



CATON

Conseil sur l'articulation
et le transfert de l'Ontario

Sommaire de la recherche sur les parcours de transfert financée par le CATON

Septembre 2013

Conseil sur l'articulation et le transfert de l'Ontario

180, rue Dundas ouest, bureau 1902

Toronto (Ontario) M5G 1Z8

Tél. : 416 640-6951

Télec. : 416 640-6959

www.oncat.ca

CATON est financé par le gouvernement de l'Ontario

1. Introduction

Le sommaire qui suit présente une brève analyse des projets de recherche sur les parcours de transfert financés par le COAT. Ces projets ont été entrepris par 16 équipes de recherche dirigées par nos membres et ils se penchent sur trois champs d'enquête fondamentaux :

- Que savons-nous au sujet des étudiants effectuant un transfert et pour quelles raisons le font-ils?
- Quel est le niveau de réussite et de satisfaction des étudiants transférés? Les étudiants venant d'un autre établissement réussissent-ils mieux ou moins bien que les étudiants n'ayant pas changé d'établissement?
- Quelles politiques et pratiques d'établissement constituent des obstacles potentiels à la satisfaction et la réussite des étudiants?

(On retrouve également dans le présent sommaire un survol des efforts menés par un collègue de l'Ontario, c.-à-d. le Collège Fanshawe, visant à mettre en correspondance le contenu de l'un de ses programmes avec le cadre de transfert de l'accord de Bologne. Les auteurs de l'étude suggèrent que cette initiative comble un vide dans la compréhension commune des protocoles de transfert et de mobilité du processus de Bologne.)

Dans l'ensemble, les résultats sont cohérents et permettent d'identifier des voies bien définies où des progrès peuvent être réalisés. La vigilance des établissements sur cette question fera l'objet d'une pression accrue au fur et à mesure que croît le nombre d'étudiants cherchant à bénéficier d'un transfert. En raison des changements apportés aux critères d'obtention des diplômes pour la pratique professionnelle, de l'intérêt croissant des étudiants pour le diplôme d'un collège en arts appliqués et en technologie et de l'intérêt soutenu des diplômés universitaires envers les programmes collégiaux menant à un certificat post-diplôme, les établissements d'enseignement supérieur constatent que les transferts croissent tous les ans (Lakehead, p. 9) et les étudiants provenant d'autres établissements peuvent représenter jusqu'à 25 % des nouvelles inscriptions (Trent, p. 5). En effet, de nombreux établissements, y compris La Cité collégiale, tel que cela est indiqué dans l'étude qui concerne cette institution, ont fait de la mobilité des étudiants une priorité stratégique par l'importance accordée à l'offre de formations associée à l'éducation permanente pour la clientèle spécifiquement francophone du collège (La Cité, p. 3).

2. Ce que nous savons au sujet des étudiants venant d'un autre établissement et des raisons pour lesquelles ils effectuent un transfert

2.1 Que savons-nous au sujet des étudiants effectuant un transfert?

L'étudiant venant d'un autre établissement peut, dans son nouveau programme, se sentir comme un étranger déraciné. « Ces étudiants ne sont pas vraiment des étudiants de première année, car ils sont plus âgés, ont déjà fait des études postsecondaires et bénéficient d'une équivalence de cours », mais ils doivent tout de même suivre des cours de rattrapage (de niveau inférieur) avec les étudiants de première année (Laurier, p. 8). Ils ont besoin d'information exacte pour réussir, mais ils sont peu enclins à participer aux programmes d'orientation ciblant les nouveaux étudiants (Conestoga, p. 21) et ils disposent de peu de temps pour les activités sociales (Durham 1, p. 16). Par conséquent, ils ratent « la possibilité d'apprendre à naviguer parmi les aspects non liés aux cours de la vie universitaire et l'occasion de discuter avec les étudiants plus avancés à propos des études » (Laurier.

P. 8). Comme les étudiants venant d'un autre établissement sont plus vieux, il n'est pas surprenant que ceux-ci se concentrent plus étroitement sur leurs études (Laurier, p. 8). De plus, « il est plus probable qu'ils fassent partie d'une première génération d'étudiants [aux études supérieures] (6 % à Trent, p. 9), qu'ils soient autochtones (12 % à Lakehead, p. 11) et des femmes (63 % pour les collèges, HESA, p. 9; 56 % à Lakehead, p. 11). L'équilibre des genres semble faire état de normes comparables, la proportion des femmes allant de 92 % (UOIT, p. 2) à 39 % pour une gamme de programmes orientés vers la technologie (Conestoga, p. 13). Le stress associé la gestion de priorités concomitantes aux études telles que le travail et la famille constitue un facteur pour plusieurs étudiants (UOIT, p. 1; Trent).

Les étudiants venant d'un autre établissement inscrits dans les universités et collèges de l'Ontario ont tendance à être « *sensiblement plus âgés* » (Trent, p. i) et « la dispersion de leurs âges est significativement plus considérable » (Trent, p. 9) par rapport aux étudiants à temps plein provenant directement du secondaire. Dans les faits, la plupart d'entre eux ont plus de 21 ans et une grande proportion est significativement plus âgée (l'âge des étudiants faisant un transfert et inscrits au collège Confederation allait de 18 à 60 ans, bien que la plupart d'entre eux aient entre 20 et 23 ans.) Une étude menée dans toute la province portant sur les étudiants venant d'un autre établissement et entrant dans le programme d'un collège en arts appliqués et en technologie dans 44 établissements différents en Ontario a permis de constater que 34 % d'entre eux avaient 25 ans ou plus (HESA, p. 9). Dans certains programmes, la cohorte d'étudiants de 25 ans et plus est beaucoup plus importante (environ 60 % des étudiants de programmes collégiaux menant à un certificat postdiplôme viennent d'un autre établissement (Durham 1), tandis qu'environ 87 % des étudiants au programme de collaboration en sciences infirmières ont fait des études antérieures dans un autre établissement (UOIT, Phase II). Il en ressort que l'intervalle entre la fin ou l'abandon d'un programme d'études et le début d'un deuxième est de deux ans ou moins pour 37 % pour les étudiants qui effectuent un transfert et de 5 ans ou plus pour 12 % d'entre eux (HESA, p. 14). On comprend de façon claire que la maturité des étudiants et la variabilité de celle-ci explique de nombreuses différences entre le comportement des étudiants qui font un transfert et celui des étudiants venant directement des études secondaires. Parmi ces différences, on compte leurs forces, défis et besoins respectifs.

