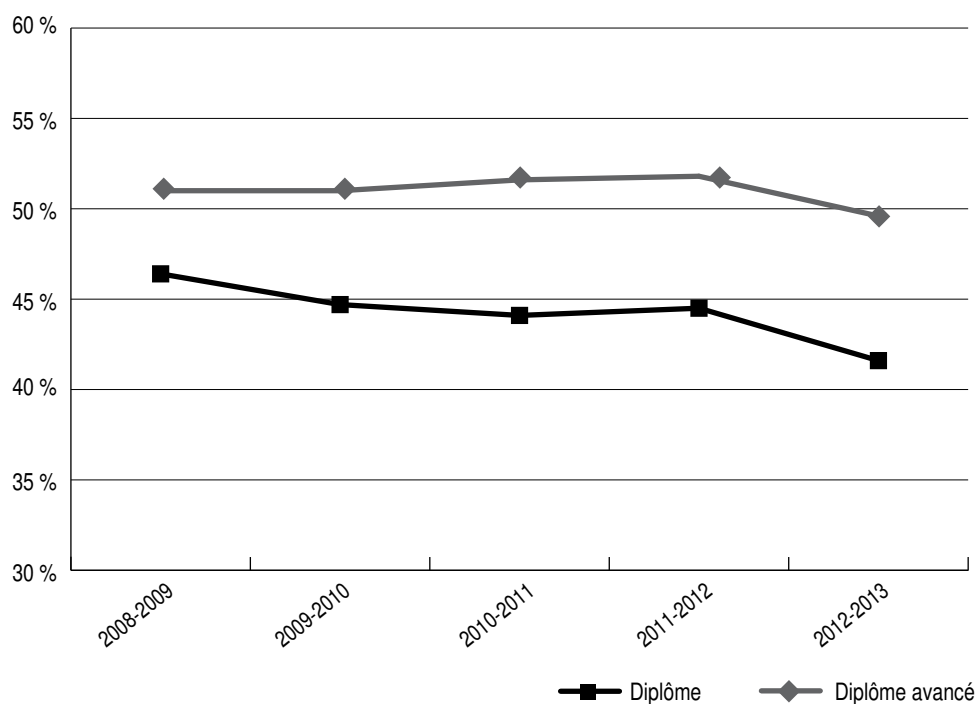
96. Comme les normes ministérielles de programmes ne sont pas toutes accessibles en français sur le site du MFCU, les normes originales en anglais ont été utilisées.

	Diplôme de deux ans	Diplôme avancé de trois ans
ADMINISTRATION	Business	Business Administration
	Business – Accounting	Business Administration – Accounting
	Business – Finance	Business Administration – Finance
	Business – Human Resources	Business Administration – Human Resources
	Business – Information Systems	Business Administration – Information Systems
	Business – International Business	Business Administration – International Business
	Business – Marketing	Business Administration – Marketing
	Business – Operations	Business Administration – Materials and Operations Management
	Computer Programmer	Computer Programmer Analyst
	Computer Systems Technician	Computer Systems Technology
	Hospitality	Hospitality Administration
TECHNOLOGIE	Architectural Technician	Architectural Technology
	Biotechnology	Biotechnology – Advanced
	Chemical Engineering Technician	Chemical Engineering Technology
	Chemical Laboratory Technician	Chemical Laboratory Technology
	Civil Engineering Technician	Civil Engineering Technology
	Computer Engineering Technician	Computer Engineering Technology
	Construction Engineering Technician	Construction Engineering Technology
	Electrical Engineering Technician	Electrical Engineering Technology
	Electromechanical Engineering Technician	Electromechanical Engineering Technology
	Electronics Engineering Technician	Electronics Engineering Technology
	Environmental Technician	Environmental Technology
	Heating, Refrigeration and Air Conditioning Technician	Heating, Refrigeration and Air Conditioning Technology
	Instrumentation and Control Engineering Technician	Instrumentation and Control Engineering Technology
	Internet Apps and Web Development	Internet Apps and Web Development – Advanced
	Manufacturing Engineering Technician	Manufacturing Engineering Technology
	Mechanical Engineering Technician	Mechanical Engineering Technology
Survey Technician	Survey Technology	
TECHNIQUES SOCIALES	Law Clerk	Law Clerk – Advanced

1.3 LA RECONNAISSANCE DU DIPLÔME AVANCÉ SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

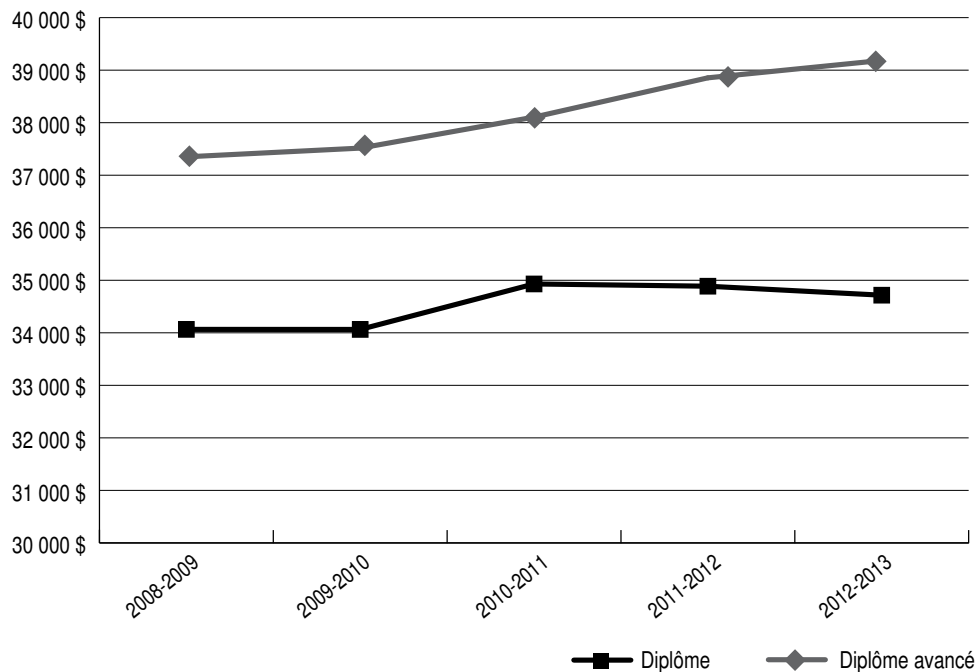
La distinction entre le diplôme et le diplôme avancé semble reconnue sur le marché de l'emploi ontarien. En effet, selon les données de l'*Enquête annuelle sur la situation professionnelle des diplômés de collèges*, à leur entrée sur le marché du travail, le taux d'emploi et le salaire annuel moyen des titulaires du diplôme avancé sont plus élevés que ceux des titulaires du diplôme (figures 24 et 25).

FIGURE 24 Taux d'emploi à temps plein des titulaires du diplôme ou du diplôme avancé (dans un emploi relié ou partiellement relié au domaine d'études), de 2008-2009 à 2012-2013 (années de diplomation)



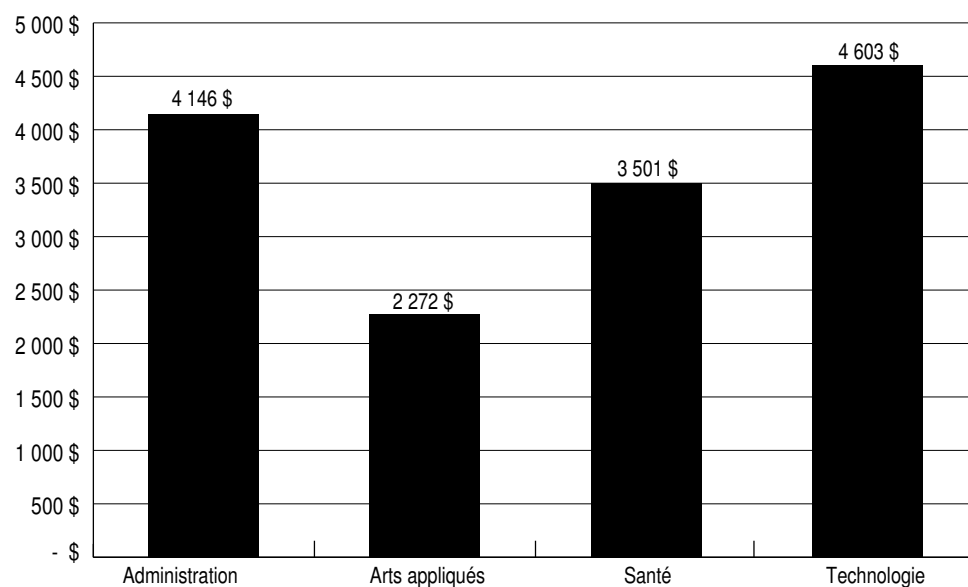
Source: MFCU, *Employment Profile. Graduates employment status by credential* (www.app.tcu.gov.on.ca/eng/labourmarket/employmentprofiles/PS.asp).

FIGURE 25 Salaire annuel moyen des titulaires du diplôme ou du diplôme avancé (dans un emploi relié ou partiellement relié au domaine d'études), de 2008-2009 à 2012-2013 (années de diplomation)



Source: MFCU, *Employment Profile. Graduates employment status by credential* (www.app.tcu.gov.on.ca/eng/labourmarket/employmentprofiles/PS.asp).

FIGURE 26 Écart entre le salaire annuel moyen des titulaires du diplôme et celui des titulaires du diplôme avancé, par famille de programmes, 2012-2013 (année de diplomation)



Source: MFCU, *Employment Profile. Graduates employment status by credential* (www.app.tcu.gov.on.ca/eng/labourmarket/employmentprofiles/PS.asp).

Notes: Pour les diplômés qui occupent un emploi relié ou partiellement relié au domaine d'études.

Dans tous les domaines, le diplôme avancé de trois ans offre un avantage salarial significatif par rapport au diplôme de deux ans à l'entrée sur le marché du travail (figure 26).

1.4 LA POURSUITE D'ÉTUDES ENTRE LE DIPLÔME, LE DIPLÔME AVANCÉ ET LE BACCALAURÉAT APPLIQUÉ

À l'intérieur d'un même domaine de formation, la poursuite d'études entre le diplôme et le diplôme avancé est généralement très fluide, surtout lorsque l'étudiant reste dans le même collège. S'il est titulaire du diplôme de deux ans, il peut généralement être admis directement en 3^e année du programme de trois ans.

Par contre, la poursuite d'études entre le diplôme avancé et le baccalauréat appliqué n'est pas aussi fluide. De manière générale, l'étudiant diplômé d'un programme de trois ans qui souhaite poursuivre au baccalauréat appliqué à l'intérieur d'un même collège se verra reconnaître environ deux années de sa formation de baccalauréat de quatre ans.

Cela s'explique par la différence entre les normes qui balisent l'élaboration des programmes menant à un diplôme avancé (et à un diplôme) et des programmes menant à un baccalauréat appliqué. À cause de normes distinctes pour l'élaboration des grades appliqués, les collèges n'ont pas développé les grades selon une logique additive par rapport à leurs diplômes et à leurs diplômes avancés (Trick, 2013, p. 38).

Par exemple, l'une des caractéristiques des programmes de grade appliqué est leur importante composante de formation générale (*breadth requirement*). En effet, les normes de la CEQEP stipulent qu'au moins 20 % des heures d'enseignement du programme soient dans des domaines extérieurs au domaine principal d'études (*non-core courses*). En comparaison, l'exigence de formation générale pour les programmes menant à un diplôme avancé est seulement de trois cours⁹⁷.

1.5 LES PRESSIONS EN FAVEUR D'UNE TRANSFORMATION DU DIPLÔME AVANCÉ EN GRADE DE TROIS ANS

Si la distinction entre le diplôme et le diplôme avancé est bien établie, c'est davantage la frontière entre le diplôme avancé et le baccalauréat qui fait l'objet d'une discussion. En effet, depuis quelques années, la transformation des diplômes avancés en grades de trois ans a été proposée (Collèges Ontario, 2012, 2013; Skolnik, 2012b) et a suscité la réflexion dans l'espace public (Fallis, 2013; Hicks, Weingarten, Jonker et autres, 2013; Mitchell, Feltham et Trotter, 2013; Trick, 2013).

Différents arguments sont avancés pour appuyer cette proposition, dont les suivants :

- Même si, dans les universités ontariennes, le baccalauréat de quatre ans tend à devenir la norme (particulièrement depuis l'élimination de la 13^e année en 2003) (HESA, 2012), plusieurs d'entre elles continuent d'offrir des baccalauréats de trois ans. Ainsi, puisque les collèges ont obtenu l'autorisation de décerner des grades en 2000, ils devraient aussi pouvoir offrir, comme les universités, des baccalauréats de trois ans.
- Il est également suggéré que le niveau d'exigences des formations menant à un diplôme avancé en Ontario est équivalent à celui des formations menant à un grade de trois ans, tant dans les universités ontariennes que dans d'autres systèmes d'enseignement postsecondaire.

Ainsi, la place du diplôme avancé parmi l'ensemble des diplômes offerts à l'enseignement postsecondaire en Ontario est actuellement remise en question. À ce jour, le gouvernement ontarien ne s'est pas officiellement prononcé sur l'avenir de ce diplôme⁹⁸.

97. À Humber College, les diplômes avancés comptent plus ou moins 35 cours répartis sur 3 ans. On peut donc estimer, à partir du cas de Humber College, que les 3 cours de formation générale obligatoire représentent environ 8 % de la formation menant à un diplôme avancé.

98. En Amérique du Nord, une norme implicite fixe à 16 ans de scolarité la durée totale des études devant mener à un baccalauréat. Avant l'abolition de la 13^e année en 2003, le baccalauréat de 3 ans dans les universités ontariennes complétait 13 ans de scolarité primaire et secondaire, pour une durée totale de 16 ans. Depuis, les universités ont transformé plusieurs de leurs baccalauréats de 3 ans en baccalauréats de 4 ans. Certains baccalauréats de 3 ans sont encore offerts, ce qui constitue une exception plutôt que la règle. Ainsi, si les collèges ontariens étaient autorisés à offrir des baccalauréats appliqués de 3 ans, ils se situeraient en deçà de la norme du baccalauréat obtenu au terme de 16 ans de scolarité.

SECTION 2:

RÉFLEXIONS POUR LE QUÉBEC À PARTIR DES LEÇONS TIRÉES DE LA COHABITATION DU DIPLÔME ET DU DIPLÔME AVANCÉ DANS LES COLLÈGES DE L'ONTARIO

2.1 LA RECONNAISSANCE DES NIVEAUX D'EXIGENCES DES FORMATIONS COLLÉGIALES

Dans les collèges ontariens, le diplôme de deux ans et le diplôme avancé de trois ans coexistent au sein de plusieurs domaines de formation. Comparativement au diplôme, le diplôme avancé assure un approfondissement et une compréhension plus large du champ d'études, ainsi qu'un développement plus poussé de l'autonomie professionnelle et des compétences en gestion propres au domaine. Ainsi, le diplôme avancé vise à permettre au diplômé d'occuper des fonctions plus diversifiées et d'assumer des responsabilités plus importantes au sein d'une équipe ou d'une organisation.

La distinction entre le diplôme de deux ans et le diplôme avancé de trois ans ne repose donc pas seulement sur une différence touchant les heures d'enseignement, mais également sur des niveaux d'exigences différents et posés de manière explicite dans le *Cadre de classification des titres de compétences de l'Ontario* ainsi que dans les normes ministérielles de programmes, lorsqu'elles existent. En somme, le diplôme et le diplôme avancé offrent chacun un cheminement qualifiant à l'intérieur d'un même domaine de formation. Ils séquentent les apprentissages et, ce faisant, la complexité des fonctions qui seront assumées par les diplômés. Par la variété des diplômes qu'ils décernent, les collèges ontariens peuvent donc offrir des formations qui permettent à l'étudiant d'aller au-delà des apprentissages de base exigés à l'entrée sur le marché du travail, et ce, sans nécessairement fréquenter l'université.

