

RAPPORT DE RECHERCHE

IRÉC

INSTITUT DE RECHERCHE EN ÉCONOMIE CONTEMPORAINE

Éric N. Duhaime

**Les parcours de continuité
et la poursuite des études**

Juin 2020

Notice biographique

Éric N. Duhaime est chargé de projet à l'IRÉC et chargé de cours à l'UQAM. Détenteur d'un doctorat en sociologie et en philosophie réalisé en cotutelle (UQAM et Université de Strasbourg), il est spécialisé en sociologie économique et s'intéresse au rôle de la science et de la technologie dans le cadre de la dynamique économique contemporaine : propriété intellectuelle, actifs intangibles, grandes corporations, économie numérique, etc.

Ce rapport de recherche a été réalisé pour le compte de la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ).

© **Institut de recherche en économie contemporaine (IRÉC)**
10 555, avenue de Bois-de-Boulogne, Montréal (Québec) H4N 1L4

Tél. 514 380-8916 · info@irec.quebec · www.irec.quebec

Table des matières

Faits saillants.....	5
Liste des acronymes.....	6
Liste des illustrations, graphiques et tableaux.....	7
Introduction.....	9

CHAPITRE I

L'encadrement institutionnel.....	11
1.1. La situation au Québec.....	11
Le système d'éducation.....	11
Encadrement et responsabilités.....	13
Coordination des parcours de continuité.....	16
Collecte et diffusion de l'information.....	17
1.2. La situation en Ontario.....	18
Le système d'éducation.....	18
Encadrement et responsabilités.....	19
Coordination des ententes et mécanismes.....	20
Collecte et diffusion de l'information.....	21
1.3. La situation en Colombie-Britannique.....	22
Le système d'éducation.....	22
Encadrement et responsabilités.....	24
Coordination des ententes et mécanismes.....	24
Collecte et diffusion de l'information.....	25
1.4. Conclusion.....	26

CHAPITRE II

Un problème de terminologie.....	29
2.1. La terminologie gouvernementale.....	29
2.2. La terminologie des universités.....	32
2.3. Proposition de terminologie.....	33
2.4. Conclusion.....	36

CHAPITRE III

Ententes DEC-BAC et poursuite des études	39
3.1. Un inventaire des ententes DEC-BAC.....	39
Au niveau des collèges et des universités	40
Au niveau des régions et des programmes	40
3.2. La poursuite des études	43
Au niveau des programmes	44
Au niveau des régions.....	45
3.3. Ententes DEC-BAC et poursuite des études.....	46
3.4. Analyse de cas: le DEC-BAC en soins infirmiers et sciences infirmières	50
3.5. Conclusion.....	55

CHAPITRE IV

Recommandations.....	57
4.1. Intérêt et rentabilité des parcours de continuité	58
4.2. Coordination et principes directeurs.....	61
4.3. Une terminologie commune et partagée	63
4.4. Diffusion des informations.....	64
4.5. Approfondissement de la recherche en matière de parcours de continuité.....	66
4.6. Conclusion.....	68
Bibliographie.....	69
Annexe I: Rappel des recommandations	72

Faits saillants

Malgré la volonté du gouvernement du Québec de favoriser la mise en place de parcours de continuité, aucune instance officielle n'assure en ce moment un rôle de coordination, de collecte ou de diffusion d'information en la matière.

Les parcours de continuité, comme les DEC-BAC, font l'objet d'ententes à la pièce, de gré à gré, réalisées à l'initiative des établissements d'enseignement supérieur.

Au plan gouvernemental comme à celui des établissements d'enseignement supérieur, il n'existe pas de terminologie commune et partagée en rapport aux parcours de continuité, ce qui ouvre la porte à de nombreux imbroglios qui sèment la confusion chez les étudiants aussi bien que chez les professionnels qui œuvrent à la mise en place de ces mécanismes.

L'état incomplet des données au sujet de la poursuite des études des diplômés de la formation technique au collégial ne nous permet pas d'établir de corrélations nettes avec les ententes DEC-BAC. Cela dit, quelques petites modifications apportées à l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* permettraient de corriger la situation.

Dans le cas des ententes DEC-BAC établies entre la formation technique en soins infirmiers et le baccalauréat en sciences infirmières, l'analyse longitudinale du taux de poursuite des études tend toutefois à montrer une influence positive des ententes.

Liste des acronymes

AEST :	Ministry of Advanced Education, Skills and Training
BCCAT :	British Columbia Council on Admissions and Transfer
CASQ :	Conseil sur l'articulation scolaire du Québec
CATON :	Conseil sur l'articulation et le transfert de l'Ontario
CLES :	Comité de liaison de l'enseignement supérieur
CLESEC :	Comité de liaison enseignement supérieur-enseignement collégial
CUCC :	College University Consortium Council
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
DEC :	Diplôme d'études collégial
EETP :	Étudiants en équivalence au temps plein
FECQ :	Fédération étudiante collégiale du Québec
FIQ :	Fédération interprofessionnelle de la santé du Québec
MEES :	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MESS :	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
MFCU :	Ministère de la Formation et des Collèges et Universités
MSSS :	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OIIQ :	Ordre des infirmières et infirmiers du Québec
PAUC :	Programme d'arrimage universités-collèges
PCUC :	Programme de collaboration universités-collèges
TCES :	Transfer Credit Evaluation System
UQAM :	Université du Québec à Montréal
UQAT :	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQO :	Université du Québec en Outaouais
UQTR :	Université du Québec à Trois-Rivières

Liste des illustrations, graphiques et tableaux

Graphique 1 :	Évolution du taux de poursuite des études des diplômés de la formation technique au Québec, 10 mois après l'obtention du diplôme (%)	13
Graphique 2 :	Poursuite des études des diplômées en soins infirmiers, 10 mois après l'obtention du diplôme.....	51
Graphique 3 :	Taux de poursuite des études des diplômés en formation technique, 10 mois après l'obtention du diplôme (%)	52
Illustration 1 :	Le système d'éducation à choix progressif du Québec.....	12
Illustration 2 :	Le système d'éducation à choix exclusifs de l'Ontario	19
Illustration 3 :	Le système d'éducation à choix multiples de la Colombie-Britannique.....	23
Illustration 4 :	Organigramme du Conseil sur l'articulation scolaire du Québec (CASQ).....	62
Tableau 1 :	Synthèse de l'encadrement institutionnel.....	27
Tableau 2 :	Les terminologies employées par les universités	37
Tableau 3 :	Répartition des ententes DEC-BAC par collège et par université, 2019.....	42
Tableau 4 :	Répartition des ententes DEC-BAC par programme et par région, 2019	43
Tableau 5 :	Taux de poursuite des études par programme, 2018.....	45
Tableau 6 :	Taux de poursuite des études par région, 2018.....	46
Tableau 7 :	Répartition des ententes DEC-BAC par programme et par région et taux de poursuite des études	47
Tableau 8 :	Comparaison de la poursuite des études pour la technique en génie mécanique entre des régions possédant une entente DEC-BAC et le Québec	48
Tableau 9 :	Comparaison de la poursuite des études pour la technique en travail social entre des régions possédant des ententes DEC-BAC et le Québec.....	48
Tableau 10 :	Comparaison de la poursuite des études pour le programme en technologie de génie civil entre une région possédant une entente DEC-BAC et le Québec...	49
Tableau 11 :	Comparaison de la poursuite des études pour la technique d'éducation à l'enfance entre une région possédant une entente DEC-BAC et le Québec.....	49
Tableau 12 :	Nombre et proportion de diplômées de la technique en soins infirmiers aux études 10 mois après l'obtention du diplôme au Québec	60

Introduction

Les parcours de continuité comme les DEP-DEC, les DEC-BAC et les passerelles constituent autant de mécanismes mis en place afin d'offrir aux étudiants des parcours de formation plus souples, cohérents et optimaux entre les différents ordres d'enseignement. Ils visent à éviter la duplication des contenus et des compétences enseignés et à assurer une juste reconnaissance des acquis, et cela en abrégant la période totale des études dans le but d'encourager la poursuite des études et de favoriser la persévérance scolaire.

Si la question de l'arrimage et de l'harmonisation des programmes de formation entre les différents ordres d'enseignement préoccupe le gouvernement du Québec depuis la création du réseau des cégeps en 1967, les enjeux spécifiques qui sont liés à la mise en place des parcours de continuité n'ont surgi que plus tardivement, soit au cours des années 1990. En effet, le réseau des cégeps – c'est là ce qui constitue la spécificité de la formation collégiale au Québec – avait été pensé à son origine pour regrouper sous une même institution la formation préuniversitaire qui est préparatoire aux programmes de baccalauréat de niveau universitaire et la formation technique qui est qualifiante et orientée vers l'intégration au marché du travail. Les étudiants de ces deux types de formation étaient alors amenés à cohabiter sous un même toit, notamment dans le cadre de la formation générale commune qui recoupe les deux types de formation.

Dans ce contexte, les réflexions entourant les enjeux d'harmonisation des parcours de formation portaient avant tout, au départ, sur la formation préuniversitaire et se rattachaient aux enjeux liés à l'application des conditions d'admission exigées par les universités. Or, dans le cadre des réflexions entourant le renouveau de l'enseignement au collégial de 1993, on remarqua qu'une part de plus en plus importante des étudiants issus de la formation technique poursuivait ses études au niveau universitaire. On commença alors à s'interroger sur les mécanismes devant être mis en œuvre afin d'éviter que ces étudiants qui avaient suivi une formation qualifiante de trois années qui n'était pas destinée à la préparation aux programmes universitaires ne se retrouvent dans une situation où ils devaient se soumettre de nouveau à des apprentissages qui étaient pourtant déjà acquis.

Le début des années 2000 marqua l'essor des initiatives en matière de parcours de continuité. Dans la grande majorité des cas, ils étaient mis en place à l'initiative des établissements d'enseignement qui, de gré à gré, nouaient entre eux des ententes afin d'abrégier la durée totale des études en reconnaissant aux étudiants qui s'inscrivaient dans un nouveau programme un ensemble de cours pour des formations suivies antérieurement. Dans de plus rares cas, le gouvernement incita les établissements d'enseignement supérieur à établir de telles ententes, comme pour le DEC-BAC entre la technique en soins infirmiers et le baccalauréat en sciences infirmières qui fut progressivement généralisé à la grandeur du Québec à partir de 2004.

Cela étant dit, la mise en place de parcours de continuité demeure aujourd'hui un enjeu qui est entièrement laissé au bon vouloir et aux initiatives éparses des établissements d'enseignement. De fait, aucune instance n'assure à ce jour un minimum de coordination en la matière, que ce soit pour la conclusion d'ententes, les dispositifs mis en place pour en assurer la gestion et le fonctionnement ou encore en ce qui concerne la collecte et la diffusion des informations. Pis encore, il n'existe même pas de terminologie commune et partagée entre les différentes instances concernées. D'un établissement à l'autre, un même terme peut renvoyer à deux mécanismes complètement différents ou encore, à l'inverse, deux

termes différents peuvent renvoyer à un même mécanisme. Cette absence de terminologie commune et partagée entraîne donc son lot de confusions et rend d'emblée caduc tout effort déployé afin d'harmoniser un tant soit peu les pratiques et les dispositifs en matière de parcours de continuité.

Le présent rapport vise à éclairer les défis et les enjeux entourant les parcours de continuité. Il se donne pour objectif, d'un côté, d'offrir un portrait général de ces mécanismes et du cadre institutionnel à l'intérieur duquel ils s'inscrivent et, de l'autre, de chercher à saisir leur incidence sur la poursuite des études. Pour ce faire, il s'appuie sur la littérature et les données existantes, dont il opère une synthèse, mais qui – il importe de le souligner – se révèlent passablement limitées. Certes, il existe quelques études et rapports assez approfondis sur le sujet, produits par des chercheurs et des instances gouvernementales, mais ceux-ci demeurent assez rares. Qui plus est, les données à ce sujet sont souvent très partielles et rarement recueillies de manière standardisée et systématique. Voilà qui constitue déjà, en soi, un enjeu central pour le fonctionnement et l'avenir des parcours de continuité. Malgré les différences entre les systèmes d'enseignement et en dépit de la diversité des motifs qui les ont justifiés, plusieurs enseignements importants au sujet des parcours de continuité proviennent des dispositifs mis en œuvre dans d'autres provinces comme l'Ontario et la Colombie-Britannique.

Le présent rapport comporte quatre chapitres :

Le premier chapitre vise à faire état de l'encadrement institutionnel au sein duquel s'inscrivent les parcours de continuité, le tout étant réalisé dans le cadre d'une approche comparative avec l'encadrement et les systèmes d'éducation que l'on retrouve en Ontario et en Colombie-Britannique.

Le second chapitre aborde la question des problèmes entourant l'absence d'une terminologie commune et partagée en matière de parcours de continuité, et cela aussi bien au niveau gouvernemental qu'au niveau des institutions universitaires. On y retrouve également une proposition de terminologie qui, fondée sur les pratiques et les études existantes, permettrait d'apporter un peu d'ordre en la matière.

Le troisième chapitre vise d'abord à offrir un portrait des parcours de continuité que l'on retrouve au Québec, en ciblant pour ce faire les ententes DEC-BAC établies entre les établissements d'enseignement supérieur. Il vise ensuite à offrir un portrait de la poursuite des études qui caractérise les diplômés issus de la formation technique au collégial. Enfin, il vise à faire état de l'impact positif que peuvent avoir les parcours de continuité sur la poursuite des études, en s'intéressant pour ce faire au DEC-BAC existant entre la technique en soins infirmiers et le baccalauréat en sciences infirmières.

Le quatrième et dernier chapitre contient un ensemble de recommandations qui visent à assurer une meilleure coordination des pratiques et des dispositifs relatifs aux parcours de continuité, et des propositions ayant trait à la diffusion et la collecte d'information.

N.B. L'emploi du masculin dans le document sert exclusivement à alléger le texte.

CHAPITRE I

L'encadrement institutionnel

Les parcours de continuité s'inscrivent au sein des enjeux et des défis qui, à un niveau plus général, se rattachent à la répartition et à l'organisation des objectifs et des contenus de formation entre les différents ordres d'enseignement. Si l'on cherche à établir, comme nous le ferons dans le troisième chapitre, des corrélations entre les parcours de continuité et la poursuite des études, on réalise rapidement que bien que ces mécanismes puissent encourager la poursuite des études, un ensemble d'autres facteurs entrent également en ligne de compte, par exemple les perspectives d'emplois à court terme ou encore les exigences des ordres professionnels pour l'exercice de métiers particuliers. Or, parmi ces facteurs, le système d'éducation qui est en vigueur au Québec et qui se distingue de manière importante des autres provinces constitue lui-même un facteur déterminant.

Ainsi, afin de tracer le portrait et d'éclairer les enjeux relatifs aux parcours de continuité au Québec, ce premier chapitre vise à rendre compte de l'encadrement institutionnel plus général dans lequel ils s'inscrivent. Les particularités du système d'éducation en vigueur, le partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et les établissements d'enseignement, l'examen du rôle des instances mises en place afin d'assurer la coordination des parcours de continuité et l'analyse des modalités assurant la collecte et la diffusion des informations et des données pertinentes en la matière permettront de dresser le contexte d'ensemble.

De plus, comme l'enseignement supérieur est de compétence provinciale et que les systèmes d'éducation varient d'une province à l'autre, l'éclaircissement de l'encadrement institutionnel dans lequel s'inscrivent les parcours de continuité sera effectué dans une perspective comparative, c'est-à-dire en contrastant les structures et l'organisation en vigueur au Québec avec celles de l'Ontario et de la Colombie-Britannique. Cela nous permettra de bien saisir ce qui constitue la spécificité des parcours de continuité et de l'encadrement dont ils bénéficient au Québec.

1.1. La situation au Québec

Le système d'éducation

Le système d'éducation du Québec se distingue de façon importante de ceux des autres provinces du Canada qui, eux-mêmes, ne forment par ailleurs pas un bloc unique et homogène. Au sein des autres provinces, les systèmes d'éducation qui sont en vigueur peuvent en effet être différenciés sous deux autres types particuliers, comme nous le verrons pour l'Ontario et la Colombie-Britannique¹.

Deux éléments centraux se révèlent toutefois spécifiques au système d'éducation du Québec. Premièrement, la formation aux métiers relève du niveau secondaire, ce qu'on nomme la formation professionnelle, alors que dans les autres provinces elle relève la plupart du temps des collèges. Deuxièmement, l'aspect plus particulier du système québécois repose sur l'importance et le caractère névralgique que joue le réseau des cégeps entre la formation de niveau secondaire et universitaire. En

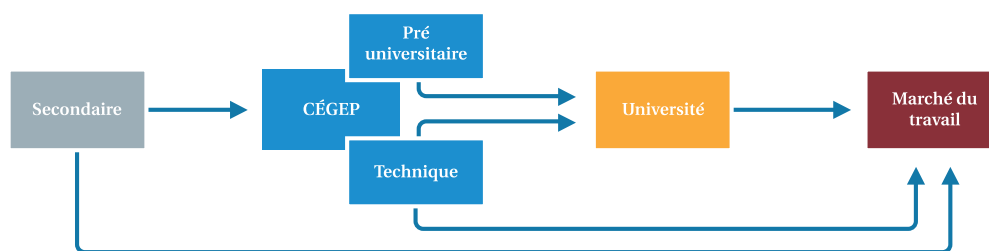
1 Pierre Doray *et al.*, *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien*, Note 4: *Projet Transitions*, no 45, 2009, p. 23-26.

temps normal, le passage aux études supérieures s'opère après 11 années de scolarité (six années au primaire et cinq années au secondaire). À la suite de cette formation, les étudiants ont alors deux choix qui s'offrent à eux au niveau collégial.

D'un côté, la formation technique constitue une formation d'une durée habituelle de trois années et qui mène à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Il s'agit d'une formation qualifiante, c'est-à-dire qu'elle vise à doter l'étudiant de l'ensemble des connaissances et des compétences nécessaires pour lui permettre d'intégrer pleinement le marché du travail. Cela dit, l'étudiant qui possède un DEC en formation technique peut également poursuivre ses études au niveau universitaire. D'un autre côté, la formation préuniversitaire s'étend quant à elle sur deux années et mène également à l'obtention d'un DEC. Cette formation vise à doter l'étudiant de connaissances plus générales qui lui permettront par la suite de s'inscrire à un programme de niveau universitaire. Les études universitaires de premier cycle s'étendent alors sur trois années – et parfois sur quatre années –, après quoi l'étudiant peut se diriger vers le marché du travail ou encore poursuivre sa formation universitaire aux cycles supérieurs, à la maîtrise et au doctorat.

Au fil de son parcours scolaire, à la fin de chaque étape de formation, deux choix s'offrent à l'étudiant qui lui permettent ou bien de s'orienter vers le marché du travail ou encore de poursuivre ses études à une étape supérieure. La poursuite des études demeure ainsi un choix qui s'offre de façon récurrente à l'étudiant. Au niveau secondaire, parfois dès la 3^e année, l'étudiant peut s'inscrire à une formation professionnelle afin de s'orienter vers le marché du travail. Après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, l'étudiant peut s'inscrire au collégial en formation technique ou préuniversitaire, à la suite de quoi il est possible, dans le premier cas, de s'orienter vers le marché du travail ou encore, dans les deux cas, de poursuivre au niveau universitaire. Dans cet ordre d'idées, on peut qualifier le système d'éducation du Québec comme étant à « choix progressifs² », dans la mesure où la décision de poursuivre ou non les études est possible après chaque étape de la formation.

Illustration 1 : Le système d'éducation à choix progressif du Québec

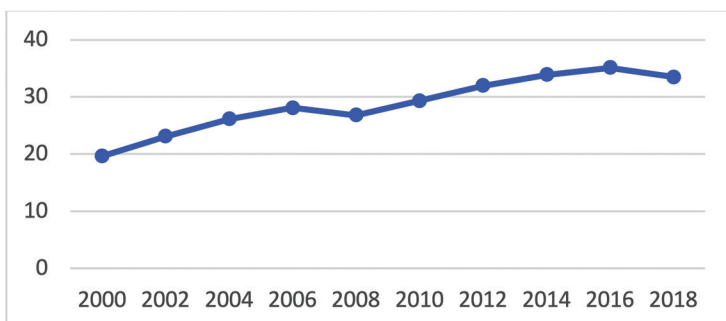


Source: Illustration tirée de Pierre Doray *et al.*, *op. cit.*, p. 24.

Si, avec le réseau des cégeps, le Québec a fait le choix de regrouper sous une même institution la formation technique qui est orientée vers le marché du travail et la formation préuniversitaire, une tendance de plus en plus importante est toutefois venue brouiller ce clivage tel qu'il avait été pensé au moment de la création du réseau des cégeps. En effet, depuis le début des années 2000, on observe une croissance non négligeable de la proportion des diplômés de la formation technique qui poursuivent leurs études au niveau universitaire. Tous programmes confondus, le taux de poursuite des études est passé de 19,6 % à 33,5 % de 2000 à 2018 au Québec.

2 *Ibid.*, p. 24.

Graphique 1 : Évolution du taux de poursuite des études des diplômés de la formation technique au Québec, 10 mois après l'obtention du diplôme (%)



Source : MEES, *La relance au collégial en formation technique*, années 2000 à 2018. Données compilées par l'IREC.

Or, c'est précisément pour tenir compte de cette tendance et pour remédier aux problèmes que rencontrent les diplômés de la formation technique qui poursuivent leurs études, en particulier en ce qui concerne le dédoublement des contenus de formation et la reconnaissance des acquis, que de nouveaux aménagements comme les DEC-BAC et les passerelles ont été mis en place.

Encadrement et responsabilités

L'établissement des programmes d'études et l'harmonisation de ces derniers entre les différents ordres d'enseignement relèvent, d'un côté, des responsabilités respectives et partagées du MEES et des établissements d'enseignement collégial et, de l'autre, de l'indépendance reconnue à cet effet aux universités. De façon générale, le niveau collégial constitue toutefois un lieu pivot et névralgique quant à l'harmonisation des différents ordres d'enseignement, comme intermédiaire entre le niveau professionnel et le niveau universitaire.

Avec le renouveau de l'enseignement au collégial de 1993, l'élaboration des programmes à ce niveau d'études s'opère dans le cadre d'un partage de responsabilités entre le MEES et les collèges, et cela en se basant sur l'approche par compétences. Tout programme collégial comporte ainsi quatre composantes de formation :

1. La formation générale commune qui constitue une base de formation intégrée à tous les programmes.
2. La formation générale propre qui est ajustée de façon particulière en fonction de la raison d'être du programme et de ses objectifs particuliers.
3. La formation générale complémentaire qui encourage la familiarisation avec d'autres domaines d'études.
4. La formation spécifique qui constitue le noyau dur de la formation, sa spécificité et sa spécialisation.

Chacune de ces composantes se trouve par ailleurs détaillée sous trois rubriques distinctes :

1. Les objectifs : les connaissances et les compétences qui doivent être maîtrisées par les étudiants à la fin du programme.

2. Les standards : le niveau de performance qui doit être atteint quant à la maîtrise de ces objectifs.
3. Les activités d'apprentissage : le contenu détaillé des cours visant à satisfaire à la fois les objectifs et les standards déterminés³.

C'est à partir de ces paramètres contenus dans le *Règlement sur le régime des études collégiales* que se trouvent réparties les responsabilités respectives du MEES et des collèges d'après une formule fonctionnant sous la forme d'un entonnoir, allant du plus général au plus particulier.

D'un côté, le MEES détermine les objectifs et les standards de l'ensemble des quatre composantes des programmes, ce qui prend la forme de devis ministériels comportant une liste de compétences que doivent maîtriser les étudiants au terme de leur formation. De plus, le MEES détermine également les activités d'apprentissage pour ce qui est de la formation générale commune à tous les programmes.

D'un autre côté, les collèges déterminent quant à eux les activités d'apprentissage pour les trois dernières composantes des programmes, soit la formation générale propre, la formation générale complémentaire et la formation spécifique. En partant des devis ministériels, les collèges élaborent ainsi des plans-cadres pour chacun des cours que personnalisent ensuite les professeurs. Les collèges jouissent ainsi d'une autonomie relative qui leur permet de conférer leur propre couleur aux programmes, tout en se conformant aux devis ministériels quant aux objectifs et aux standards.

Puisque la détermination générale des programmes et des compétences devant être acquises par les étudiants relève du MEES, ce dernier assure l'harmonisation des contenus d'apprentissage entre les différents ordres d'enseignement, et cela aussi bien en amont, soit à l'égard des programmes de la formation professionnelle, qu'en aval, à l'égard des programmes de formation universitaire.