À peine un peu plus de la moitié des étudiants effectuant un transfert qui s'inscrivent dans un collège proviennent d'une université (HESA, p. 10; Lakehead, p. 9) et environ un diplômé universitaire de premier cycle de l'Ontario sur dix s'est inscrit dans un programme collégial au cours des six années suivant l'obtention de son diplôme (d'après des données de 2005, Durham 1, p. 8). Parmi les étudiants qui font un transfert en provenance d'un collège, 28 % ont indiqué s'être inscrits dans un programme de certificat et 71 % dans un programme de diplôme collégial (HESA, p. 11).

De nombreuses études se sont penchées sur la segmentation et la diversité de la population étudiante provenant d'un autre établissement selon l'affinité avec les programmes, l'admissibilité à la reconnaissance de crédits, la moyenne pondérée cumulative, le choix de programme, les pressions externes antagonistes, le statut économique, l'origine, ainsi que la compatibilité culturelle. Les données tirées de façon différentielle de segments variés des étudiants faisant un transfert et reproduite ci-dessous rendent compte de la vertu de cette approche.

2.2 Pour quelles raisons les étudiants font-ils un transfert?

Les étudiants qui effectuent un transfert ont indiqué un éventail de raisons justifiant leur décision, ce qui rend compte de leur diversité :

- i) Pour développer leur carrière (Conestoga, p. 17; Durham1, p. 14; Durham2, p. 11; HESA, p. 15; Confederation, p. 20; CUCC, p. 57);
- ii) Pour préparer des études ultérieures ou devenir « plus instruit » (Conestoga, p. 17; HESA, p. 15; CUCC, p. 49); ou, de façon connexe, pour s'instruire suite à la demande de l'employeur de mettre à jour ses connaissances (Confederation, p. 20) et satisfaire aux changements associés à un titre professionnel (CUCC, p. 57).
- iii) Pour quitter un programme qui ne répondait pas aux besoins (HESA, p. 15);
- iv) Pour s'engager dans un champ d'intérêt différent (HESA, p. 15);
- v) Pour augmenter ses chances d'obtenir des revenus personnels supérieurs durant sa carrière (CUCC, p. 57);
- vi) Pour répondre à la nécessité d'un déménagement (HESA, p. 15);
- vii) Pour réduire les coûts (des études ou les frais associés) (HESA, p. 15).

Les étudiants faisant un transfert en s'inscrivant dans un collège ont tendance à apprécier l'avantage unique que donne la combinaison d'un diplôme collégial avec des études universitaires (Conestoga, p. 26-27). De son côté, le Collège Durham a connu une hausse du nombre de ses étudiants prévoyant poursuivre des études supérieures, une augmentation de 16% à 21 % entre les années 2000 et 2007 (Durham 1, p.8). Inversement, les étudiants faisant un transfert de l'université vers le collège cherchent à compléter les connaissances apprises lors de leurs études antérieures par une « expérience pratique » (Durham 2, p. 11) qui est l'expression d'un désir plus étendu de « profiter de possibilités de carrière plus vastes » (HESA, p. 15).

Les parcours de transfert articulés qui offrent un groupe significatif de crédits semblent attirer les étudiants qui poursuivent leurs études dans un champ aligné. Les bénéfices sont évidents : les étudiants du Collège Trent venant d'un autre établissement qui obtiennent le maximum de 10 crédits (ce qui correspond à la moitié du diplôme) sont admis en vertu d'une entente d'articulation et ont « bien réussi dans les cours plus avancés de leur majeure » (Trent, p. 8). On constate une croissance de ces parcours de transfert : par rapport à ce à quoi on s'attendrait normalement, une proportion plus grande d'étudiants venant d'un autre établissement sont inscrits dans les programmes articulés menant à un diplôme prévoyant la reconnaissance d'un groupe de crédits de transfert (Trent, p. 6). Le choix des étudiants d'une institution particulière telle que l'Université OCAD « peut ne pas dépendre des crédits de transfert » (OCADU, p.14) mais l'Université Laurier, tout comme le Collège Trent, a observé une relation entre les crédits accordés et le choix des étudiants en transfert. En fait, certains étudiants « se seraient inscrits dans une institution donnée pour la seule raison que c'était celle offrant le plus grand nombre de crédits » (Laurier, p. 34).

Pour ce qui est du sujet du programme, les étudiants ont préféré les études collégiales post-diplôme portant sur la santé, les services communautaires et les affaires (HESA, p. 12). De plus, « une majorité des répondants [étudiants en transfert vers un collège] choisissent de poursuivre un programme d'études dans un domaine différent de leur programme antérieur » (HESA, p. 11). Les détenteurs d'un grade universitaire qui étudient dans un collège sont beaucoup plus susceptibles (72 %) que les titulaires d'un diplôme collégial (52%) de choisir une discipline d'étude *différente* au collège (HESA, p. 11). Il semble que la fréquence plus

élevée de changement de discipline des diplômés universitaires venant d'un autre établissement fait état qu'une grande proportion d'entre eux ont étudié précédemment dans un programme d'arts, de lettres ou de sciences humaines (49 %) (HESA, p. 13). Dans l'ensemble, 34 % des étudiants ont changé d'établissement, mais sont restés dans le même programme d'études collégiales. Bien que 41 % des étudiants en transfert entrant dans un collège aient terminé leur programme précédent, environ 31 % d'entre eux ont fait le transfert après avoir terminé un quart ou moins de leur programme d'études (HESA, p. 11). Les études ne précisaient pas les raisons ayant motivé les étudiants à procéder ainsi dans le deuxième cas.

