



## **Autres temps, autres lieux : L'évolution du baccalauréat dans le monde et la situation en Ontario**

Rapport préparé par Higher Education Strategy Associates  
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

## **Avertissement :**

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

### **Se référer au présent document comme suit :**

Higher Education Strategy Associates. (2012) *Autres temps, autres lieux : L'évolution du baccalauréat dans le monde et la situation en Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par :

## **Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur**

1, rue Yonge, bureau 2402  
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5  
Téléphone : 416 212-3893  
Télécopieur : 416 212-3899  
Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2012

## Introduction

Au cours de la dernière décennie, le baccalauréat a connu d'importants changements un peu partout dans le monde. Ces changements ont été déclenchés en bonne partie par l'adoption partout en Europe du Processus de Bologne, ce qui s'est soldé par l'introduction du baccalauréat dans des pays où une telle structure n'existait pas auparavant, ainsi que l'harmonisation continentale (partielle) à trois ans de la durée des programmes menant à ce grade. Plus récemment, plusieurs universités des États-Unis – où le baccalauréat de quatre ans est une tradition depuis des décennies – ont mis à l'essai des programmes de baccalauréat plus courts. Parallèlement à ce mouvement d'harmonisation de la durée des programmes, on a également constaté l'apparition en Europe et ailleurs – y compris en Ontario et dans d'autres provinces canadiennes – d'une tendance à ouvrir la remise de grades à des établissements d'enseignement supérieur (ÉES) non universitaires, brisant ainsi le monopole séculaire des universités. Ces deux grandes tendances qui relèvent d'autres temps et d'autres lieux font l'objet du présent rapport réalisé par Higher Education Strategy Associates pour le compte de Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).

**ÉES non universitaire.** *Il sera parfois question dans ce rapport du terme quelque peu inélégant d'« ÉES non universitaire ». Ce terme désigne les établissements d'enseignement qui, sans être des universités, dispensent tout de même un enseignement du niveau du baccalauréat. Dans le contexte canadien, ce terme englobe les collèges et les écoles polytechniques; à l'étranger, il peut désigner en Allemagne les « Fachhochschulen », en Hollande les « Hogescholen », en Finlande les polytechniques, etc. Le terme est utilisé uniquement lorsqu'il faut faire référence à ces établissements collectivement dans un contexte transnational.*

Notre travail dans le cadre de ce projet ne s'est pas limité à examiner les tendances mondiales quant à l'évolution du baccalauréat et à recueillir l'opinion d'intervenants ontariens sur la question. Afin de structurer l'information sur ce sujet très complexe, nous avons choisi de répartir celui-ci en deux grandes catégories. Dans le premier chapitre intitulé « Autres temps », nous examinons l'évolution récente de la durée des études de baccalauréat, alors que dans le second chapitre intitulé « Autres lieux », nous examinons la prestation de services d'enseignement supérieur dans des cadres non universitaires. Chaque chapitre débute par une description détaillée des tendances mondiales dans le domaine (en mettant plus particulièrement l'accent sur les développements récents au Canada). Cet examen de l'évolution de la situation dans le monde est suivi par la présentation des positions de deux groupes intéressés en Ontario. Pour mieux comprendre la position des étudiants, nous avons réalisé un sondage auprès de plus de 850 étudiants ontariens inscrits à un programme de baccalauréat universitaire (qui étaient membres de notre groupe de recherche auprès des étudiants<sup>1</sup>) sur la durée des programmes et sur les endroits où ils sont offerts. Les

---

<sup>1</sup> HESA compte sur un groupe de recherche composé d'environ 8 000 étudiants universitaires canadiens, auxquels il envoie à tous les mois un sondage sur un sujet lié à l'enseignement supérieur. Dans l'envoi de

résultats de ce sondage sont présentés dans les deux chapitres, tandis que la méthodologie employée est décrite à l'annexe A. Nous avons aussi recueilli les opinions d'intervenants relativement aux leçons que l'Ontario peut tirer de ces changements mondiaux – dans le cadre d'un séminaire regroupant différents intervenants qui a eu lieu à Toronto le 21 mars 2011. L'annexe C de ce rapport présente la liste des participants à ce séminaire. Un résumé des discussions est présenté dans chacun des chapitres du rapport.

---

février, nous avons présenté aux étudiants un questionnaire portant sur la durée et l'emplacement des programmes de baccalauréat, auquel 876 étudiants universitaires ontariens ont répondu [voir tous les détails aux annexe A et B].

# Chapitre 1 Autres temps

## Introduction

Les qualifications universitaires ont évolué de façons différentes dans diverses parties du monde. Si, en Amérique du Nord, on voit le baccalauréat comme étant la base de l'enseignement supérieur de niveau universitaire, ce diplôme était essentiellement inconnu jusqu'à récemment dans de grandes parties de l'Europe. Dans les pays d'Europe centrale, par exemple, les études supérieures de premier cycle duraient habituellement de cinq à six ans et débouchaient sur une attestation équivalente à la maîtrise. Même dans les régions où les études supérieures de premier cycle étaient basées sur le baccalauréat, la durée du programme n'a jamais été uniforme. Les structures universitaires calquées sur la tradition anglaise (celles de l'Australie et de l'Inde, par exemple) tendent à avoir un baccalauréat de trois ans, alors que celle qui proviennent de la tradition écossaise (aux États-Unis par exemple) ont normalement un baccalauréat de quatre ans.