Pour ce faire, le MEES a développé un ensemble de documents de référence, les cadres généraux et techniques d'élaboration des programmes, et cela pour le niveau professionnel comme pour le niveau collégial. Ces documents agissent à la manière de guides visant à assurer une harmonisation des programmes entre les différents ordres d'enseignement. Les listes de compétences détaillées qui sont présentées dans les devis ministériels constituent la base à partir de laquelle s'opère cette harmonisation, et qui consiste à éviter la duplication des contenus enseignés, à assurer la juste reconnaissance des compétences acquises d'un ordre d'enseignement à l'autre et à permettre une continuité dans les parcours de formation.

En rapport à la formation professionnelle, puisque le MEES est également responsable de ce niveau d'études où il assure, à la différence du niveau collégial, l'ensemble de l'organisation, de la gestion, de l'offre et de la disponibilité de la formation, le Ministère est donc en mesure d'assurer une harmonisation cohérente des programmes entre ce niveau et le niveau collégial où il détermine les grandes lignes des programmes par l'entremise de devis ministériels⁴. Pour ce faire, il existe un cadre général et technique, intitulé *Élaboration des programmes professionnels*, stipulant la nécessité d'opérer une harmonisation des programmes à l'égard des autres ordres d'enseignement aussi bien lors de la phase de conception que lors du suivi et des révisions qui font suite à leur mise en œuvre et qui encouragent

3 QUÉBEC, *Règlement sur le régime des études collégiales*, en vertu de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, C-29, r. 4, à jour au 1^{er} février 2020, Québec : Éditeur officiel du Québec, 2018, p. 5-8.

4 MELS, *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu*, Gouvernement du Québec, 2010. Au niveau de la formation professionnelle, l'approche par compétences a été introduite dès 1986.

au besoin l'aménagement de « passerelles⁵ ». De même, un guide d'harmonisation des programmes d'études, intitulé *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques*, apporte des précisions quant à la façon d'éviter la duplication des compétences à acquérir par les étudiants entre la formation professionnelle et la formation technique pour un même domaine d'études⁶.

En rapport à la formation universitaire, le MEES n'a pas d'autorité en ce qui concerne la détermination des programmes pour ce niveau d'études, les universités étant reconnues pleinement autonomes à cet égard. Les modalités d'organisation, de conception et de révision des programmes sont contenues dans les règlements des études respectifs des différentes universités.

À titre d'exemple, le *Règlement des études* de l'Université Laval stipule que c'est le Conseil universitaire qui adopte les programmes et les modifications importantes qui leur sont apportées, qui détermine les facultés qui en sont responsables et qui établit les critères d'admission. Ensuite, c'est la faculté à laquelle se trouve rattaché le programme qui assure la conformité du programme offert en rapport à la forme adoptée, la qualité des activités pédagogiques et leur adéquation à l'avancement des connaissances et aux besoins de la société. Pour ce faire, la gestion du programme est confiée au directeur de programme qui est un professeur de l'université et qui est épaulé par le comité de programme. En plus du directeur, ce comité comporte deux professeurs, deux étudiants et un chargé de cours. Le suivi de la conformité, de la qualité des activités d'enseignement et de leur adéquation à l'avancement des connaissances et des besoins de la société est donc assuré, en définitive, par le comité de programme qui peut proposer des modifications en les acheminant ensuite aux instances supérieures pour adoption⁷. Le directeur ou la directrice de programme est par ailleurs responsable de recevoir les demandes de reconnaissance d'acquis pour des cours réalisés antérieurement par les étudiants, les décisions étant rendues à partir du catalogue institutionnel établi et publié par l'université. Dans le cas des ententes DEC-BAC et des passerelles, les cours ciblés qui ont été réalisés dans le cadre de formations techniques antérieures sont reconnus de façon « automatique⁸ ».

Compte tenu de cette indépendance des universités quant à la détermination des programmes, le MEES cherche pour sa part à s'assurer que le profil des diplômés du niveau collégial corresponde à celui qui est attendu par les universités, en tenant compte des conditions d'admission aux différents programmes universitaires. Ainsi, tant au niveau des programmes de formation préuniversitaire qu'au niveau des programmes de formation technique, les cadres généraux et techniques qui établissent les lignes directrices pour l'élaboration des programmes comportent des dispositions qui visent à assurer une harmonisation entre les ordres d'enseignement, c'est-à-dire à éviter la duplication des contenus et à permettre une juste reconnaissance des acquis antérieurs de formation, en proposant même l'aménagement de « passerelles » si nécessaire⁹.

5 Ministère de l'Éducation, *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Cadre général – Cadre technique*, Gouvernement du Québec, 2002.

6 MELs, *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques. Guide d'harmonisation des programmes d'études*, Gouvernement du Québec, 2006.

7 Université Laval, *Règlement des études*, Édition du 1^{er} juillet 2017, p. 13-17.

8 *Ibid.*, p. 31.

9 Ministère de l'Éducation, *Élaboration des programmes d'études techniques. Cadre général – Cadre technique*, Gouvernement du Québec, 2002; MEESR, *Harmonisation des programmes d'études préuniversitaires et de la formation générale. Enseignement collégial*, Gouvernement du Québec 2015.

Coordination des parcours de continuité

La création du réseau des cégeps en 1967 entraîna son lot d'interrogations quant à l'adéquation entre les formations offertes au niveau collégial et les conditions d'admission au niveau universitaire, ces dernières se révélant assez différentes d'une université à l'autre. En 1972, on créa le Comité de liaison enseignement supérieur-enseignement collégial (CLESEC) – un organisme ministériel composé de représentants des collèges et des universités – dans le but de remédier à la situation. Il reçut pour mandat de veiller à la coordination de l'enseignement, de s'assurer de la complémentarité des programmes et de faciliter le passage entre les ordres d'enseignement collégial et universitaire. Pour ce faire, il porta d'abord son attention sur les conditions d'admission au niveau universitaire, que l'on souhaitait rendre plus universelles, sans toutefois aborder la question de l'aménagement de parcours de continuité.

De fait, ce n'est qu'à partir de 1993, avec le renouveau de l'enseignement au collégial et en constatant le nombre important de diplômés de la formation technique qui poursuivaient leurs études au niveau universitaire – s'élevant déjà à 20 % – que la volonté de s'attaquer à la question du passage entre la formation technique et la formation universitaire fut explicitée. On confia alors au CLESEC, renommé par le fait même Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES), le mandat d'approfondir la réflexion sur cet enjeu. En 1998, le CLES créa le Groupe de travail sur la collaboration entre les collèges et les universités, dont le mandat visait à éclairer le développement et l'encadrement des mécanismes mis en œuvre dans le but de favoriser la continuité des études entre la formation technique et universitaire, comme les DEC-BAC et les passerelles. Prenant acte de la multiplication des collaborations entre collèges et universités réalisées sur une base volontaire et autonome, le Groupe soutint la nécessité d'encadrer ces initiatives au moyen de principes généraux, en établissant des balises et en adoptant une terminologie commune, ce qui demeura toutefois lettre morte. Au cours des dernières années, les activités du CLES se sont révélées timides et intermittentes, aucun site Internet ne fait état de l'avancement ou du bilan de ses activités qui demeurent obscures¹⁰.

En ce qui concerne le financement et les ressources disponibles pour favoriser la continuité des parcours, le Programme de collaboration universités-collèges (PCUC) fut mis en place en 2008. Doté d'une enveloppe de 5,6 M\$, il visait à financer des projets permettant d'accroître la synergie entre les établissements collégiaux et universitaires au niveau de l'enseignement, de la recherche ou des services à la collectivité. Cependant, les dispositions plus précises de ce programme ne permettaient pas le financement de mécanismes comme les DEC-BAC et les passerelles. Pour cause, les universités disposaient déjà, depuis l'année académique 2000-2001, d'une enveloppe budgétaire, intitulée Reconfiguration de l'offre de formation, qui devait permettre de couvrir la mise en place ou la réorganisation de tels mécanismes.

Avec le Sommet sur l'enseignement supérieur de 2013, le PCUC fut renommé Programme d'arrimage universités-collèges (PAUC). Son budget fut alors bonifié et porté à hauteur de 15 M\$ et son mandat fut élargi au financement de mécanismes assurant la continuité des parcours comme les DEC-BAC et les passerelles. Cette initiative a toutefois tourné court alors que le financement de ce programme fut suspendu en 2014. Qui plus est, l'enveloppe budgétaire permettant aux universités de financer ce genre de mécanismes fut réduite de façon importante¹¹.

10 CSE, *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*, Avis au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Gouvernement du Québec, 2015, p. 40-45.

11 *Ibid.*, p. 46.

Ainsi, malgré la volonté du gouvernement et des établissements d'enseignement supérieur de favoriser la mise en place de parcours de continuité, aucune instance institutionnelle n'assure en ce moment un rôle de coordination ou de financement à cet égard. Les collaborations établies entre les collèges et les universités sont donc entièrement laissées à leur propre initiative.

Par exemple, les DEC-BAC font l'objet d'ententes à la pièce, de gré à gré, réalisées entre une université et un ou plusieurs collèges. Ces ententes supposent la mise en place de comités formés de professeurs des deux niveaux d'études qui étudient les programmes apparentés qui font l'objet d'ententes en cherchant à déceler les compétences pour lesquelles il y a duplication des contenus de formation. Ces ententes mènent à la réduction de la durée des études, s'élevant la plupart du temps à l'équivalent d'une année d'études ou 10 cours. Dans le cas des DEC-BAC harmonisés, la réduction de la durée des études porte sur la formation universitaire, tandis que dans le cas des DEC-BAC intégrés, elle porte sur les deux niveaux d'études. En ce qui concerne les passerelles, elles sont souvent établies de façon unilatérale par les universités, et consistent à annoncer la reconnaissance d'équivalences pour un ensemble de cours réalisés dans le cadre de formations techniques spécifiques, ce qui permet également d'alléger les études, mais dans des proportions moindres qu'une année d'études. Dans tous les cas, qu'il s'agisse des DEC-BAC ou des passerelles, des conditions pour assurer la reconnaissance des cours sont énoncées, notamment en ce qui concerne les notes minimales devant avoir été obtenues.

Notons toutefois que nous procédons ici à une simplification volontaire dans la mesure où, comme nous le verrons dans le deuxième chapitre, il existe en fait une grande confusion quant aux termes employés de part et d'autre par les différents établissements d'enseignement. La description du paragraphe précédent reprend donc déjà une terminologie standardisée que nous proposerons plus loin.

Collecte et diffusion de l'information

À l'heure actuelle, il n'existe pas davantage d'instance ou de mécanisme officiels au Québec qui permette d'assurer une collecte et une diffusion systématique des informations concernant les parcours de continuité, et encore moins en ce qui concerne leur incidence sur la poursuite des études.

La plupart des collèges et des universités qui collaborent afin d'aménager des parcours de continuité diffusent cette offre sur leurs sites Internet respectifs. Toutefois, ces informations ne sont pas toujours à jour et la terminologie employée varie grandement d'un établissement à l'autre. Le seul document d'envergure concernant les DEP-DEC, les DEC-BAC et les passerelles qui permet de répertorier les différentes offres de parcours de continuité est réalisé par Septembre Éditeur, une maison d'édition privée. Cette dernière publie chaque année un ensemble de guides pour le niveau secondaire, collégial et universitaire. *Le guide choisir: collégial* contient l'essentiel des parcours de continuité qui sont offerts au Québec entre le niveau collégial et universitaire¹², dont les résultats sont également disponibles en ligne, sur le site monemploi.com¹³.

Enfin, la source de données la plus complète en ce qui concerne la poursuite des études pour les diplômés de niveau collégial en formation technique renvoie à l'enquête *La Relance au collégial en formation technique*. Relevant de la Direction de l'adéquation formation-emploi – secteur de l'enseignement supérieur – du MEES, cette enquête qui est réalisée et diffusée toutes les deux années permet de doter le Ministère

12 Voir, pour le niveau collégial: *Le guide choisir: collégial 2020*, Québec, Septembre Éditeur, 2019.

13 <https://www.monemploi.com/formations/programmes/dec-bac>

d'informations détaillées sur la situation professionnelle des diplômés de la formation technique au collégial dix mois après l'obtention de leur diplôme. Cette enquête constitue avant tout un outil permettant au Ministère d'évaluer les programmes et de mieux arrimer ceux-ci au marché du travail¹⁴.

Cela dit, cette enquête répertorie également le nombre de diplômés de la formation technique qui sont encore aux études. Ainsi, elle permet d'avoir une idée du taux de poursuite des études au Québec, ventilé selon le genre, par programme et par région. Cependant, elle ne comporte pas de précisions concernant les parcours de continuité, si bien que l'établissement de corrélations entre les parcours de continuité et la poursuite des études se révèle impossible avec précision. Cependant, quelques corrections très simples permettraient de pallier la situation. Nous y reviendrons dans le troisième chapitre ainsi que dans les recommandations du quatrième chapitre.

1.2. La situation en Ontario

Le système d'éducation

Le système d'éducation de l'Ontario se distingue de façon importante de celui du Québec. Dans cette province, il existe une séparation marquée entre les options offertes aux étudiants pour l'enseignement supérieur¹⁵. En temps normal, le passage aux études supérieures s'opère après 12 années de scolarité (huit années au primaire et quatre années au secondaire). Dès le niveau secondaire, au cours de la 11^e et de la 12^e année, les étudiants sont appelés à faire des choix de cours qui se révèlent déterminants à l'égard du parcours qui sera ensuite poursuivi à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire entre des cours précollégiaux qui sont préalables à l'admission à des programmes de niveau collégial et des cours préuniversitaires qui sont préalables à l'admission aux programmes de niveau universitaire¹⁶. À partir des choix de cours réalisés au niveau secondaire, les étudiants s'orientent ensuite vers deux parcours distincts.

D'un côté, les collèges d'arts appliqués et de technologie ainsi que les instituts de technologie et d'études supérieures offrent des programmes de formation orientés vers le marché du travail à court ou moyen terme, qu'il s'agisse de l'apprentissage d'un métier ou d'études techniques. Ces études sont sanctionnées par différents types de diplômes : le certificat (1 année d'études), le diplôme (2 années), le diplôme avancé (3 années) ou encore le certificat postdiplôme qui s'ajoute au diplôme, au diplôme avancé ou même au grade universitaire. En effet, depuis 2002, les collèges de l'Ontario qui en font la demande et qui reçoivent l'autorisation du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) sont habilités à offrir une formation de niveau universitaire dans des domaines appliqués, des programmes de baccalauréat qui sont sanctionnés par l'obtention d'un *baccalauréat appliqué*. Cette mesure avait pour but de faciliter l'accès aux études universitaires dans les différentes régions de l'Ontario.

D'un autre côté, les universités offrent quant à elles une formation plus académique, qui n'est pas directement orientée vers le marché du travail, mais possède une portée plus générale. Au niveau du premier cycle, les études peuvent s'étendre sur trois années, sanctionnées par l'obtention d'un baccalauréat, ou

14 MEEs, *La relance au collégial en formation technique 2018: La situation d'emploi au 31 mars 2018 de personnes diplômées de 2016-2017*, Gouvernement du Québec, 2020.

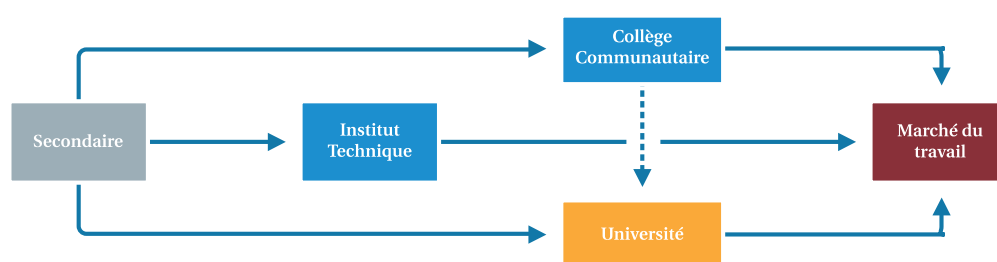
15 CSE, *Retracer les frontières des formations collégiales: entre l'héritage et les possibles*, op. cit., p. 22.

16 *Ibid.*, p. 23.

encore sur quatre années, sanctionnées par l'obtention d'un baccalauréat *honours*. Après cela, les étudiants peuvent poursuivre leurs études aux cycles supérieurs, à la maîtrise et au doctorat¹⁷.

Compte tenu du clivage important entre les deux grands parcours possibles pour les étudiants à partir de choix de cours réalisés dès le secondaire, le système d'éducation qui est en vigueur en Ontario peut être qualifié comme étant à « choix exclusifs¹⁸ ». Le passage entre la formation de niveau collégial et la formation de niveau universitaire n'est pas en soi impossible, mais il s'agit d'une voie qui est peu empruntée, la jonction étant mal aménagée et limitée par les conditions d'admission aux programmes universitaires alors que la progression entre les différentes offres de formation au niveau collégial est mieux planifiée et plus organique. Ainsi, lorsque les diplômés du niveau collégial poursuivent leurs études, c'est, le plus souvent, en demeurant au niveau collégial lui-même.

Illustration 2: Le système d'éducation à choix exclusifs de l'Ontario



Source: Illustration tirée de Pierre Doray *et al*, *op. cit.*, p. 25.

Encadrement et responsabilités

D'une manière comparable au Québec, c'est le MFCU qui détermine depuis 1990 les *Normes des programmes* (*College Program standards*) auxquelles doivent se conformer les collèges ontariens en ce qui concerne les programmes de formation offerts dans leurs établissements. Les normes portent sur un ensemble de connaissances et de compétences qui doivent être acquises au terme d'un programme donné, comportant trois éléments distincts :

1. Les exigences de la formation générale, constituées de compétences et de connaissances pour s'orienter dans la vie quotidienne et prendre part à la vie sociale.
2. Les résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité, constitués d'outils visant à s'orienter et se débrouiller sur le marché du travail.
3. Les résultats d'apprentissage de la formation professionnelle qui constitue le cœur du programme, sa spécialisation, en lien avec la maîtrise d'un art, d'un métier ou d'une technique.

Le MFCU est également responsable du *Cadre de classification des titres de compétence* qu'il maintient à jour, tout comme les normes des programmes qui sont révisées à toutes les périodes de 5 à 10 ans. Par

¹⁷ *Ibid.*, p. 23-24.

¹⁸ Doray *et al.*, *op. cit.*, p. 25.

ailleurs, les directives à suivre pour développer et mettre en place un nouveau programme sont exposées dans le *Cadre d'élaboration des programmes d'enseignement* du MFCU¹⁹.

Sur cette base, les collèges jouissent d'une autonomie en ce qui concerne la détermination de la structure spécifique des programmes qu'ils offrent et du contenu détaillé des cours dont ils se composent. Pour ce faire, ils doivent toutefois respecter les normes des programmes et la classification des titres de compétences établis par le MFCU²⁰.

Quant aux universités, elles sont, comme au Québec, reconnues pleinement autonomes quant à l'élaboration des programmes offerts en leurs murs. Cela dit, depuis les années 1960, l'Ontario a l'habitude de valider la qualité de ces programmes par une instance externe. Depuis 2010, cette mission incombe à l'*Ontario Universities Council on Quality Assurance*, un organisme indépendant qui valide la qualité des programmes des universités financées publiquement en se basant sur le *Quality Assurance Framework*, auquel se trouvent arrimés les dispositifs que doivent mettre en place les universités elles-mêmes, adoptant chacune un *Institutional Quality Assurance Process*. Ainsi, les nouveaux programmes développés par les universités et les changements importants qui sont apportés aux programmes existants sont validés par cet organisme, tout comme celui-ci révisé les programmes existants au plus tard après une période de huit années²¹.

Il existe par ailleurs un ensemble de programmes qui sont développés et validés selon le même protocole, mais dans le cadre de collaborations entre différentes universités ainsi qu'entre celles-ci et des collèges. Une liste centralisée de programmes conjoints entre universités et collèges peut être consultée en ligne par les futurs étudiants²².

Coordination des ententes et mécanismes

En Ontario, les mécanismes visant à favoriser les parcours de continuité sont désignés sous le terme général de « transfert²³ ». Ce terme recouvre une réalité plus large que ce que nous entendons dans ce document et au Québec par le terme « parcours de continuité ». En effet, si le système de transfert vise à éviter la duplication des contenus de formation entre les ordres d'enseignement de niveau collégial et universitaire, il vise surtout à éviter une telle duplication entre les établissements d'enseignement collégial eux-mêmes et entre les programmes de ces établissements. Cela renvoie à la nature du système d'éducation en Ontario et au clivage entre, d'une part, la formation professionnelle et technique et, d'autre part, la formation universitaire. Ainsi, le système de transfert tient compte du fait que les diplômés de la formation collégiale poursuivent en majorité leur formation au même niveau d'études, d'une part, tout en cherchant également à remédier au clivage et à faciliter le passage entre la formation de niveau collégial et universitaire, d'autre part. Aussi, le transfert peut s'opérer en rapport à des cours particuliers (*course transfer*) ou des blocs de cours liés à des programmes spécifiques (*program transfer*)²⁴. Ce système de transfert s'est déployé en Ontario en deux grandes étapes.

19 MFCU, *Cadre d'élaboration des programmes d'enseignement*, Gouvernement de l'Ontario, 2003 (rév. 2009), p. 7-8.

20 CSE, *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles*, op. cit., p. 24.

21 Ontario Universities Council on Quality Assurance, *Quality Assurance Framework*, Ontario, 2010.

22 Voir : <https://www.ouac.on.ca/fr/guide/programmes-conjoints-universites-colleges/>

23 CSE, *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles*, op. cit., p. 26.

24 Voir : https://www.ontransfer.ca/index_en.php?page=understanding_transfer&sec_id=2

Premièrement, du milieu des années 1990 jusqu'à 2010, l'établissement de mécanismes et d'ententes était réalisé à l'initiative des établissements d'enseignement, sur une base volontaire. En 1996, afin d'assurer une meilleure coordination en la matière, les établissements d'enseignement supérieur créèrent le *College University Consortium Council* (CUCC). Ce dernier avait pour but de faciliter l'articulation et les mécanismes de transfert entre collèges et universités, notamment avec l'élaboration d'un *Guide de transfert entre les collèges et les universités*²⁵. Les établissements signèrent par ailleurs l'*Accord de Port Hope* dans le but de définir des paramètres communs pour favoriser une meilleure articulation entre les programmes de niveau collégial et universitaire.

Deuxièmement, à partir de 2011, la coordination des mécanismes favorisant le transfert connut une nouvelle impulsion, étant désormais encouragée et soutenue par l'État. Le gouvernement adopta alors un énoncé politique visant à rendre plus systématique et universel le système de transfert de crédit à la grandeur de la province. Désormais, les crédits ne seront plus simplement alloués sur la base des cours réalisés, mais aussi en tenant compte des normes déterminées pour les programmes au niveau du MFCU. On souhaite également approfondir les études et les recherches dans ce domaine afin de s'inspirer des meilleures pratiques en vigueur. Du même coup, le CUCC fut remplacé par le Conseil sur l'articulation et le transfert de l'Ontario (CATON). Il s'agit d'un organisme sans but lucratif relevant des établissements d'enseignement supérieur, entièrement consacré au développement d'un système universel de transfert de crédit et financé pour ce faire par le gouvernement. En tout, une enveloppe de 74 M\$ sur cinq ans fut débloquée par le gouvernement afin de bonifier le système de transfert de crédits²⁶.

Le CATON constitue l'instance névralgique qui assure la coordination du système de transfert de crédits en Ontario. Il vise l'uniformisation des pratiques, la multiplication des ententes grâce au Fonds d'innovation pour la transférabilité des crédits, la diffusion des informations au moyen du site Internet ONTransfer.ca. Avec la collaboration et la participation de ses membres, le CATON a adopté en 2015 un ensemble de principes généraux, non contraignants, constituant autant d'«objectifs» que doivent chercher à atteindre les établissements d'enseignement supérieur par l'entremise des politiques respectives qu'ils mettent en place en matière de transferts de crédits. Les principes mis de l'avant visent la transparence et la cohérence du système de transfert, statuant notamment sur l'accès à une information claire pour les étudiants, des explications cohérentes en ce qui concerne les décisions rendues, le recours à des mécanismes d'appel, la stabilité des mécanismes et politiques mis en place par les établissements, etc²⁷. De plus, le CATON a également pour mandat de collecter, de soutenir la recherche et de favoriser le réseautage des professionnels de terrain et de recherche en matière de transfert de crédits²⁸.

Collecte et diffusion de l'information

La diffusion d'informations et la collecte de données au sujet des ententes de transfert font partie intégrante de la stratégie gouvernementale. Administré par le CATON, le site Internet ONTransfer.ca comporte un moteur de recherche, soit le Guide de reconnaissance des crédits d'études postsecondaires

25 CSE, *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles*, op. cit., p. 28.

26 *Ibid.*, p. 29.