Pareille séquence n'existe pas au Québec, à l'enseignement collégial, puisque tous les programmes techniques sont conformes à une organisation se déroulant sur six trimestres. Jusqu'ici, la séquence des diplômes a surtout été présente — de manière implicite — entre les ordres d'enseignement (DEP-DEC-BAC) et non à l'intérieur d'un même ordre d'enseignement. Ainsi, pour chaque domaine de formation technique, un seul programme existe et sa durée est la même que pour tous les programmes menant à un DEC technique⁹⁹.

À différentes reprises, il a été proposé, particulièrement par la Fédération des cégeps, de rehausser le plafond des unités constitutives du DEC et, en corollaire, de permettre des formations sur plus de trois ans. Le DEC demeurerait alors le diplôme sanctionnant les formations techniques de différentes durées. Cette proposition serait conforme à la logique actuelle du RREC : elle permettrait d'accommoder, à l'intérieur même du DEC, un rehaussement des exigences de formation lorsque cela s'avérerait nécessaire.

99. Les programmes techniques sont tous organisés selon une durée de 6 trimestres. Par contre, le nombre d'heures-contact varie beaucoup entre les programmes. Alors que certains programmes comportent environ 2 000 heures-contact, d'autres en comptent plus de 3 000. Cela représente un écart estimé à 10 heures par semaine. À unités égales, cet écart est compensé par le nombre d'heures de travail personnel, qui est moins élevé dans les programmes où le nombre d'heures-contact est plus grand. Il peut cependant sembler contradictoire que les programmes comportant davantage d'heures-contact impliquent moins de travail personnel (voir l'avis publié par le Conseil en 2004 pour une discussion plus élaborée sur cette question).

Toutefois, à la lumière de la situation des collèges ontariens, où cohabitent un diplôme de deux ans et un diplôme avancé de trois ans, la proposition portant sur la question du rehaussement du nombre d'unités pourrait être jumelée à celle des exigences de formation. En effet, il semble au Conseil que la perspective de formations techniques de durées variables serait l'occasion de redéfinir le champ de la formation technique, non plus comme une plage d'unités sanctionnées par un même diplôme, mais comme des niveaux d'exigences de formation sanctionnés par des diplômes distincts.

Pour le Conseil, s'en remettre au seul déplaçonnement des unités constitutives du DEC pour chercher à résoudre les difficultés associées au format du DEC technique reviendrait à éviter les questions plus fondamentales et plus complexes portant sur la structure des diplômes à l'enseignement supérieur et les exigences des programmes qu'ils sanctionnent. Cela risquerait d'entraîner une inflation progressive des unités propres à chaque programme, au gré des pressions en faveur de l'ajout de telle ou telle compétence.

S'il apparaît clair que le DEC technique peut difficilement accueillir, sur un curriculum de trois ans, davantage d'unités que ce qui est prévu au RREC, il semble au Conseil que le seul ajout d'unités — par un déplaçonnement — ne saurait justifier à lui seul l'allongement de la durée de formation jusqu'à 4 ans. En effet, pourquoi un programme de $97\frac{2}{3}$ unités serait-il prévu sur 4 ans, alors qu'un programme de $91\frac{2}{3}$ unités se déroule actuellement sur 3 ans? À partir de quel moment la décision se prendrait-elle de faire basculer un programme de 3 ans vers une formation de 4 ans et sur quelle base? N'y aurait-il pas un risque que les programmes de 3 ans deviennent encore plus lourds si une simple augmentation du nombre d'unités maximal était autorisée?

Pour éviter cette situation, l'introduction d'un DEC avancé nécessiterait d'explicitier les exigences de formation propres à ce diplôme par rapport au DEC technique actuel. Celles-ci concernent le niveau de complexité des fonctions auxquelles préparerait un DEC avancé. Par la suite, les programmes pour lesquels le DEC avancé s'avérerait pertinent seraient élaborés ou révisés dans le respect de ces exigences.

Un important travail consisterait donc à cerner le niveau d'exigences du DEC avancé. Comment le situer entre le DEC technique actuel et le baccalauréat? Comment éviter de franchir le seuil d'exigences associé au grade? Quelles seraient les finalités propres au DEC et au DEC avancé?

2.2 LE DEC TECHNIQUE ET LE DEC TECHNIQUE AVANCÉ : COHABITATION OU SUBSTITUTION?

En Ontario, le diplôme de deux ans et le diplôme avancé de trois ans cohabitent dans plusieurs domaines de formation. Dans d'autres domaines, seul le diplôme de deux ans ou le diplôme avancé de trois ans est offert.

Au Québec, il semble que la pertinence d'un DEC avancé se présenterait surtout dans les cas de substitution au DEC technique actuel. Le DEC technique avancé pourrait ainsi être envisagé dans les programmes où il serait convenu qu'une formation initiale de trois ans n'est plus suffisante et nécessite d'être rehaussée, tout en demeurant à un niveau collégial (et non en étant portée au baccalauréat).

Serait-il possible d'envisager également, dans certains programmes, la cohabitation d'un DEC technique régulier et d'un DEC technique avancé? Le DEC technique régulier serait alors la première voie de sortie qualifiante, tandis que le DEC avancé permettrait un approfondissement du champ d'études ainsi que le développement de compétences en gestion propres au domaine. Dans ce cas, y aurait-il un risque de confusion par rapport au diplôme de spécialisation? Comment établir les distinctions en termes de finalités?

À l'heure actuelle, une proportion importante de diplômés de la formation technique témoigne d'une volonté de poursuivre des études subséquentes. Cette poursuite d'études s'effectue à l'université, au baccalauréat ainsi qu'au certificat. S'il existait une voie de poursuite d'études entre le DEC et le DEC avancé, les étudiants seraient-ils intéressés à l'emprunter?

2.3 LES CHOIX DE FORMATION DES ÉTUDIANTS

Quelles seraient les conséquences de la transformation d'un programme technique de trois ans en un programme de quatre ans menant à un DEC avancé? Cela diminuerait-il l'intérêt des étudiants pour ce programme, en particulier chez ceux qui sont enclins à vouloir accéder rapidement au marché du travail? À l'inverse, les étudiants qui sont prêts à envisager des études plus longues pourraient-ils préférer un cheminement menant à un baccalauréat plutôt que d'entreprendre une formation technique de quatre ans?

Peut-on supposer que la grande majorité des étudiants *a priori* intéressés par les programmes concernés s'adapteraient tout simplement aux nouvelles exigences de ces programmes? Verraient-ils dans ces programmes plus exigeants le gage d'une meilleure préparation à l'emploi?

Il est difficile de prédire comment une augmentation des exigences et de la durée de certains programmes techniques modifierait l'expression de la demande étudiante pour ces programmes. D'un étudiant à l'autre, les considérations qui balisent les choix de formation ont une importance variable. Néanmoins, il importe de s'interroger sur les effets potentiels d'un allongement de la formation technique sur les aspirations scolaires des étudiants.

2.4 LA RECONNAISSANCE DU DEC TECHNIQUE AVANCÉ PAR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

En Ontario, certains indicateurs témoignent d'une reconnaissance par le marché du travail de la valeur ajoutée du diplôme avancé de trois ans par rapport au diplôme de deux ans. Les taux d'emploi à temps plein dans le domaine d'études ainsi que les salaires sont en effet plus élevés chez les titulaires d'un diplôme avancé. Certaines associations professionnelles reconnaissent une distinction entre les titulaires des deux diplômes, par exemple entre le technicien et le technologue.

Par contre, les collèges revendiquent depuis quelques années la possibilité de transformer leurs programmes conduisant à un diplôme avancé en baccalauréats de trois ans. Cela témoigne bien de la valeur reconnue du grade. Même si, à l'heure actuelle, le diplôme avancé semble bien positionné dans l'offre de diplômes, la conviction demeure que les programmes collégiaux de trois ans jouiraient d'une reconnaissance plus importante de la part des étudiants et du marché du travail s'ils étaient transformés en baccalauréats.

Au Québec, les employeurs sont depuis longtemps familiers avec le DEC technique. Comment s'assurer qu'un nouveau DEC avancé de quatre ans soit reconnu à sa juste valeur? Les ordres professionnels montreraient-ils un intérêt pour le DEC avancé, notamment les ordres qui se sont auparavant prononcés en faveur du passage de la norme d'entrée dans la profession vers le baccalauréat?

2.5 LA RECONNAISSANCE DU DEC TECHNIQUE AVANCÉ PAR LES UNIVERSITÉS

Dans quelle mesure le DEC avancé jouirait-il d'une reconnaissance universitaire plus importante que le DEC technique actuel? Il semble peu probable qu'un programme collégial de quatre ans mène à des économies de temps plus importantes pour les diplômés souhaitant poursuivre des études universitaires. Comme les règlements d'études du 1^{er} cycle universitaire comportent régulièrement des limites dans l'octroi d'équivalences de crédits universitaires pour des formations antérieures, il est logique de croire qu'une année collégiale supplémentaire ne serait pas compensée par une réduction proportionnelle de la durée des études universitaires. Comment cela affecterait-il la poursuite d'études universitaires chez les titulaires d'un DEC avancé? S'agit-il d'un facteur déterminant dans l'évaluation de l'opportunité du diplôme?

2.6 CONSTATS DU CONSEIL SUR LE DEC TECHNIQUE AVANCÉ

Modifier le RREC pour augmenter le nombre maximal d'unités constitutives du DEC technique apparaît, d'entrée de jeu, comme une voie d'évolution des formations collégiales relativement simple à mettre en œuvre. Allonger le DEC ne modifierait pas la structure des diplômes à l'enseignement supérieur et maintiendrait un seul diplôme à l'enseignement collégial ordinaire.

Le Conseil a cherché à expliciter, dans ce chapitre, les différents enjeux soulevés par la possibilité d'allonger le DEC. Il importe au Conseil que le déplaçonnement des unités constitutives du DEC ne soit pas envisagé comme une solution qui permettrait d'éviter les questionnements que pose l'évolution des formations offertes à l'enseignement collégial.

Derrière la question somme toute technique du nombre d'unités d'un programme se profile celle, plus importante, de son niveau d'exigences. Il apparaît au Conseil que la volonté d'accroître le nombre d'unités d'un programme peut être symptomatique d'une élévation plus générale des attentes à l'égard des exigences de formation. Aussi, pour mieux rendre compte du niveau de certains programmes techniques dont on souhaite par ailleurs rehausser les exigences, le Conseil est-il d'avis qu'un autre diplôme pourrait cohabiter avec le DEC actuel.

Par conséquent, un DEC technique avancé dont on aurait préalablement déterminé le niveau d'exigences faciliterait la reconnaissance de la complexité des fonctions auxquelles il destine ses titulaires. Qui plus est, son insertion dans l'offre de diplômes à l'enseignement supérieur, entre le DEC actuel, le baccalauréat et un éventuel diplôme collégial d'études spécialisées (DCES), serait facilitée.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

VOLET 1 L'HÉRITAGE DES COLLÈGES

L'enseignement collégial est une réussite incontestable du système d'éducation québécois. Les travaux menés dans le cadre de cet avis permettent au Conseil de réaffirmer que l'enseignement collégial contribue au déploiement d'un système d'enseignement supérieur original, simple et ouvert.

Il ne fait aucun doute que le positionnement de l'enseignement collégial en amont de l'enseignement universitaire constitue la plus grande originalité du système d'enseignement supérieur québécois.

De cette originalité découle une articulation quasi intrinsèque entre les formations collégiales et universitaires. Les taux appréciables de poursuite d'études universitaires chez les diplômés de la formation technique, en l'absence de mécanismes de transfert formels tels que ceux déployés en Colombie-Britannique et en Ontario, témoignent de l'efficacité du système et de la simplicité des cheminements qu'il permet.

La formation collégiale technique représente désormais une voie d'accès pleine et entière aux études universitaires. Aucune porte n'est fermée aux diplômés de la formation technique qui souhaitent poursuivre leurs études. Plus encore, la position privilégiée des collèges dans le système d'éducation québécois leur permet d'assurer une fonction d'élévation des aspirations scolaires des étudiants qui, pour différentes raisons, n'avaient pas envisagé, au départ, des études universitaires.

Le Conseil reconnaît l'apport de cet héritage pour l'enseignement supérieur québécois. Le rôle assumé par les collèges est un atout unique dont il faut réaffirmer les avantages pour le cheminement des étudiants. Cependant, même si la formation collégiale technique est devenue une voie fréquente d'admission universitaire, certains gains réalisés dans les dernières années pourraient s'éroder en l'absence d'une coordination et d'un financement adéquats. Certains ajustements, de l'ordre de l'amélioration continue, pourraient être apportés pour consolider les acquis en matière d'arrimage des formations collégiales et universitaires :

- L'une des différences les plus notables entre la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec tient sans doute à l'adhésion générale, dans les deux premiers cas, à des principes de transfert de crédits, alors qu'il s'agit toujours d'orientations discrétionnaires d'établissements en ce qui concerne le Québec. Aussi importerait-il de mobiliser les établissements d'enseignement universitaires autour d'une adhésion à des principes partagés de reconnaissance des acquis collégiaux des formations techniques.
- Les termes employés pour décrire les façons d'assurer la reconnaissance des acquis du collégial dans une formation universitaire sont dissemblables et renvoient à des réalités et à des usages différents : « DEC-BAC », « entente DEC-BAC », « cheminement DEC-BAC », « passerelle DEC-BAC », « arrimage DEC-BAC », « reconnaissance des acquis », « DEC-BAC harmonisé », « passerelle », « DEC-BAC intégré » et « cheminement intégré ». Qui plus est, la terminologie universitaire est peu employée dans le réseau collégial, car les établissements tendent à parler en termes de DEC-BAC plutôt que de reconnaissance des acquis. Il n'existe donc pas de terminologie commune à l'enseignement supérieur sur les questions qui concernent la reconnaissance des acquis. Pour le Conseil, de réels progrès en matière d'arrimage des formations collégiales et universitaires exigeraient que les établissements d'enseignement collégial et universitaire conviennent d'une terminologie commune en matière d'ententes d'articulation.

- Si le nombre d'ententes d'articulation a crû de façon importante dans la dernière décennie, il faut rappeler que leur mise en place était soutenue par une enveloppe budgétaire particulière destinée aux universités. De plus, le Programme d'arrimage universités-collèges devait permettre de bonifier le financement des ententes d'articulation. Or, depuis 2014, ces deux mesures ont été suspendues. En l'absence d'un financement, on peut craindre que les progrès réalisés ne s'érodent, car le seul maintien des ententes existantes exige une concertation entre les établissements.
- Parmi les mesures qui permettraient de consolider les acquis en matière d'arrimage des formations collégiales et universitaires, le suivi des parcours des étudiants de la formation technique qui poursuivent des études universitaires paraît incontournable. Actuellement, il s'avère incomplet. Les données ministérielles, bien qu'elles fournissent certains renseignements pertinents, ont d'autres finalités que le suivi des parcours des étudiants à l'enseignement supérieur. Ainsi, elles ne fournissent aucune information sur les diplômés de la formation technique qui se prévalent d'ententes DEC-BAC, leur réussite universitaire ou leur satisfaction à l'égard de l'arrimage des formations suivies. Pour leur part, les services régionaux d'admission font le suivi des étudiants au collégial, mais ils n'ont pas le mandat de poursuivre la collecte de données au-delà des études collégiales. Quant aux données colligées par le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), elles sont restreintes au cheminement universitaire et limitées en ce qui concerne le dossier d'admission de l'étudiant. Dans tous les cas de figure, il est difficile d'obtenir un portrait clair des parcours des diplômés de la formation technique à l'enseignement supérieur. La possibilité d'ajuster le système à la lumière de ces parcours s'en trouve, par la force des choses, compromise.