Plusieurs fois dans l'histoire récente, des mouvements ont remis en question l'efficacité des programmes plus longs, autant à l'égard des coûts que de leurs répercussions sur le taux d'achèvement des études. L'idée de réduire la durée des programmes a soulevé l'intérêt de certains décideurs. Toutefois, dans les régions où les programmes sont plus longs, l'idée de réduire leur durée est souvent perçue en quelque sorte comme une « édulcoration » des programmes. La perception générale veut qu'une telle mesure serait dans l'ensemble nuisible au projet éducatif et laisserait les étudiants avec une éducation trop sélective et trop pointue – et l'on ne peut nier que les programmes des universités anglaises accordent beaucoup moins de place à l'expérimentation individuelle que ne le font normalement les programmes de quatre ans en Amérique du Nord. En outre, des objections peuvent également être formulées à l'égard de la profondeur des connaissances. Certains pourraient facilement dire que trois années, ce n'est pas assez long pour que les étudiants puissent maîtriser les grands concepts et les compétences associés à un programme. Ce point de vue est courant dans le monde universitaire, même s'il convient de noter que peu de programmes non professionnels en Amérique du Nord présentent des résultats d'apprentissage définis assez précisément pour mettre cette proposition à l'épreuve.

Quoi qu'il en soit, même si le changement rencontre souvent de la résistance dans le milieu universitaire, la durée des programmes de premier cycle a connu d'énormes bouleversements au cours de la dernière décennie et la tendance générale s'est orientée vers des programmes plus courts, comme nous le fera voir un bref survol de l'évolution des politiques à cet égard autour du monde.

## Programmes de deux ans

Les exemples les plus connus de programmes de deux ans (c.-à-d. les programmes dont le diplôme de reconnaissance est décerné après deux années d'études à temps plein) viennent des États-Unis, où ils sont désignés sous le nom de grade d'associé (*associate degree*). En somme, ce sont des attestations qui sont remises après deux ans d'étude dans un collège communautaire ou pré-universitaire, après quoi les étudiants doivent normalement terminer un baccalauréat « complet » dans un établissement offrant des programmes de quatre ans. Toutefois, il arrive aussi que ces derniers établissements décernent des grades d'associé après deux ans d'étude. Un peu comme le système québécois, ces grades d'associé sont divisés en programmes professionnels et non professionnels. Les grades d'associé sont parfois décernés à titre d'attestations finales; plus souvent, ce sont des étapes qui mènent à l'obtention d'un baccalauréat complet de quatre ans, les crédits accumulés pendant la formation menant au grade d'associé pouvant habituellement être transférés au baccalauréat.

Les États-Unis ne sont pas le seul endroit où cette approche a été mise à l'essai. Certains collèges de Colombie-Britannique ont aussi décerné des grades d'associé. En France, le *diplôme d'études universitaires générales* (ou DEUG), qui existait avant le Processus de Bologne, était une attestation très similaire. Une certification était remise après deux ans d'études, même si la plupart des étudiants poursuivaient leurs études en vue d'obtenir la *licence*. En 2001, le Royaume-Uni a introduit le « *Foundation Degree* », qui permettait le regroupement de crédits principalement de nature professionnelle pour former un « grade » de deux ans – le nombre de crédits nécessaires équivalant à deux années d'études à temps plein. (En réalité, ce grade est habituellement obtenu en trois ou quatre ans car ce programme est suivi principalement par des étudiants à temps partiel.) Ces grades peuvent être convertis en baccalauréats complets avec une seule autre année d'étude à temps plein.

Il est délicat d'établir de grands principes à partir de ces différentes expériences. Dans les cas où les programmes de deux ans se veulent complets – c.-à-d. qu'ils ne sont pas conçus comme une étape intermédiaire menant vers un diplôme plus élevé – ils tendent à être de nature plus professionnelle. Il n'est pas toujours clair si ces programmes de deux ans diffèrent substantiellement des programmes de deux ou trois ans menant à un diplôme offerts par les collègues communautaires canadiens et les cégeps québécois; la différence pourrait résider plus dans la désignation que dans la substance. Là où ils sont délibérément conçus comme des étapes menant à des études supérieures (par ex. en France et en Colombie-Britannique), ils ont tendance à être de nature plus générale.

Les arguments en faveur des grades par étape portent souvent sur des questions d'accès et de coût. Ces programmes attirent plus souvent des étudiants provenant de groupes sociologiques à plus faible revenu et ils sont souvent offerts par des collèges communautaires ayant notamment pour objectif de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur pour les populations résidant à l'extérieur des grands centres. On entend souvent dire aussi que cette façon de former les étudiants est moins dispendieuse car les étudiants ne sont pas obligés à déménager dans un grand centre urbain pour y recevoir une formation dans un établissement offrant un programme de quatre ans plus axé sur la recherche (et donc plus dispendieux). Cet argument ne s'applique pas dans le cas du DEUG français, que tous les étudiants doivent obtenir, un peu comme le *diplôme d'études collégiales* (DEC) des cégeps québécois, avant de se diriger vers la *licence* (et qui est donc offert dans tous les établissements).

Ce rapport ne porte pas sur ces programmes abrégés, vu que dans tous les cas ce sont des attestations préliminaires au baccalauréat, plutôt que des baccalauréats véritables. Aucune des sources consultées ne semble soutenir qu'un baccalauréat complet, tel que ce terme est compris en Europe et en Amérique du Nord, peut être donné en seulement deux ans.

## Europe

L'enseignement supérieur de premier cycle a connu au cours de la dernière décennie d'énormes changements en Europe, principalement par suite de la signature de l'Accord de Bologne par plus de 45 pays du continent. Bien que le Processus de Bologne ne porte pas précisément sur l'enseignement de premier cycle, il a tout de même suscité des changements considérables à ce niveau.

Fondamentalement, le Processus de Bologne vise à créer un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) commun afin d'harmoniser les cycles de formation partout en Europe et ainsi faciliter la mobilité – non seulement des étudiants, mais aussi celle des travailleurs (la confusion des employeurs quand à l'appellation, à la durée et aux normes des attestations de formation étant vue comme une barrière à l'emploi chez les Européens mobiles). Avant l'adoption du Processus de Bologne, la formation de premier cycle pouvait prendre entre deux ans (le DEUG français) et six ans (le grade de magister commun à l'Allemagne et aux pays scandinaves, qui était l'équivalent d'une maîtrise). Le Processus de Bologne visait premièrement à réaliser un consensus européen autour (1) d'une structure à trois échelons (baccalauréat, maîtrise et doctorat) et (2) d'un premier cycle d'au plus quatre ans<sup>2</sup> (en réalité, la majorité des pays ont adopté la formule du baccalauréat de trois ans).