27 CATON, *Des principes pour la reconnaissance des crédits : politiques et procédures*, disponible en ligne : https://oncat.ca/sites/default/files/principles_for_credit_transfer_updated_dec_2018_fr.pdf; CATON, *Annual Report 2015-2016*, p. 24-25.

28 CSE, *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles*, op. cit., p. 31.

de l'Ontario, qui est mis à la disposition des étudiants. Ce guide répertorie l'ensemble des ententes de transfert établies entre les différents établissements d'enseignement supérieur. Il permet aux étudiants de prendre connaissance des ententes existant entre les différents établissements pour des programmes donnés, du nombre de crédits alloués – qu'il s'agisse de cours ou de blocs de cours – et des conditions particulières qui doivent être remplies. Facile d'utilisation, ce moteur de recherche permet la création de profils et la sauvegarde des recherches pour utilisations ultérieures²⁹.

Quant aux données sur la poursuite des études, l'Ontario dispose d'un dispositif comparable à celui du Québec, le *Graduate Satisfactory Survey*. Réalisée chaque année sur un échantillon très large, cette enquête vise à éclairer la situation des diplômés six mois après l'obtention du diplôme. Cela dit, seul un rapport datant de 2011, faisant état de données de 2008-2009, est diffusé sur le site ONTransfer.ca, et ne semble donc pas faire l'objet d'une publication annuelle ou régulière. On y apprend toutefois que près de 28 % des diplômés de niveau collégial poursuivent des études six mois après l'obtention de leur diplôme, mais seulement 7,7 % au niveau universitaire alors que les 19,3 % autres demeurent au niveau collégial et les 0,9 % restant se tournent vers d'autres institutions. Aussi, la question de l'impact des transferts sur la poursuite des études est abordée de façon succincte. Parmi les diplômés qui poursuivent au niveau universitaire, l'existence d'une entente de transfert a constitué un facteur déterminant dans 44,3 % des cas, un facteur mineur dans 21,6 % des cas. Cela ne constituait pas un enjeu dans 34,1 % des cas³⁰.

1.3. La situation en Colombie-Britannique

Le système d'éducation

Le système d'éducation en vigueur en Colombie-Britannique est à la fois distinct de celui du Québec et de l'Ontario, s'inspirant en grande partie du modèle que l'on retrouve au sud de sa frontière, en Californie. De façon générale, ce système offre une variété importante de parcours, un ensemble de possibilités qui sont tributaires de la multitude des institutions qui ont été mises en place dans le but de faciliter l'accès et de favoriser la poursuite des études supérieures dans toutes les régions de la province. Compte tenu de la multitude des options offertes aux étudiants, les établissements d'enseignement supérieur de cette province ont été amenés dès les années 1960 à collaborer afin d'assurer une articulation optimale des différents parcours, en misant très tôt sur un système de transfert de crédits³¹. En temps normal, le passage aux études supérieures s'opère après 12 années de scolarité (sept années au primaire et cinq années au secondaire). Les étudiants peuvent alors s'inscrire à différents établissements d'enseignement supérieur : les collèges communautaires, les universités d'enseignement, les instituts spécialisés et les universités de recherche.

La multiplicité des parcours à l'enseignement supérieur repose sur le fait qu'une variété de diplômes équivalents peuvent être octroyés par des institutions distinctes. Pour cause, un aspect particulier de l'enseignement supérieur de cette province renvoie à la mise en place, en 1989, d'un ensemble de collèges universitaires qui visaient à favoriser l'accès aux programmes de baccalauréat à la grandeur du territoire. En 2008, ces derniers furent reconnus comme universités d'enseignement et étaient désormais habilités

29 *Ibid.*, p. 32.

30 CSI Research, *College-University Student Mobility Report*, pour le College-University Consortium Council, 2011, p. 8 et 21.

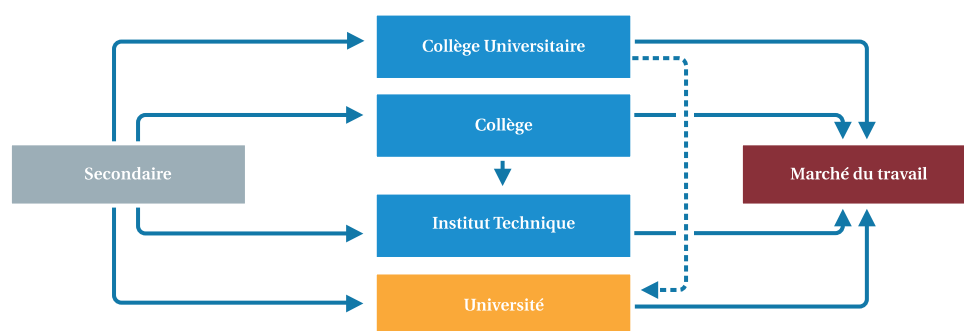
31 *Ibid.*, p. 11.

à offrir des programmes aux cycles supérieurs. De plus, à partir de 2003, tous les collèges pouvaient offrir des baccalauréats dans des domaines appliqués. De même, il est possible de réaliser deux années de formation générale dans des domaines généraux comme les arts et les sciences afin d'obtenir un *associate degree*, un diplôme équivalent à deux années d'études et reconnu dans certains domaines par toutes les universités de la province. Enfin, il est possible de s'inscrire à la formule *University Transfer* qui permet aux étudiants d'entamer les deux premières années d'un programme de baccalauréat donné dans un collège avant de compléter les deux autres années à l'université afin d'obtenir un diplôme de baccalauréat. Ainsi, différents établissements donnent accès de façon parallèle ou en collaboration à un ensemble de diplômes équivalents :

1. Les collèges communautaires permettent d'obtenir : un certificat (1 année d'études), un diplôme (2 années), un *associate degree* (2 années) ou encore un baccalauréat appliqué (4 années).
2. Les instituts spécialisés et les universités d'enseignement permettent d'obtenir : un certificat, un diplôme, un *associate degree*, un baccalauréat appliqué ou encore une maîtrise appliquée (2 années).
3. Les universités de recherche permettent d'obtenir : un baccalauréat (4 années), une maîtrise (2 années) ou un doctorat (4-5 années)³².

Comme on le voit, différents parcours réalisés au sein d'une même institution ou successivement dans différentes institutions permettent l'obtention de diplômes équivalents. En ce sens, le système d'éducation en Colombie-Britannique peut être désigné comme étant à « choix multiples³³ ».

Illustration 3 : Le système d'éducation à choix multiples de la Colombie-Britannique



Source: Illustration tirée de Pierre Doray *et al.*, *op. cit.*, p. 26.

32 *Ibid.*, p. 12-13.

33 Doray *et al.*, *op. cit.*, p. 26.

Encadrement et responsabilités

Contrairement au Québec et à l'Ontario, il n'existe pas de standards généraux ou de devis ministériels pour l'élaboration ou la prestation de programmes auxquels doivent se conformer les collèges, les instituts ou les universités d'enseignement en Colombie-Britannique. Tous les établissements d'enseignement supérieur sont autonomes en ce qui concerne la détermination des programmes offerts. Seules les formations menant au *associate degree* et celles menant à certains métiers appliqués comportent des standards valables et reconnus partout dans la province. C'est, d'ailleurs, une raison importante pour laquelle les établissements d'enseignement auraient été amenés à collaborer très tôt afin de faciliter l'arrimage et le transfert de crédits entre les formations offertes³⁴.

Coordination des ententes et mécanismes

Dès les années 1960, les établissements d'enseignement supérieur de la Colombie-Britannique ont commencé à collaborer sur une base volontaire afin de remédier aux problèmes rencontrés par les étudiants en matière de parcours de formation, en créant des comités d'articulation pour éviter la duplication des contenus enseignés et assurer une juste reconnaissance des acquis entre les formations offertes par différents établissements. À partir de 1989, cette collaboration volontaire fut officialisée avec la création du *British Columbia Council on Admissions and Transfer* (BCCAT), un organisme gouvernemental chargé de superviser les collaborations établies entre les établissements. Le BCCAT administre le *BC Transfer System*, dont sont membres les établissements d'enseignement supérieur et par l'entremise duquel sont établies les ententes de transfert, ainsi que le *BC Transfer Guide* qui permet de diffuser les ententes. Par ailleurs, le BCCAT soutient le travail des comités d'articulation, réalise des recherches sur la mobilité des étudiants, intervient au besoin comme médiateur entre les établissements et forme les professionnels qui sont responsables des transferts dans les différents établissements. Ainsi, le BCCAT supervise et coordonne les collaborations établies entre les établissements, mais en impliquant ces derniers et en respectant leur autonomie.

Les établissements d'enseignement supérieur sont autorisés par la loi à être membres du *BC Transfer System*, en souscrivant ainsi aux principes généraux et aux lignes directrices qui l'inspirent. Ces derniers sont formellement explicités et reposent sur quelques valeurs fondamentales : la transparence, l'équité, l'autonomie, la prévisibilité et l'imputabilité. La vingtaine de principes et lignes directrices adoptés lors de la dernière mouture de 2010 se déclinent sous la forme d'un ensemble de droits reconnus aux étudiants et de responsabilités qui incombent aux établissements. D'un côté, les étudiants bénéficient de garanties quant aux ententes établies entre les établissements, notamment en ce qui concerne le traitement équitable, l'accès aux informations et le recours à des mécanismes d'appels. De l'autre, les établissements doivent fournir les ressources nécessaires à une pleine participation au *BC Transfer System*, qu'il s'agisse de la mise en application des ententes établies, des réponses à fournir aux propositions d'ententes venant des autres établissements, de la participation aux comités d'articulation, etc³⁵.

Le système se compose de 67 comités d'articulation établis sur une base disciplinaire, et cela aussi bien pour les programmes plus appliqués que les programmes plus académiques. Les établissements membres doivent déléguer un spécialiste, la plupart du temps un professeur dans le domaine concerné,

34 CSE, *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles*, op. cit., p. 13.

35 BCCAT, *Principles and Guidelines for Transfer*, 2010, disponible en ligne : <https://www.bccat.ca/pubs/TransferPrinciplesGuidelines.pdf>

pour siéger à chacun des comités qui se réunissent au moins une fois par année. Ceux-ci visent avant tout le partage d'informations, la délibération, la concertation et agissent comme instance de consultation, sans toutefois prendre les décisions quant aux ententes.

Afin de favoriser et faciliter les procédures d'ententes, le BCCAT a mis en place le *Transfer Credit Evaluation System* (TCES), une application Internet qui permet aux établissements de soumettre des propositions d'ententes et d'y répondre. Lorsqu'une entente est établie par ce moyen, le BCCAT valide celle-ci et la diffuse ensuite par l'entremise du *BC Guide Transfer*. Souvent, les ententes peuvent donc être établies sans même qu'il y ait de rencontres entre le personnel des établissements. Toutefois, cela est vrai avant tout pour les ententes qui se limitent à des transferts de cours.

En effet, le système de la Colombie-Britannique opère, d'une façon comparable à l'Ontario, une distinction entre les ententes de transfert de cours (*course-to-course transfer*) et les transferts de bloc (*block transfer*). Dans ce dernier cas, l'entente porte sur un ensemble de cours, ce qui nécessite de plus longues démarches et des rencontres en face à face. Ainsi, les ententes (*articulation agreement*) établies entre les établissements spécifient les cours ou les groupes de cours de programmes offerts par un établissement qui seront reconnus et crédités par l'autre établissement dans le cadre de formations données, et cela en précisant les conditions qui peuvent s'y rattacher. Conformément aux principes et lignes directrices du système, ces ententes constituent des obligations pour les établissements d'enseignement et des garanties pour les étudiants.

Collecte et diffusion de l'information

Le BCCAT est responsable d'administrer le *BC Transfer Guide*, mis à jour sur une base quotidienne en fonction des ententes et des révisions établies entre les établissements au moyen du *BC Transfer System*. L'ensemble des ententes établies entre les établissements sont ainsi diffusées par son entremise. Par ailleurs, le *BC Transfer Guide* comporte un moteur de recherche facile d'utilisation qui permet aux étudiants de prendre connaissance des différentes possibilités de parcours offerts. Cependant, les informations sont relativement sommaires, si bien que les conditions particulières qui peuvent s'appliquer dans le cadre de certaines ententes, plus particulièrement pour les transferts de bloc, ne sont pas toujours explicitées. Les étudiants doivent alors chercher sur les sites Internet ou s'enquérir auprès des établissements pour prendre connaissance de ces conditions particulières, ce qui peut se révéler laborieux³⁶.

De plus, le BCCAT a également pour mandat de réaliser des recherches sur le système de transfert et la poursuite des études des étudiants, s'appuyant pour ce faire sur les données recueillies par le *Ministry of Advanced Education, Skills and Training* (AEST). Avec le Ministère, les établissements d'enseignement supérieur et d'autres collaborateurs, le BCCAT participe aux collectes d'information et aux sondages réalisés sur une base annuelle et à une échelle très large dans le cadre du *BC Student Outcomes*, visant à éclairer la situation des diplômés de tous les niveaux d'études. Dans le cas des certificats, diplômes et *associate degree*, l'enquête est réalisée 18 mois après la diplomation. Le questionnaire aborde la question de la poursuite des études et, de manière succincte, celle des transferts. Dans le document de synthèse faisant état des données de 2018, on y apprend que 39 % des diplômés ont poursuivi leurs études après la diplomation. Toutefois, cette moyenne est largement tirée par le haut par ceux et celles qui détiennent un *associate degree*, qui vise spécifiquement à poursuivre les études au niveau universitaire :

36 CSE, *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles*, op. cit., p. 17.

certificat (28 %), diplôme (36 %) et *associate degree* (78 %). Parmi ces diplômés, on peut également connaître la proportion qui s'est vue reconnaître des crédits : certificat (20 %), diplôme (58 %) et *associate degree* (78 %)³⁷.

1.4. Conclusion

Avec un taux de poursuite des études des diplômés en formation technique qui s'élève à 33,5 %, le Québec peut s'enorgueillir d'un résultat qui semble faire état d'une harmonisation judicieuse des parcours de formation entre la formation technique au niveau collégial et universitaire. Cela dit, cette performance enviable semble avant tout tributaire du système d'éducation progressif que la province a choisi, du rôle central et intermédiaire qu'y joue le réseau des cégeps et de l'harmonisation des programmes qu'il permet en partie d'opérer aussi bien en amont, à l'égard de la formation professionnelle, qu'en aval, à l'égard de la formation universitaire. Cependant, au chapitre des mécanismes mis en œuvre afin d'éviter la duplication des contenus de formation et d'assurer une juste reconnaissance des acquis pour les diplômés de la formation technique, force est de constater que des efforts supplémentaires seraient nécessaires.

En effet, dans l'état actuel des choses, rien ne garantit que les étudiants issus des formations techniques ne se retrouvent pas dans une situation où ils se voient contraints, au niveau universitaire, de revoir des connaissances et de développer des compétences déjà acquises, ce qui constitue une perte de temps et d'argent pour les étudiants et une perte de ressources pour les fonds publics. D'ailleurs, comme nous le verrons au troisième chapitre, les données dont nous disposons sur la poursuite des études au Québec ne permettent ni d'éclairer la situation spécifique des diplômés qui poursuivent leurs études dans le cadre de parcours de continuité ni d'éclairer la persévérance dont ils font preuve au niveau universitaire.

Certes, le gouvernement et les établissements d'enseignement supérieur semblent dans l'ensemble favorables à la mise en place de parcours de continuité. Cependant, aucune instance officielle ne permet de coordonner les efforts en la matière qui sont entièrement laissés à l'initiative et à la bonne volonté des établissements d'enseignement supérieur. Pis encore, aucune instance officielle n'assure la collecte et la diffusion des informations de façon standardisée et centralisée, ce qui entrave la possibilité de se faire une idée précise du portrait de la situation, et cela aussi bien en ce qui concerne les parcours de continuité offerts à la grandeur de la province qu'en ce qui concerne les impacts qu'ils peuvent avoir sur la poursuite des études.

À cet égard, des provinces comme l'Ontario et la Colombie-Britannique ont une longueur d'avance. Les dispositifs mis en place en matière de transfert de crédits dans ces provinces pourraient avantageusement inspirer le Québec pour ce qui est de la mise en place d'un système de parcours de continuité, et cela aussi bien au chapitre des instances de coordination qu'au niveau de la collecte et de la diffusion des informations. Par exemple, bien qu'il ait été développé dans un contexte différent et qu'il devrait être ajusté en fonction du contexte québécois et du rôle névralgique qu'y joue le réseau des cégeps, les valeurs qui sont au fondement du système de la Colombie-Britannique (la transparence, l'équité, l'autonomie, la prévisibilité et l'imputabilité), nous semblent entièrement compatibles avec notre système d'éducation.

37 BC STUDENTS OUTCOMES, *The 2018 Highlights*, Gouvernement de la Colombie-Britannique, p. 11-12, disponible en ligne : https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/data/statistics/people-population-community/education/so_highlights_2018.pdf

Tableau 1 : Synthèse de l'encadrement institutionnel

	Québec	Ontario	Colombie-B.
Système d'éducation	Choix progressifs Formation collégiale préuniversitaire ou technique, et ensuite université.	Choix exclusif Institut technique, collège communautaire ou université.	Choix multiples Institut technique, collège communautaire, université d'enseignement ou université de recherche.
Historique	1993 : Création du CLES. 2013 : Création du PAUC. 2014 : Le Chantier sur l'offre de formation collégiale souhaite relancer le CLES et les ententes.	1996 : College University Consortium Council (CUCC), sans intervention de l'État. 2011 : Renouveau du système au niveau provincial encouragé et soutenu par l'État. Mise en place du CATON.	1968 : Premiers comités d'articulation. 1989 : Création du BBCCAT.
Au niveau du Gouvernement	Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) Intermittent durant plusieurs années, désormais inactif. Programme d'arrimage Universités-collèges (PAUC). Subvention suspendue en 2014.	Ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) Déclaration de principes présentée aux établissements : vision, objectifs, principes, stratégie gouvernementale, rôles des parties prenantes.	BC Council on Admissions & Transfer (BCCAT) Organisme gouvernemental dont sont membres les établissements d'enseignement supérieur. Il a pour mandat de faciliter et diffuser les ententes de transfert, intervenir comme médiateur, soutenir le travail des comités d'articulation et réaliser des recherches sur la mobilité des étudiants.
Coordination des ententes	Aucune coordination Ententes à la pièce entre les établissements d'enseignement supérieur. Aucun cadre ou principes généraux.	Conseil sur l'articulation et le transfert de l'Ontario (CATON) Organisme sans but lucratif, dirigé par les établissements qui en sont membres, mais financé par le gouvernement. 2015 : Adoption des Principes pour la reconnaissance des crédits : politiques et procédures.	BC Transfer System Réseau d'établissements postsecondaires. <i>Principes et lignes directrices partagés.</i> Credit Evaluation System (TCES) : Permet la proposition d'ententes en ligne. 67 comités d'articulation pour l'étude des programmes.
Diffusion de l'information	<i>Le guide choisir</i> , Septembre Éditeur, aussi en ligne : MonEmploi.com Sites Internet des collèges / Universités.	Site Internet ONTransfer.ca Guide de reconnaissance des crédits d'études postsecondaires : base de données et moteur de recherche centralisés, accessibles aux étudiants.	Le BC Transfer Guide Répertoire les ententes. Plusieurs détails ne sont accessibles qu'au niveau des établissements.
Enquête	Enquête <i>La Relance au collégial</i> Limitée à la formation en études techniques, 10 mois après diplomation, situation en emploi et aux études. Aucune information sur les parcours de continuité.	Graduate Satisfaction Survey 6 mois après la diplomation, situation en emploi et aux études. Parmi les questions sur la poursuite des études : l'impact des transferts de crédits.	BC Student Outcomes Menée auprès des détenteurs de certificats, diplômes, <i>associate degree</i> , 18 mois après diplomation, situation en emploi et aux études. Éclaire les attentes et la reconnaissance effective de crédits.
Remarque	Le Québec jouit d'un très bon taux de poursuite des études, et cela malgré l'absence d'encadrement, de récolte et de diffusion d'information pour les parcours de continuité.	La poursuite des études et le transfert de crédits se font avant tout entre les collèges eux-mêmes, la poursuite au niveau universitaire est faible.	Le système ne vise pas à tracer de « nouvelles » voies, mais à paver les parcours les plus empruntés pour les rendre plus prévisibles.

CHAPITRE II

Un problème de terminologie

Contrairement à la situation qui prévaut en Ontario et en Colombie-Britannique, non seulement n'existe-t-il pas d'instance de coordination des parcours de continuité au Québec, il n'existe pas non plus de terminologie, de typologie ou de lexique partagés en la matière. En fait, on peut relever plusieurs termes qui sont en usage, soit au MEES, soit dans les établissements d'enseignement supérieur pour désigner les mécanismes visant à favoriser une fluidité et à encourager la poursuite des études entre les différents ordres d'enseignement : arrimage, cheminement ou parcours ; continuité, harmonisation ou intégration ; ententes DEP-DEC, ententes DEC-BAC, passerelles ou reconnaissance de crédits, etc. La terminologie est non seulement très variée, très souvent, le même terme qui est employé par plus d'une instance renvoie à des mécanismes différents ou encore un même mécanisme se trouve désigné par des termes différents.

Pour cause, malgré l'intérêt du gouvernement envers la création de parcours de continuité plus structurés et cohérents, les mesures et les ententes établies par les établissements d'enseignement supérieur ont entièrement été laissées à leur propre initiative, sans lignes directrices ou cadre commun de référence. Ainsi, les formes spécifiques sous lesquelles elles se présentent sont variées aussi bien en ce qui concerne les règles de mise en œuvre que la terminologie employée. De même, si plusieurs instances gouvernementales, organismes et chercheurs ont insisté sur la nécessité de mettre de l'ordre dans cette terminologie confuse, peu d'études se sont risquées à proposer une terminologie systématique en la matière, ce à quoi nous chercherons à remédier dans le présent chapitre.

2.1. La terminologie gouvernementale

Au niveau gouvernemental, la terminologie employée à l'égard de ce que nous désignons dans ce rapport comme « parcours de continuité » a évolué depuis la création des cégeps. Surtout, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la fin des années 1990 a marqué un tournant important quant à la compréhension des enjeux et des défis relatifs aux parcours de continuité ainsi qu'envers la terminologie employée.

Avec la création des cégeps en 1967, la coordination des contenus enseignés dans les cégeps et les universités s'est imposée comme un enjeu fondamental³⁸. C'est afin d'éclairer cette problématique et d'y apporter des solutions qu'on créa le CLESEC en 1972. Ainsi, tout au long de la période qui s'étend du début des années 1970 à la fin des années 1990, la problématique principale qui intéresse le gouvernement et, en particulier, le CLESEC, renvoie justement à cette question de la coordination judicieuse des ordres d'enseignement, et plus spécifiquement entre la formation préuniversitaire au collégial et la formation universitaire.

C'est dans cette perspective et en rapport à cet enjeu qu'on emploie alors, dans la documentation officielle, la notion d'« arrimage ». Qui plus est, on s'intéresse surtout à la question des préalables et des conditions d'admission aux programmes universitaires qui, déterminés par les universités elles-mêmes,

38 Nous reprenons ici en grande partie l'historique établi dans CSE, *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles*, op. cit., p. 40-44.

se révèlent déterminants à l'égard des formations préuniversitaires dispensées par les collèges. On utilise alors le terme d'« *harmonisation* » pour désigner la volonté de rendre ces conditions d'admission plus universelles et cohérentes.

C'est dans cette perspective, par exemple, que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) critiquait en 1988 le système de préalables mis en place et qui échouait à assurer une véritable continuité entre les ordres d'enseignement : « la visée de continuité que poursuit le système des préalables ne réussit souvent que des *arrimages de surface*, comme si la multiplication des loquets d'une porte pouvait compenser pour la faiblesse de sa charpente et de ses gonds³⁹ ». Le CSE plaida alors pour une plus grande cohérence quant aux objectifs qui sont poursuivis par les formations offertes respectivement par ces deux ordres d'enseignement.

En 1993, dans le cadre du renouveau de l'enseignement collégial, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) reprit à son compte cette analyse et la solution préconisée par le CSE.

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 insuffisant⁴⁰.

Cela dit, le Ministère prit également acte de l'importance grandissante des diplômés de la formation technique poursuivant leurs études au niveau universitaire, s'élevant à l'époque à 20 %. Il affirma alors la nécessité de « s'attaquer sous peu aux enjeux dans le secteur technique », une mission qui sera confiée au CLES, qui prit la relève du CLESEC⁴¹. C'est alors que la notion d'« arrimage » fut élargie à la problématique de l'articulation entre la formation technique et la formation universitaire, un nouveau sens qui perdure à l'heure actuelle.