Pour le Conseil, il appartient au ministre d'assumer un leadership et de coordonner l'action des établissements d'enseignement supérieur ainsi que de certaines instances des réseaux collégial et universitaire. Ce leadership dépasse le rôle jusqu'ici confié au Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES). En effet, sans remaniement majeur de son fonctionnement, ce comité peut difficilement être l'instance pressentie pour soutenir, de façon continue, une action concertée entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire sur le plan de l'arrimage.

Enfin, pour le Conseil, l'expérience de la Colombie-Britannique et de l'Ontario, en matière d'information des étudiants, est inspirante. Même si l'organisation du système d'enseignement supérieur du Québec diminue les besoins de prévisibilité du cheminement scolaire — le DEC étant la condition générale d'admission universitaire —, le Conseil estime que la qualité de l'information rendue disponible pour les étudiantes et les étudiants en ce qui concerne les DEC-BAC pourrait être améliorée. Par conséquent, le processus de recherche d'information au sujet des conditions des ententes DEC-BAC de même que la démarche à suivre pour se prévaloir d'une réduction de la durée des études gagneraient à être simplifiés.

Consolider les acquis en matière d'arrimage des formations collégiales et universitaires

- Considérant que les diplômés de la formation collégiale technique poursuivent des études universitaires dans une proportion importante;
- Considérant que ce taux de passage entre la formation technique et la formation universitaire n'a pas nécessité la mise en place d'un système de transfert formel;
- Considérant qu'il est légitime que les diplômés de la formation technique se fassent reconnaître à l'université les acquis scolaires qui sont en redoublement dans leur parcours scolaire;
- Considérant l'autonomie des universités en ce qui concerne les programmes de formation, les conditions d'admission et la reconnaissance des acquis scolaires;
- Considérant la spécificité locale des programmes techniques et la difficulté qui en découle pour ce qui est d'harmoniser *a priori* les modalités de reconnaissance entre les programmes techniques menant à un même DEC;
- Considérant que le Ministère n'assume pas de responsabilité en matière d'arrimage des formations techniques et universitaires;
- Considérant que le Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES), à moins de modifications substantielles à son fonctionnement, ne peut être l'instance appelée à assumer un leadership en matière d'arrimage des formations techniques et universitaires;
- Considérant que les mesures financières soutenant le développement et le renouvellement des ententes d'articulation ont été suspendues;
- Considérant qu'il est à craindre que les ententes d'articulation négociées dans les dernières années ne s'étiolent en l'absence d'une coordination et d'un financement adéquats;
- Considérant qu'aucune donnée n'est colligée au Ministère quant au nombre de diplômés qui se prévalent des ententes d'articulation, à leur motivation à poursuivre des études universitaires et à leur satisfaction à l'égard de leur parcours à l'enseignement supérieur;
- Considérant que les termes associés à la reconnaissance des acquis scolaires diffèrent selon les établissements (entente DEC-BAC, passerelle, passerelle DEC-BAC, DEC-BAC harmonisé, DEC-BAC intégré) et désignent des conditions différentes, ce qui entraîne de la confusion;
- Considérant que la qualité de l'information rendue disponible pour les étudiantes et les étudiants sur les ententes d'articulation pourrait être améliorée,

le Conseil supérieur de l'éducation recommande :

au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

- 1. de favoriser l'adhésion des établissements d'enseignement universitaire à des principes partagés de reconnaissance des acquis scolaires collégiaux des programmes techniques;**
- 2. de convenir, avec les établissements d'enseignement collégial et universitaire, d'une terminologie commune en matière d'ententes d'articulation;**
- 3. de soutenir la négociation et le renouvellement des ententes d'articulation entre les universités et les collèges;**
- 4. de charger conjointement le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM)¹⁰⁰ et le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) d'assurer un suivi annuel public des parcours étudiants à l'enseignement supérieur qui permettrait de mieux documenter la diversité des cheminements scolaires ainsi que le recours aux ententes d'articulation;**
- 5. de soutenir des recherches permettant de documenter les motivations des diplômés de la formation technique qui poursuivent des études universitaires, ainsi que leur satisfaction à l'égard de leur parcours à l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne la reconnaissance des acquis scolaires dont ils ont pu bénéficier;**

aux collèges et aux universités :

- 6. d'améliorer l'information rendue disponible pour les étudiantes et les étudiants au sujet des ententes d'articulation et de la reconnaissance des acquis scolaires du collégial:**
 - en s'assurant que cette information est facilement accessible sur leur site Web;**
 - en adoptant une terminologie commune à l'enseignement collégial et à l'enseignement universitaire;**
 - en clarifiant les conditions d'admissibilité aux ententes DEC-BAC.**

100. Le SRAM assume la gestion de certaines bases de données qui incluent les 48 cégeps du réseau, des écoles gouvernementales et 5 collèges privés.

VOLET 2 LES POSSIBLES

Les collèges ont pleinement rempli la mission qui leur avait été confiée il y a cinquante ans, soit celle d'assurer la démocratisation de l'enseignement supérieur. Le diplôme phare de l'enseignement collégial, le diplôme d'études collégiales (DEC), est devenu à la fois l'emblème de la fluidité du cheminement scolaire à l'enseignement supérieur et l'assurance, en formation technique, de perspectives d'emploi favorables. Or, au fil des ans, plusieurs propositions ont été formulées pour permettre aux collèges d'offrir des formations d'un niveau supérieur à celui du DEC technique actuel.

Au moment où ces propositions en faveur de nouveaux diplômes étaient exprimées au Québec, d'autres systèmes d'éducation confiaient à leurs établissements de niveau collégial des responsabilités pédagogiques supérieures en leur permettant de décerner de nouveaux diplômes. Ainsi, en 2000, l'Ontario accordait à ses collèges l'autorisation de décerner des grades pour des programmes appliqués. L'offre de diplômes qui en a résulté est étendue: le certificat (un an), le diplôme (deux ans), le diplôme avancé (trois ans), le certificat postdiplôme (un an consécutif à une autre formation) et, à la suite de cet ajout, le baccalauréat (quatre ans).

Le Conseil s'est demandé, à la lumière de l'expérience ontarienne, quels effets aurait, au Québec, l'introduction de diplômes apparentés. Or, il appert que les enjeux liés à l'introduction de ces diplômes au Québec sont souvent différents de ceux qui se sont posés ou qui se posent encore en Ontario. Néanmoins, l'analyse comparative permet de faire ressortir la logique de chacun des systèmes d'enseignement ainsi que les particularités de l'offre de programmes à l'enseignement supérieur. Il ne s'agit donc pas de s'aligner sur l'Ontario, mais plutôt de comprendre les dynamiques qui y ont opéré pour mieux saisir celles qui auraient cours au Québec.

Au terme de son analyse, le Conseil propose que de nouveaux diplômes soient rendus possibles à l'enseignement collégial, soit le DEC technique avancé, le diplôme collégial d'études spécialisées ainsi que le baccalauréat collaboratif collège-université. Cela constitue un changement d'importance par rapport à la situation actuelle, où le DEC est le seul diplôme décerné à l'enseignement collégial ordinaire. Néanmoins, cela ne constitue pas, du point de vue du Conseil, une évolution radicale.

En effet, le DEC technique avancé témoignerait d'une gradation des exigences par rapport au DEC technique actuel. Le diplôme collégial d'études spécialisées (DCES) pourrait intégrer à l'enseignement ordinaire les formations menant actuellement à une attestation d'études collégiales (AEC) de spécialisation. Quant au baccalauréat collaboratif collège-université, il intensifierait la collaboration qu'ont expérimentée les établissements dans le cadre des DEC-BAC. Le changement appelé par le Conseil, soit de rendre possibles, aux côtés du DEC technique actuel, d'autres types de diplômes, constitue donc une actualisation et un prolongement de la mission des collèges.

Même si la grande majorité des programmes techniques se situe à la frange des unités maximales permises par le RREC, tous ne sont pas susceptibles d'être convertis en programmes menant à un autre diplôme. En fait, en règle générale, le Conseil estime que le DEC technique, dans son format actuel, permet de répondre aux attentes exprimées par le marché du travail. Les exercices de révision de programmes, entrepris localement et nationalement, permettent d'ajuster la formation aux profils de compétence attendus sur le marché de l'emploi. Cependant, ouvrir la possibilité à d'autres types de diplômes permettrait un questionnement franc et ouvert sur le niveau de certains programmes. Sans qu'on cède à une pression en faveur du prolongement de la formation et qu'on exige davantage du diplômé en insertion professionnelle, il semble raisonnable que des options soient rendues possibles, à l'enseignement collégial, pour que les programmes présentant une complexification importante des apprentissages et des pratiques professionnelles puissent évoluer.

Qui plus est, l'offre de nouveaux diplômes dans le réseau collégial permettrait à l'ensemble de la société de maintenir et de consolider l'expertise acquise dans les collèges. En ouvrant et en balisant le champ de leurs possibles, il leur serait plus aisé d'anticiper les besoins de formation et de faire émerger des domaines de formation initiale et de spécialisation pour lesquels ils assument actuellement un rôle limité.

L'analyse effectuée par le Conseil met en lumière, de façon nouvelle, les répercussions de la création de diplômes. Cet exercice de réflexion, même s'il ne répond pas à l'ensemble des questionnements que pose inévitablement l'introduction de nouveaux diplômes, l'amène à prendre simultanément en compte le legs de l'enseignement collégial et ses perspectives d'avenir. Par ses recommandations, le Conseil exprime deux convictions fortes. Premièrement, il est possible de retracer les frontières des formations collégiales tout en maintenant la logique du système d'enseignement supérieur. La formation collégiale n'est donc pas cantonnée à l'espace qui lui a été attribué à l'origine. Pour le Conseil, introduire de nouveaux diplômes est l'un des gages d'évolution du réseau collégial. Deuxièmement, les programmes susceptibles d'être créés ou transformés, tout comme le type de diplôme qui les sanctionnera, demandent à être soumis à une analyse propre à la situation professionnelle de chacun. Ces jugements d'opportunité seront posés par les acteurs sur le terrain et, dans certains cas, en collaboration avec le Ministère. Dans ce contexte, le Conseil émet le souhait que l'analyse qu'il a menée fournisse aux personnes concernées par ces questions des paramètres de réflexion assurant la cohérence du système d'enseignement supérieur.

De nouveaux diplômes offerts à l'enseignement collégial offriraient des possibilités renouvelées de cheminement scolaire pour les étudiants. Ils permettraient aux collèges de redéployer leur champ d'action dans le secteur technique. Pour le Conseil, la création de nouveaux diplômes doit être associée à une vision globale de l'avenir des formations collégiales. Le Sommet sur l'enseignement supérieur et le Rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégiale qui a suivi profilent une conjoncture favorable pour que cet avenir soit redessiné. Le Conseil appelle à joindre les efforts et les réflexions pour que les changements qui émaneront de ces démarches soient structurants pour le devenir de l'enseignement collégial.

Introduire de nouveaux diplômes à l'enseignement collégial

- Considérant que des propositions visant à faire évoluer les DEC techniques sont formulées de façon récurrente depuis près de quinze ans;
- Considérant la tendance nord-américaine, notamment canadienne, à doter les établissements de niveau collégial de responsabilités pédagogiques supérieures à celles qui existaient au moment de leur création;
- Considérant qu'à l'heure actuelle, les formations collégiales techniques qui ne pourraient plus loger à l'intérieur du DEC de trois ans seraient susceptibles d'être transférées à l'université;
- Considérant que la transformation de DEC techniques en programmes menant à un baccalauréat induirait un repartage des formations entre les collèges et les universités et, ce faisant, pourrait réduire le rôle des collèges dans l'offre de formation à l'enseignement supérieur;
- Considérant qu'il est légitime que l'enseignement collégial puisse refléter la complexification des champs de savoirs et de pratiques auxquels ses programmes techniques conduisent;
- Considérant l'expertise reconnue des collèges dans plusieurs domaines de formation;
- Considérant que les parcours étudiants à l'enseignement supérieur doivent être sanctionnés par des diplômes qui sont le gage de la qualité de la formation;
- Considérant que le rehaussement des formations collégiales techniques pose des enjeux propres à chacun des programmes et appelle des solutions différenciées,

le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

- 7. de donner aux collèges la possibilité d'offrir des programmes d'un niveau supérieur à celui du DEC technique actuel, lesquels permettraient l'intégration et la reconnaissance d'apprentissages de nature plus complexe.**

Le DEC technique avancé

L'analyse spécifique des diplômes qu'il serait possible d'introduire au Québec se solde par un constat du Conseil, soit que trois d'entre eux pourraient être mis en œuvre dans un avenir rapproché: 1. le DEC technique avancé, 2. le diplôme collégial d'études spécialisées (DCES), 3. le baccalauréat collaboratif collège-université. Chacun de ces diplômes répondrait à des finalités propres. Ainsi, ils offriraient au réseau collégial des solutions différenciées dans les cas où l'offre d'une formation technique de niveau supérieur s'avérerait pertinente.

Plusieurs voix se sont élevées, dans les dernières années, pour plaider en faveur d'une hausse du nombre maximal d'unités constitutives du DEC technique. Pour les partisans de cette solution, cela permettrait d'ajuster la formation technique actuelle en y ajoutant les compétences qui ne peuvent actuellement loger à l'intérieur du curriculum. Cette voie d'évolution des formations collégiales semble simple à mettre en œuvre. L'allongement du DEC ne modifierait pas la structure des diplômes à l'enseignement supérieur et maintiendrait un seul diplôme à l'enseignement collégial ordinaire.

Toutefois, le Conseil y décèle d'importants risques. En effet, si l'on procédait de la sorte, le DEC sanctionnerait une formation allongée sans véritablement témoigner du rehaussement auquel on aurait procédé. En effet, le Conseil est d'avis que la volonté d'accroître le nombre d'unités d'un programme est révélatrice d'une élévation générale des attentes à l'égard des exigences de formation. Il ne s'agit donc pas seulement d'ajouter des unités à un programme, mais également de revoir son niveau d'exigences. Outre ce risque, le Conseil s'inquiète également que cette possibilité d'ajouter des unités à un programme à l'intérieur du DEC actuel n'ouvre la porte à de multiples ajouts à la pièce. Pour ces raisons, le Conseil invite à créer un DEC technique avancé plutôt que de seulement revoir le plafond du nombre d'unités du DEC actuel.

Un DEC technique avancé exigerait d'abord la détermination préalable du niveau d'exigences qui lui serait associé. Cet important travail d'explicitation des exigences faciliterait son introduction dans l'offre de diplômes à l'enseignement supérieur, entre le DEC actuel, le baccalauréat et un éventuel diplôme collégial d'études spécialisées (DCES). Ce faisant, les finalités propres du DEC avancé seraient clairement campées.

Ce diplôme pourrait être envisagé dans les programmes où il serait convenu qu'une formation initiale de trois ans n'est plus suffisante et nécessite d'être rehaussée. Celle-ci serait alors maintenue au niveau collégial et non portée au baccalauréat. Dans l'exercice conduisant à évaluer la pertinence du DEC avancé pour un programme donné et son introduction dans l'offre de programmes actuelle, par substitution ou par cohabitation avec certains programmes menant à un DEC, il paraît nécessaire que le marché du travail soit associé à la réflexion. En effet, le milieu de l'éducation doit se garder d'évaluer en vase clos la pertinence des programmes que le DEC avancé pourrait sanctionner. Qui plus est, il semble au Conseil qu'un partenariat plus étroit, à cette étape du processus, faciliterait sa reconnaissance.

- Considérant que des demandes sont formulées pour que certains des programmes conduisant à un DEC technique qui en sont actuellement au maximum du nombre d'unités prévu au RREC soient allongés;
- Considérant qu'un DEC technique avancé permettrait d'allonger la formation technique tout en conservant un diplôme collégial qualifiant sur le marché du travail;

- Considérant l'importance de sanctionner des apprentissages d'un niveau plus complexe par un diplôme distinct et reconnu;
- Considérant qu'il importe qu'une formation menant à un DEC technique avancé se distingue du DEC et du baccalauréat universitaire sur le plan de la complexité des apprentissages, de la durée de la formation et de la sanction,

le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

7.1. de modifier le RREC pour y introduire un nouveau type de diplôme, soit le DEC technique avancé, et les modalités de programmes qui y sont associées.