Dans plusieurs pays d'Europe (dont le Royaume-Uni, l'Islande et les pays baltiques), où le modèle des baccalauréats était bien établi, le Processus de Bologne n'a pas modifié la structure de grades existante, bien que dans certains de ces pays, la durée des programmes est passée de quatre ou cinq ans à seulement trois. (Cependant, l'Écosse, notamment, a conservé son programme de quatre ans.) Dans d'autres nations, telle l'Espagne, qui avaient une structure à deux grades, les maîtrises étaient des grades universitaires de premier niveau décernés par les universités, tandis que les baccalauréats étaient des grades de premier niveau en études appliquées délivrés par des écoles polytechniques, peu ou aucun lien ne pouvant être établi entre les deux systèmes. D'autres pays encore, qui avaient une longue tradition de programmes de premier cycle longs débouchant sur une attestation équivalente à la maîtrise – notamment l'Allemagne, la Finlande et la Hollande –, ont dû créer le palier entièrement nouveau du baccalauréat, dont la durée est le plus souvent de trois ans. Donc, bien que tel n'était pas l'objet réel du Processus de Bologne, l'harmonisation des structures a eu pour effet de créer un baccalauréat « court » à la grandeur du continent. Une question importante reste toutefois sans réponse. Pourquoi les ministres qui ont participé à cette réforme ont-ils choisi un premier cycle de trois ans? Pourquoi pas quatre? ou cinq? Il y a principalement deux raisons. Premièrement, plusieurs pays de l'Union européenne possèdent une longue tradition de regroupement des élèves à partir d'un jeune âge. Afin de favoriser les taux d'achèvement, différentes voies sont offertes de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, les diverses options étant taillées sur mesure selon les besoins, les compétences et les choix des élèves. Les étudiants engagés sur la voie de l'enseignement postsecondaire obtiennent un diplôme axé sur un domaine

---

<sup>2</sup> La formule adoptée est en fait la suivante : « pas moins de 180 et pas plus de 240 crédits du Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (SETC) », 60 crédits équivalant approximativement à une pleine charge. Voir Gaston (2010), chapitre 2.

particulier, qui permet dès le départ un enseignement plus pointu au niveau postsecondaire (Lennon, 2010).

Deuxièmement, et il pourrait s'agir du point le plus important, la réponse semble résider dans le désir des gouvernements européens de modeler leurs systèmes d'enseignement supérieur pour qu'ils répondent plus directement aux besoins du marché du travail<sup>3</sup>. Compte tenu que le Processus de Bologne faisait suite à l'appel, lancé en 2000 dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne, de faire de l'Europe l'économie la plus concurrentielle au monde et compte tenu d'autre part qu'un grand nombre de pays d'Europe ont souffert de taux extrêmement élevés de chômage structurel chez les jeunes pendant une grande partie de la dernière décennie, il n'est pas surprenant que la capacité d'adaptation au marché du travail ait été perçue comme un élément incontournable, les programmes plus courts dotés d'orientations claires axées sur le marché du travail étant alors perçus comme la voie à suivre. Cette perception a été amplifiée par les succès qu'ont obtenus les ÉES non universitaires, telles les écoles polytechniques et les Fachhochschulen, en valorisant les compétences qui favorisaient l'employabilité dans le cadre de programmes de plus courte durée (voir le chapitre 2 pour plus de détails).

Bien entendu, les nouvelles structures de diplomation ne concordent pas toujours aux descriptions que l'on peut lire dans la documentation promotionnelle du Processus de Bologne. En théorie, ces nouvelles structures plus courtes doivent être des programmes repensés, basés sur les résultats et axés sur le marché du travail. Dans plusieurs cas, cependant, les programmes qui menaient auparavant au magister ont souvent été simplement scindés en deux, un baccalauréat étant remis après trois ans et une maîtrise après cinq ou six ans. Cela ne semble pas être simplement l'effet d'universités qui cherchent à en faire le moins possible pour appliquer un mandat qui leur a été imposé, mais souvent, aussi, il peut s'agir d'une réponse aux demandes des étudiants, qui n'ont pas toujours apprécié ces programmes plus courts.

Bien qu'aucune donnée n'ait été publiée sur le sujet, des personnes bien informées ont indiqué que l'on estime que près de 80 pour cent des bacheliers en Allemagne et en Hollande s'inscrivent à la maîtrise. On suggère que la plupart des étudiants manifestent une préférence claire pour la maîtrise car celle-ci représente essentiellement l'ancien niveau de formation. Le baccalauréat étant vu à toutes fins utiles comme une étape vers la maîtrise, il est logique que les établissements continuent de mettre au point des programmes de baccalauréat en gardant l'ancien grade à l'esprit.