Au milieu des années 1990, le gouvernement semble de plus en plus mettre son dévolu sur la notion de « passerelle » pour désigner les mécanismes devant favoriser une meilleure articulation entre les ordres d'enseignement. L'enjeu ne porte alors non plus sur l'articulation des programmes préuniversitaires et universitaires, mais bien sur celle des programmes techniques et universitaires. Ainsi, en 1996, le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation soutient la nécessité de « favoriser la poursuite d'études en formation technique en aménageant des *passerelles* avec l'université⁴² ». De même, en 1997, dans le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation intitulé *Prendre le virage du succès*, le Ministère affirme vouloir encourager « les universités et les établissements d'enseignement collégial à convenir de *passerelles* facilitant l'accueil des titulaires d'un DEC technique dans les programmes universitaires⁴³ ».

En parallèle, la même préoccupation habite le ministère en rapport à l'articulation entre la formation professionnelle et la formation technique. En fait, c'est à ce niveau d'articulation des ordres

39 CSE, *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988, p. 16. Nous soulignons.

40 MESS, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, 1993, p. 22. Nous soulignons.

41 Cité dans CSE, *Retracer les frontières des formations collégiales*, op. cit., p. 42.

42 Cité dans *Ibid.*, p. 42. Nous soulignons.

43 Cité dans *Ibid.* Nous soulignons.

d'enseignement que l'on voit apparaître une nouvelle signification pour la notion d'«harmonisation» qui ne vise plus à désigner une plus grande cohérence quant aux conditions d'admission aux programmes universitaires, mais plutôt à éviter la duplication des objectifs et des contenus de l'enseignement entre les différents ordres.

Ainsi, dans un document de 1998, la Direction générale de la formation professionnelle et technique définit l'harmonisation comme « l'établissement des similitudes et de la continuité entre les programmes d'études du secondaire et ceux du collégial » et cela dans le but « d'éviter la duplication des offres de formation, de reconnaître les compétences acquises et de faciliter le parcours de formation⁴⁴ ». C'est cette même définition, à quelques mots près, que l'on retrouve dans le *Guide d'harmonisation des programmes d'études* de 2006, qui est encore en vigueur aujourd'hui :

L'harmonisation consiste à établir les similitudes et une continuité entre les programmes d'études, que ce soit à l'intérieur d'un même ordre d'enseignement ou entre des ordres d'enseignement différents, dans un même secteur de formation ou dans des secteurs de formation distincts, en vue d'éviter la duplication des offres de formation, de reconnaître les compétences acquises et de faciliter les parcours de formation⁴⁵.

Si la notion d'harmonisation désigne, encore aujourd'hui, une volonté de remédier à la duplication des contenus de formation et la reconnaissance des acquis, la notion de passerelle qui demeure, comme nous le verrons, en usage dans les universités, a elle-même eu tendance à être délaissée au niveau gouvernemental, et cela au profit d'une nouvelle notion. En effet, à partir du milieu des années 2000, on emploie de plus en plus le terme « parcours de continuité » afin de désigner les mécanismes mis en place afin d'éviter la duplication des contenus de formation entre les différents ordres d'enseignement, en particulier entre la formation professionnelle et technique⁴⁶.

À l'heure actuelle, ce terme cohabite désormais avec le terme d'«arrimage» pour désigner, de façon générale, l'ensemble des mesures et des mécanismes mis en place pour assurer une cohérence entre les ordres d'enseignement afin d'éviter la duplication des contenus d'enseignement et d'assurer la reconnaissance des acquis. Par exemple, en 2014, dans le rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégiale signé par Guy Demers, on voit ainsi les termes « arrimage » et « parcours de continuité » ou « parcours de formation » qui sont empruntés comme des synonymes, de même les termes « passerelle » et « DEC-BAC » sont définis conjointement comme s'il s'agissait de synonymes⁴⁷.

44 Cité dans Louise Ménard et Charlotte Semblat, « La motivation des élèves de formation professionnelle à poursuivre leurs études dans un programme technique harmonisé », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, no 2, p. 396.

45 MEEs, *Élaboration des programmes d'études techniques. Guide d'harmonisation des programmes d'études*, Gouvernement du Québec, 2006, p. 3.

46 Voir l'analyse de Sylvie de Saedeleer, *L'arrimage des ordres d'enseignement professionnel et technique : le cas des DEP-DEC et des DEC-BAC dans les collèges (cégeps) québécois*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, vol. 7, no 1, 2007, p. 42.

47 Guy Demers, *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*, produit pour le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, Québec, Gouvernement du Québec, 2014.

2.2. La terminologie des universités

En ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur, la terminologie employée est encore plus éclatée. Un bref coup d'œil aux différents sites Internet des universités les plus actives dans ce domaine – nous reviendrons sur ce palmarès au prochain chapitre – suffit à nous en donner une idée (le tableau 2 résume les points ci-dessous) :

- L'Université Laval, une institution qui se démarque de façon importante par la quantité de DEC-BAC et de passerelles offerts, se distingue également par la clarté des termes qu'elle utilise en prenant soin de définir ceux-ci et en offrant un système de classification et de recherche centralisé qui permet aux étudiants de se repérer facilement. Ainsi, elle distingue clairement les ententes « DEC-BAC » des « passerelles », les premières impliquant des ententes formelles alors que les secondes n'impliquent « pas nécessairement » d'ententes. Cela dit, l'Université emprunte d'autres fois le terme « passerelles DEC-BAC » qu'elle oppose alors à celui de « passerelles », les premières impliquant une reconnaissance de 24 à 30 crédits, alors que les secondes impliquent une reconnaissance de 3 à 23 crédits⁴⁸.
- L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), offre aussi un nombre important de DEC-BAC et de passerelles, quoiqu'elle se situe loin derrière l'Université Laval. Par contre, elle ne centralise pas les informations pour l'ensemble des parcours de continuité offerts sur un même site Internet, celles-ci se trouvant alors disséminées parmi divers départements et programmes offerts. Qui plus est, aucune définition n'est offerte afin de préciser la nature de ces parcours, et cela bien qu'ils soient distingués en tant que « DEC-BAC » ou « passerelles ». Néanmoins, on remarque que les premiers impliquent le plus souvent la reconnaissance de 30 crédits alors que les secondes se situent toujours en dessous de 30 crédits, un seuil toutefois légèrement distinct de celui de l'Université Laval⁴⁹.
- L'Université de Sherbrooke, qui affiche également une bonne offre de parcours de continuité, ne possède pas non plus d'informations centralisées sur un même site Internet. On renvoie plutôt aux diverses facultés. Or, à ce niveau, on retrouve certes des définitions et des distinctions établies, mais qui varient d'une faculté à l'autre, ne serait-ce qu'en ce qui concerne les termes employés : « DEC-BAC », « passerelles DEC-BAC », « arrimage DEC-BAC », « reconnaissance d'acquis », etc. Les crédits alloués varient également de façon très importante⁵⁰.
- L'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) dispose non seulement de définitions et d'informations centralisées sur un même site Internet, elle possède également un système en ligne qui permet d'effectuer des demandes de reconnaissance d'acquis. Au niveau de la terminologie, l'UQTR distingue clairement les « DEC-BAC intégrés », les « DEC-BAC harmonisés » et les « passerelles DEC-BAC ». Cependant, au niveau des crédits alloués, on observe de grandes variations⁵¹.
- L'Université Bishop's offre également de nombreux parcours de continuité, employant le terme général de « DEC-BAC *agreements* », sans utiliser celui de « passerelles » ou un équivalent anglais. Aussi, le nombre de crédits alloués pour chacune des ententes est très variable, allant de 15 à 54 crédits.

48 Voir son site Internet : <https://www.dectechiniques.ulaval.ca/definitionPasserelleDecbac.php>.

49 Voir, par exemple, l'offre dans le domaine de la création et des nouveaux médias : <https://www.uqat.ca/etudes/creation-et-nouveaux-medias/dec-bac-et-passerelles/>.

50 Voir son site Internet : <https://www.usherbrooke.ca/admission/1er-cycle/admissibilite/titulaires-dec-technique/>.

51 Voir son site Internet : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw045a.afficher_sommaire.

Ainsi, au regard de ces cinq universités qui se démarquent en ce qui concerne l'offre de parcours de continuité, on constate de grandes variations lorsqu'il s'agit d'en préciser la forme et le contenu, qu'il s'agisse des termes employés, des définitions proposées, des ententes formellement établies ou non ou encore du nombre de crédits alloués.

2.3. Proposition de terminologie

En 2014, le Rapport Demers avait déjà relevé la lacune importante qui existe au sujet de la terminologie employée en matière de parcours de continuité. Tout en préconisant la mise en place de tels mécanismes, notamment en recommandant de relancer les travaux du CLES et en développant de nouveaux modèles d'arrimage autour du Programme d'arrimage universités-collèges (PAUC) – dont le financement sera toutefois suspendu en 2014 –, le rapport regrettait, en ce qui concerne les ententes DEC-BAC, « l'absence d'unicité sur la définition⁵² ».

Dans le même ordre d'idées, le CSE affirmait dans un rapport de 2015 qu'il règne une certaine « confusion » en matière de parcours de continuité, les termes employés se révélant « multiples et polysémiques⁵³ ». Plus loin dans son rapport, le CSE ajoute :

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 intégré⁵⁴ ».

Parmi les recommandations apparaissant en conclusion de son rapport, le CSE invite les établissements de formation collégiale et universitaire à « convenir d'une terminologie commune en matière d'ententes d'articulation⁵⁵ ». Or, bien que l'invitation soit tout à fait louable et souhaitable, pourquoi ne pas proposer d'emblée et clairement un cadre de référence général sur lequel pourraient ensuite s'aligner les établissements d'enseignement supérieur de façon commune et partagée ? Il serait dès lors possible de savoir de quoi on parle lorsqu'il est question de parcours de continuité et d'obtenir des données plus fiables lors d'enquêtes et d'analyses, sachant de quelle réalité il est question lorsqu'un terme ou un autre est employé. Enfin, l'adoption d'une terminologie commune et partagée est un préalable à l'adoption subséquente de balises et de normes générales permettant d'encadrer les mesures et les mécanismes à mettre en place afin d'éviter les duplications de contenus d'enseignement et d'assurer la reconnaissance des acquis entre les différents ordres d'enseignement, tout en respectant l'autonomie des différents établissements d'enseignement supérieur.

C'est afin de pallier ces lacunes que nous proposons ici une nomenclature et une terminologie structurées et cohérentes qui permettraient de remédier à la confusion qui règne actuellement en ce qui concerne les mécanismes assurant la continuité des parcours entre les différents ordres d'enseignement.

52 Voir la note 52, dans Guy Demers, *op. cit.*, p. 67, et aussi p. 78.

53 CSE, *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles*, Avis au ministre de l'Éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Québec, Gouvernement du Québec, 2015, p. 45.

54 *Ibid.*, p. 72.

55 *Ibid.*, p. 150. Voir aussi l'étude de Sylvie De Saedeleer, *op. cit.*, p. 43.

Pour ce faire, nous prenons appui sur ce qui existe déjà dans la littérature gouvernementale officielle⁵⁶, sur ce qui est en usage au niveau des établissements d'enseignement supérieur ainsi que sur les quelques études pionnières qui ont déjà été réalisées à ce sujet⁵⁷.

De manière générale, bien que le terme « arrimage » ait évolué au cours des dernières décennies, nous pensons qu'il est souhaitable de demeurer fidèle au sens qu'il a revêtu historiquement. Ce terme évoque avant tout un souci de coordination cohérente et judicieuse entre les différents ordres d'enseignement. À la différence, le terme « parcours de continuité » que nous employons de manière systématique dans le présent document renvoie aux différents mécanismes mis en œuvre afin d'assurer une fluidité et une coordination optimale des parcours effectués par les étudiants entre les différents ordres d'enseignement. Enfin, il convient de distinguer les différents types de mécanismes qui peuvent être mis en œuvre : soit la notion de cheminement DEP-DEC et le cheminement DEC-BAC, qui peuvent tous deux emprunter une forme intégrée ou harmonisée, soit aussi celle de passerelle et enfin celle de reconnaissance de crédits. Ainsi, la terminologie proposée forme-t-elle une nomenclature, un ensemble de termes ou de concepts emboîtés, allant du plus général au plus particulier.

- **L'arrimage**: renvoie à l'articulation fluide, cohérente et optimale entre les formations offertes par les différents ordres d'enseignement. Cela implique la question des parcours de continuité, mais aussi, de façon plus générale, la répartition cohérente des objectifs, des standards et des contenus de formation entre les différents ordres d'enseignement.
- **L'harmonisation**: renvoie au processus mis en œuvre lors de l'élaboration ou de la révision de programmes offerts par les différents ordres d'enseignement et qui vise à repérer et éviter la duplication des contenus d'enseignement, à assurer une juste reconnaissance des acquis et à favoriser la continuité des parcours.
- **Les parcours de continuité**: renvoient à l'ensemble des mécanismes mis en place dans le but d'alléger le nombre de cours ou la durée des études afin d'éviter la duplication des contenus d'enseignement et d'assurer une juste reconnaissance des acquis entre les différents ordres d'enseignement. Ces mécanismes se regroupent en quelques grands types particuliers : le cheminement DEP-DEC (harmonisé ou intégré), le cheminement DEC-BAC (harmonisé ou intégré), la passerelle et la reconnaissance de crédits.
- **Le cheminement DEP-DEC**: est un parcours de formation qui mène à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) et d'un diplôme d'études collégiales (DEC) sur une période écourtée d'une demi-année ou d'une année. Le cheminement DEP-DEC fait l'objet d'ententes établies entre les commissions scolaires et les établissements collégiaux. Il existe deux types de cheminement DEP-DEC.

56 Par exemple, voir CSE, *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 2004, p. 85-93.

57 Voir notamment Sylvie De Saedeleer, *op. cit.*, p. 37-43 ; Sylvie De Saedeleer, Lucie Tremblay et Guy Sauvageau, « Formations professionnelle et technique au Québec : l'émergence de nouvelles filières », dans *Derrière les diplômes et les certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*, RELIEF, no 24, 2018, p. 261-271.

- **Le DEP-DEC harmonisé:** signifie que l'établissement d'enseignement collégial s'engage à reconnaître un certain nombre de cours réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle, soit l'équivalent d'une ou deux sessions. L'étudiant peut attendre la fin de sa formation professionnelle avant de s'engager dans un tel parcours. Qui plus est, lorsqu'elle est complétée, la formation professionnelle est sanctionnée par l'obtention d'un diplôme (DEP), auquel s'ajoutera ensuite le DEC.
- **Le DEP-DEC intégré:** signifie que l'établissement de formation professionnelle et l'établissement d'enseignement collégial s'entendent sur une formule où, pour une certaine période, une partie de la formation et des cours sont dispensés conjointement par les deux établissements. L'étudiant doit signifier dès le début de son cheminement son intention de s'engager dans un tel parcours. Qui plus est, le diplôme de formation professionnelle n'est obtenu qu'après avoir commencé les études au collégial.
- **Le cheminement DEC-BAC:** est un parcours de formation qui mène à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) et d'un diplôme universitaire de premier cycle (BAC) sur une période écourtée d'une année. Le DEC-BAC constitue le mécanisme le plus formel mis en place afin d'optimiser l'articulation entre les programmes techniques offerts au niveau collégial et les programmes de baccalauréat offerts au niveau universitaire. Le cheminement DEC-BAC fait l'objet d'ententes à la pièce établies entre les collèges et les universités, qui peuvent déterminer certains critères de sélection comme l'obtention de résultats minimaux pour certains cours réalisés au collégial afin d'en valider la reconnaissance. Il existe deux types de cheminement DEC-BAC.
- **Le DEC-BAC harmonisé:** signifie que l'université s'engage à reconnaître la validité d'un certain nombre de cours au niveau collégial dans le cadre du programme de baccalauréat, soit l'équivalent minimum d'une année d'études ou de 30 crédits. Le parcours total s'étend alors sur trois années de formation technique au niveau collégial et deux années de formation au niveau universitaire. L'étudiant peut attendre la fin de sa formation collégiale avant de s'engager dans un tel parcours. Qui plus est, lorsqu'elle est complétée, la formation collégiale est sanctionnée par l'obtention d'un diplôme qualifiant (DEC), auquel s'ajoutera ensuite le BAC.
- **Le DEC-BAC intégré:** signifie que le collège et l'université s'entendent sur une formule où, pour une certaine période, une partie de la formation et des cours sont dispensés de façon conjointe par les deux établissements. De façon générale, ce parcours implique la réalisation de deux années d'études au niveau collégial, une année de formation réalisée par chevauchement et répartie entre les deux établissements ainsi que deux années d'études réalisées à l'université. L'étudiant doit signifier dès le début de son cheminement son intention de s'engager dans un tel parcours. Qui plus est, le diplôme pour la formation collégiale n'est obtenu qu'après avoir effectué une année d'étude par chevauchement entre les deux établissements.
- **La passerelle:** est mise en place à l'initiative d'un établissement d'enseignement supérieur, le plus souvent une université, en rapport à des blocs de cours réalisés au niveau collégial dans le cadre de programmes techniques particuliers. L'université s'engage formellement à reconnaître ces cours qui

sont crédités pour la réalisation de programmes de baccalauréat apparentés. Le nombre de cours reconnus et de crédits alloués varie d'une passerelle à une autre et dépasse rarement l'équivalent d'une année d'étude. Aucune entente n'est nécessaire entre les cégeps et l'université et la passerelle est offerte à tous les étudiants qui ont suivi le bloc de cours en question dans le cadre d'une formation technique, peu importe le cégep de provenance.

- **La reconnaissance de crédits :** relève de demandes et d'ententes effectuées à la pièce, au cas par cas, en fonction des cours particuliers réalisés antérieurement ou d'une expérience de travail. Après examen du dossier, les responsables concernés de l'établissement, souvent la direction du programme, s'engagent à reconnaître un cours ou un ensemble de cours réalisés par l'étudiant.

2.4. Conclusion

Comme nous l'avons montré, tant au niveau gouvernemental qu'au niveau des établissements d'enseignement supérieur, il n'existe pas de terminologie précise, commune et partagée en ce qui concerne les parcours de continuité. Cette lacune est aggravée par l'inexistence d'une instance officielle assurant la coordination des ententes établies entre les différents établissements d'enseignement supérieur, accroissant ainsi les difficultés en ce qui concerne la mise en place de mécanismes cohérents et transparents ou encore la collecte et la diffusion d'informations. Cela peut entraîner de nombreuses confusions tant du point de vue des professionnels qui œuvrent à la mise en place de tels parcours que de celui des étudiants qui souhaiteraient en bénéficier.

L'adoption d'une terminologie commune et partagée constitue un préalable ou, à tout le moins, une condition indispensable à la mise en place d'une instance de coordination et à l'adoption de principes généraux et de lignes directrices qui permettraient de systématiser les mesures et les dispositifs mis en place au sein des établissements d'enseignement supérieur. En nous basant sur la documentation officielle, les pratiques existantes et certaines études qui ont déjà cherché à mettre un peu d'ordre dans un lexique confus, la terminologie proposée pourrait constituer un cadre de référence commun et partagé par l'ensemble des instances concernées à la grandeur du Québec. Cela permettrait de favoriser la cohérence des ententes établies entre les établissements d'enseignement supérieur et de préciser leur portée et les possibilités offertes aux étudiants, en plus de clarifier la récolte et la diffusion d'informations en matière de parcours de continuité.

Tableau 2: Les terminologies employées par les universités

Universités	DEC-BAC	Passerelle	Crédits alloués	Remarques
U. Laval	<p>Une entente DEC-BAC: « c'est un protocole d'entente issu d'échanges structurés entre l'Université Laval et un Collège pour arrimer une formation technique à un programme de baccalauréat d'un même domaine d'études ».</p> <p>Une entente DEC-BAC a pour but de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diminuer le dédoublement, • Reconnaître la scolarité de la formation technique, • Assurer un passage harmonieux d'un programme à l'autre, • Offrir une plus grande cohérence dans la formation, • Obtenir les deux diplômes en un temps plus court, • Réduire la durée des études d'une année. 	<p>Une passerelle: « c'est la reconnaissance de cours à l'université à partir d'une formation technique d'un domaine d'études connexe au programme de baccalauréat. Les passerelles ne font pas nécessairement l'objet d'entente formelle entre les établissements concernés ».</p> <p>Les passerelles peuvent prendre deux formes ou les deux à la fois :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'exemption de préalables exigés à l'entrée, • La reconnaissance de cours au programme de baccalauréat. <p>La passerelle permet d'alléger les études universitaires et même d'en raccourcir la durée.</p>	<p>DEC-BAC: La reconnaissance se situe entre 24 et 30 crédits pour un programme de baccalauréat.</p> <p>Passerelles: La reconnaissance se situe à moins de 24 crédits pour un programme de baccalauréat.</p>	<p>Répertoire centralisé et système facilitant les recherches.</p> <p>L'université utilise parfois le terme « passerelles » comme terme générique, distinguant ensuite: « passerelles DEC-BAC » et « passerelles ».</p>
UQAT	<p>Pas de définition, mais on remarque que les DEC-BAC impliquent le plus souvent 30 crédits (10 cours) et plus.</p>	<p>Pas de définition, mais on remarque que les passerelles impliquent toujours moins de 30 crédits (10 cours).</p>	<p>DEC-BAC: 30 crédits ou plus.</p> <p>Passerelles: moins de 30 crédits</p>	<p>Pas de définitions et d'informations centralisées.</p> <p>Informations par départements et programmes.</p>
U. Sherb.	<p>Définitions pour certaines facultés et département seulement. Par exemple, au département d'orientation professionnelle:</p> <p>« La passerelle DEC-BAC permet de reconnaître certains acquis réalisés pendant la formation collégiale. Cet arrimage a pour but de diminuer les duplications ou encore le dédoublement de connaissances ou de compétences spécifiques. La passerelle peut donc alléger le parcours académique au baccalauréat ».</p>		<p>Très variable, de 3 à 31 crédits.</p>	<p>Pas de définitions et d'informations centralisées.</p> <p>Informations par facultés ou départements.</p> <p>Termes très variés: « DEC-BAC », « passerelles DEC-BAC », « arrimage DEC-BAC » ou encore simplement « reconnaissance d'acquis ».</p>

UQTR	<p>Le cheminement DEC-BAC régulier: « est établi sur la base de reconnaissance de cours collégiaux techniques à l'intérieur d'un baccalauréat. Lors de l'admission, l'étudiant devra avoir terminé ses études collégiales conformément au protocole convenu entre le collège et l'établissement. L'élaboration d'une grille de cheminement spécifique permettra à l'étudiant de terminer son programme une année plus tôt ».</p> <p>Le cheminement DEC-BAC intégré: « est établi sur la base de reconnaissance de cours collégiaux techniques à l'intérieur d'un baccalauréat. La différence avec la passerelle est que l'étudiant peut compléter les deux programmes (DEC et baccalauréat) en quatre ou cinq ans, grâce à l'élaboration d'une grille de cheminement spécifique. Notons que les personnes devront être admises dans ce programme dès leur arrivée au cégep et qu'ils débiteront leur étude universitaire en cours d'études collégiales, conformément au protocole convenu entre le cégep et l'UQTR ».</p>	<p>Une passerelle DEC-BAC: « est établie sur la base de reconnaissance de cours collégiaux techniques à l'intérieur d'un baccalauréat. Lors de l'admission, l'étudiant doit avoir terminé et réussi ces études collégiales pour se prévaloir de ces reconnaissances de cours ».</p>	<p>DEC-BAC intégré: 24 à 30 crédits.</p> <p>DEC-BAC régulier: 15 à 27 crédits.</p> <p>Passerelle DEC-BAC: très variable, de 6 à 30 crédits</p>	<p>Dispose de définitions et d'un système de recherche d'informations centralisés.</p> <p>Dispose aussi d'un système centralisé pour les demandes de reconnaissances d'acquis.</p>
U. Bishop's	<p>DEC-BAC agreements : « Bishop's has a number of DEC-BAC agreements in place to eliminate course duplication and put students on a faster track. Cegep students who complete a 3-year DEC-BAC program may be eligible to receive advanced standing credit upon admission ».</p>	<p>Les passerelles ne sont pas mentionnées.</p>	<p>Très variable: 15, 27, 30, voire 54 crédits, selon les programmes.</p>	<p>Information centralisée pour les DEC-BAC.</p>

CHAPITRE III

Ententes DEC-BAC et poursuite des études

Les données qui sont à notre disposition afin de documenter les rapports qui existent entre les parcours de continuité et la poursuite des études sont très limitées et ne sont pas relevées de manière coordonnée et systématique. Par conséquent, l'établissement de corrélations entre les ententes DEC-BAC et la poursuite des études se révèle à peu près impossible à établir avec précision à partir des sources de données existantes, et cela malgré le fait qu'il serait, comme nous le verrons plus loin, relativement simple pour le MEES de corriger la situation. Deux sources de données s'offrent ainsi à nous : d'un côté, les ententes DEC-BAC répertoriées dans *Le guide choisir: collégial*, réalisé par Septembre Éditeur et, de l'autre, l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* qui est réalisée par le MEES.