Le diplôme collégial d'études spécialisées (DCES)

Un diplôme de spécialisation à l'enseignement collégial n'est pas un projet entièrement nouveau. Le diplôme de spécialisation d'études techniques (DSET) a été introduit dans le Règlement sur le régime des études collégiales en 2008. Depuis, aucun projet de programme de ce type n'a obtenu l'aval ministériel. Dans cet avis, le Conseil a relevé les raisons qui peuvent expliquer les difficultés liées à sa mise en œuvre.

Pourtant, des programmes de spécialisation sont offerts présentement dans le réseau collégial et mènent à une attestation d'études collégiales (AEC). Pour le Conseil, cette situation pose problème: l'AEC sanctionne des apprentissages de spécialisation, alors que, dans la plupart des cas, ce diplôme sanctionne plutôt des apprentissages de la formation initiale en fonction d'exigences moindres que celles relatives au DEC¹⁰¹. Les programmes menant à une AEC de spécialisation témoignent de l'expertise qui est reconnue aux collèges et d'une demande pour des programmes de cette nature. Toutefois, il semble au Conseil que les programmes de spécialisation d'études collégiales pourraient se développer davantage et devenir de notoriété commune s'ils étaient sanctionnés par un diplôme approprié. Aussi le Conseil considère-t-il que l'expérience des collèges en la matière invite à maintenir un diplôme de spécialisation à l'enseignement collégial en lui donnant un statut renouvelé. Pour cette raison, le Conseil recommande de créer un nouveau diplôme collégial d'études spécialisées (DCES) qui remplacerait le DSET et l'AEC de spécialisation.

Pour que le DCES soit une réussite, une nouvelle philosophie éducative doit présider à sa création. Premièrement, il faut élargir les finalités de la spécialisation d'études collégiales. La spécialisation envisagée par le Conseil pourrait, par exemple, revêtir les formes suivantes :

- Une spécialisation de pointe pour les titulaires d'un DEC technique donné;
- Une spécialisation associée à l'expertise de recherche appliquée de certains collèges;
- Une spécialisation pour les diplômés en provenance de domaines limitrophes pour lesquels le diplôme de spécialisation n'est pas le prolongement direct de la formation antérieure;
- Une spécialisation en gestion appliquée à un domaine professionnel.

Cette ouverture pourrait faciliter l'accueil d'étudiantes et d'étudiants qui ne sont pas susceptibles actuellement de poursuivre leurs études à l'enseignement collégial. Pour le Conseil, ces différentes formes de spécialisation offriraient des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

Deuxièmement, il importe de camper précisément le niveau de formation du DCES par rapport à celui du DEC, du baccalauréat et du certificat. Ce niveau devrait être supérieur à celui du

101. Pensons ici, par exemple, à l'absence de la composante de formation générale.

DEC technique, mais inférieur à celui du grade. De plus, un DCES considéré comme de niveau comparable à celui du certificat universitaire serait plus facilement reconnu, tant par les étudiantes et les étudiants que par le marché du travail.

Troisièmement, l'évaluation des besoins de main-d'œuvre justifiant l'offre du programme devrait reposer sur une lecture prospective du marché du travail. Pour le Conseil, il est légitime que les collèges puissent anticiper, analyse rigoureuse à l'appui, des besoins de formation pour des fonctions de travail en mutation. Aussi le DCES, qui est un diplôme de spécialisation et non de formation initiale, peut-il soutenir l'accession, par ses titulaires, à des fonctions de travail émergentes, parfois répandues inégalement à travers la province. Par conséquent, il apparaît au Conseil que le DCES permettrait que la formation puisse s'ajuster aux besoins de formation exprimés localement, car il s'agirait d'un ajout à la formation polyvalente qu'offre le DEC technique.

En ce sens, le DCES bénéficierait d'un nouveau cadre d'élaboration, différent de celui en place pour les programmes conduisant à un DEC technique. Une plus grande autonomie pourrait être confiée aux établissements d'enseignement collégial sur le plan de l'élaboration du diplôme, voire de l'autorisation du programme et de la sanction.

Cette nouvelle philosophie éducative pourrait contribuer à ce que la spécialisation d'études collégiales soit appréciée à sa juste valeur. Le changement de nom du diplôme, auquel appelle également le Conseil, fait aussi partie de cette volonté. En préconisant un diplôme collégial d'études spécialisées (DCES), le Conseil souhaite se distancier d'une vision de la spécialisation tirant seulement racine de besoins de formation « surspécialisés » d'un DEC technique particulier. Si le libellé du diplôme pouvait certainement être revu selon ce qui semble le plus évocateur pour les acteurs concernés, il paraît important au Conseil de marquer, par le titre du diplôme, ce changement de finalités.

Le Conseil croit que le DCES devrait être envisagé comme vecteur d'innovation de l'enseignement collégial et comme voie de diversification des parcours possibles à l'enseignement supérieur. Ce sont les expérimentations progressivement réalisées qui détermineront si les titulaires du DEC et du baccalauréat adoptent ces nouveaux cheminements scolaires.

- Considérant qu'un diplôme de spécialisation, le DSET, existe déjà depuis 2008 mais qu'aucune formation y menant n'a encore été approuvée par le Ministère;
- Considérant que l'échec du DSET est attribuable, entre autres, à une confusion quant à ses finalités;
- Considérant que certaines professions complètent actuellement des programmes conduisant à un DEC technique par d'autres programmes menant à une AEC de spécialisation (par exemple, la denturologie ou les techniques d'analyses biomédicales);
- Considérant que l'offre de plusieurs types d'AEC, certaines étant des formations initiales et d'autres, des formations de spécialisation, nuit à la lisibilité du diplôme;
- Considérant qu'une formation de spécialisation devrait être sanctionnée par un diplôme spécifique qui n'est pas l'AEC;
- Considérant que certains collèges disposent d'une expertise en matière de recherche appliquée qui pourrait se traduire en une formation spécialisée, distincte des formations universitaires;
- Considérant l'étendue de l'offre, par les universités, de programmes courts qui ne sont pas des baccalauréats et la nécessité de ne pas fragmenter l'effectif entre les programmes offerts par les universités et ceux offerts par les collèges;
- Considérant l'importance d'élargir les finalités d'un diplôme collégial d'études spécialisées pour en assurer la plus-value et la viabilité;

- Considérant que l'une des fonctions d'un diplôme de spécialisation est de permettre l'innovation ainsi que le développement de formations à l'avant-garde des besoins exprimés par le marché du travail;
- Considérant que le cadre actuel d'élaboration des programmes techniques auquel sont soumis les programmes conduisant à un DSET limite les possibilités d'innovation,

le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

7.2. de procéder aux changements réglementaires requis pour permettre le remplacement du DSET par un diplôme collégial d'études spécialisées qui sanctionnerait une formation de spécialisation à l'enseignement collégial.

Le baccalauréat collaboratif collègue-université

Le baccalauréat collaboratif collègue-université ne serait pas, à proprement parler, un nouveau diplôme, mais bien un nouveau type de programme conçu et offert conjointement par un collègue et une université, selon des modalités variables. À la différence des ententes DEC-BAC existantes, il s'agirait d'un programme de formation intégré (et non du cumul de deux programmes), dont le curriculum serait élaboré par les deux partenaires, qui miserait sur les forces de chacun.

Un baccalauréat collaboratif collègue-université pourrait s'avérer pertinent lorsqu'une évaluation de la nécessité de rehausser la norme d'entrée du DEC technique jusqu'au baccalauréat, dans une profession donnée, serait effectuée et que ses conclusions seraient largement partagées. Il pourrait également présenter un intérêt lorsque s'exprimerait une demande pour une formation du niveau du baccalauréat, alors qu'il n'existerait aucun DEC technique dans le domaine. Plutôt que d'opter pour un des programmes préuniversitaires existants, les étudiants pourraient amorcer, dès le collégial, un cursus davantage orienté vers leur projet vocationnel. Ainsi, il s'agit en quelque sorte de créer un nouveau type de programme préuniversitaire dont les finalités seraient davantage pratiques et dont le programme de destination universitaire serait clairement ciblé.

En principe, un baccalauréat collaboratif ne présume pas du rôle qui serait joué par chacun des partenaires : ceux-ci pourraient, théoriquement, intervenir à différents moments à l'intérieur du programme. Toutefois, conformément à l'organisation actuelle de l'enseignement supérieur, il serait plus approprié que les étudiantes et les étudiants soient d'abord admis au segment collégial des études, puis au segment universitaire. Cette façon de faire maintiendrait la fréquentation collégiale comme préalable à l'admission universitaire. Un diplôme intermédiaire, comparable au DEC préuniversitaire en matière d'exigences, devrait être décerné après deux ans. Les étudiants pourraient ainsi réorienter leur parcours scolaire et être admis à l'université si leur projet vocationnel était modifié. Par conséquent, ce diplôme serait plus spécialisé qu'un DEC préuniversitaire, mais non directement préparatoire au marché du travail comme le sont les programmes techniques.

Le baccalauréat collaboratif exigerait d'instaurer des collaborations satisfaisantes pour les deux types d'établissements. Dans ce rapport d'équilibre, la contribution des collèges aux différents aspects de l'élaboration et de la gestion du programme devrait être clairement précisée. Entre autres, l'autonomie qui leur serait accordée devrait être bien établie et des exigences générales pour le segment collégial du parcours devraient être fixées.

Le baccalauréat collaboratif comporte des implications que le Conseil souhaite ici mettre en évidence. D'abord, pour ne pas infléchir la viabilité de l'offre existante, l'introduction de ce baccalauréat exigerait de cibler avec soin les programmes pertinents en tenant compte non seulement des programmes DEC-BAC existants, mais également des filières préuniversitaire et universitaire.

- Pour le Conseil, les ententes DEC-BAC demeurent la voie à privilégier quand il existe un DEC technique qualifiant, car ce cheminement permet d'additionner les diplômes reconnus sur le marché du travail.
- Le baccalauréat collaboratif ne doit pas être appréhendé comme un détournement de la filière préuniversitaire, mais bien comme un nouveau type de formation préuniversitaire davantage spécialisé. Ce nouveau cheminement à l'enseignement supérieur serait destiné, entre autres, à ceux dont le projet vocationnel est circonscrit et qui préfèrent une voie d'apprentissage plus appliquée.

En effet, le Conseil estime que le baccalauréat collaboratif collège-université constitue une nouvelle façon d'entrevoir la contribution des collèges à l'enseignement supérieur, et ce, en tablant sur l'expertise qui y a été développée. Il s'inspirerait des partenariats jusque-là expérimentés avec succès dans les ententes DEC-BAC. Il offrirait une solution originale aux établissements en l'absence d'un DEC technique qualifiant. Qui plus est, le Conseil considère que ce type de programme donnerait lieu à de nouvelles options de cheminement scolaire à l'enseignement supérieur. Il appartient aux établissements d'enseignement collégial et universitaire de cibler les programmes pour lesquels le baccalauréat collaboratif serait une avenue pertinente à considérer et au ministre de le rendre possible.

- Considérant l'intérêt de l'exploration de possibles baccalauréats collaboratifs dans des domaines où il n'existe pas de DEC technique qualifiant;
- Considérant qu'un baccalauréat collaboratif permettrait le développement de curriculums de formation spécialisés se déroulant sur cinq ou six ans et misant sur les forces respectives des collèges et des universités,

le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

7.3.1. de favoriser le partenariat entre les collèges et les universités dans la perspective d'identifier les formations pour lesquelles le développement de curriculums intégrés constituerait une valeur ajoutée du point de vue de la qualité de la formation;

7.3.2. d'intégrer au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) la possibilité pour les collèges d'élaborer, conjointement avec les universités, un continuum de formation collégiale et universitaire répondant à des conditions d'admission, de composition et de sanction distinctes de celles du DEC.

Poursuivre les travaux relatifs à l'introduction d'un baccalauréat appliqué au collégial

Dans le cadre de ses travaux, le Conseil s'est penché sur la possibilité d'introduire, au Québec, un baccalauréat appliqué. Ce programme de formation initiale, d'une durée minimale de cinq ans, serait entièrement offert par les collèges et potentiellement sanctionné par eux.

Plusieurs systèmes d'éducation ont confié à leurs établissements d'enseignement collégial l'autorisation de décerner des grades. À ce compte, le Québec ne serait ni innovateur ni original. Toutefois, étant donné l'organisation de son système d'enseignement supérieur, certains enjeux s'y posent de manière singulière.

1. Le baccalauréat appliqué introduirait une nouvelle condition d'admission pour un programme de baccalauréat. En effet, il serait admissible aux titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES). Cela représenterait un changement important par rapport à la situation actuelle, où l'admission universitaire repose sur le DEC. Aussi, pour ne pas bousculer l'organisation d'ensemble de l'enseignement supérieur, importerait-il d'en limiter la généralisation.

2. Contrairement à la situation vécue dans plusieurs autres systèmes, les collèges du Québec ne décernent pas eux-mêmes leurs diplômes à l'enseignement collégial ordinaire. Il serait donc discutable qu'ils décernent d'abord des diplômes de baccalauréat, alors qu'ils ne sont pas habilités à délivrer le diplôme d'études collégiales (DEC). Toutefois, en Amérique du Nord, il serait tout aussi inusité que ce soit le Ministère qui décerne le baccalauréat.

D'autres enjeux se posent au Québec de la même façon qu'ils se sont posés dans les systèmes d'éducation ayant autorisé leurs établissements d'enseignement collégial à offrir des baccalauréats appliqués :

1. Définir le créneau de formation à l'intérieur duquel les collèges pourraient être autorisés à offrir un baccalauréat appliqué, ce qui exigerait de cerner ses particularités par rapport aux baccalauréats existants et de camper, par des indicateurs, la nature appliquée de la formation.
2. Expliciter et détailler les normes attendues d'un programme de baccalauréat.

Au Québec, les établissements autorisés à décerner des grades sont explicitement mentionnés dans la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire. Or, il ne suffit pas de modifier cette loi. Les établissements doivent aussi avoir la capacité effective d'offrir les diplômes. Par conséquent, pour que les collèges puissent offrir des baccalauréats, des exigences devraient être clairement établies et une instance devrait être chargée d'évaluer la conformité des projets de programme avec celles-ci¹⁰². Certaines de ces exigences induiraient un changement de culture dans les collèges. Par exemple, une proportion importante des enseignantes et des enseignants du programme devrait probablement posséder un doctorat, jumelé à une expérience professionnelle significative. Ce ne sont donc pas tous les établissements du réseau collégial qui auraient la capacité de se conformer aux normes établies pour le baccalauréat appliqué. Une forme de différenciation des établissements s'opérerait donc sur cette base.

Le nombre de programmes techniques susceptibles de se voir transformés en baccalauréats appliqués paraît restreint. Dans le contexte démographique actuel et étant donné le déploiement, par les universités, d'un ensemble de programmes dont certains comportent déjà une forte composante appliquée (stages, programmes coopératifs, programmes de l'ETS), quels programmes menant à un baccalauréat appliqué seraient susceptibles d'être offerts au collégial? Ce baccalauréat répondrait-il aux ambitions d'un nombre significatif d'étudiantes et d'étudiants?

De plus, la demande pour le baccalauréat appliqué ne peut être distinguée de sa reconnaissance. Est-ce que le marché du travail, y compris les ordres professionnels, y accorderait une pleine reconnaissance? Est-ce que les employeurs seraient à la recherche de cette qualification et est-ce que celle-ci serait rémunérée à sa juste valeur? Est-ce que le baccalauréat appliqué permettrait à ses titulaires d'être admis aux cycles supérieurs dans les universités?

Finalement, la question du financement reste entière. Comment le baccalauréat appliqué offert au collégial, mais menant à un grade, devrait-il être financé?