L'un des éléments clés de la création/harmonisation du baccalauréat en Europe a été le développement concomitant de plusieurs modes de normalisation des grades. Le premier est évidemment le Système européen de transfert de crédits (qui a été disséminé par l'effet du Processus de Bologne, bien qu'il ait vu le jour légèrement

---

<sup>3</sup> Voir en particulier Haug et Tauch (2001), qui a été préparé à l'intention des ministres signataires de l'Accord de Bologne, et notamment l'extrait suivant : « Le mouvement général consiste clairement à accorder plus d'attention aux perspectives d'emploi et à l'acquisition de compétences de base et transversales » (p. 22).



avant l'Accord). Avant Bologne, plusieurs pays n'avaient pas de système de crédits en place, et parmi ceux qui en avaient un, les systèmes variaient énormément. Tous les pays d'Europe ont maintenant adopté un système de crédits unique (du moins en théorie, sinon tout à fait en pratique). De plus, contrairement aux systèmes nord-américains, l'heure-crédit européenne est définie selon la moyenne des heures d'effort demandées aux étudiants (en classe et à l'extérieur) pour atteindre les objectifs d'apprentissage du cours, et non simplement par la comptabilisation des heures de contact. La mesure de ces heures-crédit est par ailleurs confirmée par des organismes agréés d'assurance qualité qui surveillent ces structures et elles sont complétées par des initiatives telles que le « projet de mise en phase » (Tuning Project – qui vise à harmoniser les objectifs d'apprentissage des différents grades pour chaque discipline à l'échelle de l'Europe). Cela signifie que des normes relativement rigides et complexes ont été mises en place pour mesurer le contenu des grades.

## États-Unis

Aux États-Unis, la tradition des programmes collégiaux et universitaires d'une durée de quatre ans date de l'époque où les premières universités ont été fondées. Bien que les étudiants aient toujours eu le loisir de terminer le programme universitaire en moins de quatre ans en prenant beaucoup de cours et en étudiant pendant l'été, peu de programmes offraient officiellement des structures de moins de quatre ans<sup>4</sup>. Néanmoins, l'idée d'un baccalauréat d'une durée de trois ans a été examinée dans un rapport publié en 1971 par la Fondation Carnegie (Carnegie Commission, 1971). Le rapport a suscité pendant plusieurs années des discussions au niveau national sur la pertinence d'offrir des programmes d'études plus courts comme moyen d'accroître le nombre d'options offertes aux étudiants.

Les discussions portaient plus particulièrement sur des grades « abrégés » grâce à différentes initiatives, notamment par l'élimination d'une année d'enseignement général au niveau du baccalauréat. Malgré l'intérêt démontré pour cette idée, peu de changements concrets ont été apportés ni dans la programmation ni dans les lois (Smart et Evans, 1977). La même idée a été lancée de nouveau par S. Frederick Starr, président du collège Oberlin, dans un article d'opinion publié dans le *New York Times* en octobre 1991. Dans cet écrit, il soutient que l'enseignement supérieur coûte trop cher aux étudiants et que pour remédier à ce problème, il faudrait leur offrir la possibilité d'obtenir un diplôme en trois ans (Starr, 1991). Le collège Oberlin n'a jamais implanté l'idée de Starr, ni l'Université de Stanford lorsqu'une proposition similaire a été avancée en 1993.

Dans les deux cas, le corps professoral n'était pas convaincu que l'avantage des programmes d'études à moindre coût l'emportait sur la perte de prestige que pourrait subir un établissement offrant un programme d'études plus court peut-être perçu comme étant de qualité inférieure. Ce n'est qu'en 2008, avec la récession, que ces programmes ont commencé à se multiplier. Plusieurs croient que c'est le sénateur du Tennessee Lamar Alexander (ministre de l'Éducation sous le président Reagan) qui a

---

<sup>4</sup> Le collège Bates dans le Maine ainsi que le collège Judson en Alabama faisaient tous deux exceptions. Les deux établissements ont offert des programmes d'études de trois ans durant plusieurs années, même si peu d'étudiants ont choisi cette option.

donné un coup de fouet à ce mouvement lors de son discours à la réunion annuelle de l'American Council on Education en 2009, dans lequel il encourageait les dirigeants d'établissements collégiaux à offrir des diplômes de trois ans plus courts et moins dispendieux (American Council on Education, 2009). À l'automne 2010, plus de 50 établissements des États-Unis offraient des programmes courts, et on s'attend à ce que 50 autres lancent de telles options à l'automne 2011. Cette nouvelle tendance vers les programmes de trois ans a mené à la création de deux modèles d'enseignement supérieur de premier cycle. Le premier est constitué de programmes donnés en trois ans mais conservant les mêmes exigences en ce qui a trait au nombre d'heures-crédits. Cependant, les administrateurs ont trouvé des moyens pour que les étudiants puissent obtenir ces crédits en moins de temps. Ces moyens proposaient l'acquisition de connaissances de niveau collégial pendant le secondaire (crédits de placement avancé ou crédits de collège communautaire), de plus grandes charges de cours durant les semestres d'automne et de printemps, et des cours d'été (en classe et en ligne, etc.). Pour simplifier, nous appellerons ce concept le « **modèle condensé** ».

L'Université Ball State en Indiana ainsi que l'Université Amherst au Massachusetts utilisent ce modèle condensé. À Ball State, le programme appelé « *Grade in Three* » est offert dans 30 majeures, ou domaines d'études. Il vise les étudiants motivés qui sont prêts à choisir leur majeure au moment de l'inscription. Afin de remplir les exigences du programme, les étudiants doivent suivre deux, parfois trois semestres d'été et prendre 15 à 18 crédits par semestre. Puisque les frais de scolarité sont les mêmes que pour le programme de quatre ans, Ball State met l'accent sur le fait que les étudiants économisent une année de frais de subsistance et peuvent débiter leurs études de deuxième cycle ou leur carrière plus tôt.

Jusqu'à maintenant, toutefois, seulement 1 % des étudiants ont choisi l'option de trois ans de Ball State<sup>5</sup>. Le programme de trois ans de l'Université Amherst est présentement offert dans trois majeures seulement (bien que l'objectif soit de l'offrir à terme dans 88 majeures), et il est restreint aux 10 à 25 % des étudiants qui ont accumulé à leur inscription un certain nombre de crédits de niveau collégial. Les étudiants prennent une charge de cours complète durant les semestres d'automne et de printemps, ainsi que des ateliers en ligne et des cours d'été. L'université reconnaît que ce programme n'est pas une bonne option pour ceux qui veulent étudier à l'étranger ou faire une double majeure, puisque les délais sont trop serrés.