3. La réussite des étudiants venant d'un autre établissement

Parmi la gamme de mesures du succès étudiées par le corpus de recherche, le présent sommaire se penche en particulier sur les notes et la persévérance. De façon générale, les recherches confirment que le rendement scolaire des étudiants venant d'un autre établissement peut être aussi fort que celui des étudiants venant directement des études secondaires. Bien que les constats ne soient pas uniformes, les étudiants en transfert inscrits au diplôme d'un collège en arts appliqués et en technologie ont dans l'ensemble tendance à avoir une moyenne pluriannuelle plus basse que les étudiants venant directement des études secondaires et ceux ayant déjà un grade universitaire. Bien que nous reconnaissons que la moyenne générale en dit peu sur la performance du groupe hétérogène que sont les étudiants d'un collège en arts appliqués et en technologie et venant d'un autre établissement, un certain nombre d'études ont identifié des cohortes et des parcours de transfert présentant un maintien aux études significativement plus élevé.

3.1 Notes des étudiants venant d'un autre établissement

De nombreuses études ont démontré que les étudiants venant d'un autre établissement obtiennent une moyenne générale supérieure à ceux qui ne viennent pas d'un autre établissement (Conestoga, p. 27; Laurier, p. 1). D'autres études ont permis d'établir que les étudiants à temps plein dans un programme hautement aligné et qui bénéficient d'une entente d'articulation et d'un groupe substantiel de crédits réussissent *significativement* mieux (Trent). Les diplômés d'une technique infirmière qui entreprennent un programme de baccalauréat en sciences infirmières par le biais d'une formation passerelle ont également obtenus des résultats « d'un niveau significativement supérieur » (UOIT Phase 1, p. 15). Du côté des programmes de certificat au Collège Durham, les étudiants venant d'un établissement universitaire font mieux que les étudiants titulaires d'un diplôme collégial et que ceux admis grâce à une « équivalence d'expérience » (Durham 1, p. 27).

Sans surprise, la moyenne générale obtenue après le premier semestre semble prédire le temps requis pour terminer le programme – une relation qui mérite d'être étudiée de plus près.

Les étudiants collégiaux venant d'un autre établissement qui ont obtenu une équivalence de cours ou un groupe de crédits avaient une moyenne générale plus élevée que les étudiants venant directement des études secondaires au premier semestre (Lakehead, p. 2; Laurier, p. 4) et ceux qui font un transfert « par le biais d'une entente d'articulation réussissaient en moyenne considérablement mieux que les autres nouveaux étudiants dans un collège en arts appliqués et en technologie » (Trent, p. 10). Les étudiants qui ont bénéficié de la

reconnaissance de 5 crédits de transfert ou plus ont obtenu une moyenne générale pondérée qui était 11 % plus élevée que les étudiants ne venant pas d'un autre établissement, et 5% plus élevé que ceux ayant reçu moins de 5 crédits de transfert (Laurier, p. 4). Lors d'une comparaison des moyenne semestrielles, le Collège Trent a constaté que les étudiants d'un collège en arts appliqués et en technologie faisant un transfert en vertu d'une entente d'articulation (moyenne semestrielle of 74,1 %) surclassaient les étudiants venant d'un établissement universitaire (72,6 %) ainsi que les étudiants venant directement des études secondaires (67,2%) (Trent, p. 10). Tout bien considéré, les étudiants venant d'un établissement universitaire obtiennent une moyenne générale plus élevée lors du premier et du dernier semestre et leur moyenne générale pondérée est supérieure aux diplômés collégiaux et ceux admis par l'entremise d'une expérience de travail équivalente (Durham, p. 27-28), ce qui suggère que certains étudiants admis en vertu de l'« obtention d'un diplôme collégial » ou d'une « équivalence d'expérience » pourraient nécessiter plus de soutien dans leurs études (Durham, p. 31).

Les résultats tirés de régressions indiquent que les notes des étudiantes venant d'un autre établissement étaient supérieures de trois points à celles des étudiants masculins, tandis que les étudiants de première génération ont obtenu une note trois pour cent inférieure à ceux dont les parents ont fait des études supérieures (Trent, p. 12).

3.2 Persévérance des étudiants venant d'un autre établissement

Le taux de persévérance pluriannuel pour les étudiants d'un collège en arts appliqués et en technologie venant d'un autre établissement a tendance à être moins élevé que celui des étudiants venant directement du secondaire, ce qui est visible dans les données des collèges York et Nipissing indiquées dans Trent, p. i), mais la différence est « statistiquement significative si on prend en compte une période couvrant plusieurs années » (Brock, p. 16). Le lien entre l'âge et la persévérance semble s'expliquer du moins partiellement par les pressions généralement plus fortes dont les étudiants plus âgés font l'objet (UOIT, Trent, p. 14), et la tendance à étudier à temps partiel qui est quelque peu plus élevée. On associe de façon générale aux étudiants à temps partiel une probabilité « de plus 24 pour cent de quitter leurs études comparativement aux étudiants à temps plein » (Ottawa, p. 10).

La rétention des étudiants venant d'un autre établissement semble correspondre avec l'affinité au programme qui se traduit par des parcours de transfert articulés et une reconnaissance significative de crédits entre des programmes étroitement alignés. « Le taux d'abandon parmi les nouveaux étudiants d'un collège en arts appliqués et en technologie ayant bénéficié d'une entente d'articulation [...] est significativement plus bas que celui de tout autre groupe » (Trent, p. 14). Un groupe de crédits permet à ces étudiants de commencer avec de l'avance dans leur programme. On peut défendre l'idée que le taux plus élevé de persévérance observé s'explique en partie par leur « exposition moindre au risque d'abandonner et, comme ils sont plus près de l'obtention de leur diplôme, leur calcul des coûts et bénéfices est différent en ce qui a trait à la décision d'abandonner » (Trent, p. 16). Les étudiants venant d'un autre établissement qui « commencent le programme dans la troisième année [des études menant au diplôme] sont considérablement moins susceptibles de quitter le programme » (Ottawa, p. 10) et leur « taux d'abandon annuel a tendance à être inférieur dans les dernières étapes des études universitaires » (Lakehead Summary Report, p. 1). Dans le cas du Collège Lakehead, le taux de maintien sur un an des étudiants qui ont reçu un groupe de crédits pour leurs études collégiales était de 89,0 % par comparaison au

taux de 86,9 % des étudiants venant directement des études secondaires; les étudiants ayant bénéficié d'équivalence de cours avaient un taux plus bas de 82,5 %, suivi par tous les autres étudiants collégiaux à 79,8 % (Lakehead, p. 1).