Le portrait qui sera effectué au sujet des parcours de continuité et de la poursuite des études sera ici effectué en ciblant les ententes DEC-BAC et la poursuite des études entre la formation technique et la formation universitaire.

3.1. Un inventaire des ententes DEC-BAC

Pour réaliser l'inventaire des ententes de parcours de continuité établies entre les collèges et les universités, on peut se tourner vers les sites Internet des cégeps et des universités, sites qui ne sont toutefois pas toujours à jour et qui ne présentent pas celles-ci sous des formats standardisés, comme on a pu le voir pour les terminologies employées dans le chapitre précédent. Par contre, avec la publication annuelle du *Guide choisir: collégial*, la maison d'édition Septembre Éditeur réalise un inventaire des ententes DEC-BAC et des passerelles au moyen de questionnaires envoyés aux universités et, au besoin, en complétant et validant certaines informations en consultant leurs sites Internet respectifs. Cet inventaire se retrouve également sur le site Internet monemploi.com⁵⁸.

Les informations répertoriées par Septembre Éditeur constituent le seul inventaire centralisé en la matière au Québec, aucune instance gouvernementale ne s'acquittant de cette tâche. Cette maison d'édition soutient que ce répertoire est le plus exhaustif possible, et cela bien que certaines universités se montrent parfois indisciplinées quant à la participation à leur enquête⁵⁹. Quoiqu'il en soit, il s'agit de la seule source d'information centralisée et diffusée en ce qui concerne les parcours de continuité au Québec. Par conséquent, le portrait que nous tracerons à partir de ce guide ne vise pas une exhaustivité parfaite, mais il représente néanmoins l'état des lieux le plus complet qu'il est possible d'établir à partir des données existantes, et il doit en ce sens être considéré comme un portrait représentatif de l'*information disponible* qui est connue et diffusée actuellement au Québec.

Nous limiterons par ailleurs notre portrait aux ententes DEC-BAC, que cette maison d'édition distingue des passerelles de la manière suivante :

1. Les ententes DEC-BAC renvoient à des parcours harmonisés ou intégrés qui impliquent la reconnaissance de 27 crédits ou plus pour le programme universitaire à partir des cours effectués dans le cadre de la technique de niveau collégial, ce qui correspond presque à une année d'étude (30 crédits ou 10 cours).

58 Voir : <https://www.monemploi.com/formations/programmes/dec-bac>

59 Information provenant d'une correspondance privée avec un responsable de la maison d'édition.

2. Les passerelles renvoient à la reconnaissance de crédits par une université concernant certains programmes ou certains cours réalisés dans le cadre de programmes techniques au niveau collégial, mais dont l'ampleur se situe en dessous de 27 crédits⁶⁰.

Dans le cadre du portrait suivant, chaque entente DEC-BAC répertoriée dans le guide entre un programme technique d'un collège donné et un programme de baccalauréat d'une université donnée a été comptée pour « une » entente, et cela même lorsque plusieurs programmes techniques apparentés d'un collège offraient une reconnaissance de plus de 27 crédits pour un même programme de baccalauréat d'une université ou encore lorsqu'un programme technique d'un collège donné offrait une reconnaissance de crédits pour plusieurs programmes apparentés de baccalauréat d'une université donnée. Cela a malheureusement pour effet de gonfler les résultats pour certaines disciplines, par exemple en informatique où plusieurs programmes techniques similaires qui mènent à différents programmes de baccalauréat similaires font l'objet d'ententes. Nous avons tout de même préféré demeurer systématique dans la comptabilisation des ententes. Enfin, les informations récoltées permettent de ventiler ces ententes en fonction des collèges et des universités, de même qu'en fonction des programmes et des régions.

Au niveau des collèges et des universités

Comme on peut le voir au tableau 3, les ententes DEC-BAC se répartissent de manière très disproportionnée entre les collèges et les universités. Au total, le guide fait état de 471 ententes DEC-BAC. Au niveau universitaire, l'Université Laval domine très largement avec quelque 262 ententes distinctes établies avec des collèges, et en particulier avec le Cégep de Lévis-Lauzon avec lequel elle a établi 22 ententes. Elle est suivie, loin derrière, par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) avec 31 ententes et l'Université de Sherbrooke avec 29 ententes. Si on fait abstraction de l'Université d'Ottawa qui possède une entente avec le Cégep de Jonquière, l'Université McGill, l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et Polytechnique Montréal se situent au bas de ce palmarès avec moins de 10 ententes chacune.

Au niveau collégial, le cégep Lévis-Lauzon domine avec un total de 29 ententes, suivi du Cégep de Saint-Hyacinthe avec 23 ententes, du Cégep de Sherbrooke avec 22 ententes, du Collège Ahuntsic avec 21 ententes et du Collège Shawinigan avec 20 ententes. Remarquons que plus d'une vingtaine d'établissements collégiaux ne comptent que trois ententes ou moins. Les établissements qui ne possèdent pas d'ententes ne figurent pas dans ce tableau.

Au niveau des régions et des programmes

D'une manière similaire, les ententes se répartissent de façon très disproportionnée entre les programmes techniques de niveau collégial et les régions où sont offerts ces programmes, comme le montre le tableau 4.

Au niveau des régions, sans grande surprise étant donné le nombre important de collèges qu'elle comporte, c'est la région de Montréal qui domine avec 89 ententes DEC-BAC établies entre des établissements collégiaux de la région et des universités de la région ou d'ailleurs⁶¹. Elle est suivie de la

60 *Le guide choisir: collégial 2020*, Québec, Septembre Éditeur, 2019, p. 7, 283 et 369.

61 La région retenue en ce qui concerne les DEC-BAC est celle du collège qui participe à l'entente, et non celle de l'Université qui diffère dans bien des cas.

Montérégie avec 68 ententes et de Chaudière-Appalaches avec 46 ententes. Les régions de Laval, de la Côte-Nord, d'Abitibi-Témiscamingue et de Gaspésie-Île-de-la-madeleine ferment la marche avec moins de 10 ententes chacune.

Du côté des programmes techniques de niveau collégial qui font l'objet d'ententes DEC-BAC, c'est la technique en informatique qui domine avec 78 ententes établies entre collèges et universités. Elle est suivie par la technique de laboratoire spécialisé en biotechnologies avec 61 ententes, la technique en soins infirmiers avec 56 ententes, la technique en gestion de commerces avec 44 ententes et la technique en comptabilité et gestion avec 33 ententes. Remarquons qu'une dizaine de programmes techniques ne comptent qu'une seule entente DEC-BAC établie entre un collège et une université pour tout le Québec, et cela en mettant de côté tous les programmes techniques de niveau collégial qui ne comportent aucune entente.

Tableau 3 : Répartition des ententes DEC-BAC par collège et par université, 2019

Ententes DEC-BAC : collèges / universités	Université d'Ottawa	Polytechnique Montréal	UQO (Outaouais)	Université McGill	U. Moncton (Shipagan)	Université de Montréal	UQAM (Montréal)	UQAC (Chicoutimi)	UQAR (Rimouski)	Université Bishop's	UQTR (Trois-Rivières)	Université de Sherb.	UQAT (Abitibi-Tém.)	Université Laval	TOTAL (collèges)
Cégep de Lévis-Lauzon								2	1		4		22		29
Cégep de St-Hyacinthe						1	2			2	4		14		23
Cégep de Sherbrooke				2				1	2		4		13		22
Collège Ahuntsic					2	3					3		13		21
Collège Shawinigan										4	3		13		20
Cégep régional de Lanaudière									1	3			11		15
Cégep de l'Outaouais			3	1							3	3	5		15
Cégep de Jonquière	1						5						8		14
Cégep de Sainte-Foy				2			1	1					9		13
Collège Lionel-Groulx				1	1								10		12
Collège d'Alma							5						5		10
Cégep de Matane				1				2			5	2	10		10
Collège de Maisonneuve				1	2	1					3	3	10		10
Cégep de Rimouski								5					5		10
Cégep de Drummondville									2	4			4		10
Collège de Valleyfield						2					1		6		9
Cégep de Chicoutimi							5						4		9
Cégep de La Pocatière				2				3					4		9
Institut de technologie agroalimentaire (Campus Saint-Hyacinthe)													9		9
Institut de technologie agroalimentaire (Campus La Pocatière)													9		9
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue											5	3	8		8
Cégep Édouard-Montpetit		1				1				2	1	3	8		8
Cégep de Victoriaville									2	1			5		8
Cégep Limoilou									2				6		8
Cégep Montmorency		1			1	1							5		8
Cégep de Saint-Laurent				2	1	1		1					3		8
Cégep Garneau				1	1								5		7
Cégep de Granby									1	2	1		3		7
Cégep de Trois-Rivières					1					4			2		7
Campus Notre-Dame-de-Foy								1	1				5		7
Cégep de Thetford									2				5		7
Cégep du vieux Montréal						1					2	4	7		7
Vanier College				1				1	1				3		6
MacDonald Campus (McGill)				3									3		6
Cégep de Sorel-Tracy										3	1		2		6
Collège de Rosemont						1	1				1		3		6
Collège de Bois-de-Boulogne						1	1				2	1	5		5
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu											1		4		5
Cégep de Sept-Îles							4						1		5
Cégep de Beauce-Appalaches								1	2		1		1		5
Collège Lasalle													5		5
Cégep de Saint-Jérôme		1										4	5		5
Champlain Regional College									2				2		4
Cégep André-Laurendeau					1								2		3
Centre d'études coll. de Lac-Mégantic (Cégep de Beauce-Appalache)								1			1		1		3
Cégep de Baie-Comeau									1				2		3
Institut du tourisme						3							3		3
Cégep de St-Félicien							1						2		3
Collège Lafleche													3		3
Cégep de la Gaspésie et des Îles								1					2		3
Séminaire de Sherbrooke									1				1		2
John Abbot College				1					1				2		2
Institut Grasset											2		2		2
Collège Bart (1975)													2		2
Cégep de Rivière-du-Loup								1					1		2
Cégep Beauce-Appalaches													2		2
Heritage College				1									1		2
Collège O'Sullivan de Québec inc.											2		2		2
Cégep Gérard-Godin						1							1		2
École nationale d'aéronautique	1												1		1
Institut maritime du Québec													1		1
Cégep Marie-Victorin													1		1
Champlain regional college (Campus Saint-Lambert)											1		1		1
Dawson College					1								1		1
TOTAL (Universités)	1	2	5	7	14	14	16	21	22	23	24	29	31	262	471

Source : *Le guide choisir : collégial* 2020, op. cit. Données compilées par l'IREC.

Tableau 4: Répartition des ententes DEC-BAC par programme et par région, 2019

Ententes DEC-BAC : programmes / régions	11 - Gaspésie-Îles	08 - Abitibi-Tém.	09 - Côte-Nord	13 - Laval	14 - Lanaudière	07 - Outaouais	15 - Laurentides	17 - Centre-du-Québec	05 - Estrie	04 - Mauricie	02 - Saguenay-Lac-St-J	03 - Capitale-Nationale	01 - Bas-Saint-Laurent	12 - Chaudière-Appalaches	16 - Montérégie	06 - Montréal	TOTAL (programmes)
Informatique	1	2	4	1	1	2	1	6	4	5	13	5	7	6	7	13	78
Laboratoire - biotechnologies						6			6	11				13	14	11	61
Soins infirmiers	1	1	2	2	1	2	3	2	2	2	4	6	4	7	7	10	56
Gestion de commerces				2	2	1	3	2	2	1	2	8	1	2	7	11	44
Comptabilité et de gestion		2		1	3	2		3	2	1	3	2	2	5	6	1	33
Laboratoire - chimie analytique										5	5			5	8	6	29
Gestion et technologies d'entreprise agricole					2		2	2	2		2		2	2	4	4	22
Bioécologie									4			4	4			9	21
Gestion et exploitation d'entreprise agricole					2		1	2	2		2		3	2	2	2	18
Intégration multimédia						3	3						3		3	3	15
Technologie forestière	1	2	2								2	2	2				11
Animation 3D et de synthèse d'images												2	2			6	10
Commercialisation de la mode									2	2		3				2	9
Production horticole et de l'environnement					2		2						2		2		8
Santé animale							1		1	1	1		1		1	1	7
Conseil en assurances et services financiers				1	1							1		1		2	6
Diététique				1						1	1		1		1	1	6
Aménagement et d'urbanisme									1			1	2			1	5
Documentation						1	1			1		1				1	5
Logistique du transport							1	1				1	1				4
Productions animales													2		2		4
Procédés et de la qualité des aliments					1								1		1		3
Génie aérospatial															2		2
Génie mécanique												1		1			2
Travail social		1											1				2
Assainissement ou Technologie de l'eau																1	1
Éducation à l'enfance															1		1
Génie civil														1			1
Géologie														1			1
Gestion d'un établissement de restauration																1	1
Gestion hôtelière																1	1
Journalisme (Tech. de communication)											1						1
Musique et chanson												1					1
Technologie physique																1	1
Tourisme																1	1
TOTAL (régions)	3	8	8	8	15	17	18	18	28	30	36	38	41	46	68	89	471

Source: *Le guide choisir: collégial 2020, op. cit.* Données compilées par l'IREC.

3.2. La poursuite des études

La source de données la plus importante et la plus complète en ce qui concerne la poursuite des études pour les diplômés de la formation technique au collégial renvoie à l'enquête *La Relance au collégial en formation technique*. Réalisée et diffusée toutes les deux années par la Direction de l'adéquation formation-emploi du MEES, cette enquête vise à doter le Ministère d'informations détaillées sur la situation professionnelle des finissants du collégial en formation technique dix mois après l'obtention de leur diplôme, et cela dans le but d'évaluer les programmes et de mieux arrimer ceux-ci au marché de l'emploi.

La dernière enquête, publiée en 2020, a été réalisée en mai 2018 afin d'éclairer la situation au 31 mars 2018 des diplômés en formation technique de l'année scolaire 2016-2017. Sur les 32 679 diplômés de cette cohorte, 30 996 furent visés par l'enquête suite à l'application d'un ensemble de critères. De ce

groupe, 18 470 diplômés obtinrent un DEC et 12 526 une AEC. C'est ce premier groupe, avec un taux de réponse de 71,5 %, qui fera l'objet du portrait que nous tracerons dans les tableaux qui suivent⁶².

À la question visant à établir la situation des diplômés en formation technique au collégial dix mois après l'obtention de leur diplôme, il leur est possible de répondre : 1) en emploi ; 2) en recherche d'emploi ; 3) inactif ou ; 4) aux études. Ainsi, on apprend que parmi les diplômés au DEC en 2016-2017, 62,7 % sont en emploi alors que 33,5 % poursuivent des études⁶³. Or, c'est précisément ce taux de diplômés en formation technique au collégial encore aux études qui nous permet d'avoir une idée de la poursuite des études entre la formation technique du niveau collégial et les études universitaires.

Cela dit, il s'agit avant tout d'un indice de poursuite des études dans la mesure où cette donnée ne nous permet pas de savoir si les étudiants en question poursuivent au niveau universitaire et dans le même domaine – ces aspects qui font partie de l'enquête ne sont divulgués que pour l'ensemble du Québec, et non par région ou par programme –, pas plus qu'elle nous permet de savoir s'ils compléteront leurs études universitaires ou si certains poursuivront leurs études après la période de dix mois dont on tient compte dans cette enquête. Qui plus est, l'enquête ne différencie pas les diplômés qui ont réalisé leur parcours dans le cadre d'une entente DEC-BAC ou dans le cadre d'un parcours régulier, ce qui permettrait de comparer le taux de poursuite des études des uns et des autres, par programme et par région, offrant ainsi un portrait très raffiné de la situation.

Quelques faits intéressants ressortent d'emblée des données générales de cette étude. D'abord, 78,1 % des diplômés qui poursuivent aux études avaient déjà l'intention de continuer leurs études au niveau universitaire au moment de leur inscription à un programme technique au collégial. Ensuite, 98 % des diplômés aux études sont inscrits à temps plein. Enfin, 89,1 % des diplômés qui poursuivent aux études le font dans le même domaine et 86,2 % des diplômés passent au niveau universitaire⁶⁴.

Sans distinguer les programmes réalisés dans le cadre d'ententes DEC-BAC ou non, les données contenues dans l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* nous permettent néanmoins d'avoir une idée générale de la poursuite des études, 10 mois après l'obtention d'un DEC en formation technique, par programme et par région.

Au niveau des programmes

Pour ce qui est des programmes, on remarque au tableau 5 que la dispersion des taux de poursuite des études par programme est très accentuée. Une dizaine de formations techniques se situent au-dessus d'un taux de poursuite des études de 50 %, certaines s'élevant même à plus de deux fois le taux de poursuite moyen aux études pour l'ensemble des programmes qui se situe à 33,5 %. Ce sont les programmes relevant des techniques dites « physiques » qui dominent (en orange dans le tableau 5), occupant les trois premières places : le programme de technologie physique avec 67,6 %, la technique en génie aérospatial avec 67,3 % et la technique en génie mécanique avec 62,7 %. En fait, cinq des dix premières positions sont occupées par des formations en techniques physiques. En ce sens, la discipline qui fait l'objet d'études semble ici jouer un rôle déterminant quant à la poursuite des études.

62 MEES, *La relance au collégial en formation technique* 2018, *op. cit.*, p. 11.

63 *Ibid.*, p. 25.

64 *Ibid.*, p. 34.

Au niveau des régions

Pour ce qui est des régions, comme on peut le voir au tableau 6, la dispersion des taux de poursuite des études est beaucoup moins accentuée. La région de Chaudière-Appalaches comporte le taux de poursuite le plus élevé. Ne comptant que 654 diplômés de DEC visés par l'enquête pour l'année 2016-2017, sur les 18 470 pour l'ensemble du Québec, elle se démarque grâce à la proportion importante de diplômés en techniques de comptabilité et de gestion, en informatique et en génie civil qui tire la moyenne du taux régional de poursuite des études vers le haut. Elle est suivie par la région d'Abitibi-Témiscamingue, de Lanaudière et de la Montérégie. La région de Montréal, dont le taux de poursuite des études s'élève à 32,6 %, se situe quant à elle légèrement en dessous de la moyenne d'ensemble du Québec qui est de 33,5 %. Les régions de Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et de Mauricie se situent en queue de peloton avec des taux respectifs de 28,9 % et de 28,2 %, mais qui demeurent dans un intervalle de moins de 5 points de pourcentage de la moyenne d'ensemble du Québec.

Tableau 5 : Taux de poursuite des études par programme, 2018

Programmes techniques au collégial	Diplômés aux études après 10 mois (%)
Technologie physique	67,6
Génie aérospatial	67,3
Génie mécanique	62,7
Comptabilité et gestion	55,3
Gestion de commerces	54,5
Génie civil	54,4
Géologie	53,3
Bioécologie	52,5
Musique et chanson	52,4
Soins infirmiers	50,1
Journalisme (Communication et médias)	50,0
Laboratoire - biotechnologies	46,4
Informatique	42,7
Intégration multimédia	41,6
Conseil en assurances et services financiers	40,9
Productions animales	38,2
Travail social	37,6
Laboratoire - chimie analytique	35,1
Animation 3D et synthèse d'images	34,5
Ensemble des programmes	33,5
Technologie forestière	33,3
Commercialisation de la mode	30,6
Gestion et technologies d'entreprise agricole	27,9
Éducation à l'enfance	26,9
Diététique	23,4
Gestion d'un établissement de restauration	21,3
Tourisme	20,6
Logistique du transport	20,0
Gestion hôtelière	19,8
Assainissement ou Technologie de l'eau	15,8
Procédés et qualité des aliments	14,3
Santé animale	11,3
Documentation	8,0
Aménagement et urbanisme	4,5
Gestion et exploitation d'entreprise agricole	nd
Production horticole et environnement	nd

Source : MEES, *La relance au collégial en formation technique 2018*, op. cit., tableau 6, p. 110-114.

Tableau 6: Taux de poursuite des études par région, 2018

Régions administratives	Diplômés aux études après 10 mois (%)
12 - Chaudière-Appalaches	43,5
08 - Abitibi-Témiscamingue	40,2
14 - Lanaudière	38,1
16 - Montérégie	36,5
07 - Outaouais	36,3
15 - Laurentides	36,1
05 - Estrie	35,1
13 - Laval	34,3
17 - Centre-du-Québec	33,7
Ensemble des régions	33,5
06 - Montréal	32,6
09 - Côte-Nord	31,6
03 - Capitale-Nationale	31,2
01 - Bas-Saint-Laurent	30,5
02 - Saguenay-Lac-Saint-Jean	30,3
11 - Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	28,9
04 - Mauricie	28,2

Source: MEES, *La relance au collégial en formation technique 2018, op. cit.*, tableau 2, p. 81.

3.3. Ententes DEC-BAC et poursuite des études

Il est possible de chercher à comparer le nombre d'ententes DEC-BAC établi par programme et par région et le taux de poursuite des études 10 mois après l'obtention du diplôme. Il faut toutefois se rappeler ici que les taux de poursuite des études dont nous disposons à l'heure actuelle ne permettent pas de départager les parcours réalisés dans le cadre d'ententes DEC-BAC et les parcours réguliers. Cela dit, on peut formuler une hypothèse plausible, à savoir que la durée abrégée des études dans le cadre des parcours de continuité encourage la poursuite des études, et de poser que plus le nombre d'ententes DEC-BAC est élevé pour un programme donné ou une région donnée, plus le taux de poursuite des études devrait être tiré vers le haut.

Or, la comparaison des données ne permet pas d'établir de corrélations convaincantes à cet égard. À première vue, comme on peut le voir au tableau 7, les dix programmes qui comportent le plus grand nombre absolu d'ententes DEC-BAC sont tous situés au-dessus de la moyenne quant au taux de poursuite des études (en mettant de côté la technique de gestion et d'exploitation d'entreprise agricole pour laquelle les données ne sont pas disponibles), ce qui donne à penser que les ententes DEC-BAC favoriseraient la poursuite des études. Cela dit, les techniques pour lesquelles il y a le plus grand nombre absolu d'ententes DEC-BAC, comme la technique en informatique, en laboratoire spécialisé en biotechnologie ou encore en soins infirmiers, ne sont pas celles qui ont les taux les plus élevés de poursuite des études.

Qui plus est, les techniques dont les taux de poursuite des études sont les plus élevés, soit les techniques en génie aérospatial, en technologie physique ou en génie mécanique, ne comptent que quelques ententes DEC-BAC. Dans le cas de la technique en génie mécanique, celle-ci est pourtant offerte dans dix régions distinctes, de telle sorte que les deux régions où une entente DEC-BAC se trouve implantée, soit dans la Capitale-Nationale et dans Chaudière-Appalaches, et qui ne comptent de manière combinée que 52 des 356 diplômés du Québec, ne permettent pas d'expliquer le taux élevé de poursuite des études.

Nous rencontrons le même problème pour ce qui est des régions, où la région de Montréal, qui compte le plus d'ententes DEC-BAC – mais aussi le plus d'étudiants – possède un taux de poursuite des études qui se situe en dessous de la moyenne pour l'ensemble du Québec. Pour cause, à ce niveau de généralité, le nombre d'ententes DEC-BAC existant pour un programme ou une région ne nous dit rien du nombre d'étudiants inscrits dans le cadre de ces ententes et donc de l'impact qu'elles peuvent avoir ou non sur la poursuite des études. C'est là une lacune inhérente aux données à notre disposition. Même en calculant des ratios, par exemple le nombre d'ententes par étudiants pour un programme ou une région donnée (données non divulguées), il ne semble pas possible d'établir davantage de corrélations convaincantes.