La principale différence entre le programme d'Amherst et celui de Ball State est de nature financière. Contrairement aux étudiants de Ball State, ceux d'Amherst qui choisissent l'option de trois ans paient seulement trois années de frais de scolarité. Amherst fait aussi l'expérience d'un programme combinant le baccalauréat et la maîtrise, qui permettrait aux étudiants d'obtenir les deux diplômes en cinq ans (c'est-à-dire en un an de moins que normalement). Le second modèle, qui est beaucoup moins courant, correspond à ce qu'on pourrait appeler le « **modèle réduit** ». Celui-ci suppose une reconfiguration des exigences universitaires en ce qui a trait au nombre

---

<sup>5</sup> Pour plus de détails au sujet de Ball State, voir <http://cms.bsu.edu/AdmissionsLanding/UndergraduateAdmissions/MajorsandSpecialPrograms/degreein3.aspx>.

absolu de crédits exigés et/ou en ce qui concerne la mise au point d'un cursus interdisciplinaire ou novateur d'une autre façon.

Dans ces deux reconfigurations, le même nombre de crédits est obtenu avec moins de cours. Par exemple, L'Université Southern Oregon exempte certains étudiants doués de certains cours d'introduction (indépendamment des crédits de placement avancés que les étudiants ont pu obtenir) et leur programme d'études de trois ans est réduit de 21 à 45 crédits d'enseignement général. Un autre modèle de réduction a été mis en place au collège Baldwin-Wallace en Ohio, où un programme de trois ans a été lancé en 2011-2012. Dans le cadre de ce programme, les étudiants prenaient les mêmes cours requis pour leur majeure comme dans le programme classique de quatre ans, mais avaient besoin de seulement 100 heures-crédits pour obtenir leur diplôme (contrairement à 124 pour le programme régulier).

Cela a été rendu possible en leur permettant de prendre moins de cours à options que le nombre requis pour les étudiants des programmes réguliers. Les exigences en matière d'heures-crédits étant plus basses, les étudiants n'avaient pas besoin de prendre des cours d'été, et la durée du programme étant réduite, les étudiants pouvaient épargner une année de droits de scolarité et de frais de subsistance. Le modèle réduit représente un changement d'orientation beaucoup plus radical pour plusieurs établissements (et il est par conséquent beaucoup moins fréquent), car il exige une réorganisation complète du programme de façon à mettre l'accent sur l'étudiant plutôt que sur le temps passé en classe. Cela signifie que, contrairement au modèle condensé, il faut procéder à un réaménagement profond, programme par programme, et que cela soulève la question des coûts de mise en œuvre.

Par ailleurs, cette démarche comporte aussi une propension à sacrifier l'étendue des programmes pour en limiter la durée. L'étendue des programmes revêtant une importance particulière dans le monde de l'enseignement de premier cycle aux États-Unis, ce sacrifice est pour plusieurs difficile à envisager. À Baldwin-Wallace, par exemple, le modèle réduit est appliqué jusqu'ici seulement dans le domaine des troubles de la communication. On estime en effet que l'étendue des programmes est un facteur moins important dans ce domaine relevant des sciences appliquées. Dans d'autres domaines, où la progression vers les cycles supérieurs est plus fréquente, il y a plus de réticence à sacrifier l'étendue des programmes, car on craint les répercussions négatives sur l'admission des étudiants aux cycles supérieurs.

Les initiatives visant à réduire la durée des programmes ne se limitent pas aux universités individuelles. Les gouvernements des États ont aussi manifesté de l'intérêt envers la restructuration des programmes. Le sénateur d'un État appuyait l'idée, suggérant qu'« avec la crise économique actuelle et les restrictions budgétaires, c'est le moment idéal pour innover et apporter des changements » (Strauss, 2009). Le Rhode Island a chargé ses universités de mettre au point des programmes accélérés de trois ans et la Pennsylvanie envisage aussi cette option (Shellenbarger, 2010). L'Ohio a également chargé les universités d'État de s'orienter vers les diplômes de trois ans. Le plan de l'Ohio étant basé sur l'acquisition préalable d'équivalences et de crédits d'école secondaire-collège par les étudiants de première année, il faut voir cette stratégie comme un modèle condensé. D'autres États, dont l'Arizona, le Tennessee, le Colorado et la Californie, examinent actuellement s'ils vont demander à

leurs établissements d'offrir des programmes accélérés de trois ans, mais au moment de rédiger ce rapport, aucune mesure législative n'avait encore été adoptée à cet effet dans ces endroits. Un rapport déposé par l'Université de Californie indique que les contraintes budgétaires et la croissance du nombre d'inscriptions justifient d'examiner l'option des programmes d'études en trois ans (Université de Californie, 2010).

## Canada

Les universités canadiennes ont toujours offert des baccalauréats de différentes longueurs. Cette situation provient en partie du fait que les structures canadiennes trouvent leur origine dans des traditions différentes. Les établissements basés sur la tradition anglaise offrent le plus souvent des programmes de trois ans, alors que celles basées sur la tradition écossaise sont enclins à proposer des programmes de quatre ans communément appelé « *honours* » ou baccalauréat spécialisé. En Ontario, le baccalauréat spécialisé de quatre ans a été créé dans les années 1880 quand le gouvernement a décrété que les enseignants du secondaire devaient suivre une année supplémentaire de formation (Harris, 1976, p. 120). Plusieurs établissements offraient concurremment les deux types de programmes mais traitaient chacun comme une entité entièrement distincte; à l'Université de Toronto, par exemple, dans les années soixante encore, les étudiants admis dans les programmes de trois ans et de quatre ans dans le même domaine d'études ne suivaient pas les cours ensemble, car les deux programmes avaient des cursus entièrement distincts (le programme de quatre ans étant beaucoup plus spécialisé et conçu pour les étudiants susceptibles de poursuivre un autre cycle d'études) (Friedland, 2002).