Pour le Conseil, l'offre d'un baccalauréat appliqué par les collèges pose d'importants enjeux qui sont propres à la logique du système d'enseignement supérieur du Québec. De plus, sa valeur ajoutée dans l'offre existante à l'enseignement supérieur, sa viabilité et sa reconnaissance n'apparaissent pas d'emblée comme allant de soi.

De surcroît, le Conseil prend la pleine mesure des implications symboliques associées au fait de permettre aux collèges d'investir un champ qui était jusque-là la prérogative des universités. Le

102. Par exemple, la *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*, ratifiée par le Québec, suggère des procédures et des normes d'évaluation de la qualité des nouveaux programmes menant à des grades, tous grades confondus. De son côté, la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario a émis des lignes directrices destinées aux établissements d'enseignement collégial publics offrant des programmes appliqués.

baccalauréat a, jusqu'ici, représenté une frontière entre les deux ordres d'enseignement. Donner aux collèges la possibilité d'offrir des programmes appliqués menant à un baccalauréat, voire de décerner le baccalauréat eux-mêmes, constituerait une évolution importante de leur mission. En effet, offrir des baccalauréats à l'enseignement collégial modifierait de façon importante le rôle que les collèges ont été historiquement appelés à jouer dans l'enseignement supérieur au Québec.

Pour ces raisons, le Conseil estime qu'il serait prudent que les collèges et les universités poursuivent, avec ouverture et rigueur, la réflexion sur l'introduction de ce diplôme.

- Considérant qu'un baccalauréat appliqué pose plusieurs enjeux pour la cohérence actuelle du système d'enseignement supérieur, lesquels demandent à être résolus,
- Considérant que les exigences assurant l'équivalence entre un baccalauréat offert à l'enseignement collégial et un baccalauréat offert à l'enseignement universitaire demandent à être explicitées par une autorité crédible permettant d'assurer la reconnaissance du baccalauréat collégial;
- Considérant que les collèges devraient se conformer à des normes rigoureuses en matière d'offre de baccalauréats, ce qui impliquerait probablement de concentrer cette offre dans certains établissements en mesure de satisfaire à ces exigences;
- Considérant que, dans le contexte du déploiement actuel des formations à l'enseignement supérieur, le nombre de programmes menant à un DEC technique susceptibles d'être transformés en baccalauréats appliqués paraît restreint;
- Considérant que la demande sociale et étudiante pour un baccalauréat offert au collégial demande à être étudiée,

le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

- 8. de poursuivre la réflexion sur le sujet en formant un comité mixte paritaire collèges-universités chargé :**
 - d'évaluer la demande sociale pour un baccalauréat offert au collégial au Québec;
 - de situer le baccalauréat appliqué dans l'organisation du système d'enseignement supérieur québécois;
 - de poser les conditions de réussite de ce baccalauréat appliqué, notamment en ce qui concerne sa valeur ajoutée, sa viabilité et sa reconnaissance;
- 9. dans une étape subséquente, si cela s'avère opportun, de confier à un groupe d'experts, composé de spécialistes de l'enseignement collégial et universitaire, québécois et étrangers, le soin d'établir les exigences propres à l'offre d'un baccalauréat au collégial au Québec.**

VOLET 3 LES CONDITIONS

Par cet avis, le Conseil propose de créer de nouveaux diplômes et, de ce fait, de nouveaux cheminements à l'enseignement supérieur. Toutefois, il ne suffit pas d'instaurer ces diplômes par voie réglementaire pour en assurer la viabilité et la reconnaissance. Leur création nécessite une conversation renouvelée sur la formation collégiale technique et d'importants travaux collectifs.

Avant toute chose, le Conseil souhaite ici rappeler la qualité des formations collégiales techniques et leur reconnaissance par le marché du travail et les universités. Elle est soutenue par des mécanismes qui ont démontré la capacité des collèges à élaborer, à réviser et à adapter leurs formations dans le champ de responsabilités qui leur appartient. Aussi le Conseil n'invite-t-il pas à une remise en question des programmes techniques tels qu'ils existent actuellement. Toutefois, la récurrence des propositions visant à réexaminer le «format du DEC» de même que les appels réitérés des ordres professionnels pour une révision des exigences de formation initiale de certaines professions réglementées témoignent de nouvelles attentes à l'égard de la formation collégiale technique.

Pour le Conseil, une volonté plus large de redéfinir les possibles à l'enseignement collégial doit animer les acteurs. Il s'agit de permettre aux collèges d'offrir des formations techniques aux niveaux d'exigences variés, sanctionnées par des diplômes appropriés et ouvrant la porte à des cheminements diversifiés pour les étudiantes et les étudiants.

En plus du DEC technique actuel, d'autres voies sont possibles à l'enseignement collégial. Ces voies peuvent être intégrées au système d'enseignement supérieur sans se substituer au DEC technique et sans porter préjudice à l'organisation du système d'enseignement supérieur. L'expertise du réseau collégial ne saurait être limitée à un seul diplôme, le DEC, en dehors duquel elle ne pourrait prétendre exister.

Dans ce troisième volet, le Conseil souhaite signaler que la création de nouveaux diplômes devrait s'accompagner d'importants travaux collectifs. Un référentiel permettrait de les situer les uns par rapport aux autres et parmi l'ensemble des diplômes existants à l'enseignement postsecondaire. Un tel instrument favoriserait la lisibilité des diplômes, définirait les exigences de formation associées à chacun d'eux et servirait de référence commune lors de l'élaboration de programmes. Cet important travail interpellerait les ordres d'enseignement, depuis la formation professionnelle au secondaire jusqu'à l'université. Ce référentiel des diplômes, autant par sa démarche que par son résultat, pourrait permettre d'établir la vision, la cohérence et la distinction du système d'enseignement postsecondaire du Québec. Il s'agit, de l'avis du Conseil, d'une pièce-clé d'une nouvelle architecture de diplômes.

La création de nouveaux diplômes sous-tend également un dialogue soutenu et constructif entre les acteurs du monde de l'éducation et ceux du marché du travail. Ces derniers doivent exprimer des besoins de formation se rapportant à un contexte d'insertion professionnelle, besoins que le milieu de l'éducation a pour tâche de traduire en exigences de formation. La création des diplômes doit s'accompagner d'analyses portant sur la complexification des tâches de certaines professions pour déterminer le niveau de formation permettant de les accomplir adéquatement. Le Conseil est conscient que certaines relations sont tendues entre les ordres professionnels et le milieu de l'éducation. Il souhaite que la création de ces nouveaux diplômes fournisse un nouveau cadre pour ces relations et lance un dialogue renouvelé.

Il apparaît également au Conseil que la création de ces diplômes devrait s'accompagner d'une autonomie plus importante pour les établissements d'enseignement collégial. En effet, ceux-ci sont les mieux à même de déterminer comment ces nouveaux diplômes pourraient s'incarner dans l'offre de programmes. Pour ce faire, les collèges doivent bénéficier de la latitude requise pour expérimenter des projets qui pourraient s'avérer structurants pour l'ensemble du réseau collégial. Certes, les étudiantes et les étudiants doivent avoir l'assurance que leurs formations collégiales sont équivalentes, quel que soit l'établissement fréquenté. Sur ce point, le Conseil est ferme. Néanmoins, un nouveau partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges devrait être envisagé simultanément avec la création de ces nouveaux diplômes. Pour le Conseil, il faut saisir l'occasion et joindre les deux réflexions.

Enfin, la création de ces nouveaux diplômes nécessiterait des ressources et des moyens. Le Conseil souhaite ici le rappeler. Toutefois, par-delà ces investissements, leur introduction requiert une ouverture à ce que de nouveaux cheminements scolaires se dessinent au Québec par la fréquentation d'établissements d'enseignement supérieur dont on aurait reconfiguré les possibles. Il s'agit d'un effort d'imagination, d'un effort de création porteur d'avenir. Le Conseil souhaite que son analyse, doublée de ses recommandations, puisse y conduire.

Formaliser les niveaux de formation à l'enseignement postsecondaire

- Considérant que les exigences associées aux différents niveaux de formation à l'enseignement postsecondaire reposent sur une compréhension tacite;
- Considérant les demandes répétées du Conseil en faveur d'un référentiel des niveaux de formation;
- Considérant que le *Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade* confie à chaque province le soin d'élaborer un cadre plus détaillé correspondant aux diplômes décernés dans son système d'enseignement;
- Considérant la nécessité que l'espace de formation entre le DEC technique et le baccalauréat soit mieux balisé, dans un contexte où les collèges seraient autorisés à offrir des formations d'un niveau supérieur à celui du DEC technique actuel;
- Considérant qu'une compréhension explicite et consensuelle des différents niveaux de formation à l'enseignement postsecondaire favoriserait la reconnaissance mutuelle des diplômes offerts par les différents ordres d'enseignement;
- Considérant qu'un référentiel des niveaux de formation pourrait favoriser la reconnaissance sociale et professionnelle des différents diplômes offerts, en particulier les nouveaux diplômes;
- Considérant l'importance de situer clairement un diplôme collégial d'études spécialisées dans l'offre de formation, notamment par rapport au DEC technique et au certificat universitaire;
- Considérant que les exigences du DEC technique avancé devraient être clairement posées par rapport à celles du DEC technique ordinaire, sans quoi la spécificité du diplôme risquerait de ne pas être reconnue;
- Considérant la pertinence d'un référentiel des diplômes postsecondaires pour faciliter la comparabilité des formations entre le Québec et d'autres systèmes d'enseignement, particulièrement en ce qui concerne les particularités de l'enseignement collégial québécois,

le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

- 10. d'entreprendre des démarches, en collaboration avec les acteurs de la formation professionnelle, de l'enseignement collégial et de l'enseignement universitaire, afin d'élaborer un référentiel des diplômes postsecondaires au Québec permettant de situer les niveaux de formation et d'établir la cohérence du système d'enseignement postsecondaire.**

Revoir le partage des responsabilités entre les collèges et le Ministère

- Considérant qu'en vertu des dispositions du RREC, l'élaboration et la sanction des programmes menant à un DEC ou à un DSET relèvent du ministre;
- Considérant qu'en vertu du RREC, les responsabilités des collèges en matière d'élaboration des programmes menant à un DEC ou à un DSET sont limitées à la détermination des activités d'apprentissage permettant d'atteindre les objectifs et standards fixés par le ministre;
- Considérant que les collèges élaborent, depuis 1993, des politiques institutionnelles d'évaluation relatives aux programmes d'études et que celles-ci ont été soumises à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEECE);
- Considérant que la révision des programmes existants menant à un DEC relève du Ministère et qu'il lui appartient de décréter le moment où elle s'avère opportune;
- Considérant que les collèges élaborent et sanctionnent des programmes conduisant à une AEC;
- Considérant que la double norme en matière de sanction des diplômes, soit le pouvoir du collège pour l'AEC et celui du Ministère pour le DEC, peut contribuer à les hiérarchiser sur la base de ce critère;
- Considérant la pertinence d'envisager, pour les collèges, une plus grande autonomie dans l'élaboration de programmes d'études spécialisées;
- Considérant que, dans le contexte d'un baccalauréat collaboratif, une autonomie plus importante à l'égard du Ministère permettrait aux collèges de redéfinir le continuum de formation conjointement avec les universités, selon des modalités qui conviennent aux deux partenaires;
- Considérant l'incohérence à laquelle mènerait une situation où les collèges seraient autorisés à élaborer des programmes et à décerner des diplômes d'un niveau supérieur à celui du DEC, alors qu'ils n'ont jamais été autorisés à le faire pour le DEC,

le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

- 11. d'entreprendre avec les collèges des discussions visant un nouveau partage des responsabilités en ce qui concerne l'élaboration, la révision, l'évaluation et la sanction des programmes collégiaux, en vue d'accroître leur autonomie.**

Favoriser le dialogue entre le monde de l'éducation et le monde professionnel

- Considérant que les travaux du Conseil n'avaient pas pour objectif d'évaluer la justesse des demandes en faveur du rehaussement de certaines formations collégiales techniques, mais plutôt d'analyser les répercussions des différentes avenues qui pourraient être mises en œuvre pour y répondre;
- Considérant que les lieux de concertation actuels et le processus d'élaboration et de révision des programmes techniques n'ont pas permis de concilier les intérêts parfois divergents du réseau collégial et des ordres professionnels;
- Considérant que les collèges et les regroupements de collèges ne disposent pas d'avenues de rehaussement de la formation technique qui permettent de maintenir cette formation à l'enseignement collégial;
- Considérant que, même si les ordres professionnels sont animés par un souci de protection du public, leurs attentes quant à la formation requise au seuil d'entrée dans la profession demandent à être évaluées;
- Considérant que les mécanismes de résolution des différends entre les ordres professionnels et le milieu de l'éducation, institués de manière ponctuelle aux cours des dernières années, n'ont pas su rallier l'ensemble des acteurs derrière des positions consensuelles;
- Considérant que les acteurs du marché du travail se sont peu exprimés en dehors des ordres professionnels sur les questions relatives au rehaussement des formations collégiales techniques,

le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

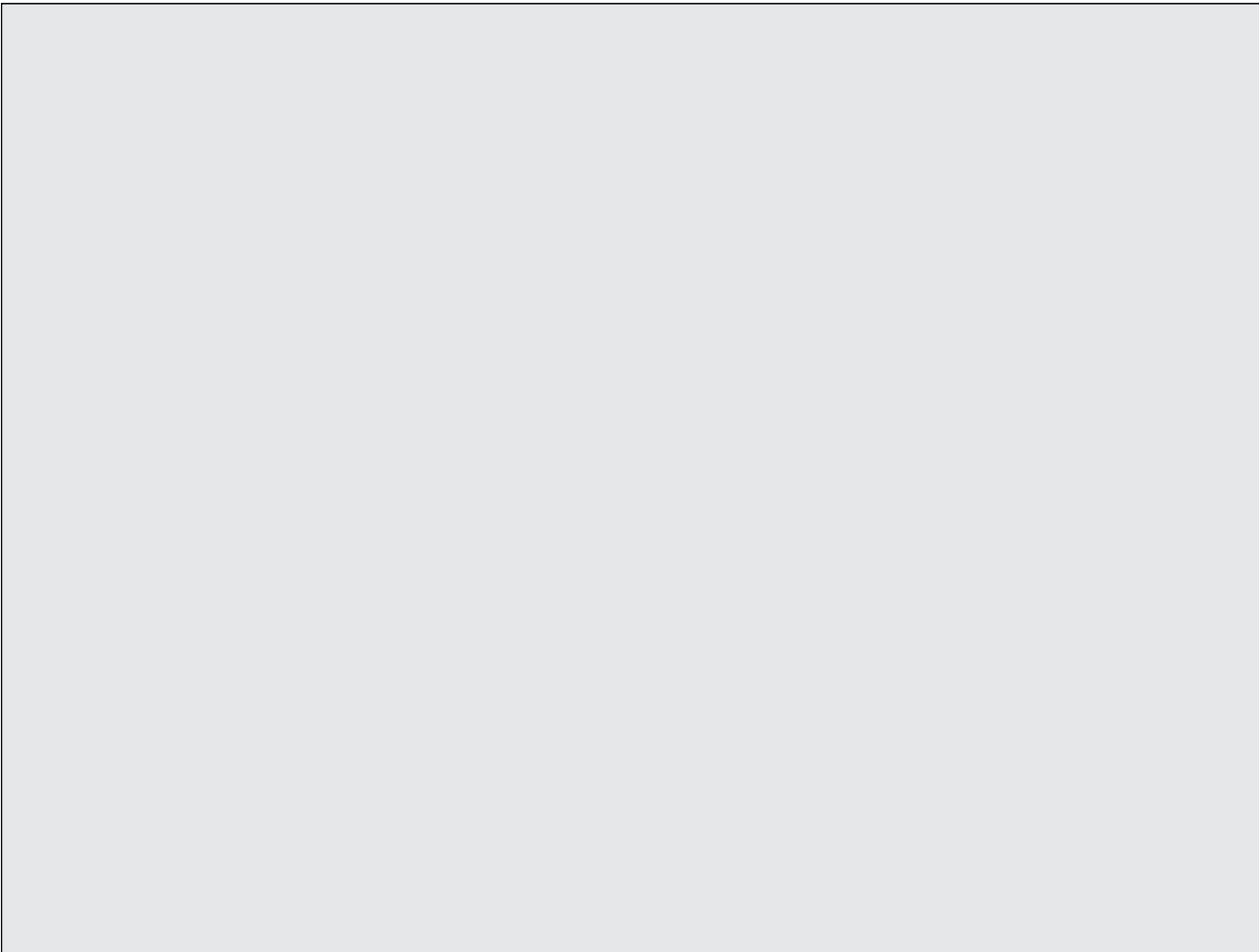
- 12. de favoriser un dialogue constructif et continu entre les collèges et le marché du travail, dont, au premier chef, les ordres professionnels et les comités sectoriels de main-d'œuvre, pour évaluer la complexification des tâches de certaines professions et déterminer le niveau de formation permettant de les accomplir adéquatement.**