Tableau 7 : Répartition des ententes DEC-BAC par programme et par région et taux de poursuite des études

Ententes DEC-BAC : Programmes / régions	11 - Gaspésie-Îles	08 - Abitibi-Tém.	09 - Côte-Nord	13 - Laval	14 - Lanaudière	07 - Outaouais	15 - Laurentides	17 - Centre-du-Québec	05 - Estrie	04 - Mauricie	02 - Saguenay-Lac-St-J	03 - Capitale-Nationale	01 - Bas-Saint-Laurent	12 - Chaudière-App.	16 - Montérégie	06 - Montréal	TOTAL (programmes)	Diplômés aux études après 10 mois (%)
Informatique	1	2	4	1	1	2	1	6	4	5	13	5	7	6	7	13	78	42,7
Laboratoire - biotechnologies						6			6	11			13	14	11		61	46,4
Soins infirmiers	1	1	2	2	1	2	3	2	2	2	4	6	4	7	7	10	56	50,1
Gestion de commerces				2	2	1	3	2	2	1	2	8	1	2	7	11	44	54,5
Comptabilité et gestion		2		1	3	2		3	2	1	3	2	2	5	6	1	33	55,3
Laboratoire - chimie analytique										5	5			5	8	6	29	35,1
Gestion et technologies d'entreprise agricole					2		2	2	2		2		2	2	4	4	22	27,9
Bioécologie									4			4	4			9	21	52,5
Gestion et exploitation d'entreprise agricole					2		1	2	2		2		3	2	2	2	18	nd
Intégration multimédia						3	3						3		3	3	15	41,6
Technologie forestière	1	2	2								2	2	2				11	33,3
Animation 3D et synthèse d'images											2	2				6	10	34,5
Commercialisation de la mode									2	2		3				2	9	30,6
Production horticole et environnement					2		2						2		2		8	nd
Santé animale						1			1	1	1		1		1	1	7	11,3
Conseil en assurances et services financiers				1	1							1		1		2	6	40,9
Diététique				1						1	1		1		1	1	6	23,4
Aménagement et urbanisme									1			1	2			1	5	4,5
Documentation						1	1			1		1				1	5	8
Logistique du transport							1	1				1	1				4	20
Productions animales													2		2		4	38,2
Procédés et qualité des aliments					1								1		1		3	14,3
Génie aérospatial															2		2	67,3
Génie mécanique												1		1			2	62,7
Travail social		1											1				2	37,6
Assainissement ou Technologie de l'eau																1	1	15,8
Éducation à l'enfance															1		1	26,9
Génie civil													1				1	54,4
Géologie													1				1	53,3
Gestion d'un établissement de restauration																1	1	21,3
Gestion hôtelière																1	1	19,8
Journalisme (Communication et médias)											1						1	50
Musique et chanson												1					1	52,4
Technologie physique																1	1	67,6
Tourisme																1	1	20,6
TOTAL (régions)	3	8	8	8	15	17	18	18	28	30	36	38	41	46	68	89	471	33,5
Diplômés aux études après 10 mois (%)	28,9	40,2	31,6	34,3	38,1	36,3	36,1	33,7	35,1	28,2	30,3	31,2	30,5	43,5	36,5	32,6	33,5	

Source : *Le guide choisir : collégial 2020, op. cit. ; MEES, La relance au collégial en formation technique 2018, op. cit.*

Puisque nous disposons des taux de poursuite des études par région et comme nous savons pour quels collèges – situés dans quelles régions – des ententes DEC-BAC ont été établies, il est néanmoins possible de raffiner l’analyse.

En effet, on peut alors se pencher sur une sélection de techniques qui sont offertes dans plusieurs régions, mais pour lesquelles seules quelques rares ententes DEC-BAC ont été établies, soit dans une ou deux régions, et dont le nombre de diplômés est tout de même significatif (en orange dans le tableau 7). On peut alors formuler l’hypothèse que le taux de poursuite des études dans les régions où les formations techniques sont offertes dans le cadre d’ententes DEC-BAC sera plus élevé que pour la moyenne québécoise. Cela dit, on ne sait toujours pas combien de diplômés de la région ont réalisé ce programme dans le cadre d’une entente DEC-BAC ou dans un parcours régulier. On suppose simplement que la présence d’une entente DEC-BAC pourra tirer le taux de poursuite des études vers le haut.

Revenons, pour ce faire, à l’exemple de la technique en génie mécanique qui est offerte dans dix régions du Québec, mais dont seulement deux l’offrent dans le cadre d’une entente DEC-BAC, soit les régions de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches. Or, si la région de la Capitale-Nationale se situe légèrement au-dessus de la moyenne de l’ensemble du Québec qui est de 62,7 % pour ce programme, soit à 63 % (+0,3 point de pourcentage), la région de Chaudière-Appalaches se situe quant à elle en dessous de la moyenne, soit à 55 % (-7,7 points de pourcentage).

Tableau 8 : Comparaison de la poursuite des études pour la technique en génie mécanique entre des régions possédant une entente DEC-BAC et le Québec

Génie mécanique	03 - Capitale-Nationale	12 - Chaudière-Appalaches	Québec
Personnes diplômées visées par l’enquête	38	24	356
Aux études, 10 mois après la diplomation (%)	63	55	62,7
Différence avec la moyenne du Qc (points de %)	+ 0,3	- 7,7	0

Source : MEES, *La relance au collégial en formation technique 2018*, op. cit., tableaux 6 et 7.

De même, on peut prendre l’exemple de la technique en travail social qui se donne dans 13 régions du Québec, mais dont seulement deux l’offrent dans le cadre d’une entente DEC-BAC, soit les régions du Bas-Saint-Laurent et de l’Abitibi-Témiscamingue. Or, si la région du Bas-Saint-Laurent se situe confortablement au-dessus de la moyenne de l’ensemble du Québec qui est de 37,6 % pour ce programme, soit à 45,7 % (+8,1 points de pourcentage), la région de l’Abitibi-Témiscamingue se situe considérablement en dessous de la moyenne, soit à 23,1 % (-14,5 points de pourcentage).

Tableau 9 : Comparaison de la poursuite des études pour la technique en travail social entre des régions possédant des ententes DEC-BAC et le Québec

Travail social	01 - Bas-St-Laurent	08 - Abitibi-Témiscamingue	Québec
Personnes diplômées visées par l’enquête	49	15	564
Aux études, 10 mois après la diplomation (%)	45,7	23,1	37,6
Différence avec la moyenne du Qc (points de %)	+ 8,1	- 14,5	0

Source : MEES, *La relance au collégial en formation technique 2018*, op. cit., tableaux 6 et 7.

On peut enfin prendre en exemple deux autres programmes offerts dans de multiples régions, mais pour une seule région sous la formule DEC-BAC. Ainsi, le programme de technologie du génie civil est offert dans 12 régions du Québec, mais il n'y a que dans la région de Chaudière-Appalaches où il se trouve offert dans le cadre d'une entente DEC-BAC. Or, cette région affiche pour ce programme un taux de poursuite des études de 57,9 %, soit 3,5 points de pourcentage plus élevés que la moyenne du Québec pour ce programme qui se situe à 54,4 %. La région de Laval affiche quant à elle un taux de poursuite des études de 81,1 % sans disposer d'une telle entente.

Tableau 10: Comparaison de la poursuite des études pour le programme en technologie de génie civil entre une région possédant une entente DEC-BAC et le Québec

Génie civil	12 - Chaudière-Appalaches	Québec
Personnes diplômées visées par l'enquête	30	439
Aux études, 10 mois après la diplomation (%)	57,9	54,4
Différence avec la moyenne du Qc (points de %)	+ 3,5	0

Source: MEES, *La relance au collégial en formation technique 2018*, op. cit., tableaux 6 et 7.

De même, la technique d'éducation à l'enfance est offerte dans 14 régions du Québec, mais il n'y a qu'en Montérégie où elle se trouve offerte au niveau collégial dans le cadre d'une entente DEC-BAC. Or, cette région affiche pour ce programme un taux de poursuite des études de 33 %, soit 6,1 points de pourcentage de plus que la moyenne du Québec qui se situe à 26,9 %. Cela dit, la région de la Mauricie affiche quant à elle un taux de poursuite des études de 54,1 % sans disposer d'une telle entente.

Tableau 11: Comparaison de la poursuite des études pour la technique d'éducation à l'enfance entre une région possédant une entente DEC-BAC et le Québec

Éducation à l'enfance	16 - Montérégie	Québec
Personnes diplômées visées par l'enquête	125	892
Aux études, 10 mois après la diplomation (%)	33	26,9
Différence avec la moyenne du Qc (points de %)	+ 6,1	0

Source: MEES, *La relance au collégial en formation technique 2018*, op. cit., tableaux 6 et 7.

Si l'on tient compte des sources disponibles et de l'état actuel des données, il ne semble donc pas possible d'établir de corrélations nettes entre l'offre de formation technique dans le cadre d'ententes DEC-BAC et la poursuite des études. En effet, tant d'un point de vue général que d'un point de vue particulier, l'état des données à notre disposition ne permet pas d'établir de corrélations convaincantes. Si, dans certains cas, les données semblent confirmer une certaine influence positive, d'autres cas viennent toutefois nuancer, voire complètement infirmer l'existence d'une influence positive. De fait, même en supposant que l'existence d'ententes DEC-BAC ait une incidence positive sur la poursuite des études, d'autres

facteurs comme la qualité de la formation offerte au collège et à l'université, l'expérience étudiante, le domaine d'étude, les perspectives d'emploi, etc., risquent fort probablement d'avoir autant d'incidence sur la poursuite des études des diplômés en formation technique au niveau collégial.

Cela dit, ce constat ne signifie pas pour autant que l'existence d'ententes DEC-BAC n'a pas d'influence positive sur la poursuite des études. Ce constat s'impose plutôt en raison du caractère incomplet et insatisfaisant des données qui sont à notre disposition afin de confirmer ou d'infirmer une telle hypothèse. Or, le MEES dispose pourtant d'un outil excessivement complet et performant qui ne nécessiterait que deux petits ajustements pour pouvoir nous offrir une compréhension très approfondie de l'impact des ententes DEC-BAC sur la poursuite des études.

En effet, sur les 70 questions que compte l'enquête *La Relance au collégial en formation technique*, il n'y aurait qu'à ajouter deux petites questions afin d'être en mesure d'établir un portrait complet de la situation, par programme et par région, mais désormais ventilé en fonction de la réalisation des études dans le cadre d'une entente DEC-BAC et du nombre de crédits alloués pour le programme universitaire. Nous reviendrons sur cette idée dans les recommandations du chapitre 4.

3.4. Analyse de cas : le DEC-BAC en soins infirmiers et sciences infirmières

Si, à l'heure actuelle, les données disponibles en matière d'ententes DEC-BAC et de poursuite des études ne permettent pas d'établir de corrélations nettes entre les parcours de continuité et la poursuite des études d'un point de vue synchronique, l'analyse longitudinale des données mise en rapport avec les rares études de cas que comporte la documentation existante peut toutefois apporter un certain éclairage. À cet égard, le cas le plus documenté est celui du parcours entre la technique en soins infirmiers et le baccalauréat en sciences infirmières, un programme DEC-BAC qui, à partir de 2004, a progressivement été généralisé à la grandeur du Québec.

En 1982, l'Association des infirmières du Canada et l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) s'engageaient à porter les exigences de formation au niveau universitaire pour l'exercice de ce métier, en ciblant l'année 2000 pour atteindre cet objectif. Ce n'est toutefois qu'en 2012 que l'ensemble des provinces canadiennes parvinrent à atteindre cet objectif, à l'exception notable du Québec qui n'exige toujours pas un tel niveau de formation. En effet, il est possible au Québec d'exercer ce métier avec une formation collégiale ou une formation universitaire. Toutefois, certains postes, notamment en santé communautaire et en soins critiques, sont le plus souvent réservés aux infirmières cliniciennes qui, à la différence des infirmières techniciennes, disposent d'une formation universitaire.

Malgré cette particularité du Québec, la situation a tout de même évolué depuis les années 2000⁶⁵. En effet, lors des États généraux de 1996, L'OIIQ étudia la question de l'arrimage des formations collégiale et universitaire en prenant position en faveur d'une meilleure articulation de la formation entre ces deux niveaux d'études. Au même moment, le gouvernement du Québec se penchait sur la question de l'arrimage, en proposant notamment aux collèges et aux universités de renforcer leurs collaborations, en particulier en ce qui concerne la mise en place d'ententes DEC-BAC pour la formation des infirmières et des infirmiers. En 2001, un tel programme fut donc implanté au niveau collégial et, en 2004, au niveau universitaire⁶⁶.

65 Dominique Houle, *L'expérience de transition et d'adaptation des étudiantes infirmières en contexte de formation intégrée (continuum de formation DEC/baccalauréat)*, Thèse de doctorat, UQAM, 2011, p. 2.

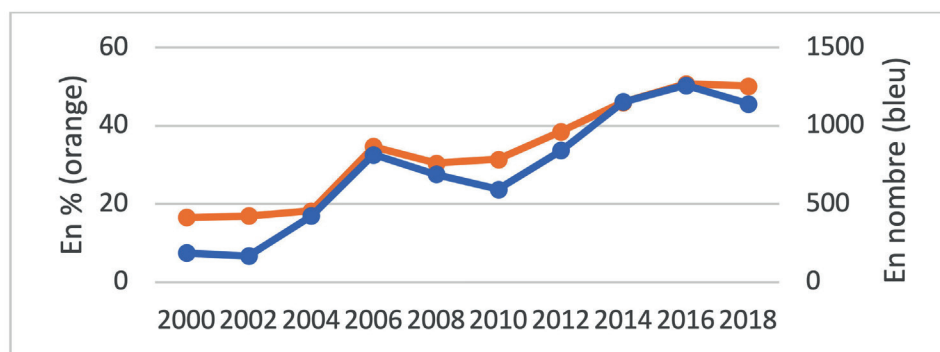
66 *Ibid.*, p. 5 et 15; OIIQ, *La relève infirmière au Québec : une profession, une formation*, 2012, p. i-ii.

Ce programme harmonisé qui s'étend sur une durée de cinq ans comporte trois années de formation au niveau collégial en soins infirmiers et deux années d'études au niveau universitaire en sciences infirmières. Après l'obtention du DEC, les diplômées⁶⁷ peuvent être admises à exercer leur métier par l'OIIQ tout en poursuivant en parallèle leurs études au niveau universitaire. Il est à noter que l'OIIQ milite pour que la diplomation de niveau universitaire, notamment par le biais d'une formation réalisée dans le cadre d'un cheminement DEC-BAC, constitue désormais un préalable à l'exercice de la profession⁶⁸.

Si l'on jette un coup œil, dans une perspective longitudinale, à la progression du taux de poursuite des études pour les diplômées en technique de soins infirmiers, on remarque que celle-ci augmente de façon importante entre les années 2002 et 2006 (voir le graphique 2), soit précisément au moment où on assista à la mise en place des premières ententes DEC-BAC pour ce programme, et cela aussi bien en pourcentage (orange) qu'en chiffres absolus (bleu). En effet, alors que le taux de poursuite des études de ce programme se situait à 16,5 % en 2000, celui-ci a plus que doublé de 2002 à 2006, passant de 16,9 % à 34,7 %, pour atteindre enfin 50,1 % en 2018. En chiffres absolus, l'évolution est encore plus spectaculaire, le nombre de diplômées en technique de soins infirmiers poursuivant des études se situait à 188 en 2000, il est ensuite passé de 168 à 816 entre 2002 et 2006, pour s'élever enfin à 1 140 en 2018.

La reprise et la poursuite de la croissance qui s'est accentuée de 2010 à 2016 pourraient par ailleurs s'expliquer par la prise de position de l'OIIQ, en 2012, à l'égard d'une formation de niveau universitaire comme condition nécessaire à l'exercice du métier et la mise sur pied du Groupe de travail sur la formation de la relève infirmière par le gouvernement. Toutefois, dans le rapport qu'il publia en 2013, ce groupe de travail n'est pas parvenu à une position consensuelle, et le ministre de la Santé de l'époque, Réjean Hébert, renonça à rendre la formation de niveau universitaire obligatoire en janvier 2014⁶⁹. Néanmoins, il est probable que tous ces débats aient encouragé plusieurs diplômées de la formation technique à poursuivre leurs études en prévision de l'adoption possible d'une formation universitaire obligatoire.

Graphique 2: Poursuite des études des diplômées en soins infirmiers, 10 mois après l'obtention du diplôme



Source: MEES, *La relance au collégial en formation technique, années 2000 à 2018*. Données compilées par l'IREC.

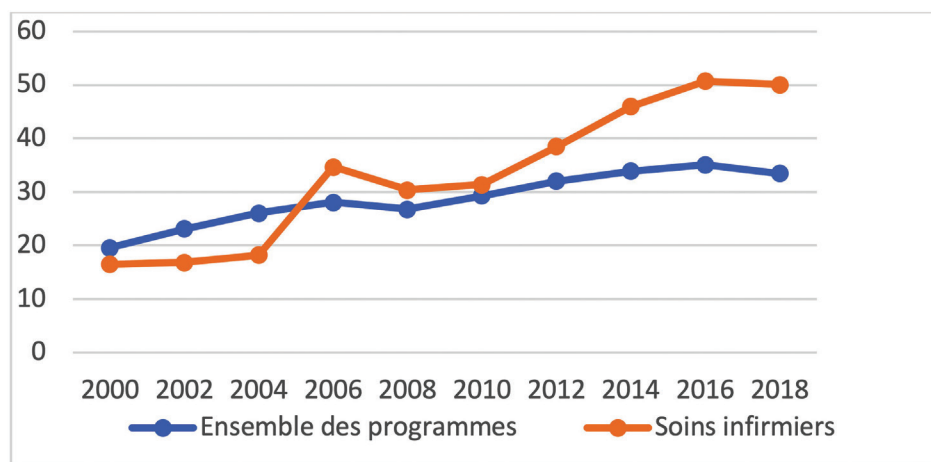
67 Comme il est souvent d'usage, compte tenu de la très grande majorité de femmes dans ce domaine d'études, nous utilisons le genre féminin pour la technique de soins infirmiers et le baccalauréat en sciences infirmières.

68 OIIQ, *La relève infirmière au Québec: une profession, une formation*, 2012.

69 MSSS, *Le ministre Hébert rend public le rapport du président du Groupe de travail sur la formation de la relève infirmière*, communiqué de presse, 8 janvier 2014, disponible en ligne: <https://www.msss.gouv.qc.ca/ministere/salle-de-presse/communique-695/>.

Ce constat doit toutefois être mitigé dans la mesure où l'on observe, au cours des 20 dernières années, une tendance générale à la hausse en ce qui concerne le taux de poursuite des études pour l'ensemble des programmes de formation technique. Cependant, ce taux se révèle nettement plus marqué en soins infirmiers que pour les autres programmes. En effet, alors que ce taux pour l'ensemble des programmes au Québec se situait au-dessus de celui de la technique en soins infirmiers en 2000, à 19,6 % contre 16,5 %, le second a ensuite largement dépassé le premier, le taux pour l'ensemble des programmes se limitant à 33,5 % et celui en soins infirmiers s'élevant à 50,1 % en 2018.

Graphique 3: Taux de poursuite des études des diplômés en formation technique, 10 mois après l'obtention du diplôme (%)



Source: MEES, *La relance au collégial en formation technique, années 2000 à 2018*. Données compilées par l'IREC.

Considérées d'un point de vue longitudinal et en contrastant la période qui précède et celle qui fait suite à la mise en place des ententes DEC-BAC au Québec, les données concernant la poursuite des études des diplômées en soins infirmiers semblent ainsi attester l'existence d'une influence positive de ce genre d'ententes sur la poursuite des études. Cela dit, il ne s'agit pas du seul facteur qui entre en ligne de compte dans cette prise de décision. À cet égard, deux études de cas réalisées au sujet des ententes DEC-BAC entre la formation technique en soins infirmiers et le baccalauréat en sciences infirmières tendent à corroborer cette influence positive tout en apportant des précisions quant à ces autres facteurs.

Une première étude réalisée par Dominique Houde dans le cadre d'une thèse de doctorat en éducation déposée en 2011 à l'UQAM permet d'éclairer les éléments qui ont une influence sur la décision des diplômées en soins infirmiers de poursuivre leurs études au niveau universitaire dans le cadre d'un programme DEC-BAC. Relevant d'une approche qualitative, la méthode adoptée dans le cadre de cette thèse repose sur des entrevues semi-dirigées dont les résultats furent ensuite soumis à une analyse de contenu. Ces entrevues furent réalisées auprès de 21 étudiantes provenant de la première cohorte de l'année universitaire 2006-2007 inscrite aux programmes DEC-BAC en sciences infirmières de deux grandes universités. Parmi celles-ci, 15 étudiantes étaient considérées « régulières » alors que les six autres, sur la base de leur âge et d'autres critères, étaient considérées en « cheminement atypique », notamment trois d'entre elles qui étaient en situation d'abandon.

Ces entrevues ont permis de mettre au jour plusieurs « éléments déclencheurs de la poursuite des études », au nombre desquels la durée abrégée des études constitue un facteur névralgique. L'élément le plus fréquemment soulevé est l'amélioration éventuelle des conditions de travail, dans la mesure où plusieurs postes, notamment dans les CLSC, sont réservés aux infirmières cliniciennes qui ont une formation universitaire. D'ailleurs, il faut souligner que le salaire horaire varie de façon non négligeable entre les infirmières techniciennes et les infirmières cliniciennes, s'élevant au dernier échelon à 39,00 \$ pour les premières et à 45,22 \$ pour les secondes⁷⁰. Les étudiantes interviewées, désignées par des noms fictifs, insistent ainsi sur la différence des conditions de travail comme élément motivant la décision de poursuivre leurs études au niveau universitaire.

Carole, Nadine, Ally, Paule, Andréanne, Évelyne, Élise, Guylaine et Eugénie se sont laissé influencer par les conditions de travail ardues de l'infirmière en milieu hospitalier. Par exemple, il a semblé clair pour Carole qu'elle ne voulait pas « être technicienne » toute sa vie. Évelyne a témoigné : « Je le fais pour avoir de meilleures conditions de travail puis avoir plus de choix que juste travailler dans les hôpitaux ». Nadine a trouvé « qu'à l'hôpital, le temps nous manque pour pouvoir établir des liens de confiance. Je ne veux pas avoir un rythme de vie tout le temps comme ça ». Quant à Ally, elle a exprimé ses inquiétudes autant sur ses conditions actuelles de travail que sur son avenir professionnel : « Je vois les infirmières d'un certain âge qui travaillent encore puis elles sont un peu aigries des soins en tant que tels. Je ne veux pas finir comme ça. On dirait que je veux améliorer mes conditions ». Eugénie a souhaité « avoir de meilleurs emplois ». En étant exposées aux piètres conditions actuelles de travail, Andréanne et Guylaine ont renforcé leur décision de poursuivre leurs études à l'université pour « de meilleures conditions de travail et de salaire ». De même, Carole, Noémie, Maude et Guylaine ont souligné leur intérêt pour un meilleur salaire⁷¹.

La durée abrégée des études au niveau universitaire, limitée à deux années dans le cadre du programme DEC-BAC, est également évoquée par plusieurs interviewées comme un élément qui les incita à poursuivre leurs études :

Carole, Nadine, Ally, Moli, Noémie, Évelyne et Maude étaient ravies de la durée de leurs études universitaires. Par exemple, Carole a apprécié que : « Ça allait se faire sur une courte période, seulement deux ans ». Quant à Moli, la durée des études a représenté un facteur important dans sa décision de compléter le volet universitaire : « Il y a le fait que ça soit en deux ans. Je me suis dit je vais le faire tout de suite, ça va être fini... J'ai la chance de faire ça étant donné que j'ai fait ma technique. Ça a été un gros point d'encouragement parce que je sais qu'avant, c'était trois ans ». Pour Noémie, faire le BAC en deux ans, « c'était encore plus motivant⁷² ».

À ces deux éléments s'en ajoutent également deux autres qui furent mentionnés par certaines étudiantes au cours des entrevues. Ainsi, six étudiantes affirmèrent que la poursuite de leurs études fut en grande partie motivée par les encouragements reçus de la part de proches, qu'il s'agisse d'amis, de la famille ou de collègues. Enfin, l'une des étudiantes mentionna ne pas se sentir prête à intégrer le marché du travail, prétextant le fait que la plupart de ses amies fréquentaient encore l'école⁷³.

En somme, au côté de l'amélioration des conditions de travail et de l'encouragement des proches, la durée abrégée des études au niveau universitaire constitue pour l'auteure de cette étude un des éléments privilégiés qui furent évoqués par les étudiantes quant à la poursuite de leur parcours de formation à l'université⁷⁴.

70 FIQ, *Négociée par nous, pour nous. Échelles salariales et nomenclatures des titres d'emploi*, Convention collective 2016-2020, p. 3 et 9.

71 Dominic Houle, *op. cit.*, p. 85-86.

72 *Ibid.*, p. 86.

73 *Ibid.*

74 *Ibid.*, p. 87.

Une seconde étude réalisée entre 2005 et 2007 sous la responsabilité de Louise Ménard, professeure au département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), permet quant à elle d'apporter un éclairage sur la persévérance des étudiantes inscrites dans un parcours de continuité en sciences infirmières, et aussi dans deux autres programmes, en comparant l'expérience des étudiants qui accomplissent leur formation dans le cadre d'un DEC-BAC par opposition au parcours régulier ou aux étudiants qui proviennent du préuniversitaire.