Plus souvent toutefois les programmes étaient identiques, les cours et les perspectives étaient les mêmes, etc., alors que les étudiants pouvaient se spécialiser dans un domaine donné pendant la dernière année. Mais dans les programmes d'arts et sciences de plusieurs établissements canadiens, pour le moins, certains départements pouvaient exiger certains cours préalables ou l'obtention d'une moyenne pondérée cumulative donnée pour que l'étudiant soit admis au programme spécialisé dans son domaine. Bien que le programme de trois ans existe encore au Canada, il est en déclin depuis au moins les années soixante. L'adoption progressive du programme de quatre ans peut avoir été favorisée par le souhait d'harmoniser nos programmes à ceux des États-Unis pour des raisons de prestige sinon de mobilité.

Cette position pourrait avoir été accentuée par le grand nombre d'universitaires américains qui se sont établis au Canada dans les années 1960 et 1970. Elle peut avoir découlé aussi en partie de l'opinion — perpétuée autant par les étudiants et les parents que par les administrateurs — que les programmes longs offrent nécessairement une meilleure formation que les programmes courts. Le Québec est la seule province où le programme de trois ans est encore courant et où les baccalauréats de 90 crédits sont la norme pour les études de premier cycle. Bien entendu, cette situation est attribuable au fait que les étudiants québécois suivent treize années de formation avant d'atteindre l'université (six années au primaire, cinq au secondaire et deux au cégep). Il s'ensuit donc qu'au Québec, comme ailleurs au pays, le baccalauréat est habituellement décerné après seize années d'enseignement au total.

À l'extérieur du Québec, cependant, la prévalence du programme de trois ans a connu un important déclin. Selon l'Enquête de 2009 auprès des étudiants de dernière année réalisée par le Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires<sup>6</sup>, environ 78 pour cent des étudiants finissants se sont inscrits dans un programme de quatre ans et neuf pour cent dans un programme de cinq ans, par exemple en enseignement et en génie. Seuls neuf pour cent des finissants du premier cycle étaient inscrits dans un programme de trois ans. Il semble qu'un nombre substantiel d'étudiants du Manitoba obtiennent un baccalauréat de trois ans. En 2009, 1 551 baccalauréats ès arts y ont été décernés, alors que seulement 237 diplômes d'études supérieures (quatre ans) et 231 baccalauréats spécialisés ont été remis. (Comme il a été signalé plus haut, dans plusieurs programmes les étudiants doivent s'inscrire au baccalauréat spécialisé et être acceptés sur la base de leur moyenne pondérée cumulative ou une combinaison de cours préalables, selon les règles établies par chaque programme – Advanced Education and Literacy Manitoba, 2010, chapitre 1). En sciences, toutefois, près de 90 pour cent des finissants ont obtenu un baccalauréat spécialisé ou une majeure (quatre ans). Les universités du Manitoba exigent en général au moins un baccalauréat spécialisé pour les programmes de maîtrise, mais offrent plusieurs programmes pré-maîtrise (qui durent habituellement un an) en guise de mécanismes de mise à niveau pour les étudiants qui se présentent avec un baccalauréat de trois ans.

## *Ontario*

Peu de baccalauréats de trois ans sont présentement offerts en Ontario; selon le Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario, seuls 44 programmes acceptaient les demandes d'inscription à un baccalauréat de trois ans à l'automne 2011 (Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario, 2011). Ces programmes sont offerts par huit universités, et les domaines d'étude vont de la biologie aux mathématiques et aux programmes d'arts généraux. Bien qu'il ne soit pas possible de déterminer précisément le nombre de programmes de trois ans offerts avant la présente année, on estime que ce nombre a considérablement diminué au cours de la dernière décennie.

L'une des raisons possibles de cette baisse d'intérêt envers le baccalauréat de trois ans est que de plus en plus d'établissements de deuxième cycle exigent un baccalauréat spécialisé comme condition d'entrée. Auparavant, les étudiants qui prévoyaient s'inscrire dans une école professionnelle (faculté de médecine, de droit, etc.) pouvaient être admis avec un baccalauréat de trois ans. Cette exigence demeure un minimum dans certaines écoles professionnelles, mais la compétition pour ces programmes contingentés étant intense, le baccalauréat spécialisé est devenu la norme. Par conséquent, les étudiants choisissent souvent de prendre une année supplémentaire afin de garder la porte ouverte pour leurs perspectives de formation futures.

---

<sup>6</sup> Remarque : Seulement 34 universités canadiennes ont participé à l'enquête de 2009. Récupéré de [http://www.cusc-ccreu.ca/publications/rpt\\_CUSC\\_Master\\_V3\\_2009-1.pdf](http://www.cusc-ccreu.ca/publications/rpt_CUSC_Master_V3_2009-1.pdf), p. 16.

Il est bien possible que le déclin du baccalauréat de trois ans en Ontario ait été accéléré premièrement par l'abolition de la 13<sup>e</sup> année dans les années 1980, puis des CPO en 2002. Quand les écoles secondaires de l'Ontario donnaient une année de formation de plus, le baccalauréat de trois ans était acceptable car le système décernait les grades après 16 ans d'études au total. Quand la 13<sup>e</sup> année a été éliminée, plusieurs universités de la province ont estimé qu'à la fin du secondaire les étudiants étaient insuffisamment préparés pour les études supérieures et que les programmes de trois ans ne suffisaient plus pour le baccalauréat.

Il s'ensuit que les programmes de trois ans ont presque totalement disparu à l'arrivée de la double cohorte des étudiants de 12<sup>e</sup> année et de CPO aux cours universitaires de première année à l'automne 2003. Ils ont été remplacés par les programmes de quatre ans. Environ à la même époque, le gouvernement de l'Ontario adoptait la *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*. Cette loi a créé la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire, qui a produit deux ans plus tard le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (CCTCO).