Assurer les ressources et les moyens nécessaires à l'évolution des collèges

- Considérant qu'il apparaît nécessaire que de nouveaux diplômes collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique puissent être décernés à l'enseignement collégial;
- Considérant que la création de nouveaux diplômes collégiaux requiert une réflexion d'ensemble qui ne peut être limitée aux implications financières engendrées par cette évolution;
- Considérant que le financement de l'enseignement collégial devrait être revu pour tenir compte de l'évolution des programmes offerts;
- Considérant les conséquences générées par la création de nouveaux diplômes sur le plan du personnel des collèges;
- Considérant les implications matérielles d'une offre de programmes étendue à l'enseignement collégial;
- Considérant que, sur le plan des effectifs, la viabilité des programmes à créer doit être assurée en fonction de l'offre en place à l'enseignement supérieur et de la demande actuelle ou prospective des étudiantes et des étudiants et du marché du travail;
- Considérant la nécessité d'assurer l'égalité de traitement des étudiantes et des étudiants à l'enseignement supérieur, quels que soient les parcours scolaires empruntés,

le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

- 13. d'assurer, dans un contexte de reconfiguration du rôle des collèges dans l'offre de formation à l'enseignement supérieur, les ressources et les moyens nécessaires à leur évolution.**



ANNEXES



ANNEXE 1

PROGRAMMES DES COLLÈGES DE L'ONTARIO MENANT À UN GRADE OFFERT AVEC LE CONSENTEMENT MINISTÉRIEL

Collège Algonquin des arts appliqués et de technologie

Baccalauréat en arts appliqués (décoration intérieure)

Baccalauréat en administration des affaires appliquée (gestion de la chaîne d'approvisionnement électronique)

Baccalauréat en gestion hôtelière et touristique

Baccalauréat en science du bâtiment

Collège Centennial d'arts appliqués et de technologie

Baccalauréat en sciences informatiques appliquées (réseaux informatiques et de communication)

Baccalauréat en sciences informatiques appliquées (systèmes logiciels – conception, développement et gestion)

Baccalauréat en gestion des relations publiques

Collège Conestoga de technologie et d'enseignement supérieur

Baccalauréat en administration des affaires (comptabilité, vérification et technologie de l'information)

Baccalauréat en administration des affaires (gestion du commerce international)

Baccalauréat en décoration intérieure

Baccalauréat en design

Baccalauréat en éducation et développement de la petite enfance

Baccalauréat en génie (génie des systèmes mécaniques)

Baccalauréat en génie (génie des systèmes électroniques)

Baccalauréat en justice communautaire et pénale

Baccalauréat en relations publiques

Baccalauréat en sciences de la santé appliquées (gestion informatique en santé)

Baccalauréat en technologie appliquée (architecture – gestion des projets et des installations)

Collège Fanshawe des arts appliqués et de technologie

Baccalauréat en arts appliqués (technologies intégrées d'aménagement du territoire)

Baccalauréat en leadership en éducation de la petite enfance

Baccalauréat en technologie appliquée (biotechnologie)

Baccalauréat en décoration intérieure

Collège George Brown des arts appliqués et de technologie

Baccalauréat en administration des affaires appliquée (services financiers)

Baccalauréat en administration des affaires appliquée (gestion des opérations d'accueil)

Baccalauréat en leadership en éducation de la petite enfance

Baccalauréat en technologie appliquée (science et gestion de la construction)

Collège Georgian d'arts appliqués et de technologie

Baccalauréat en administration des affaires (gestion automobile)

Baccalauréat en administration des affaires (gestion de golf)

Baccalauréat en services humains (études policières)

Collège Humber de technologie et d'enseignement supérieur

Baccalauréat en arts appliqués (cinéma et production multimédia)

Baccalauréat en arts appliqués (décoration intérieure)

Baccalauréat en arts appliqués (études parajuridiques)

Baccalauréat en arts appliqués (justice pénale)

Baccalauréat en commerce (électronique)

Baccalauréat en commerce (gestion de la mode)

Baccalauréat en commerce (gestion des ressources humaines)

Baccalauréat en commerce (gestion internationale)

Baccalauréat en commerce (gestion du tourisme)

Baccalauréat en commerce (publicité créative)

Baccalauréat en commerce (comptabilité)

Baccalauréat en commerce (études en gestion)

Baccalauréat en commerce (finance)

Baccalauréat en commerce (gestion de la chaîne d'approvisionnement)

Baccalauréat en commerce (marketing)

Baccalauréat en design industriel

Baccalauréat en développement international

Baccalauréat en journalisme

Baccalauréat en musique

Baccalauréat en relations publiques

Baccalauréat en sciences informatiques appliquées (systèmes logiciels)

Baccalauréat en soins à l'enfance et à la jeunesse

Collège Niagara d'arts appliqués et de technologie

Baccalauréat en administration des affaires appliquée (commerce international et développement à l'échelle mondiale)

Baccalauréat en administration des affaires appliquée (gestion des opérations d'accueil)

Collège Seneca d'arts appliqués et de technologie

Baccalauréat en commerce (gestion des affaires)

Baccalauréat en commerce (comptabilité et finances internationales)

Baccalauréat en commerce (gestion des services financiers)

Baccalauréat en commerce (stratégie et technologie des ressources humaines)

Baccalauréat en développement de l'enfant

Baccalauréat en études interdisciplinaires

Baccalauréat en loisirs thérapeutiques

Baccalauréat en technologie de l'aviation

Baccalauréat en technologie (informatique et sécurité)

Baccalauréat en technologie (développement de logiciels)

Collège Sheridan de technologie et d'enseignement supérieur

Baccalauréat en administration des affaires (comptabilité)
Baccalauréat en administration des affaires (finance)
Baccalauréat en administration des affaires (gestion de la chaîne d'approvisionnement)
Baccalauréat en administration des affaires (gestion des ressources humaines)
Baccalauréat en administration des affaires (marketing)
Baccalauréat en animation
Baccalauréat en artisanat et conception
Baccalauréat en commerce (gestion en commerce mondial)
Baccalauréat en conception de jeux électroniques
Baccalauréat en conception d'interactions
Baccalauréat en décoration intérieure
Baccalauréat en film et télévision
Baccalauréat en illustration
Baccalauréat en informatique appliquée (informatique mobile)
Baccalauréat en leadership en éducation de la petite enfance
Baccalauréat en photographie
Baccalauréat en sciences de la santé appliquées (science des exercices et promotion de la santé)
Baccalauréat en sciences de la santé appliquées (thérapie athlétique)
Baccalauréat en sciences informatiques appliquées (sécurité des systèmes d'information)
Baccalauréat en théâtre musical – interprétation

Collège St. Lawrence d'arts appliqués et de technologie

Baccalauréat en arts appliqués (psychologie comportementale)

La Cité collégiale d'arts appliqués et de technologie

Baccalauréat en biotechnologie

Source : Compilation effectuée par le CSE à partir de données du MFCU (<http://www.tcu.gov.on.ca/epep/programs/degreeauthority/opconsents.html>). Site visité le 8 mai 2015).

ANNEXE 2

PROGRAMMES MENANT À UN CERTIFICAT POSTDIPLÔME OFFERTS PAR HUMBER COLLEGE, PAR DÉPARTEMENT

School of Applied Technology

- Project Management
- Supply Chain Management
- Wireless Telecommunications

School of Creative and Performing Arts

- Arts Administration and Cultural Management
- Creative Book Publishing
- Creative Writing – Comic Scriptwriting
- Creative Writing – Fiction, Creative Non-Fiction, Poetry

School of Health Sciences

- Clinical Research
- Early Childhood Education – Advanced Studies in Special Needs
- Regulatory Affairs
- School of Hospitality, Recreation and Tourism
- Exercise Science and Lifestyle Management
- Hospitality and Tourism Operations Management

School of Liberal Arts and Sciences

- Professional Writing and Communications
- Research Analyst
- Teaching English as a Second Language

School of Media Studies and Information Technology

- Advertising – Account Management
- Advertising Copywriting
- Broadcasting – Radio
- Enterprise Software Development
- Fundraising Management
- Information Technology Solutions
- Post-Production
- Public Relations
- Television Writing and Producing
- Web Development

School of Social and Community Services

- Addictions and Mental Health

Business School

- Advertising – Media Management
- Alternative Dispute Resolution
- Event Management
- Fashion Management and Promotions
- Financial Planning
- Global Business Management
- Human Resources Management
- International Development
- Marketing Management
- Public Administration

Source: Humber College (www.humber.ca/program/).

ANNEXE 3

EXEMPLES DE PROGRAMMES MENANT À UNE ATTESTATION D'ÉTUDES COLLÉGIALES (AEC) DE SPÉCIALISATION OFFERTS PAR DES COLLÈGES (HIVER 2015)

Nom de l'AEC	Collège offrant l'AEC	Condition d'admission	Durée de l'AEC
TECHNIQUES BIOLOGIQUES (SANTÉ)			
Cytotechnologie	Rosemont	DEC en technologie d'analyses biomédicales	1 080 heures
Cytogénétique clinique	Rosemont	DEC en technologie d'analyses biomédicales	1 035 heures
Échographie cardiaque	Ahuntsic	DEC en technologie de radiodiagnostic DEC en technologie de médecine nucléaire DEC en technologie de radio-oncologie	798 heures
Échographie médicale	Ahuntsic	DEC en technologie de radiodiagnostic DEC en technologie de médecine nucléaire DEC en technologie de radio-oncologie	570 heures
Échographie vasculaire périphérique	Ahuntsic	DEC en technologie de radiodiagnostic DEC en technologie de médecine nucléaire DEC en technologie de radio-oncologie	750 heures
Imagerie en résonance magnétique	Ahuntsic	DEC en technologie de radiodiagnostic DEC en technologie de médecine nucléaire DEC en technologie de radio-oncologie	495 heures
Registre des tumeurs	Ahuntsic	DEC en archives médicales	480 heures
Pratique avancée de la denturologie	Édouard-Montpetit	DEC en denturologie	780 heures

Nom de l'AEC	Collège offrant l'AEC	Condition d'admission	Durée de l'AEC
TECHNIQUES HUMAINES			
Stratégies d'intervention auprès des adultes vivant avec des troubles de communication	La Pocatière Valleyfield	DEC en soins infirmiers DEC en techniques d'éducation spécialisée DEC en techniques de travail social DEC en techniques d'intervention en loisir DEP en santé, assistance et soins infirmiers DEP en assistance à la personne à domicile DEP en assistance à la personne en établissement	195 heures
Stratégie d'intervention en développement du langage	La Pocatière Valleyfield Lanauadière	DEC en soins infirmiers DEC en techniques d'éducation spécialisée DEC en techniques de travail social DEC en techniques d'éducation à l'enfance	360 heures
Stratégie d'intervention en zoothérapie	La Pocatière Chicoutimi	DEP ou DEC dans un domaine biopsychosocial DEC en techniques de santé animale	585 heures
Tendances et pratiques en toxicomanie	Lafleche	DEC, AEC, baccalauréat ou certificat dans un domaine de l'intervention psychosociale (éducation à l'enfance, éducation spécialisée, travail social, délinquance, soins infirmiers, psychologie, criminologie, etc.)	195 heures
Troubles envahissants du développement	Jonquière	DEC ou AEC en techniques d'éducation spécialisée DEC ou AEC en techniques de travail social DEC ou AEC en techniques d'éducation à l'enfance	360 heures
Services paralangagiers	Lionel-Groulx	Diplôme collégial ou universitaire	645 heures
Stimulation du langage en milieu éducatif	Saint-Jérôme	DEC ou AEC en techniques d'éducation à l'enfance ou en techniques d'éducation en services de garde	240 heures
Perfectionnement en cyberenquête	Garneau	DEC en techniques policières	240 heures
Service-conseil en immigration	Saint-Laurent Vanier	Diplôme d'études postsecondaires dans l'un des domaines suivants : domaine juridique, droit, gestion ou l'équivalent	390 heures

Nom de l'AEC	Collège offrant l'AEC	Condition d'admission	Durée de l'AEC
TECHNIQUES PHYSIQUES			
Méthode d'assemblages structuraux en aéronautique	Édouard-Montpetit	DES + expérience reconnue de 3 ans en production aéronautique DEP en montage de structures en aérospatiale ou en mise en œuvre de matériaux composites DEC en techniques de génie mécanique, en technologie du génie industriel ou en techniques de design industriel Baccalauréat en génie mécanique, en génie industriel ou en design industriel	540 heures
Spécialisation en programmation avancée des contrôleurs industriels	Lanaudière	DEP en électromécanique, en électricité ou en mécanique industrielle de construction et d'entretien + 2 années d'expérience	255 heures
Robotique industrielle	Lévis-Lauzon	DEP en électromécanique de systèmes automatisés ou dans un domaine connexe DEC ou AEC dans le domaine du génie électrique ou du génie mécanique (maintenance industrielle, technologie de l'électronique industrielle, automatisation et instrumentation industrielles, etc.)	615 heures
TECHNIQUES ADMINISTRATIVES (INFORMATIQUE)			
Conception assistée par ordinateur CATIA	Édouard-Montpetit	DEP + 2 années d'expérience DEC (aucun programme en particulier)	375 heures
Développeur / Intégrateur Sharepoint	Édouard-Montpetit	DEC en informatique AEC en informatique + quelques années d'expérience	750 heures
Microprogramme en sécurité des réseaux	Édouard-Montpetit	DEC en informatique (gestion de réseaux) AEC en réseaux + expérience	300 heures
Développement d'applications pour appareils mobiles	Sainte-Foy Maisonneuve Montmorency	DEC en informatique DEC en technique d'intégration multimédia AEC en analyse et programmation	405 heures
Spécialiste en mégadonnées et intelligence d'affaires	Bois-de-Boulogne	DEC ou AEC en informatique	465 heures
TECHNIQUES ARTISTIQUES			
Perfectionnement en capture de mouvement	Matane	Formation en animation 3D Formation en animation 2D + expérience en 3D	275 heures

Source : Compilation effectuée par le CSE, 2015 (<http://www.monretouraucep.com/> et <http://www.inforoutefpt.com/>).