Le taux de persévérance des étudiants d'un programme collégial venant d'un établissement universitaire a tendance à être plus élevé que celui pour les étudiants collégiaux venant d'un autre établissement et ceux admis sur la base d'une expérience de travail équivalente (Durham 1, p. 26).

4. Satisfaction vécue et défis rencontrés quant aux parcours de transfert

4.1 Satisfaction associée aux parcours de transfert

Les études portant sur le parcours de transfert entre un diplôme collégial et l'obtention d'un *grade universitaire* n'ont considéré qu'un seul établissement d'accueil et ont eu tendance à omettre la mesure de satisfaction des étudiants vis-à-vis du processus de transfert dans l'ensemble. Parmi les études qui ont mesuré ce facteur, la majorité des étudiants étaient satisfaits (Lakehead, p. 2). Pour une des universités, environ un étudiant sur sept parmi ceux en transfert détenant un diplôme collégial a obtenu des crédits correspondant à la moitié du programme (Trent, p. 8). Cependant, la plupart des études ont identifié une gamme de préoccupations étudiantes liées au processus de reconnaissance de crédits et aux parcours (citées dans les rapports OISE, UOIT, Laurier, OCADU, et Lakehead).

Une étude a questionné un échantillon de nouveaux étudiants dans un *collège des arts appliqués et de technologie* et venant d'un autre établissement et a présenté les résultats et constats, ainsi que les conclusions générales tirées des données agrégées. De plus, l'équipe menant l'étude a soumis des résultats comparatifs confidentiels à chaque collège ayant participé à l'étude. Dans l'ensemble, les étudiants ont évalué leur expérience collégiale de transfert comme positive : 71 % étaient satisfaits et 60 % ont estimé que le processus était facile (HESA, p. 28). Le processus était informatif : la proportion des candidats qui ont entamé le processus de transfert et d'admission en n'ayant « aucune compréhension » du processus est passé de 33 % à 4 % au cours de ce dernier. La proportion de ceux ayant une « compréhension très claire » a monté de 17 % à 41 % pendant la même période (HESA, p. 25). Trente-quatre pour cent des candidats ont pris une journée ou moins pour préparer leur demande d'admission et 57 % ont été informé de la décision touchant la reconnaissance des crédits en une semaine ou moins (HESA, p. 21 ans). La majorité des répondants « ont obtenu tous les crédits auxquels ils s'attendaient » et ces étudiants étaient significativement plus susceptibles de qualifier le processus comme « très facile » (HESA, p. 30). Dans le même ordre d'idées, l'étude du Collège Confederation a établi que la plupart des participants aux groupes de discussion ont trouvé que le processus de transfert était « simple, dans les délais et efficace » (Confederation, p. 20).

Les responsables du programme, les coordinateurs et les professeurs représentent « une source importante de soutien aux étudiants » (Conestoga, p. 21 ans; UOIT) et cette information est classée systématiquement parmi l'une des ressources étudiantes les plus importantes et les plus utilisées (UOIT).

4.2 Défis

La plupart de ces études s'entendent sur le fait que la complexité des processus de reconnaissance de crédits et d'obtention du diplôme sont déroutants pour les étudiants. Les études ont par conséquent recommandé des améliorations. Toutefois, certaines préoccupations des étudiants semblent rendre compte du moins partiellement d'un manque d'effort dans le choix de leur programme menant à un diplôme, d'attentes irréalistes au sujet de la reconnaissance des crédits, ainsi que d'une compréhension inadéquate de la nature compétitive des admissions dans un programme d'enseignement supérieur. Les recherches ont identifié des préoccupations qui peuvent être spécifiques à un établissement particulier et, dans certains cas, peuvent être l'expression des vues d'un nombre relativement minime de répondants. Les problèmes résumés ci-dessous doivent être vus dans un tel contexte.

Évaluation des crédits :

Les équivalences de cours et les groupes de crédits dépendent de l'affinité, du niveau et des résultats d'apprentissage des études antérieures. À titre d'exemple, les données du Collège Trent relatives à la reconnaissance de crédits rendent compte de cette relation : aucun crédit n'est accordé pour les programmes « avant-diplôme », mais jusqu'à la moitié de la valeur d'un diplôme est donnée aux diplômés d'un programme spécialisé aligné qui sont admis dans le cadre d'un parcours de transfert articulé (Trent, p. 7-8). Cependant, il existe des situations où plus de la moitié des étudiants venant d'un autre établissement, autant le collège que l'université, expriment de l'insatisfaction au sujet des crédits accordés, particulièrement lorsqu'ils n'ont pas accepté le motif justifiant l'exigence de suivre des cours de plus bas niveau perçu comme une répétition d'études déjà faites (OCADU, p. 13). Ainsi, bien que 74 % des étudiants collégiaux venant d'un autre établissement aient obtenu de l'aide dans le processus et qu'environ la moitié de ceux-ci aient été « très satisfaits » (HESA, p. 35), la satisfaction des étudiants semblent varier parmi les établissements. Pour certains, les parcours de transfert « semblent plus robustes et avantageux que ce à quoi on s'attend en pratique » (Laurier, p. 11). De plus, étant donné que certains étudiants se seraient « inscrits dans une institution donnée pour la seule raison que c'était celle offrant le plus grand nombre de crédits », ils se sont inévitablement sentis désappointés et induits en erreur (Laurier, p. 34).