Le Cadre définit l'objectif principal de chaque titre de compétence, présente les attentes en matière d'apprentissage pour chaque titre de compétence et établit des liens entre les différents titres de compétence. Cependant, le CCTCO évite de fixer un seul standard pour les baccalauréats. Il codifie plutôt la distinction entre les « baccalauréats » (qui durent normalement de six à huit semestres et qui exigent de 90 à 120 crédits) et les « baccalauréats spécialisés » (qui durent normalement huit semestres ou plus et exigent 120 crédits ou plus) sur la base de résultats d'apprentissage attendus.

Les deux niveaux tels que définis par ce Cadre diffèrent l'un de l'autre en ce que les étudiants inscrits au baccalauréat spécialisé réalisent normalement des recherches plus pointues, acquièrent une compréhension plus profonde des théories de leur discipline et développent plus à fond leur capacité d'intégrer et d'appliquer leurs connaissances. Par ailleurs, il existe différents types de baccalauréats spécialisés : pédagogiques, professionnels et dans les domaines d'études appliquées. En théorie, les résultats d'apprentissage ont préséance sur la durée du programme pour déterminer si le programme entre dans la définition de « baccalauréat spécialisé »; les résultats sont des absolus, alors que la durée recommandée est simplement « typique ». Cependant, dans la pratique, six et huit semestres semblent les limites minimales de chacun de ces grades, ce qui suggère peu d'ouverture — au niveau des établissements du moins — pour offrir les programmes de baccalauréat spécialisé en moins de quatre ans, comme le font les programmes condensés aux États-Unis.

Il convient également de noter qu'en dépit de la durée « typique » des programmes et des options de formation accélérée (cours d'été, charges de cours plus lourdes, etc.), la recherche suggère que seuls 45 pour cent des étudiants finissent leur baccalauréat en quatre ans (Dooley, Payne et Robb, 2011). Un examen portant sur la persévérance des étudiants dans quatre universités ontariennes révèle qu'après cinq ans 74 pour cent ont obtenu leur diplôme et après six ans, 80 pour cent des personnes inscrites à l'origine ont terminé leur formation. Cette étude laisse croire que malgré les options de

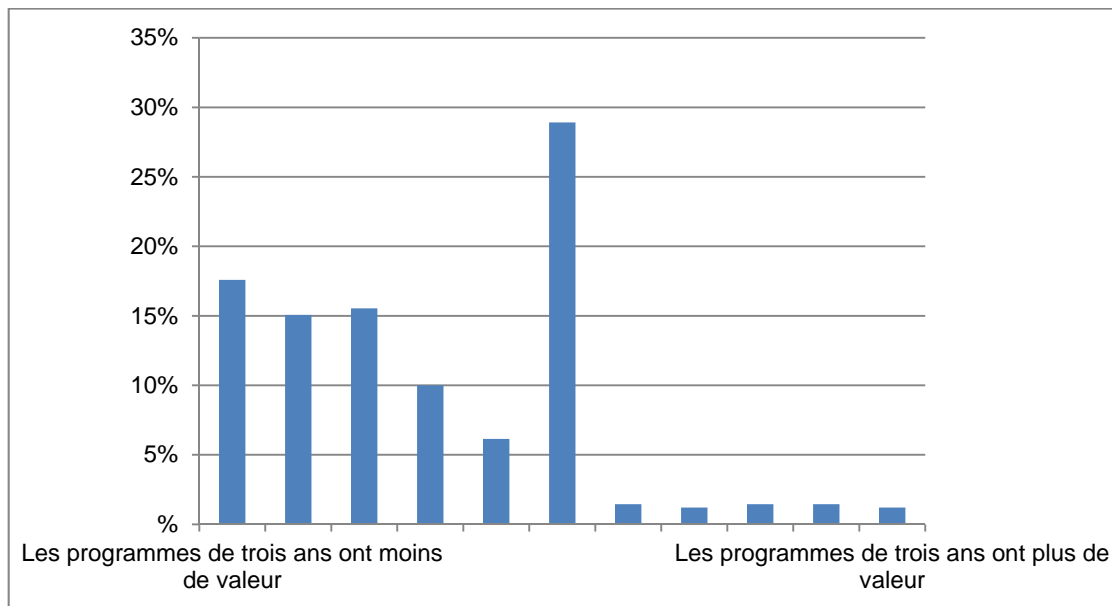
progression rapide, les étudiants ont tendance à prendre au moins quatre ans (la plupart en prennent plus) pour faire leur programme.

### *Opinions des étudiants ontariens au sujet des programmes de trois ans*

Dans l'ensemble, les étudiants des universités ontariennes estiment que les programmes de quatre ans ont une plus grande valeur que ceux de trois ans. Quand on leur a demandé de comparer la valeur relative de chacun, 64 pour cent croyaient dans une certaine mesure que les programmes de quatre ans avaient une plus grande valeur; 29 pour cent ont dit que la valeur des deux programmes était approximativement la même; et seulement 5 pour cent ont affirmé dans une certaine mesure que les programmes de trois ans avaient plus de valeur. À l'évidence, cette réponse est complaisante dans une certaine mesure, car selon le sondage réalisé par le CCRÉU en 2009, environ 94 pour cent des étudiants des universités de l'Ontario qui terminent leurs études obtiennent le diplôme du programme de quatre ans (Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires, 2009).