ANNEXE 4

DESCRIPTIF DES COMPÉTENCES ATTENDUES DES TITULAIRES D'UN DIPLÔME OU D'UN DIPLÔME AVANCÉ SELON LE CADRE DE CLASSIFICATION DES TITRES DE COMPÉTENCE DE L'ONTARIO

	Diplôme (deux ans)	Diplôme avancé (trois ans)
Overall Program Design and Outcome Emphasis	Programs provide a level of skills, knowledge and attitudes to allow the graduates to work within a broad range of technical and/or administrative requirements, coordination and evaluation, and engage students in learning in disciplines outside their main field of study.	Programs provide the knowledge, skills and attitudes to enable graduates to work within a broad range of technical and/or management functions in a broad range of occupational areas. Graduates understand both the required conceptual frameworks as well as applications related to the specific occupational area.
Depth of Knowledge	The skill and knowledge requirements for successful performance in a complex occupational setting.	The skill and knowledge requirements for successful performance of a specialized range of activities, most of which would be complex or non-routine in an occupational setting.
Breadth of Knowledge	At least some breadth beyond the vocational field, with exposure to at least one discipline outside the main field of study within the themes of: arts in society; civic life; social and cultural understanding; personal understanding; and science and technology, to increase awareness of the society and culture in which they live and work.	
Conceptual & Methodological Awareness/ Research and Scholarship	<p>A range of complex or non-routine activities; coordination and evaluation;</p> <p>The planning and initiation of alternative approaches to skill and knowledge application;</p> <p>The application of knowledge and skills, with substantial depth in some areas where judgement is required in planning and selecting appropriate equipment, services, and techniques for self and others.</p>	<p>A significant range of skills associated with fundamental principles and complex techniques across a wide and often unpredictable variety of contexts in relation to either varied or highly specific functions;</p> <p>Understanding and application of mathematical concepts and reasoning; analyzing and using numerical data; and conceptualizing;</p> <p>Application of a variety of thinking skills and a systematic approach to anticipate and solve problems;</p> <p>Ability to analyze, evaluate and apply relevant information from a variety of sources.</p>
Communication Skills	<p>The ability to:</p> <p>Communicate clearly, concisely and correctly in the written, spoken and visual form that fulfils the purpose and meets the needs of the audience;</p> <p>Respond to written, spoken, or visual messages in a manner that ensures effective communication.</p>	

	Diplôme (deux ans)	Diplôme avancé (trois ans)
Application of Knowledge	<p>A range of complex or non-routine activities; coordination and evaluation;</p> <p>The planning and initiation of alternative approaches to skill and knowledge application;</p> <p>The application of knowledge and skills, with substantial depth in some areas where judgement is required in planning and selecting appropriate equipment, services, and techniques for self and others.</p>	<p>Contributions to the development of a broad plan, budget or strategy;</p> <p>New/additional applications of technical, creative or conceptual knowledge to practical and/or real world situations;</p> <p>Significant judgment in the planning, design and technical leadership and/or guidance functions related to products, services, operations or procedures.</p>
Professional Capacity/ Autonomy	<p>Participation in the development of strategic initiatives, personal responsibility and autonomy in performing complex technical operations or organizing others;</p> <p>Participation in teams, including teams concerned with planning and evaluation functions;</p> <p>Group or team coordination may be involved;</p> <p>Ability to manage their own professional development.</p>	<p>Accountability for self and others in achieving the outcomes for a team;</p> <p>Ability to manage their own professional development.</p>
Awareness of Limits of Knowledge	<p>An understanding of the limits of their own knowledge and skill level and an appreciation of the methods and techniques that they are not qualified to employ.</p>	

Source: *Ontario Qualifications Framework* (<http://www.tcu.gov.on.ca/pepg/programs/oqf/>).

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- Association des collèges privés du Québec (2004). *Miser sur le réseau collégial pour la réussite des personnes et pour le développement du Québec*, mémoire présenté au Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, Montréal, L'Association, 63 p., réf. du 12 mai 2015, http://www.bibliotheque.qc/ba/Archives/pgq/E3A1_A842_A33_003_2004.pdf.
- Bastedo, Helena (2010). *Block Transfer Agreement Evaluation Project*, Vancouver (B.C.), BC Council on Admissions & Transfer, 26 p., réf. du 17 décembre 2013, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511292.pdf>.
- BC Council on Admissions & Transfer (2012a). *BC Council on Admissions and Transfer: Mandate, Membership, Role, and Responsibilities*, Vancouver (B.C.), The Council, 6 p., réf. du 16 décembre 2013, http://www.bccat.ca/pubs/Mandate_Membership_Roles_Responsibilities.pdf.
- BC Council on Admissions & Transfer (2012b). *Membership in the BC Transfer System*, Vancouver (B.C.), The Council, 5 p., réf. du 16 décembre 2013, <http://www.bccat.ca/pubs/BCTSmembers.pdf>.
- BC Stats (2012). *2011 Admissions and Transfer Experiences of Students Continuing their Studies in British Columbia*, Vancouver (B.C.), BC Council on Admissions & Transfer, 72 p., réf. du 17 décembre 2013, <http://www.bccat.ca/pubs/bcstats11.pdf>.
- Bélanger, Pierre W. (1986). « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », *Recherches sociographiques*, vol. 27, n° 3, p. 365-384.
- Boggs, Andrew, et David Trick (2009). *Making College-University Cooperation Work: Ontario in a National and International Context: Report*, Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario, 22 p., réf. du 10 janvier 2014, <http://www.heqco.ca/sitecollectiondocuments/making%20college-university%20cooperation%20work.pdf>.
- Bureau de coopération interuniversitaire (2014). *Statistiques d'admission sur les candidats collégiens du Québec : définitions des mesures et des dimensions*, Montréal, Le Bureau, 10 p., réf. du 12 août 2015, http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/STAT-ADM_Documentation_candidats-collegiens-9juillet2014.pdf.
- CCI Research (2011). *College-University Consortium Council: College-University Student Mobility Report*, Orangeville (Ontario), CCI Research, 108 p., réf. du 13 janvier 2014, http://www.oncat.ca/files_docs/content/pdf/en/oncat_research_reports/oncat_research_reports_10.pdf.
- Chambre des huissiers de justice du Québec (2013). *Rapport annuel 2012-13*, Montréal, La Chambre, 48 p., réf. du 6 mai 2015, <https://www.huissiersquebec.qc.ca/Document/Fichiers%20PDF/RACHJQ.pdf>.
- Clark, Ian D., David Trick et Richard J. Van Loon (2011). *Academic Reform: Policy Options for Improving the Quality and Cost-Effectiveness of Undergraduate Education in Ontario*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 300 p.
- Clark, Ian D., Greg Morgan, Michael L. Skolnik et David Trick (2009). *Academic Transformation: the Forces Reshaping Higher Education in Ontario*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 244 p.
- Coalition pour le maintien du DEC qualifiant en soins infirmiers (2013). *Des solutions adéquates pour assurer la qualité des soins infirmiers*, Québec, La Coalition, 9 p., réf. du 5 août 2014, <http://www.aeesicq.org/pdf/soladeq.pdf>.
- Collèges Ontario (2014). *Opening Doors to Nursing Degrees: Time for Action: A Proposal from Ontario's Colleges*, Toronto, Collèges Ontario, 11 p., réf. du 12 mai 2015, http://www.collegesontario.org/policy-positions/health/CO_NURSING_Report_2014_WEB.pdf.
- Collèges Ontario (2013). *Reaching New Heights: Differentiation and Transformation in Higher Education*, Toronto, Collèges Ontario, 18 p., réf. du 21 novembre 2014, http://www.collegesontario.org/policy-positions/position-papers/Reaching_New_Heights_Response_to_Differentiation_Paper.pdf.

- Collèges Ontario (2012). *Empowering Ontario: Transforming Higher Education in the 21st Century*, Toronto, Collèges Ontario, 26 p., réf. du 21 novembre 2014, [http://www.collegesontario.org/policy-positions/position-papers/Empowering%20Ontario%20\(2\).pdf](http://www.collegesontario.org/policy-positions/position-papers/Empowering%20Ontario%20(2).pdf).
- Collèges Ontario (2010). *Opening Doors to Nursing Degrees: A Proposal from Ontario's Colleges*, Toronto, Collèges Ontario, 17 p., réf. du 12 mai 2015, http://www.collegesontario.org/policy-positions/position-papers/opening_doors_to_nursing_degrees.pdf.
- Collèges Ontario (2009a). *Expanding Degree Opportunities to Meet the Needs of the New Economy: A Proposal from Ontario's Colleges*, Toronto, Collèges Ontario, 25 p., réf. du 11 mai 2015, http://www.collegesontario.org/policy-positions/position-papers/expandng_degree_opportunities_2009.pdf.
- Collèges Ontario (2009b). *Student Mobility Between Ontario's Colleges and Universities*, Toronto, Collèges Ontario, 18 p., réf. du 10 janvier 2014, http://www.collegesontario.org/research/student-mobility/Student_Mobility_09.pdf.
- Collèges Ontario (2008). *Profile of Non-Direct Entrants to Ontario's Colleges*, 2008, Toronto, Collèges Ontario, 44 p., réf. du 7 avril 2015, http://www.collegesontario.org/research/school-college-transition/CO_Non-Direct_Entrants_2008.pdf.
- Comité consultatif sur l'orientation future de l'éducation postsecondaire (1996). *Excellence, accessibilité, responsabilité* : Toronto, Ministère de l'Éducation et de la Formation, 98 p., réf. du 21 novembre 2014, <http://www.tcu.gov.on.ca/fre/document/reports/futuref.pdf>.
- Comité de liaison enseignement supérieur—enseignement collégial (1988). *Dossier d'information sur le CLESEC*, Québec (Province), 20 p.
- Comité de liaison enseignement supérieur—enseignement collégial (1981). *Cahier d'information du comité de liaison enseignement supérieur / enseignement collégial (CLESEC)*, Québec, Service général des communications, ministère de l'Éducation, 125 p.
- Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (2014a). *Handbook for Ontario Colleges: Applying for Ministerial Consent under the Post-Secondary Education Choice and Excellence Act, 2000*, Toronto, La Commission, 35 p., réf. du 21 novembre 2014, <http://www.peqab.ca/Publications/HNDBKCAAT2014.pdf>.
- Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (2014b). *Submission Guidelines for Ontario Colleges: Applying for Ministerial Consent under the Post-Secondary Education Choice and Excellence Act, 2000*, Toronto, La Commission, 17 p., réf. du 24 novembre 2014, <http://www.peqab.ca/Publications/SubmissionGuidelinesCAATsNew2014.pdf>.
- Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (2013). *Rapport annuel 2012-2013*, Toronto, La Commission, 23 p., réf. du 24 novembre 2014, <http://www.peqab.ca/Publications/AnnualReport2012%202013F.pdf>.
- Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (2010). *Guide pour les collèges de l'Ontario : demande de consentement ministériel en application de la Loi de 2000 favorisant le choix de l'excellence au niveau postsecondaire*, Toronto, La Commission, 39 p., réf. du 13 janvier 2014, <http://www.peqab.ca/Publications/HNDBKCAAT2010f.pdf>.
- Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (2002). *Rapport annuel 2001-2002*, Toronto, La Commission, 8 p., réf. du 24 novembre 2014, <http://peqab.ca/Publications/annreport0102f.pdf>.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, La Commission, 90 p.

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec : tome 2 : les structures pédagogiques du système scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 404 p.
- Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (2012). *Rapport du Groupe de travail du CMEC sur la transférabilité des crédits*, Toronto, Le Conseil, 47 p., réf. du 10 janvier 2014, http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/311/CTWG%20Report%202012_FR.PDF.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales*, Québec, Le Conseil, 75 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0461.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Sainte-Foy, Le Conseil, 141 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/formtech.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales*, Sainte-Foy, Le Conseil, 59 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/modi-reg.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, Le Conseil, 50 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0364.pdf>.
- Cowin, Bob (2013). *Students Transfer, Success, and Mobility in BC Post-Secondary Institutions: A Synthesis of Research*, Vancouver (B.C.), BC Council on Admissions & Transfer, 38 p., réf. du 17 décembre 2013, <http://bccat.ca/pubs/synthesisofresearch.pdf>.
- De Saedeleer, Sylvie (2007). *L'arrimage des ordres d'enseignement professionnel et technique : le cas des DEP-DEC et des DEC-BAC dans les collèges (cégeps) québécois*, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Fédération des syndicats de l'enseignement (Centrale des syndicats du Québec), 146 p.
- Decock, Henry, Ursula McCloy, Shuping Liu et Bin Hu (2011). *The Transfer Experience of Ontario Colleges who Further their Education: An Analysis of Ontario's College Graduate Satisfaction Survey*, Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario, 102 p., réf. du 1^{er} avril 2015, <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/TransferExperienceofOntarioCollegeGraduates.pdf>.
- Demers, Guy (2014). *Rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégiale*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 167 p., réf. du 5 décembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport_final_Chantier_offre_formation_collegiale.pdf.
- Doyle, Tony (2013). *Running Head: Perceptions and Expectations of College Degrees: Assessing Employer Perceptions and Expectations of College Degree Programs*, Master of Arts in Interdisciplinary Studies, Victoria (B.C.), Royal Roads University, 71 p., réf. du 24 novembre 2014, https://dspace.royalroads.ca/docs/bitstream/handle/10170/552/doyle_tony.pdf?sequence=1.
- Durand, Pierre (2013). *Rapport du président du Groupe de travail sur la formation de la relève infirmière*, présenté au docteur Réjean Hébert, ministre de la Santé et des Services sociaux, ministre responsable des Aînés, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, 52 p., réf. du 6 août 2014, <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2013/13-945-01W.pdf>.
- Fallis, George (2013). *Rethinking Higher Education: Participation Research and Differentiation*, Kingston (Ontario), McGill-Queen's University Press, 308 p.

- Fédération des cégeps (2014). *Cadre d'élaboration de programmes d'études menant à une attestation d'études collégiales (AEC)*, Montréal, La Fédération, 32 p.
- Fédération des cégeps (2013a). *Enjeux prioritaires du réseau collégial public : rencontre thématique : Sommet sur l'enseignement supérieur*, Montréal, La Fédération, 7 p., réf. du 11 mai 2015, <http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2013/02/Enjeux-prioritaires-sommet-enseignement-sup%C3%A9rieur.pdf>.
- Fédération des cégeps (2013b). *Enjeux prioritaires du réseau collégial public : Sommet sur l'enseignement supérieur*, Montréal, La Fédération, 6 p., réf. du 21 février 2013, http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Contributions_courriel_facebook/02-2013_-_Federation_des_cegeps_-_Enjeux_prioritaires.pdf.
- Fédération des cégeps (2012). *La qualité de l'enseignement supérieur au Québec : rencontre thématique*, Montréal, La Fédération, 12 p., réf. du 21 février 2013, http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2012/11/F%C3%A9d%C3%A9ration_des_c%C3%A9geps_qualit%C3%A9_texte_1.pdf.
- Fédération des cégeps (2008). *Avis de la Fédération des cégeps sur la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*, Montréal, La Fédération, 9 p., réf. du 6 août 2014, http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2011/06/4mars2008_Code_des_professions_Projet_de_loi_50.pdf.
- Fédération des cégeps (2004a). *Les cégeps, une réussite québécoise*, mémoire présenté par la Fédération des cégeps au Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, Montréal, La Fédération, 108 p., réf. du 12 mai 2015, http://www.bibliotheque.qc.ca/Archives/pgq/E3A1_A842_A33_068_2004.pdf.
- Fédération des cégeps (2004b). *Pour un véritable partenariat en enseignement supérieur*, mémoire de la Fédération des cégeps à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, Montréal, La Fédération, 50 p.
- Fédération des cégeps (2003). *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec : plan de développement du réseau collégial public*, Montréal, La Fédération, 115 p.
- Fédération des cégeps, et Institut du nouveau monde (2008). *Les cégeps et leur milieu : défis, attentes et besoins : des partenaires s'expriment*, Montréal, Fédération des cégeps, 29 p., réf. du 1^{er} avril 2015, http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2011/06/22oct2008_Rapport_les_cegeps_et_leur_milieu.pdf.
- Finlay, Finola, et Dale Box (2008). *Research Results: Moving From Case-By-Case Transfer to Formal Articulation: Assessing the Business Case*, Vancouver (B.C.), BC Council on Admissions & Transfer, 4 p., réf. du 12 décembre 2013, http://www.bccat.ca/pubs/rr_coursecarried08.pdf.
- Finlay, Finola, et Valerie Yorkston (2005). *How to Articulate: Requesting and Assessing Credit in the BC Transfer System*, Vancouver (B.C.), BC Council on Admissions & Transfer, 80 p., réf. du 17 décembre 2013, <http://bccat.ca/pubs/how2articulate.pdf>.
- Floyd, Deborah L., et Kenneth P. Walker (2008). « The Community College Baccalaureate: Putting the Pieces Together », *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 33, n° 2, p. 90-124.
- Gaber, Devron (2010). *The BC Transfer System: A Brief History*, Vancouver (B.C.), BC Council on Admissions & Transfer, 9 p., réf. du 16 décembre 2013, http://bccat.ca/bccat_org/assets/File/history.pdf.
- Groupe de travail sur l'arrimage du programme sciences humaines avec certains programmes universitaires de premier cycle (2004). *De la méconnaissance à la reconnaissance du programme d'études préuniversitaires sciences humaines : rapport*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des programmes d'études et de la recherche, 16 p.