Des informations incomplètes ou trompeuses au sujet de la reconnaissance des crédits, de la transférabilité des crédits octroyés vers une autre majeure, ou l'insistance de certaines universités à traiter les crédits du baccalauréat offert par un collège « comme s'ils faisaient partie d'un programme de diplôme collégial » (OISE, p. 47), constituent des causes de confusion (OISE, p. 26), et la frustration augmente lorsque les « crédits sont utilisés différemment par chaque faculté » (OISE, p. 38). Tant pour les collèges que les universités, les choses sont souvent peu claires en ce qui concerne les preuves requises d'études antérieures, la façon dont elles seront utilisées dans le processus de reconnaissance de crédits, ainsi que le titre de compétences ou la majeure auxquelles elles devraient s'appliquer (OISE, p. 42). Cette situation mène à la perception de la présence d'arbitraire (Laurier, p. 7). La majorité des étudiants qui ne font pas de demande de reconnaissance de crédits indiquent qu'ils n'étaient pas au courant du processus de reconnaissance de crédits ou encore qu'ils avaient une perception négative au sujet de la quantité de travail nécessaire pour mener à bien le processus par rapport aux résultats escomptés. De nombreuses études ont établi que le processus de reconnaissance de crédits est caractérisé par des « attentes divergentes » et de la « subjectivité » (OCADU,

p. 18), car une communication tardive aux étudiants de la décision de reconnaître des crédits peut avoir comme conséquence un retard dans l'achèvement du diplôme et des coûts supplémentaires pour les étudiants.

Structure et exigences du programme et du diplôme universitaire

« Le dépôt d'une demande de reconnaissance de crédits et l'inscription des crédits au dossier de l'étudiant ne constituent que la première étape » d'un processus qui demande un « suivi sur la façon dont ces crédits sont utilisés... différemment par chaque faculté » (OISE, p. 38). Avec le temps, les programmes menant à un diplôme ont une propension à évoluer vers une plus grande spécialisation et plus d'options ou de profils qui augmentent les choix offerts aux étudiants, mais chaque choix peut avoir une incidence sur l'acceptabilité des crédits antérieurs. Les exigences liées à l'admission et à la moyenne générale pondérée ont tendance à varier par spécialisation et se complexifient par ailleurs par les attentes de toute condition nécessaire applicable touchant une certification professionnelle. Un étudiant venant d'un autre établissement peut obtenir des crédits génériques, non assignés, au choix, de niveau inférieur ou non spécifiés qui peuvent s'appliquer à leur programme en vertu de conditions très précises (Laurier, p.7, OISE). Ces éléments contribuent tous à la frustration des étudiants, qui cherchent des réponses claires à ce qu'ils perçoivent comme des questions directes au sujet du programme.

Processus de demande de reconnaissance de crédits, documentation requise, calcul de la moyenne générale pondérée, politiques et terminologie associée

L'admission à la plupart des programmes d'enseignement supérieur est compétitive. Les notes d'admission sont comparées à celle des autres candidats de la même année du dépôt de la demande d'inscription et les exigences varient selon les spécialisations, les programmes et les établissements. Les processus sont en soi décrits comme « ayant des facettes multiples et ils requièrent des étapes et des considérations supplémentaires » (OISE, p. 41). Pour naviguer à travers cet environnement complexe, on s'attend à ce que les étudiants « apprennent à s'y connaître dans les systèmes, les structures, les codes et les termes des universités » (OISE, p. 21-22). Bien que certains étudiants demandent plus de renseignements au sujet du processus, il se peut que d'autres ne lisent pas les documents qui leur ont été remis (OISE, p. 24). Ils peuvent également se sentir ensevelis sous une montagne de renseignements sur les sites Web qui sont souvent perçus comme « encombrés par trop d'information » (Laurier, p. 6). Alors que 74 % des étudiants collégiaux sondés ont obtenu de l'assistance d'un employé dans le processus et qu'environ la moitié de ceux-ci étaient « très satisfaits » de ce soutien (HESA, p. 35), d'autres ont signalé des difficultés « à entrer en contact avec quelqu'un s'occupant du programme » (Durham 1, p. 19) ou l'obtention de réponses différentes selon les bureaux consultés. Certains établissements exigent des candidats étudiants qu'ils « communiquent avec les personnes appropriées au sein de l'établissement, autrement ils ne pourront obtenir les bons renseignements » (OISE, p. 41-42).

Généralement parlant, les perceptions diffèrent en fonction du type d'institution. Par exemple, les affiliés d'un collège sont beaucoup plus susceptibles d'observer une confusion des étudiants en ce qui a trait aux politiques, à la terminologie associée, au calcul de la moyenne générale pondérée, aux processus de demande de reconnaissance de crédits et à la documentation requise, tandis que les affiliés d'une université sont plus à même de constater une confusion pour ce qui est des exigences d'un programme. Ceux

recherchant un calendrier bien défini pour l'admission au programme et les décisions relatives à la reconnaissance des crédits sont frustrés par la variation fréquente de celles-ci selon le programme et la faculté. Ils sont par ailleurs particulièrement importunés par les frais qui semblent viser à récupérer toute économie que la reconnaissance de crédits pourrait annoncer. Dans le cas d'au moins sept systèmes de notation utilisés dans les universités de l'Ontario uniquement (OISE, p. 48), « chacun d'entre eux varie en fonction des politiques et de ce qui est reconnu » (OISE, p. 44). De façon similaire, la variation au sein des institutions relativement à la terminologie représente un autre obstacle à la compréhension (OISE, p. 44). Par conséquent, une « confusion considérable » est présente (OISE, p. 26 et 38; Durham p. 24) et ceux qui ont quitté le système d'enseignement supérieur il y a un certain temps découvrent que « le processus d'admission est particulièrement ardu » (Durham, p.24).