De façon plus précise, l'un des objectifs de l'étude visait à « identifier les déterminants qui marquent la décision des étudiants qui passent du cégep au baccalauréat à persévérer ou à abandonner leurs études au cours de leur première année universitaire⁷⁵ ». Pour ce faire, trois cas impliquant des programmes distincts ont été sélectionnés: 1) gestion du tourisme et de l'hôtellerie, concentration gestion hôtelière et de restauration; 2) sciences comptables et administration des affaires; 3) sciences infirmières. La méthodologie combinait des questionnaires et des entrevues. Les questionnaires furent soumis aux étudiants une première fois vers la fin de leur première session universitaire et une deuxième fois vers la fin de leur deuxième session. En tout, l'enquête a permis de joindre 303 répondants à la première session (105 en sciences infirmières) et 223 répondants à la deuxième session (61 en sciences infirmières).

Les résultats sont plutôt étonnants. De manière générale, soit pour les trois programmes à l'étude, les étudiants qui réalisent leur formation dans le cadre d'un parcours de continuité ont trouvé le passage à l'université plus ardu que les autres. Seulement 64,5 % de ces étudiants ont trouvé ce passage « facile » ou « assez facile », contre 79,3 % pour les étudiants du préuniversitaire et 82 % pour ceux et celles provenant de la technique en parcours régulier. Cela s'expliquerait par le fait que la première année d'étude à l'université, qui constitue pour plusieurs une période d'adaptation, se trouve escamotée dans le cadre de parcours de continuité.

De même, seulement 75 % des étudiants inscrits dans un parcours de continuité affirmaient être satisfaits de leurs études au niveau universitaire, contre 92,2 % pour les étudiants du préuniversitaire et 91,5 % pour ceux et celles provenant de la technique en parcours régulier.

Enfin, les étudiants du parcours de continuité sont les moins assidus à leurs cours, seule une proportion de 68,6 % assiste à la grande majorité de leurs cours, contre 88,6 % pour les étudiants du préuniversitaire et 88,7 % les étudiants provenant de la technique en parcours régulier⁷⁶.

Malgré tout, les étudiants inscrits dans un parcours de continuité font tout de même état d'une plus grande persévérance scolaire que les autres. Dans cette étude, la persévérance – qu'il importe de différencier de la poursuite des études – renvoie à l'étudiant qui est « en voie de compléter sa première année d'études au baccalauréat avec succès » et qui « a l'intention de poursuivre en deuxième année de formation⁷⁷ ». Ainsi, les étudiants en parcours de continuité persévèrent à un taux de 89,9 % contre 81,1 % au régulier. Parmi les différents cas à l'étude au niveau des parcours de continuité, ce sont les étudiants en tourisme qui persévèrent en plus grand nombre, à hauteur de 90,1 %, mais qui sont suivis de près par les étudiantes en sciences infirmières à 88,8 % et à 75,8 % pour leurs collègues en administration

75 Louise Ménard *et al.*, *La persévérance et la réussite scolaires dans un contexte de continuum de formation : des programmes techniques au baccalauréat*, Rapport de recherche, projet subventionné par le FRQSC, septembre 2007.

76 *Ibid.*, p. 24-25.

77 *Ibid.*, p. 9.

des affaires et sciences comptables. Les étudiantes inscrites en sciences infirmières dans le cadre d'un parcours DEC-BAC se situent donc largement au-dessus de la moyenne de l'ensemble des étudiants au régulier, à 7,7 points de pourcentage plus élevés.

Malheureusement, si cette étude s'intéresse à différents facteurs permettant d'expliquer cette performance intéressante pour les programmes DEC-BAC, elle n'a toutefois pas retenu la durée abrégée des études comme facteur permettant d'expliquer la plus grande persévérance observée.

3.5. Conclusion

L'état relativement incomplet des données au sujet des ententes DEC-BAC et des taux de poursuite des études ne nous permet pas, à l'heure actuelle, d'établir de corrélations nettes et hors de tout doute entre les unes et les autres dans une perspective synchronique. Cela dit, une petite modification à l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* qui est déjà réalisée à grande échelle toutes les deux années au Québec permettrait de corriger grandement la situation, un point sur lequel nous reviendrons dans les recommandations du chapitre 4.

Néanmoins, dans le cas des programmes DEC-BAC entre la formation technique en soins infirmiers et le baccalauréat en sciences infirmières qui ont progressivement été généralisés à partir de 2004, l'analyse longitudinale des taux de poursuite des études tend à montrer que ces dernières encouragent la poursuite des études. Qui plus est, cette tendance semble confirmée par deux études de cas, une première qui montre que la durée abrégée des études entre en ligne de compte dans la décision de poursuivre les études au niveau universitaire en sciences infirmières, et la seconde qui montre que le taux de persévérance aux études est plus grand chez les étudiants inscrits à un programme réalisé dans le cadre d'une entente DEC-BAC.

CHAPITRE IV

Recommandations

Comme on l'a vu au premier chapitre, le Québec fait bonne figure en matière de poursuite des études pour les diplômés de la formation technique. Cependant, il semble que cette performance envieuse soit avant tout tributaire du système d'éducation progressif qui est en place au Québec, de son caractère organique et du rôle pivot que joue le réseau des cégeps et des efforts mis en place dans le but d'harmoniser l'offre de formation entre les différents ordres d'enseignement. Cela dit, au chapitre des parcours de continuité, la comparaison avec d'autres provinces comme l'Ontario et la Colombie-Britannique révèle de grandes lacunes.

En effet, le Québec ne dispose d'aucune instance permettant d'assurer une coordination des ententes en matière de parcours de continuité, qui sont entièrement laissées aux initiatives des établissements d'enseignement supérieur. De même, aucune instance ne permet d'assurer une diffusion complète et standardisée des parcours offerts ou encore de réaliser une collecte systématique de données en ce qui concerne la poursuite des études et la persévérance académique des étudiants inscrits à ces parcours. De fait, il n'existe même pas de terminologie commune et partagée entre les différentes instances concernées qui permettrait de savoir clairement ce dont il est question lorsque le sujet des parcours de continuité est abordé.

Compte tenu de l'importance de ces lacunes, il se pourrait très bien, comme soulevé par le CSE, que les gains réalisés en matière de poursuite des études pour les diplômés de la formation technique au collégial finissent par s'effriter⁷⁸. Sans même présumer de la réalisation d'un tel scénario, l'ampleur des lacunes appelle néanmoins à la mise en place d'un minimum de structures et d'organisation permettant d'assurer une plus grande stabilité et une plus grande cohérence en matière de parcours de continuité. Une telle initiative s'inscrirait dans le prolongement des réflexions développées par différentes instances gouvernementales et paragouvernementales depuis la création du réseau des cégeps en 1967 à propos des enjeux relatifs à l'arrimage et à l'harmonisation des formations offertes entre les différents ordres d'enseignement.

Le présent chapitre comporte un ensemble de recommandations qui visent à remédier à ces lacunes. Pour ce faire, nous nous sommes inspiré des meilleures pratiques que l'on peut observer dans d'autres provinces comme l'Ontario et la Colombie-Britannique, et cela tout en tenant compte de la spécificité du système d'éducation du Québec, notamment en ce qui concerne le rôle central que joue le réseau des cégeps ainsi que l'autonomie relative qui est reconnue à ces établissements ainsi que l'indépendance qui est reconnue aux universités en matière d'élaboration des programmes. De plus, ces recommandations s'appuient sur la littérature existante, c'est-à-dire sur les études réalisées à ce sujet et sur les propositions qu'elles contiennent, de même que sur les analyses et les propositions éclairées qui ont déjà été défendues par le CSE, mais qui sont malheureusement demeurées lettre morte jusqu'ici.

78 CSE, *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles*, op. cit., p. 150.

4.1. Intérêt et rentabilité des parcours de continuité

Les bénéfices liés à la mise en place de parcours de continuité peuvent être établis à partir des principes qui ont motivé les efforts déployés en matière d'harmonisation de l'offre de formation. Comme nous l'avons vu au deuxième chapitre, les réflexions au sujet de l'harmonisation des parcours de formation au Québec ont été étendues à partir du milieu des années 1990 de la question de l'arrimage des programmes offerts entre les différents ordres d'enseignement aux mécanismes que constituent les parcours de continuité, et cela en lien avec l'augmentation du nombre de diplômés de la formation technique qui poursuit ses études. Ces principes, nous les rappelons, sont les suivants : 1) éviter la duplication des contenus de formation ; 2) assurer une juste reconnaissance des acquis ; 3) faciliter les parcours de formation.

Bien qu'il soit difficile de démontrer, à partir des données existantes, que les parcours de continuité favorisent la poursuite des études, il va sans dire qu'un tel objectif se révèle tout à fait souhaitable et qu'il constitue même un objectif longuement promu par le gouvernement et les établissements d'enseignement. Dans le contexte d'une économie qui, comme on se plaît à la répéter au niveau des élites politiques et économiques, repose de plus en plus sur la connaissance, n'est-il pas en effet souhaitable et bénéfique que les personnes qui le désirent puissent poursuivre leur formation dans le domaine qui leur tient à cœur, et cela jusqu'au plus haut degré de formation ?

Cela dit, le système d'éducation mis en place au Québec et le clivage qui le caractérise entre la formation préuniversitaire et la formation technique au niveau collégial n'ont pas été pensés, *a priori*, dans le but de permettre aux étudiants issus de la formation technique de poursuivre au niveau universitaire. Ainsi, dans la mesure où les parcours de continuité permettent d'identifier et d'éviter la duplication des contenus de formation qui en résultent, en abrégant par le fait même la durée totale des études qui se compare alors à celle des étudiants qui sont issus de la formation préuniversitaire, ceux-ci permettent de faciliter les parcours de formation et, ce faisant, de favoriser la poursuite des études.

Il en découle alors, tant du point de vue des étudiants que du point de vue de la société en général, des bénéfices indéniables. Pour les étudiants, le fait d'éviter la duplication de contenus de formation évite le découragement et l'abandon des études que pourrait susciter l'effet de répétition alors qu'ils entament un programme universitaire, tout comme l'abrègement des études se traduit non seulement par des économies financières, il leur permet également d'accéder plus rapidement au marché du travail. Pour la société en général, le fait d'éviter la duplication des contenus de formation permet de bénéficier d'une main-d'œuvre plus qualifiée en évitant de décourager les diplômés désirant poursuivre au niveau universitaire, tout comme l'abrègement des études permet également l'apport accéléré d'une main-d'œuvre qualifiée pour un ensemble de secteurs névralgiques.

Seul bémol à ces effets bénéfiques, bien que certaines institutions comme l'Université Laval aient fait le choix de miser sur les parcours de continuité, il se pourrait que certaines universités se révèlent plus récalcitrantes⁷⁹ étant donné le mode de financement qui leur est propre et qui repose en grande partie sur l'indicateur que constitue les étudiants en équivalence au temps plein (EETP). En effet, si la durée des programmes de baccalauréat se trouve abrégée d'une année, comme c'est le cas pour les étudiants inscrits à des programmes DEC-BAC harmonisés, il en résulte une diminution de ressources pour les universités en comparaison aux parcours réguliers.

79 Sylvie De Saedeleer, *op. cit.*, p. 20.

Cela dit, dans le cas du DEC-BAC en soins infirmiers et en sciences infirmières, non seulement, comme nous l'avons vu dans le troisième chapitre, les données longitudinales suggèrent-elles un impact positif sur la poursuite des études, elles permettent également d'éclairer la question de la rentabilité des parcours de continuité pour les universités.

Dans le cas du DEC-BAC harmonisé, la proportion de nouvelles inscriptions nécessaires afin de compenser l'abrégement des études est relativement simple à déterminer. Puisque la durée du baccalauréat en sciences infirmières est en général abrégée d'une année, passant d'une formation de trois ans à deux ans, cela implique qu'une augmentation des inscriptions de 50 % provenant de la formation technique est nécessaire afin de compenser la diminution du tiers de la durée de la formation. Autrement dit, trois étudiantes⁸⁰ qui réalisent une formation de deux années équivaut à deux étudiantes qui réalisent une formation de trois années. Pour chaque tranche de deux étudiantes issues de la formation technique en soins infirmiers qui poursuivent leurs études au niveau universitaire, il faut donc une étudiante supplémentaire afin que l'abrégement des études dans le cadre du DEC-BAC harmonisé se révèle rentable du point de vue des universités. On peut aussi exprimer ce taux d'augmentation de la manière suivante : trois étudiantes qui poursuivent leurs études plutôt que les deux étudiantes de la situation de départ, un différentiel que l'on divise ensuite par le nombre d'étudiantes de départ pour connaître l'augmentation nécessaire, et que l'on peut enfin multiplier par cent pour exprimer ce taux en pourcentage.

$$\frac{(3 - 2)}{2} \times 100 = 50 \%$$

Sur cette base, revenons aux données analysées dans le troisième chapitre au sujet de la poursuite des études des diplômées de la formation technique en soins infirmiers (données reprises sous un nouveau format dans le tableau 12). Puisque les ententes DEC-BAC ont été implantées à partir de 2004, prenons 2002 comme année de référence. En partant des chiffres absolus, étant donné l'augmentation très importante du nombre de diplômées en technique de soins infirmiers au cours des mêmes années, le taux d'augmentation du nombre de diplômées poursuivant aux études est plutôt spectaculaire. En effet, le nombre de diplômées en soins infirmiers poursuivant ses études est passé de 168 en 2002 à 1 140 en 2018, soit une augmentation de 578,6 %, ce qui est largement supérieur à l'augmentation de 50 % qui doit être atteinte comme seuil de rentabilité pour les universités.

$$\frac{(1\ 140 - 168)}{168} \times 100 = 578,6 \%$$

Cela dit, pour avoir une meilleure idée du taux d'augmentation du nombre de diplômées poursuivant aux études qui pourrait être lié à l'implantation de cheminements DEC-BAC, il faut faire abstraction du nombre absolu de diplômées en technique de soins infirmiers qui a plus que doublé de 2002 à 2018, passant de 992 à 2 276. Si l'on tient compte, pour ce faire, de la proportion de diplômées poursuivant ses études, celle-ci est passée de 16,9 % à 50,1 % de 2002 à 2018. Ainsi, sur 100 diplômées du niveau collégial en technique de soins infirmiers, alors que 16,9 diplômées poursuivaient leurs études en 2002,

80 Comme il est souvent d'usage, compte tenu de la très grande majorité de femmes dans ce domaine d'études, nous utilisons le genre féminin pour la technique de soins infirmiers et le baccalauréat en sciences infirmières.

50,1 diplômées poursuivent leurs études en 2018. La proportion de diplômées poursuivant ses études a donc augmenté de 196,4 % de 2002 à 2018, ce qui est encore une fois largement supérieur à l'augmentation de 50 % qui doit être atteinte comme seuil de rentabilité pour les universités. De fait, dès l'année 2006, l'augmentation de la proportion de diplômées poursuivant ses études s'établit déjà au-dessus du seuil de 50 %, c'est-à-dire à 105,3 %.

$$\frac{(50,1 - 16,9)}{16,9} \times 100 = 196,4 \%$$

Tableau 12 : Nombre et proportion de diplômées de la technique en soins infirmiers aux études 10 mois après l'obtention du diplôme au Québec

	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016	2018
Nombre de diplômées*	9 92	2 325	2 351	2 271	1 891	2 185	2 506	2 483	2 276
Nombre de diplômées aux études*	168	423	816	690	594	841	1 153	1 259	1 140
Taux de diplômées aux études (%)	16,9	18,2	34,7	30,4	31,4	38,5	46	50,7	50,1
Augmentation du nombre de diplômées aux études depuis 2002 (%)	–	151,8	385,7	310,7	253,6	400,6	586,3	649,4	578,6
Augmentation de la proportion de diplômées aux études depuis 2002 (%)	–	7,7	105,3	79,9	85,8	127,8	172,2	200,0	196,4

Source : MEES, *La relance au collégial en formation technique*, années 2000 à 2018.

* Il s'agit du nombre de diplômées visées par l'enquête. Pour plus de détails, voir la section 3.2.

Il est à noter que ces taux d'augmentation n'ont qu'une portée indicative. Des analyses plus poussées devraient être réalisées avec des données plus précises. En effet, les données qui sont actuellement accessibles ne permettent pas de savoir, parmi les diplômées qui poursuivent leurs études, la proportion exacte qui s'est inscrite au baccalauréat en sciences infirmières. Par ailleurs, pour les diplômées effectivement inscrites au baccalauréat en sciences infirmières, d'autres facteurs que l'existence du cheminement DEC-BAC ont pu jouer un rôle déterminant dans la poursuite des études, par exemple les postes particuliers auxquels donne accès la formation universitaire, l'augmentation du salaire horaire ou encore la position de l'OIIQ souhaitant rendre la formation universitaire obligatoire. Cela dit, d'après les études évoquées dans le troisième chapitre, la mise en place de cheminements DEC-BAC et l'abrègement des études qui en découle auraient eu un impact positif.

Quoi qu'il en soit, le taux d'augmentation de la poursuite des études en ce qui concerne les diplômées en soins infirmiers semble tout de même indiquer que ce type de mécanisme peut se révéler bénéfique pour les universités, dans la mesure où l'augmentation du taux de poursuite des études universitaires permet de compenser l'abrègement de la durée de la formation dans le cadre du DEC-BAC. Et, cela s'ajoute alors aux bénéfices qui en découlent pour les étudiantes et pour la société en général.

4.2. Coordination et principes directeurs

Compte tenu de l'autonomie relative des établissements collégiaux et de l'indépendance des universités en ce qui concerne l'élaboration des programmes, il est souhaitable de laisser aux établissements d'enseignement supérieur l'initiative d'établir entre eux, de manière concertée, des ententes en matière de parcours de continuité, dans la mesure où celles-ci peuvent entraîner des révisions quant aux programmes offerts. Dans cet ordre d'idées, une amélioration de la coordination des ententes en ce qui concerne les parcours de continuité ne saurait revêtir un caractère contraignant, imposé par le haut, sans empiéter sur cette autonomie relative et cette indépendance. Cela dit, il est tout à fait possible, comme c'est le cas en Ontario et en Colombie-Britannique, de mettre en place une instance permettant d'assurer une meilleure coordination des initiatives prises en ce domaine par les établissements d'enseignement, sans enfreindre leur autonomie, et assurant une plus grande stabilité et une plus grande cohérence pour l'ensemble du réseau.

À cet égard, un document produit en 2019 par la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) a déjà proposé une idée originale pour la mise en place d'un organisme gouvernemental, désigné sous le nom provisoire de Conseil sur l'articulation scolaire du Québec (CASQ), qui s'inspire des meilleures pratiques observables en Ontario et en Colombie-Britannique, et cela tout en étant adaptées au contexte spécifique du Québec⁸¹.

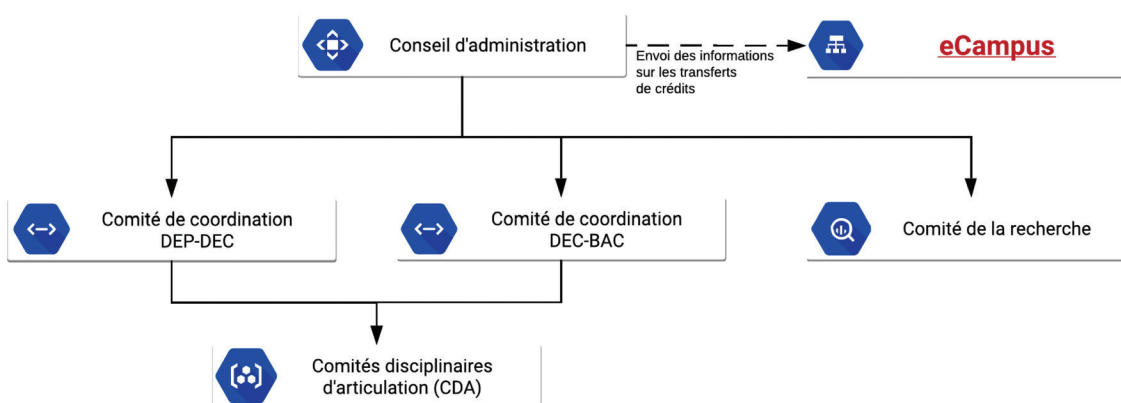
Ayant le statut d'office, c'est-à-dire d'un organisme gouvernemental dont seraient membres les établissements d'enseignement supérieur, le CASQ aurait pour mandat de faciliter la coordination et la concertation des membres en matière de parcours de continuité entre les ordres d'enseignement professionnel, collégial et universitaire⁸².

Le CASQ serait doté d'un conseil d'administration formé de l'ensemble des acteurs concernés du milieu de l'enseignement : des représentants des établissements, des enseignants et des étudiants de tous les ordres, et aussi des représentants du MEES et de eCampus. Cet organisme serait composé de deux Comités de coordination interordre, l'un s'occupant des mécanismes établis entre la formation professionnelle et la formation collégiale, l'autre s'occupant des mécanismes établis entre la formation collégiale et la formation universitaire. Dotés chacun d'un représentant par cégep et d'un représentant par université, ces comités seraient chargés de négocier des ententes multipartites et chapeauteraient les comités disciplinaires. Ces comités disciplinaires, plus d'une soixantaine, seraient composés d'enseignants spécialisés dans des domaines spécifiques et joueraient un rôle de concertation entourant l'arrimage et l'harmonisation des formations offertes entre les ordres d'enseignement, notamment en ce qui concerne le repérage des doublons en matière de contenus de formation qui pourraient être évités au moyen de parcours de continuité. Enfin, l'organisme serait également doté d'un comité de recherche composé d'enseignants du réseau, qui relèverait du conseil d'administration et qui aurait pour mandat de conduire des recherches sur des enjeux spécifiques qui sont liés aux parcours de continuité. Enfin, le CASQ serait par ailleurs associé à eCampus afin d'assurer la diffusion des ententes en matière de parcours de continuité.

81 FECQ, *Mémoire sur la création du Conseil sur l'articulation scolaire du Québec*, 2019.

82 *Ibid.*, p. 15.

Illustration 4: Organigramme du Conseil sur l'articulation scolaire du Québec (CASQ)



Source: Illustration tirée de FECQ, *Mémoire sur la création du Conseil sur l'articulation scolaire du Québec*, 2019, p. 16.

Recommandation 1 :

Que le gouvernement du Québec mette sur pied un organisme gouvernemental dont seraient membres les établissements d'enseignement professionnel, collégial et universitaire, et qui aurait pour mandat d'assurer la coordination, la collecte et la diffusion d'informations ainsi que la recherche en matière de parcours de continuité. Son conseil d'administration serait formé de représentants provenant de l'ensemble des instances concernées. L'organisme comporterait un comité de coordination DEP-DEC, un comité de coordination DEC-BAC, plus d'une soixantaine de comités disciplinaires et un comité de recherche.

En complément à la mise en place de cet organisme qui, à notre avis, permettrait effectivement d'assurer une coordination stable, cohérente et optimale des ententes en matière de parcours de continuité, en mobilisant pour ce faire les personnes clés du milieu et en respectant l'autonomie respective des différents établissements d'enseignement, il nous semble toutefois indispensable que l'un des premiers objectifs de cet organisme consiste à se doter, à l'instar de l'Ontario et de la Colombie-Britannique, d'une charte de principes entourant les parcours de continuité.

Cette charte devrait être élaborée de façon concertée et adoptée par l'ensemble des membres de l'organisme gouvernemental de coordination, qui s'engageraient à en respecter les valeurs et les principes. Pour ce faire, les valeurs adoptées par la Colombie-Britannique pourraient constituer une source d'inspiration des plus intéressantes. Ces valeurs, que nous interprétons ici librement, se déclinent de la manière suivante :

La transparence : assurée par l'adoption d'un ensemble de principes rendus publics sous la forme d'une charte, auxquels souscrivent les membres de l'organisme de coordination, de même que par la diffusion centralisée, large et détaillée des ententes établies entre les établissements d'enseignement.

L'équité : afin de rendre le plus universel possible, l'accès aux options offertes quant aux parcours de continuité, de telle sorte que peu importe l'établissement de provenance et l'établissement d'accueil pour la poursuite des études, l'étudiant puisse bénéficier de ces ententes. Cet objectif doit toutefois être réalisé dans le respect de l'autonomie des établissements.

L'autonomie : renvoie au respect de l'autonomie relative des établissements d'enseignement collégial et l'indépendance des universités en ce qui concerne l'élaboration des programmes.

La prévisibilité : la stabilité et la pérennité des parcours de continuité, de même que la cohérence de leur gestion dans un mode d'organisation prévoyant des processus de révision qui ne compromettent pas les parcours des étudiants déjà engagés dans des parcours.