- Groupe de travail sur la collaboration entre les collèges et les universités (1998). *La continuité des études techniques et universitaires : fondements, objectifs et modalités à privilégier*, Québec, Comité de liaison de l'enseignement supérieur, 37 p.
- Hicks, Martin, Harvey P. Weingarten, Linda Jonker et Shuping Liu (2013). *The Diversity of Ontario's Colleges: A Data Set to Inform the Differentiation Discussion*, Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario, 28 p., réf. du 14 janvier 2013, http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/College_Differentiation_Report.pdf.
- Higher Education Strategy Associates (2012). *Changing Times, Changing Places: The Global Evolution of the Bachelor's Degree and the Implications for Ontario*, Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario, 39 p., réf. du 25 novembre 2014, <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Changing%20Times%20ENG.pdf>.
- Hurlihay, Victoria (2012). « College-University Transfer Programs in Ontario: A History and a Case Study », *College Quarterly*, vol. 15, n° 4, réf. du 14 janvier 2014, <http://www.collegequarterly.ca/2012-vol15-num04-fall/hurlihay.html>.
- Jones, Glen A., et Michael L. Skolnik (2009). *Degrees of Opportunity: Broadening Student Access by Increasing Institutional Differentiation in Ontario Higher Education*, Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario, 37 p., réf. du 29 juillet 2015, <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Degrees%20of%20Opportunity.pdf>.
- Kintzer, Frederick (1984). « Short-Cycle Higher Education: Purposes and Issues », *Higher Education*, vol. 13, n° 3, p. 305-328.
- Knight, Jane (2008). *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues, Report*, London (U.K.), Observatory on Borderless Higher Education, 24 p., réf. du 12 mai 2015, http://ecahe.eu/w/images/c/cc/Joint_and_double_degree_programmes_-_vexing_questions_and_issues_-_september_2008.pdf.
- Laden, Berta Vigil (2005). « The New ABDs: Applied Baccalaureate Degrees in Ontario », *The Community College Baccalaureate: Emerging Trends and Policy Issues*, Sterling (Virginia), Stylus Pub., p. 153-178.
- Mikhail, Samih W. (2008). *The Alternative Tertiary Education Sector: More than Non-University Education*, Washington (D.C.), World Bank, 115 p., réf. du 26 septembre 2013, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/EWPS10_ASTE.pdf.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Orientations ministérielles sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois*, Québec, Le Ministère, réf. du 29 juillet 2015, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2096068>.
- Ministère de l'Éducation (1997). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Le Ministère, 55 p.
- Ministère de l'Éducation, (1994). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Québec, Le Ministère, Direction générale des ressources informationnelles, Direction des statistiques et des études quantitatives, 251 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2010). *Balises ministérielles associées au développement de programmes d'études menant à l'obtention du diplôme de spécialisation d'études techniques (DSET)*, document d'information, annexe 1, Québec, Le Ministère, Direction générale de la formation professionnelle et technique, secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, 2 p.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle, L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, Le Ministère, 39 p.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2014). *Prévisions de l'effectif étudiant universitaire (EEETP), par cycle et provenance*, réf. du 26 novembre 2014, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Effectif_etudiant_universitaire/Prev_Univ_Province.pdf

- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2013a). *Cadre stratégique de l'Ontario pour la différenciation du système d'éducation postsecondaire*, Toronto, Le Ministère, 19 p., réf. du 14 janvier 2014, http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/PolicyFramework_PostSecFr.pdf.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2013b). *Droits de scolarité et droits accessoires : politique d'encadrement relative aux collèges d'arts appliqués et de technologie*, Toronto, Le Ministère, 21 p.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2011). *Déclaration de principes sur le système ontarien de transfert des crédits*, Toronto, Le Ministère, 8 p., réf. du 14 janvier 2014, http://www.oncat.ca/files_docs/content/pdf/fr/Feb2011-CT-Policy-Statement.pdf.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2000). *Possibilités accrues pour les Ontariennes et Ontariens d'obtenir un grade universitaire : document de consultation*, Toronto, Le Ministère, 9 p., réf. du 26 novembre 2014, <http://www.tcu.gov.on.ca/fre/document/discussi/degree/degreef.pdf>.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2014). *Le ministre Hébert rend public le rapport du président du Groupe de travail sur la formation de la relève infirmière*, réf. du 7 août 2014, <http://www.msss.gouv.qc.ca/documentation/salle-de-presse/ficheCommunique.php?id=695>.
- Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario (1990). *Vision 2000 : qualité et possibilités : rapport final de Vision 2000 : examen du mandat*, Toronto, Le Ministère, 183 p.
- Mitchell, Amy D., Mark Feltham et Lane Trotter (2013). *Mapping th Ontario Advanced Diploma: European and American Outcomes for Business*, Report Prepared for Colleges Ontario, London (Ontario), Fanshawe College, 159 p., réf. du 12 mai 2015, http://www.collegesontario.org/research/DegreeGranting/Mapping_the_Ontario_Advanced_Diploma.pdf.
- Ontario (2014). *Entente de mandat stratégique 2014-2017 entre le ministère de la Formation et des Collèges et Universités et Sheridan College Institute of Technology and Advanced Learning*, Toronto, Le Gouvernement, 16 p., réf. du 26 novembre 2014, <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/vision/SheridanAgreementFr.pdf>.
- Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec (2014). *Rapport annuel 2013-2014 : un souffle d'harmonie*, Montréal, L'Ordre, 50 p., réf. du 4 mai 2015, http://www.opiq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/11/opiq_rapport_2013-2014_Webcorr.pdf.
- Ordre professionnel des technologistes médicaux du Québec (2014). *Rapport annuel 2013-2014*, Montréal, L'Ordre, 42 p., réf. du 29 juillet 2015, <http://optmq.org/wp-content/uploads/2014/07/Point-10.0-Rapport-annuel-OPTMQ-2013-2014.pdf>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1973). *Short-Cycle Higher Education: A Search for Identity*, Paris, OCDE, 414 p.
- Panacci, Adam G. (2014). « Baccalaureate Degrees at Ontario Colleges: Issues and Implications », *College Quarterly*, vol. 17, n° 1, réf. du 27 novembre 2014, <http://www.collegequarterly.ca/2014-vol17-num01-winter/panacci.html>.
- Québec (2015). « Règlement sur le régime des études collégiales », dans *Lois et règlements sur l'éducation*, 2012, c. C-29, r. 4, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} juillet 2015, réf. du 29 juillet 2015, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/C_29/C29R4.HTM.
- R. A. Malatest & Associates Ltd. (2010). *Evaluation of Degrees in Applied Areas of Study: Final Report*, Version 2.2, Toronto, Ministry of Training, Colleges and Universities, 296 p., réf. du 26 novembre 2014, http://www.collegesontario.org/research/DegreeGranting/Evaluation_of_Degrees_in_Applied_Areas_of_Study.pdf.

- Rae, Bob (2005). *L'Ontario : chef de file en éducation : rapport et recommandations*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 128 p., réf. du 17 janvier 2014, <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/postsecf.pdf>.
- Regroupement des collèges du Montréal métropolitain (2013). *Une offre de formation collégiale adaptée aux besoins et attentes des citoyens, des entreprises et des universités*, mémoire présenté au Chantier sur l'offre de formation collégiale, Montréal, Le Regroupement, 17 p.
- Skolnik, Michael L. (2012a). *College Baccalaureate Degrees and the Diversification of Baccalaureate Production in Ontario*, Toronto, Université de Toronto, 27 p., réf. du 27 novembre 2014, <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32379/1/M%20Skolnik%20-%20Baccalaureate.pdf>.
- Skolnik, Michael L. (2012b). *Rethinking the System of Credentials Awarded by Ontario's Colleges of Applied Arts & Technology*, Toronto, Collèges Ontario, 39 p., réf. du 17 janvier 2014, https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/34922/1/Skolnik_Rethinking%20college%20credentials.pdf.
- Skolnik, Michael L. (2005a). « The Case for Giving Greater Attention to Structure in Higher Education Policy-Making », dans Charles M. Beach, Robin W. Boadway et R. Marvin McInnis (dir.), *Higher Education in Canada*, Kingston (Ontario), Queen's University.
- Skolnik, Michael L. (2005b). « The Community College Baccalaureate in Canada: Addressing Accessibility and Workforce Needs », dans Deborah L. Floyd, Michael L. Skolnik et Kenneth P. Walker (dir.), *The Community College Baccalaureate: Emerging Trends and Policy Issues*, Sterling (Virginia), Stylus Pub.
- Smith, Geri, et Mario Bruyère (2013). *Credit Transfer Institutional Grants (CTIG)*, Presentation by the Ministry of Training, Colleges and Universities at the 2nd Annual Student Pathways in Higher Education Conference, (28 février), 18 p., réf. du 29 juillet 2015, http://www.oncat.ca/files_docs/content/pdf/en/student_pathways_conference/2013/golets_bruyere_fri.pdf.
- Taylor, James S., José Brites Ferreira, Maria de Lourdes Machado et Rui Santiago (dir.) (2010). *Non-University Higher Education in Europe*, Dordrecht (Netherlands), Springer, 260 p.
- Trick, David (2013). *College-to-University Transfer Arrangements and Undergraduate Education: Ontario in a National and International Context*, Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario, 44 p., réf. du 17 janvier 2014, <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Transfer%20Arrangements%20Trick%20ENG.pdf>.
- Trudeau, Jean-Bernard (président du Comité d'experts) (2005). *Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines*, Québec, Office des professions du Québec, 109 p., réf. du 7 juillet 2015, http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Rapport_etude/Rapport-Sante-ment.pdf.
- Université du Québec (2014). *Rôles et usages des programmes de courte durée et des programmes constitutifs de grade : à la mesure des besoins de formation universitaire de l'ensemble de la société québécoise*, Québec, L'Université, 78 p.
- Zorzi, Rochella, Anna Engman, Joanne Barry, Claude Lauzon, David MacCoy et Wendy Yen (2007). *Implementation Evaluation of Ontario's Collaborative Nursing Programs*, Final Report for the Ontario College University Consortium Council, Toronto, Cathexis Consulting, 169 p., réf. du 12 mai 2015, http://oncat.ca/files_docs/content/pdf/en/oncat_research_reports/oncat_research_reports_3.pdf.

LES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL*

PRÉSIDENT

Christian MUCKLE

Membre du Conseil
Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

MEMBRES

Rhys ADAMS

Enseignant de physique
Collège Vanier

Sylvain BLAIS

Directeur général
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

Stéphane CÔTÉ

Directeur adjoint
Services éducatifs aux jeunes
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Alain DESJARLAIS

Directeur des études
Cégep André-Laurendeau

Réjeanne GAGNON

Conseillère pédagogique
Cégep de l'Outaouais

Brenda GAREAU

Conseillère pédagogique
Cégep de Saint-Jérôme

Fanny KINGSBURY

Directrice générale
Association québécoise de pédagogie
collégiale (AQPC)

Marianne LANDUYT

Directrice adjointe des études
Cégep de Victoriaville

Sébastien PICHE

Enseignant
Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption

Annie ROCHETTE

Directrice générale
Centre de technologie minérale et de plasturgie
(CCTT du Cégep de Thetford)

Serge TALBOT

Directeur général des programmes de 1^{er} cycle
et responsable des relations avec les collèges
Université Laval

COORDINATION

Édith BROCHU

Coordonnatrice par intérim

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation de présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme:

Marie-France BÉLANGER

Directrice générale
Cégep de Sherbrooke

Rose CREVIER-DAGENAIS

Étudiante
Cégep de Sainte-Foy

Josée DESCHÊNES

Directrice
Formation continue et services aux entreprises
Cégep Marie-Victorin

Pascale RENY

Enseignante en soins infirmiers, santé mentale
Cégep de Saint-Laurent

LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENT

Claude LESSARD

MEMBRES

Kelly BELLONY

Coordonnateur à l'organisation des réseaux
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Christian BLANCHETTE

Doyen
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Sophie BOUCHARD

Directrice
École primaire-secondaire Le Bois-Vivant
Commission scolaire René-Lévesque

Bonny Ann CAMERON

Enseignante d'anglais et conseillère pédagogique
Commission scolaire de la Capitale

Jean-Marc CHOUNARD

Vice-président
Fondation Lucie et André Chagnon

Nathalie DIONNE

Enseignante au secondaire
École des Vieux-Moulins
Commission scolaire Kamouraska-Rivière-du-Loup

Richard FILION

Directeur général
Collège Dawson

Michelle FOURNIER

Directrice générale
Commission scolaire des Grandes-Seigneureries

Isabelle GONTHIER

Directrice
École primaire du Ruisselet
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Claire LAPOINTE

Professeure et directrice
Département des fondements
et pratiques en éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE

Directrice des études
Cégep de Saint-Laurent

Édouard MALENFANT

Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Janet MARK

Coordonnatrice des dossiers autochtones
Service de la formation continue
Campus de Val-d'Or
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Louise MILLETTE

Professeure agrégée
Département des génies civil,
géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Christian MUCKLE

Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

Joanne TEASDALE

Enseignante
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI

Consultant international

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE

Pierre BOUTET

Sous-ministre adjoint
Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

Lucie BOUCHARD

* Au moment de l'adoption de l'avis.

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser (juin 2015)

L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver (août 2014)

Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante (juin 2014)

Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec à la formation générale commune de l'enseignement collégial (mai 2014)

Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes (septembre 2013)

L'enseignement de la science et de la technologie au primaire et au premier cycle du secondaire (août 2013)

Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... (juin 2013)

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales (mai 2013)

Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services (octobre 2012)

L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre (février 2012)

L'intégration des apprentissages : des visées ambitieuses à poursuivre — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2011)

Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives (décembre 2010)

Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs (octobre 2010)

Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2010)

Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial (mai 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (mai 2010)

Projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010)

Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2009)

Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite (octobre 2009)

Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation (août 2009)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (juillet 2008)

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (avril 2008)

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté (mars 2008)

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes (mars 2008)

Au collégial — L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (mars 2008)

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse » (février 2008)

Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires, 20 et 21 février 2008 : présentation des positions du Conseil supérieur de l'éducation (février 2008)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juillet 2007)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (juillet 2007)

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité (avril 2007)

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation (mars 2007)

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités (septembre 2006)

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (avril 2006)

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité (avril 2006)

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises (novembre 2005)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2005)

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec (février 2005)

ÉTUDES ET RECHERCHES

Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles? (juin 2013)

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires (mai 2013)

Recueil statistique en complément de l'avis *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises* (mai 2008)

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire (décembre 2005)

RAPPORTS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2012-2014

Pour l'amélioration continue du curriculum
et des programmes d'études (décembre 2014)

2010-2012

Pour une formation qualifiante chez les jeunes de
moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation
professionnelle au secondaire (décembre 2012)

2008-2010

Conjuguer équité et performance en éducation,
un défi de société (novembre 2010)

2006-2008

L'éducation en région éloignée: une responsabilité
collective (mars 2009)

2005-2006

Agir pour renforcer la démocratie scolaire
(décembre 2006)