Problèmes survenant après l'inscription :

La diversité de la population des étudiants faisant un transfert se reflète par l'étendue de leurs attentes et perceptions et des problèmes rencontrés lorsqu'ils arrivent en classe. Plus de 60 % des étudiants collégiaux et universitaires qui font un transfert dans un programme de certificat collégial affirment « ne pas avoir de difficultés une fois que les cours ont commencé » (Durham 1, p. 21). Ceux qui ont eu tendance à identifier des problèmes associés au campus tels que l'accès aux services TI, l'assistance en dehors des heures de classe, l'information au sujet des services étudiants, l'accès aux renseignements sur les carrières, l'accès aux services de soutien à l'apprentissage et l'amélioration de l'alignement des communications sur le Web (Durham 1, p. 21-22; UOIT). Les étudiants faisant un transfert vers un collège à partir de l'université ont identifié des différences comprenant des « classes plus bruyantes et moins formelles », la présence d'étudiants plus tapageurs, et un « style d'apprentissage collégial non linéaire » (Durham, p. 21).

Les étudiants passant d'études menant à un diplôme collégial à celles conférant un titre universitaire ont tendance à être avertis « au sujet du passage d'un environnement académique collégial plus structuré au contexte universitaire où on s'attend à ce que les étudiants gèrent et mettent de l'avant leurs propres objectifs d'apprentissage », une mise en garde que les étudiants dans l'étude de l'Université Laurier ont trouvé plutôt juste (p.5). Le corps enseignant universitaire identifie souvent des différences entre la « charge de travail au collège par rapport à celle de l'université, le contenu des cours et l'évaluation » (Laurier, p. 8). Toutefois, les étudiants qui faisaient partie du groupe de discussion à l'Université Laurier ont suggéré que les modes d'évaluation changeaient selon la discipline et la taille de la classe plutôt qu'en fonction du collège ou de l'université (Laurier, p 6). Par contre, les étudiants venant d'un autre établissement font face à « certaines difficultés pour s'ajuster au modèle d'évaluation de leur université – un modèle caractérisé par moins de devoirs à remettre et possiblement moins d'occasions offertes à l'étudiant pour faire valoir ses progrès dans l'assimilation de la matière pendant la durée du cours, et par conséquent changer sa note finale (Laurier, p. 6).

La diversité de la population étudiante dite de transfert peut créer des problèmes en classe et demander des ajustements du côté des conseils donnés aux étudiants, de la littérature, des admissions, du soutien offert et de la structure des programmes. Par exemple, dans l'un des cas rapportés, on a considéré que les exigences à l'admission

manquaient de rigueur et l'irrégularité de l'employé chargé d'évaluer l'habileté des étudiants a été perçue comme ayant « fait décliner le niveau du cours ». D'autres étudiants de la même cohorte ont senti qu'ils auraient pu être mieux préparés pour le « rythme rapide et la charge de travail » avant de commencer les classes (Durham 1, p. 25).

Un certain nombre des étudiants faisant un transfert ont indiqué qu'ils avaient besoin de plus d'information qui les aiderait à réussir dans leur programme, tandis que certains ont eu de la difficulté à établir des liens avec les autres étudiants. Bien que l'orientation et les événements sociaux puissent aider les étudiants à développer un réseau de pairs qui contribue à la participation et à la réussite universitaire (Conestoga, p. 21-22; Durham 1, p. 16 et 23; Laurier, p. 8, 42), les étudiants adultes ont tendance à disposer de « peu de temps pour les activités sociales » (Durham 1, p. 16). Ces derniers ne participent généralement pas aux programmes d'orientation lorsqu'ils sont offerts (Laurier). Il est permis de croire que les événements organisés pour des jeunes de 16 à 18 ans ne sont pas nécessairement attrayants pour les étudiants plus âgés.

Bien que de nombreuses études fassent état d'un besoin pour plus d'informations données au commencement du processus de transfert, l'écart entre les renseignements communiqués et l'expérience vécue par les étudiants de transfert est intéressante. Une étude a souligné que les professeurs d'un *collège* ont mis en garde les étudiants pour qu'ils s'attendent à une baisse de note correspondant à une lettre complète suite au transfert, mais la « plupart des étudiants sondés ont répondu que cela n'avait pas été le cas » (Laurier, p. 5). De plus, « la plupart des étudiants s'attendaient à une expérience académique plus intense en passant à un programme universitaire » (Laurier, p. 5) tandis que d'autres s'attendaient à un chevauchement moindre (OCADU, p. 13).

Lorsque l'on se penche sur l'utilisation des services aux étudiants par les diplômés collégiaux et universitaires entreprenant un programme de certificat collégial, une étude du Collège Durham confirme que les étudiants étaient plus susceptibles d'utiliser la bibliothèque, les services alimentaires, la librairie, les salles informatiques communes et l'espace de travail. Ils étaient insatisfaits de la faible disponibilité des espaces d'étude et du service informatique sur le campus (Durham, p. 22). Sinon, très peu d'étudiants venant d'un autre établissement ont utilisé les services d'apprentissage tels que le tutorat par les pairs ou la rencontre d'un conseiller pédagogique, bien que certains étudiants aient souligné leur importance. Il est également clair que des différences significatives existent entre les campus pour ce qui est de l'information sur les services aux étudiants, l'utilisation de ceux-ci et la satisfaction exprimée à leur égard (UOIT).

5. Options d'amélioration

La présente recherche fournit des conseils réfléchis aux établissements d'enseignement supérieur qui désirent améliorer leurs processus et parcours de transfert. De plus, il existe certaines options qui soutiennent les initiatives provinciales actuelles (par exemple, le portail d'information au transfert des étudiants COAT et le prolongement du dossier scolaire de l'étudiant) ou qui méritent d'être connues. Les suggestions suivantes ont émergé des résultats, constats et recommandations des études.

Le rapport HESA a mis en évidence les caractéristiques dont la corrélation avec une évaluation positive des processus de transfert collégiaux étaient la plus forte. Les collèges de l'Ontario ayant le plus de réponses positives :

- ont fourni des renseignements détaillé au sujet du processus;
- avaient rationalisé les processus de reconnaissance de crédits;
- ont mis du soutien à la disposition des étudiants ayant de la difficulté à obtenir le plan de cours ou la description des cours;
- ont évalué les demandes en une semaine ou moins;
- ont fourni des justifications tant pour les résultats de l'évaluation que les positions de principe;
- ont fait preuve d'une culture centrée sur un service efficace (HESA, p. 44-46).