L'imputabilité : par la mise en place de dispositifs assurant le respect des ententes au niveau des établissements, la médiation des litiges et des mécanismes d'appel et de recours à la disposition des étudiants en ce qui concerne l'admission aux parcours et le respect des règles de fonctionnement.

Suivant l'adoption de valeurs générales de ce genre, les principes dont se composerait la charte devraient ensuite se décliner sous deux grandes catégories : d'une part, les garanties offertes aux étudiants et, d'autre part, les responsabilités que s'engagent à respecter les établissements d'enseignement. D'un côté, il s'agirait de garantir un ensemble de droits aux étudiants, notamment en ce qui concerne l'accès à l'information, la transparence des mécanismes de fonctionnement et le respect des engagements en ce qui concerne l'octroi de crédits. De l'autre, les établissements s'engageraient à négocier les ententes de bonne foi, à respecter les ententes établies, à consacrer les ressources nécessaires à leur organisation et à leur gestion, etc.

Recommandation 2 :

Que l'organisme gouvernemental de coordination, en collaboration avec ses membres, se dote d'une charte de principes que les membres s'engageraient à respecter et qui permettrait d'orienter les dispositifs et les pratiques en matière de parcours de continuité.

Couplée à l'adoption d'une charte de principes dont les établissements d'enseignement auraient participé à la création et auxquels ils souscriraient, la mise en place d'un organisme gouvernemental de coordination tel que proposé par la FECQ permettrait d'assurer une coordination cohérente, stable et optimale des parcours de continuité.

4.3. Une terminologie commune et partagée

Afin de faciliter et rendre plus claire la charte de principes, les membres de l'organisme gouvernemental de coordination devraient se doter d'une terminologie commune et partagée qui serait annexée à la charte.

En effet, comme nous l'avons vu au second chapitre, les études et les rapports réalisés au sujet des parcours de continuité soulignent à peu près tous la confusion qui règne quant à la terminologie employée au sujet des parcours de continuité, et cela aussi bien au niveau de la documentation gouvernementale qu'au niveau des établissements d'enseignement supérieur. Il s'agit là d'un problème fondamental dans

la mesure où les termes multiples et polysémiques qui sont employés peuvent entraîner des malentendus majeurs aussi bien pour le personnel responsable des parcours de continuité dans les établissements d'enseignement que pour les étudiants qui souhaitent en bénéficier.

En partant des pratiques et de la documentation existantes, nous avons déjà proposé, dans le second chapitre, une nomenclature et une terminologie générale sous la forme de concepts emboîtés qui vont du plus général au plus particulier et qui pourrait constituer une référence commune et partagée pour l'ensemble des acteurs et des institutions concernés par les parcours de continuité.

Recommandation 3 :

Que l'organisme gouvernemental de coordination, en collaboration avec ses membres, se dote d'une terminologie commune et partagée en matière de parcours de continuité, terminologie qui serait annexée à la charte de principes en plus d'être utilisée pour ses énoncés de principes. Cette terminologie pourrait s'inspirer de la proposition faite dans le second chapitre du présent rapport qui, en plus de distinguer les « parcours de continuité » de l'« arrimage » et de l'« harmonisation », définit ces derniers de la manière suivante :

Les parcours de continuité renvoient à l'ensemble des mécanismes mis en place dans le but d'alléger le nombre de cours ou la durée des études afin d'éviter la duplication des contenus enseignés et d'assurer une juste reconnaissance des acquis entre les différents ordres d'enseignement. Ces mécanismes se regroupent sous quatre grands types : 1) le cheminement DEP-DEC, a) harmonisé ou b) intégré ; 2) le cheminement DEC-BAC, a) harmonisé ou b) intégré ; 3) la passerelle ; 4) la reconnaissance de crédits.

L'adoption d'une nomenclature et d'une terminologie commune et partagée par l'ensemble des instances concernées est absolument essentielle non seulement pour remédier aux nombreux malentendus que peut nourrir l'emploi de termes multiples et polysémiques, mais aussi pour assurer une coordination effective des pratiques, de même qu'une diffusion et une collecte structurée des informations.

4.4. Diffusion des informations

Le succès et la popularité des parcours de continuité, de même que les effets bénéfiques qui peuvent en découler pour les étudiants, notamment en ce qui concerne la poursuite des études, dépendent très largement de la diffusion des informations sur les options qui leur sont offertes. En effet, il a été soulevé dans une analyse mentionnée au troisième chapitre que l'intérêt et la participation aux parcours de continuité relevaient des efforts déployés afin de bien informer les étudiants⁸³. Qui plus est, presque la totalité des études et des rapports consultés s'entend pour dire qu'il est nécessaire de favoriser la diffusion et de faciliter l'accès à une information centralisée, standardisée et détaillée au sujet des parcours de continuité.

À l'image de ce que l'on retrouve en Ontario et en Colombie-Britannique, il apparaît nécessaire de mettre en place une plateforme Internet qui centraliserait l'information au sujet des parcours de continuité. Celle-ci devrait être dotée d'un moteur de recherche permettant aux étudiants de prendre connaissance des différentes options de parcours, des régions et des établissements associés où ils se trouvent offerts, voire de se créer des profils et de pouvoir sauvegarder les recherches pour des usages

83 Louise Ménard *et al.*, *La persévérance et la réussite scolaires dans un contexte de continuum de formation*, *op. cit.*, p. 62.

futurs. Ces informations doivent être suffisamment détaillées pour que les étudiants puissent être en mesure de prendre des décisions éclairées, concernant la durée des parcours, leur fonctionnement et leur organisation, le nombre de crédits alloués, les conditions particulières liées à l'admission au parcours et la reconnaissance de crédits, etc.

Dans un document déjà cité, la FECQ propose d'associer l'organisme gouvernemental de coordination en matière de parcours de continuité, le CASQ, à eCampus afin d'assurer la diffusion des informations au sujet des parcours de continuité. La mise en place de eCampus, toujours en développement, constitue une mesure proposée dans le cadre des consultations entourant le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur. Tout un chantier a été entrepris pour de la mise en place du eCampus qui prévoit coordonner et consolider les efforts en matière d'offre de formation à distance, notamment pour ce qui est de la répertorier, de la développer, d'en harmoniser la qualité et de développer un réseau d'expertise en la matière. Le rapport de ce chantier propose par ailleurs d'intégrer à eCampus un système visant à «encourager la reconnaissance et le transfert d'équivalences entre établissements d'un même ordre d'enseignement⁸⁴». En ce sens, comme le propose la FECQ, sa mission pourrait être élargie à la question des parcours de continuité.

Toutefois, dans la mesure où eCampus vise avant tout la coordination, le développement et la promotion de la formation à distance, le fait qu'il se retrouve également responsable de la diffusion d'informations en matière de parcours de continuité soulève un certain paradoxe. Est-ce qu'une plateforme dont la mission première porte sur la formation à distance constitue effectivement le bon véhicule? Si le répertoire de eCampus ne se limite pas seulement à l'offre de formation à distance, mais inclut également l'offre de formation en présentiel de tous les établissements d'enseignement professionnel, collégial et universitaire, l'idée d'y répertorier également les différentes options de parcours de continuité serait alors intéressante. À défaut, il serait préférable de mettre en place une plateforme autonome spécifiquement consacrée à l'offre de formation générale et aux parcours de continuité.

Quoi qu'il en soit, il est essentiel qu'un organisme gouvernemental de coordination des parcours de continuité se dote d'une plateforme Internet favorisant la diffusion d'information et facilitant les recherches des étudiants en la matière. Cette plateforme devrait également permettre la diffusion des données collectées et des études produites par le comité de recherche de cet organisme.

Recommandation 4 :

Que l'organisme gouvernemental de coordination se dote, par ses propres moyens ou en association avec un autre organisme, d'une plateforme Internet assurant la diffusion exhaustive des différentes options de parcours de continuité au Québec. Cette plateforme doit être dotée d'un moteur de recherche facilitant les recherches et donnant accès à des informations précises. Elle doit également permettre la diffusion des données récoltées et des études réalisées par le comité de recherche.

La diffusion centralisée et exhaustive des parcours de continuité au moyen d'une plateforme Internet, facile d'accès et comportant des informations détaillées, constitue une condition indispensable du succès des efforts déployés en ce qui concerne les parcours de continuité.

84 MEEs, *Rapport du Chantier e-Campus: FAD enseignement supérieur*, Gouvernement du Québec, 2020, p. 30.

4.5. Approfondissement de la recherche en matière de parcours de continuité

Bien que certaines institutions comme l'Université Laval aient déployé beaucoup d'efforts pour mettre en place un ensemble de parcours de continuité, ceux-ci relèvent encore aujourd'hui des initiatives éparses déployées par les établissements d'enseignement supérieur, et cela malgré l'appel du CSE visant à dépasser ce régime qui repose sur la « bonne volonté » qui remonte déjà à 2004⁸⁵. En ce sens, les dispositifs et les pratiques en matière de parcours de continuité demeurent à l'état embryonnaire. Qui plus est, rares sont les études qui ont été produites au sujet des parcours, qui ont cherché à en établir le portrait et à problématiser les enjeux, les défis et les bienfaits qui y sont liés.

À cet égard, il apparaît essentiel de poursuivre les recherches en la matière afin de repérer les meilleures pratiques en vigueur, les effets sur la poursuite des études et les modalités à mettre en place afin de favoriser la persévérance scolaire jusqu'à l'obtention du diplôme. Certaines études de cas, abordées dans le troisième chapitre, mentionnent d'ailleurs que les étudiants qui s'engagent dans des parcours de continuité trouvent parfois la marche un peu haute en amorçant leurs études au niveau universitaire, précisément parce que l'abrègement des études implique que la première année au niveau du baccalauréat se trouve escamotée, et qu'il en découle certains problèmes d'adaptation. Il faudrait donc approfondir ce genre d'enjeux et voir s'il ne serait pas possible de bonifier les structures d'accueil afin de remédier au problème. Il s'agit là d'un mandat qui devrait être pris en charge par le comité de recherche de l'organisme gouvernemental de coordination des parcours de continuité.

Cela dit, le nerf de la guerre repose sur l'accès à des données fiables, récoltées de manière systématique et suffisamment détaillées. Plus particulièrement, en ce qui concerne l'effet que peuvent avoir les parcours de continuité sur la poursuite des études, nous avons vu dans le troisième chapitre que les données sont limitées et pas assez détaillées pour établir des corrélations nettes. Cela dit, l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* qui est réalisée de façon régulière à toutes les périodes de deux ans et sur une très large échelle constitue un instrument de premier ordre qui, moyennant quelques modifications très simples, permettrait d'avoir une idée très détaillée de l'impact des parcours de continuité sur la poursuite des études.

Bien que cette enquête vise avant tout à éclairer la situation des diplômés de la formation technique en rapport au marché du travail, elle comporte également quelques rares questions qui permettent d'éclairer la situation des personnes qui poursuivent leurs études, mais de façon très sommaire. Or, l'ajout de deux questions aux quelque 70 questions que comporte le questionnaire de cette enquête permettrait d'avoir un portrait très raffiné de l'impact des parcours de continuité sur la poursuite des études, ventilé par genre, par région et par programme. Ainsi, le comité de recherche de l'organisme gouvernemental de coordination des parcours de continuité aurait tout intérêt à s'associer à la Direction de l'adéquation formation-emploi – secteur de l'enseignement supérieur – du MEES, afin de modifier le questionnaire soumis aux diplômés visés par l'enquête de sorte à préciser la situation des personnes qui poursuivent leurs études.

Cette modification, faisant suite aux questions portant sur la situation des diplômés aux études, impliquerait l'ajout des questions 2.3 et 2.4, qui pourraient être formulées comme suit :

85 CSE, *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études*, op. cit., p. 92.

Question 2.3 (si Q2 = 6)*

Est-ce que la poursuite de vos études au niveau universitaire s'inscrit dans le cadre... ?

D'un DEC-BAC Intégré ----- 1

D'un DEC-BAC harmonisé ----- 2

D'une passerelle ----- 3

Aucune de ces réponses ----- 4

Question 2.4 (si Q2 = 6)

Combien de crédits vous a-t-on reconnus dans votre programme universitaire en lien avec votre formation technique au niveau collégial ?

Nombre de crédits : _____

* La question 2 porte sur les études, la réponse no 6 renvoyant aux études universitaires. Voir l'« Annexe 1 », dans MEES, *La relance au collégial en formation technique 2018, op. cit.*

Recommandation 5 :

Que le comité de recherche de l'organisme gouvernemental de coordination conduise des études approfondies sur les enjeux, les défis et les meilleures pratiques en matière de parcours de continuité. Aussi, que ce comité s'associe à la Direction de l'adéquation formation-emploi – secteur de l'enseignement supérieur – du MEES, afin de modifier le questionnaire de l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* pour y ajouter des questions permettant de préciser la situation des diplômés qui poursuivent aux études, notamment pour savoir si cette poursuite s'effectue dans le cadre d'un parcours de continuité ainsi que le nombre de crédits alloués en rapport à la formation collégiale.

Compte tenu du caractère relativement limité des études portant sur les parcours de continuité, il apparaît essentiel d'approfondir les recherches portant sur leur incidence sur la poursuite des études et la persévérance scolaire, ce qui permettra d'améliorer et de bonifier les dispositifs et de favoriser les meilleures pratiques. La modification proposée à l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* permettrait par ailleurs d'avoir une idée beaucoup plus précise de l'impact des parcours de continuité sur la poursuite des études, en permettant des comparaisons sur divers aspects et variables susceptibles d'enrichir la connaissance et de fournir de meilleurs outils de gestion.

4.6. Conclusion

Les parcours de continuité comme les DEP-DEC, les DEC-BAC et les passerelles constituent autant de mécanismes qui permettent d'assurer une plus grande cohérence et une plus grande souplesse quant aux parcours de formation des étudiants. Ils permettent d'assurer une juste reconnaissance des acquis et de remédier à la duplication des connaissances et des compétences enseignées qui peuvent parfois se révéler redondantes dans des domaines apparentés. En outre, puisque la formation technique de niveau collégial n'a pas été pensée, au départ, en vue d'une préparation aux études universitaires, les parcours de continuité permettent de dresser une solution de continuité dans les contenus de formation en plus d'abrèger la durée des études, la rendant comparable à celle que doivent réaliser les diplômés issus de la formation préuniversitaire. Les parcours de continuité permettent ainsi, tant du point de vue des étudiants que de celui de la société en général, d'économiser temps et argent, certes, mais aussi de faciliter le rehaussement des compétences.

Cela dit, malgré la volonté du gouvernement du Québec, force est de constater qu'il existe de nombreuses lacunes en matière d'harmonisation des initiatives menées par les institutions d'enseignement. Qu'il s'agisse des dispositifs mis en place, de leur mode d'organisation et de gestion ou de la collecte et de la diffusion des informations, aucune instance officielle n'assure à l'heure actuelle un rôle de coordination qui permettrait d'apporter une meilleure cohérence et plus de stabilité aux initiatives mises en place. De fait, il n'existe même pas de terminologie commune et partagée qui permettrait de savoir ce dont il est question lorsqu'on parle de parcours de continuité.

En raison de l'ampleur de ces lacunes, il est bien difficile de tracer un portrait complet et détaillé de la situation. Il est hasardeux de conclure quoi que ce soit de tranché sur le véritable état des lieux et plus difficile encore de prendre la mesure précise de l'impact des parcours de continuité sur la poursuite des études. À partir des sources existantes, relativement limitées, nous avons tenté de tracer le portrait le plus pertinent possible, mais certes encore loin d'être adéquat, en ciblant pour ce faire les ententes DEC-BAC entre collèges et universités, le taux de poursuite des études pour les diplômés de la formation technique au collégial et en nous attardant plus particulièrement au cas plus avancé et documenté que constitue le DEC-BAC entre la technique de soins infirmiers et le baccalauréat en sciences infirmières.

Les améliorations possibles sont nombreuses, mais il convient d'abord de jeter les bases qui permettront de systématiser les efforts et de fournir une matière utile à la connaissance autant qu'à la gestion. Les recommandations proposées dans ce rapport visent à poursuivre la mise en place des parcours de continuité en procédant avec une plus grande rigueur afin d'assurer une plus grande cohérence, une meilleure stabilité et une plus grande transparence. Toutes les parties prenantes y trouveront un meilleur compte, à commencer par les étudiants dont la persévérance et le goût de se perfectionner seront d'autant plus stimulés qu'ils seront soutenus par des réseaux institutionnels à l'affût des meilleures pratiques.

Bibliographie

- BC STUDENTS OUTCOMES, *The 2018 Highlights*, Gouvernement de la Colombie-Britannique, disponible en ligne : https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/data/statistics/people-population-community/education/so_highlights_2018.pdf
- BCCAT (BRITISH COLUMBIA COUNCIL ON ADMISSIONS AND TRANSFER), *Principles and Guidelines for Transfer*, 2010, disponible en ligne : <https://www.bccat.ca/pubs/TransferPrinciplesGuidelines.pdf>
- CATON (CONSEIL SUR L'ARTICULATION ET LE TRANSFERT DE L'ONTARIO), *Des principes pour la reconnaissance des crédits : politiques et procédures*, disponible en ligne : https://oncat.ca/sites/default/files/principles_for_credit_transfer_updated_dec_2018_fr.pdf
- CATON (CONSEIL SUR L'ARTICULATION ET LE TRANSFERT DE L'ONTARIO), *Annual Report 2015-2016*.
- CSE (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION), *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles. Réflexions sur de nouveaux diplômés collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique*, Avis au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Gouvernement du Québec, 2015.
- CSE (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION), *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 2004
- CSE (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION), *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988.
- CSI RESEARCH, *College-University Student Mobility Report*, pour le College-University Consortium Council, 2011.
- DEMERS, Guy, *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*, produit pour le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, Québec, Gouvernement du Québec, 2014.
- DORAY, Pierre, Élise COMOË, Claude TROTTIER, France PICARD, Jake MURDOCH, Benoît LAPLANTE, Stéphane MOULIN, Maxime MARCOUX-MOISAN, Amélie GROLEAU et Sylvain BOURDON, *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien*, Note 4 : *Projet Transitions*, n° 45, 2009.

FECQ (FÉDÉRATION ÉTUDIANTE COLLÉGIALE DU QUÉBEC), *Mémoire sur la création du Conseil sur l'articulation scolaire du Québec*, 2019.

FIQ (FÉDÉRATION INTERPROFESSIONNELLE DE LA SANTÉ DU QUÉBEC), *Négociée par nous, pour nous. Échelles salariales et nomenclatures des titres d'emploi*, Convention collective 2016-2020.

HOULE, Dominique, *L'expérience de transition et d'adaptation des étudiantes infirmières*, Thèse de doctorat, UQAM, 2011.

Le guide choisir: collégial 2020, Québec, Septembre Éditeur, 2019.

MEES (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR), *La relance au collégial en formation technique 2018: La situation d'emploi au 31 mars 2018 de personnes diplômées de 2016-2017*, Gouvernement du Québec, 2020.

MEES (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR), *Rapport du Chantier e-Campus: FAD enseignement supérieur*, Gouvernement du Québec, 2020.

MEES (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR), *Élaboration des programmes d'études techniques. Guide d'harmonisation des programmes d'études*, Gouvernement du Québec, 2006.

MEESR (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE), *Harmonisation des programmes d'études préuniversitaires et de la formation générale. Enseignement collégial*, Gouvernement du Québec 2015.

MELS (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT), *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques. Guide d'harmonisation des programmes d'études*, Gouvernement du Québec, 2006.

MELS (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT), *La formation professionnelle et technique au Québec: un aperçu*, Gouvernement du Québec, 2010.

MÉNARD, Louise (Resp.), *La persévérance et la réussite scolaires dans un contexte de continuum de formation: des programmes techniques au baccalauréat*, Rapport de recherche, projet subventionné par le FRQSC, septembre 2007.

MÉNARD, Louise et Charlotte SEMBLAT, « La motivation des élèves de formation professionnelle à poursuivre leurs études dans un programme technique harmonisé », *Revue des sciences de l'éducation*, 2006, vol. 32, n° 2, p. 395-415.

- MESS (MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE), *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle, L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, 1993.
- MFCU (MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS), *Cadre d'élaboration des programmes d'enseignement*, Gouvernement de l'Ontario, 2003 (rév. 2009).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Cadre général – Cadre technique*, Gouvernement du Québec, 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études techniques. Cadre général – Cadre technique*, Gouvernement du Québec, 2002.
- MSSS (MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX), *Le ministre Hébert rend public le rapport du président du Groupe de travail sur la formation de la relève infirmière*, communiqué de presse, 8 janvier 2014, disponible en ligne : <https://www.msss.gouv.qc.ca/ministere/salle-de-presse/communiqué-695/>.
- OIIQ (ORDRE DES INFIRMIÈRES ET INFIRMIERS DU QUÉBEC), *La relève infirmière au Québec : une profession, une formation*, 2012.
- ONTARIO UNIVERSITIES COUNCIL ON QUALITY ASSURANCE, *Quality Assurance Framework*, Ontario, 2010.
- QUÉBEC, *Règlement sur le régime des études collégiales*, en vertu de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, C-29, r. 4, à jour au 1^{er} février 2020, Québec : Éditeur officiel du Québec, 2018.
- DE SAEDELEER, Sylvie, *L'arrimage des ordres d'enseignement professionnel et technique : le cas des DEP-DEC et des DEC-BAC dans les collèges (cégeps) québécois*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, 2007, vol. 7, n^o 1.
- DE SAEDELEER, Sylvie, Lucie TREMBLAY et Guy SAUVAGEAU, « Formations professionnelle et technique au Québec : l'émergence de nouvelles filières », dans *Derrières les diplômés et les certificats, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*, RELIEF, n^o 24, 2018.
- UNIVERSITÉ LAVAL, *Règlement des études*, Édition du 1^{er} juillet 2017.

Annexe I : Rappel des recommandations

Recommandation 1 :

Que le gouvernement du Québec mette sur pied un organisme gouvernemental dont seraient membres les établissements d'enseignement professionnel, collégial et universitaire, et qui aurait pour mandat d'assurer la coordination, la collecte et la diffusion d'informations ainsi que la recherche en matière de parcours de continuité. Son conseil d'administration serait formé de représentants provenant de l'ensemble des instances concernées. L'organisme comporterait un comité de coordination DEP-DEC, un comité de coordination DEC-BAC, plus d'une soixantaine de comités disciplinaires et un comité de recherche.

Recommandation 2 :

Que l'organisme gouvernemental de coordination, en collaboration avec ses membres, se dote d'une charte de principes que les membres s'engageraient à respecter et qui permettrait d'orienter les dispositifs et les pratiques en matière de parcours de continuité.

Recommandation 3 :

Que l'organisme gouvernemental de coordination, en collaboration avec ses membres, se dote d'une terminologie commune et partagée en matière de parcours de continuité, terminologie qui serait annexée à la charte de principes en plus d'être utilisée pour ses énoncés de principes. Cette terminologie pourrait s'inspirer de la proposition faite dans le second chapitre du présent rapport qui, en plus de distinguer les « parcours de continuité » de l'« arrimage » et de l'« harmonisation », définit ces derniers de la manière suivante :

Les parcours de continuité renvoient à l'ensemble des mécanismes mis en place dans le but d'alléger le nombre de cours ou la durée des études afin d'éviter la duplication des contenus enseignés et d'assurer une juste reconnaissance des acquis entre les différents ordres d'enseignement. Ces mécanismes se regroupent sous quatre grands types : 1) le cheminement DEP-DEC, a) harmonisé ou b) intégré ; 2) le cheminement DEC-BAC, a) harmonisé ou b) intégré ; 3) la passerelle ; 4) la reconnaissance de crédits.

Recommandation 4 :

Que l'organisme gouvernemental de coordination se dote, par ses propres moyens ou en association, d'une plateforme Internet assurant la diffusion exhaustive des différentes options de parcours de continuité au Québec. Cette plateforme doit être dotée d'un moteur de recherche facilitant les recherches et donnant accès à des informations précises. Elle doit également permettre la diffusion des données récoltées et des études réalisées par le comité de recherche.

Recommandation 5 :

Que le comité de recherche de l'organisme gouvernemental de coordination conduise des études approfondies sur les enjeux, les défis et les meilleures pratiques en matière de parcours de continuité. Aussi, que ce comité s'associe à la Direction de l'adéquation formation-emploi, secteur de l'enseignement supérieur, du MEES, afin de modifier le questionnaire de l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* pour y ajouter des questions permettant de préciser la situation des diplômés qui poursuivent aux études, notamment pour savoir si cette poursuite s'effectue dans le cadre d'un parcours de continuité ainsi que le nombre de crédits alloués en rapport à la formation collégiale.