Les études qui se sont penchées sur une seule institution d'accueil ont généré des recommandations qui ont tendance à être spécifiques à la situation. La liste suivante résume les conclusions, constats et recommandations qui peuvent servir de liste de vérification initiale pour encadrer la réflexion sur d'autres parcours de transfert :

- Instituer « un portail unique en ligne pour l'ensemble des ententes d'articulation et des politiques de transfert de crédits » (Laurier, p. 41) et employant une terminologie uniforme (OISE, p. 51-52) et « instituer des politiques sur la façon dont les crédits accordés relatifs à un diplôme collégial seront évalués lors d'un transfert vers une université ontarienne, et afficher ces politiques » (OISE, p. 47);
- Mettre en œuvre une base de données fiable qui donnerait accès à ces dossiers scolaires parmi les établissements qui mettent en place la collecte de données et conseillent les étudiants (OISE, p. 47);
- Améliorer les communications et l'engagement auprès des conseillers pédagogiques du secondaire est une priorité pour permettre aux renseignements d'atteindre plus aisément les futurs étudiants potentiels (OISE, p. 49-50);
- Ouvrir des lignes de communication et partager des ressources entre les conseillers en reconnaissance de crédits des collèges et des universités (OISE, p. 51);
- Fournir aux étudiants venant d'un autre établissement une compréhension claire des différences possibles quant à la charge de travail, au contenu des cours, à la nature des devoirs et à l'évaluation (Laurier, p. 8; Conestoga, p. 8) et communiquer tôt au cours des études collégiales les renseignements relatifs à l'accès aux parcours de transfert (Conestoga, p. 26);
- Adopter une « terminologie normalisée portant sur la reconnaissance des crédits », en particulier pour ce qui est des ententes d'articulation (OISE, p. 50-51);
- Considérer la mise en place d'un « calculateur de notes » utilisable à grande échelle pour aider les étudiants et les employés à concilier des méthodes différentes de notation et à clarifier les exigences d'admission pour ce qui est des résultats scolaires (OISE, p. 48-49);
- S'assurer que les employés et les étudiants ont un accès aisé à l'information de base au sujet du processus de reconnaissance de crédits;
- Adopter les « résultats et expériences d'apprentissage » comme « pilier des transferts prévus au préalable » (OCADU, p. 18);
- Reconnaître que les « étudiants collégiaux et universitaires venant d'un autre établissement ont des intentions, attentes et besoins différents » et servir ceux-ci différemment (OCADU, p.19);

- Clarifier le processus et les frais de reconnaissance de crédits, améliorer la communication des renseignements au sujet du processus de reconnaissance de crédits (OISE, p. 5 et 6);
- « Éliminer les frais par crédit transférés et mettre au point une méthode en ligne pour soumettre un formulaire de reconnaissance de crédits pour éviter d'attendre en ligne » (Confederation, p.20);
- Reconnaître les crédits et renoncer aux exigences de cours répétées lorsqu'un apprentissage antérieur justifie cette situation;
- Améliorer les méthodes pour informer les étudiants qu'ils peuvent être admissibles à une reconnaissance de crédits ou à une équivalence de cours et utiliser une « terminologie uniforme pour assurer la clarté » (OCADU, p.14 et 18; Durham 1, p. 34; Durham 2, p. 15; OISE, p. 21);
- Améliorer le processus de demande de reconnaissance de crédit en mettant en place des descriptions de cours plus normalisées au sein de l'établissement et réduire l'anxiété du demandeur en rendant le processus plus rapide (OCADU, p. 14; OISE, p. 5 et 6);
- Offrir des voies de transfert conçues de façon à ce que « les crédits reconnus aux étudiants faisant un transfert soient des unités clairement définies dans le programme qu'ils entreprennent » (Laurier, p. 41);
- Ajouter au niveau du diplôme collégial des « cours intensifs obligatoires de rédaction » dans les parcours de transfert pour préparer les étudiants en vue « des attentes universitaires différentes en matière de rédaction » (Laurier, p. 41);
- Donner les « motifs pour lesquels certains cours collégiaux ne sont pas équivalents à certains cours universitaires » afin « d'aborder la perception d'arbitraire signalée par les étudiants » (Laurier, p. 42) et fournir ces motifs promptement (HESA);
- Améliorer les services de consultation en incluant possiblement « un conseiller universitaire auprès des collègues », des « séances d'information dans les campus des collègues », des mentors parmi les étudiants plus avancés au sein des programmes, « des programmes de démarrage sur le bon pied » et des « événements tenus dans la semaine d'orientation spécifiques aux étudiants collégiaux venant d'un autre établissement » (p. 41-42);
- Raffiner les critères d'admission et fournir des renseignements dans le but d'optimiser l'adéquation entre les étudiants admis et leur choix de programme (Durham 2, p. 29);
- Se pencher sur les préoccupations des étudiants au sujet de l'uniformité et de la précision de l'information provenant de différentes sources institutionnelles en « consolidant, établissant, communiquant des lignes directrices uniformes parmi les employés et les professeurs » (Laurier, p. 6);
- Préparer régulièrement des communications robustes entre les établissements qui sont partenaires dans une entente de transfert (La Cité, p. 27), en particulier pour garantir l'exactitude de l'information que chaque partenaire fournit aux étudiants à propos de l'autre (La Cité, p. 55);
- Réexaminer les programmes menant à un diplôme dans le but de simplifier les transferts : clarifier la formulation, améliorer la transparence et éliminer les exigences pour les cours de base qui semblent reprendre les études antérieures des étudiants venant d'un autre établissement. (OCADU, p. 17 et 18);
- Mettre en œuvre des stratégies éprouvées pour améliorer la préparation des étudiants venant d'un autre établissement, des programmes d'appoint et des initiatives de

mentorat/tutorat abordant les lacunes relatives aux compétences et aux connaissances (Conestoga, p. 27 et 28; Durham 1, p. 25);

- Offrir des « occasions optionnelles de socialiser » appropriées selon l'âge qui suscitent la participation des étudiants adultes (Conestoga, p. 22; Durham 1, p. 16; Laurier, p. 42) et qui apportent possiblement un équilibre de vie, procurent un soutien et des bénéfices pour ce qui est du réseautage (Durham 1, p. 34 et 35; Durham 2, p. 31 et 33);
- Contribuer au développement de réseaux d'entraide pour les étudiants par le biais de projets et de collaboration en classe (Durham, p. 38);
- Fournir aux étudiants venant d'un autre établissement une rétroaction détaillée pour ce qui est des devoirs pour les aider à satisfaire aux nouvelles attentes et à obtenir de meilleurs résultats scolaires (Durham, p. 25).

6. Résumé et conclusions

Le programme de recherche sur les parcours de transfert COAT a affirmé que les diplômés d'un collège en arts appliqués et en technologie réussissent aussi bien dans leurs études de baccalauréat que les étudiants traditionnels venant directement des études secondaires. Les titulaires de diplôme spécialisé qui étudient à temps plein dans un programme aligné menant à un diplôme universitaire et qui le commencent en disposant d'un groupe de crédits de transfert sont généralement plus persistants et réussissent mieux que les étudiants venant directement des études secondaires. Lorsque tous les membres de la population hétérogène des étudiants à temps plein et à temps partiel diplômés d'un collège en arts appliqués et en technologie entrant dans un programme de diplôme universitaire sont considérés ensemble, ils présentent un taux de persévérance pluriannuel inférieur. On trouve des indices que cette différence est liée à leur âge moyen plus élevé et plus probablement aux pressions découlant des obligations de la vie. La recherche ne soulève aucune préoccupation quant à la réussite scolaire et la rétention relatives des diplômés universitaires qui transfèrent vers un programme universitaire ou collégial.

Dans ces études qui ont mesuré la satisfaction des étudiants, la majorité d'entre eux ont exprimé être satisfaits du processus de transfert dans son ensemble. Les différences observées dans les résultats des études suggèrent que l'objet et l'importance des préoccupations varient selon l'établissement. Considérées collectivement, les études suggèrent que la complexité du processus de transfert d'un établissement à l'autre est source de confusion pour de nombreux étudiants. Une compréhension inadéquate des attentes raisonnables associées à un diplôme universitaire, une attention inadéquate portée aux connaissances acquises lors d'études collégiales et universitaires antérieures, des pratiques existantes problématiques, des faiblesses dans la communication, l'emploi d'une terminologie dont les définitions cohérentes sont absentes, un manque de clarté ou de compréhension concernant les politiques, des écarts dans les systèmes de notation, de longs délais de traitement des demandes, l'absence d'une base de données provinciale des dossiers scolaires des étudiants et le vide historique relatif à la centralisation des renseignements sur les parcours de transfert : tous ces éléments alimentent la confusion.

Ce corpus de recherche met également en évidence les succès liés aux parcours de transfert pour lesquels nous pouvons nous réjouir et qui constituent des modèles de pratiques efficaces. Collectivement, les études présentent des conclusions, recommandations et constats avisés

que les universités et collèges peuvent employer à bon escient pour épurer le contexte provincial associé aux parcours de transfert.

Bibliographie

- Arnold, Christine. *Transfer Literacy: Assessing Informational Symmetries and Asymmetries*. University of Toronto et Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. (OISE)
- Brown, Sarah. *Student Success after Transfer from College to Lakehead University*. Office of Institutional Research, Lakehead University, 30 juin 2012. (Lakehead)
- Coffey, S. et al. *Three-Partner Collaborative Evaluation of Student Transition, Performance, Experience, and Outcomes in Practical Nursing (PN) – Nursing Degree (BScN) Bridging Education*. Rapports des phases 1, 2 et 3. UOIT, Georgian and Durham (« UOIT Phase 1 », « UOIT Phase 2 »; « UOIT Phase 3 »)
- College-University Additional Student Mobility Analysis*. Conseil du consortium collèges-universités. Mars 2012. (CUCC)
- Drewes, Torben et al: *An Analysis of CAAT Transfer Student Performance at Trent University*. Université Trent. Août 2012. (Trent)
- Exploring the Successes and Challenges of Diploma to Degree Transfers*. Collège Conestoga. 16 mars 2012. (Conestoga)
- Fisher, Deanne et al. *Pathways and Barriers to Art and Design Undergraduate Education for Students with Previous College and University Experience*. Université OCAD. Novembre 2012. (OCADU)
- Gerhardt, Kris et al: *Post Secondary Student Mobility from College to University: Experience and Policy*. Université Sir Wilfrid Laurier. (Laurier)
- Measures of Student Success and Student Experience Following College/University Transfer in Northwestern Ontario*. Collège Confederation avec des données provenant de l'Université Lakehead. 23 mars 2012. (Confederation)
- Mitchell, Amy D. et al. *Facilitating College to University Transfer in the European Higher Education Area and Beyond: The Case of Fanshawe College's Advanced Diploma in Architectural Technology*. Collège Fanshawe. (Fanshawe)
- Recension des meilleures pratiques pour assurer le transfert harmonieux des étudiants et des diplômés des collèges vers l'université*. La Cité collégiale. 20 mars 2012. (La Cité)
- Stewart, J. & Martinello, F.: *Transfer Students in Ontario: How Are They Faring?* Août 2012. (Brock)
- Transfer Student Persistence at Algonquin College and University of Ottawa*. Université d'Ottawa. (Ottawa)
- Understanding Student Experiences and Graduate Outcomes for Durham College Fast Track Programs*. Durham College. Janvier 2013. (Durham)
- Understanding Student Experiences and Graduate Outcomes for Durham College Graduate Certificate Programs*. Collège Durham. 16 mars 2012. (Durham)
- Usher, Alex & Jarvey, Paul. *Student Experiences in Credit Transfer at Ontario Colleges*. Collèges Ontario & Higher Education Strategy Associates. (HESA)