**Figure 1**

#### **Opinions des étudiants de l'Ontario quant à la valeur relative des programmes de différentes durées**



Dans le cadre du sondage, les étudiants devaient indiquer s'ils s'inscriraient à un programme de trois ans qui leur permettrait d'obtenir un baccalauréat spécialisé mais qui leur demanderait plus de travail pendant la période d'études plus courte. La question visait à couvrir les deux versions des programmes de trois ans des États-Unis : ceux au cours desquels les étudiants doivent obtenir plus de crédits dans une période donnée (« modèle condensé ») et ceux qui ont été adaptés de façon à ce que plus de connaissances soient transmises à l'intérieur d'un nombre moindre de crédits (« modèle réduit »). Dans les deux cas le programme de trois ans était défini comme l'équivalent – en plus intense – d'un programme de quatre ans. Parmi les répondants,

41 pour cent des étudiants ont affirmé qu'ils s'inscriraient à un tel programme, alors que 59 pour cent ont dit qu'ils ne s'y inscriraient pas.

La table 1 indique l'importance relative que les étudiants accordaient aux raisons possibles pour lesquelles ils seraient intéressés ou non à un programme plus bref mais plus intense. Différentes raisons ont été mentionnées fréquemment par les étudiants intéressés, les plus fréquentes étant le facteur économique et le désir de passer à l'étape suivante de leur vie. Parmi les raisons invoquées pour refuser le baccalauréat en trois ans, la raison la plus fréquente était la crainte qu'un programme plus court ne soit trop exigeant.

## Table

### Importance relative des raisons invoquées pour ou contre un baccalauréat spécialisé de trois ans

Raisons pour ceux qui ont dit oui ( <i>n</i> = 340)	Score moyen (sur 5)
Perspective d'avoir une charge de travail plus exigeante	3,03
Économie de coûts étant donnée la période d'études plus courte	4,01
Occasion de commencer le deuxième cycle plus rapidement	4,04
Occasion de commencer plus tôt dans le monde du travail	4,05
Raisons pour ceux qui ont dit non ( <i>n</i> = 489)	
Crainte qu'un baccalauréat en trois ans soit perçu comme un diplôme inférieur	3,13
Charge de cours trop exigeante	3,95
Raterait une partie de l'expérience de l'université	3,42
Craintes sur le plan des coûts (la charge de travail plus lourde empêcherait d'occuper un emploi)	3,22

### *Opinions des intervenants*

Les intervenants de l'Ontario (voir annexe C) ont fait certaines observations relativement à la durée appropriée des programmes de premier cycle et quant à savoir si les programmes plus courts – version « condensée » ou version « réduite » – pourraient être applicables dans la province.

Ils ont tout d'abord fait observer que l'Ontario connaît actuellement une réorientation quant à la définition de la notion de programmes universitaires et quant à la durée des grades. Bien que le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario existe depuis près d'une décennie, il a surtout été utilisé pour étudier de nouveaux



programmes plutôt que pour évaluer les programmes existants. Dans les établissements plus établis, la connaissance du Cadre et du langage des résultats d'apprentissage – et son incidence éventuelle sur la définition des cursus – commence tout juste à se faire sentir. Une seconde observation très pertinente veut que les établissements de l'Ontario employant tous le système des crédits, les étudiants peuvent déjà dans une certaine mesure accélérer ou ralentir leur programme de formation selon leurs désirs. Présentement, un étudiant peut finir un programme de quatre ans en trois ans simplement en augmentant sa charge de cours et en y ajoutant des cours d'été. Cet argument était le plus souvent vu comme un élément positif car avec cette méthode les étudiants peuvent facilement apporter des changements à leur programme ou à leur rythme d'études. Un participant du séminaire a fait remarquer que plusieurs étudiants déclarent aller à l'Université de Guelph à cause de son système réparti par trimestres, qui permet aux étudiants d'obtenir leur diplôme plus rapidement. Pourtant, peu d'étudiants profitent en fait de cette option, ce qui fait ressortir la nécessité d'avoir un système souple quant à la durée des programmes.

Par ailleurs, les étudiants participants ont exprimé plusieurs hésitations au sujet des programmes courts. Certains ont dit craindre que la durée réduite des études pourrait leur faire perdre l'« expérience complète de la vie étudiante » car la période d'études plus courte rendrait plus difficile d'y insérer les périodes d'apprentissage expérimental, les programmes d'études à l'étranger, et ainsi de suite. D'autres craignaient que les périodes d'études plus courtes et plus intenses les empêchent de conjuguer études et emploi, ce qui aurait pour effet de réduire leur capacité financière d'étudier. D'un autre côté, les non-étudiants questionnés (c.-à-d. les représentants des collèges et universités) percevaient plus aisément les avantages que les étudiants pourraient tirer des programmes courts. Un participant du secteur collégial se demandait si les programmes longs n'étaient pas tout simplement un luxe qui appartenait à une époque révolue. L'éducation devenant plus dispendieuse et le marché du travail plus tendu à cause de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, certains estimaient que les programmes courts deviendraient de plus en plus attrayants, notamment pour les personnes intéressées à acquérir une formation fortement orientée vers le marché du travail ou à valoriser rapidement la formation qu'elles possèdent déjà.

Les participants au séminaire se sont dans l'ensemble montrés plutôt froids à l'idée de la standardisation de la longueur des programmes, que ce soit sur la base de trois ans, de quatre ans ou de toute autre durée, à cause notamment de préoccupations pragmatique quant aux coûts de conversion. Parmi les autres problèmes éventuels fréquemment mentionnés, il y avait les répercussions que ces changements auraient sur les conventions collectives, la complexification des formules de financement et la possibilité de voir apparaître d'autres conséquences non prévues. Le cas de l'Allemagne, où plus de 80 pour cent des bacheliers se dirigent vers la maîtrise, a souvent été cité en exemple. Sur un plan plus large, la résistance à la standardisation de la longueur des programmes venait de deux autres sources. La première était l'enthousiasme généralisé pour le concept des résultats d'apprentissage. Comme l'affirmait un participant, peut-être bien que la question de la longueur des programmes est débattue actuellement uniquement parce qu'un nombre insuffisant d'intervenants dans le système prennent au sérieux le concept des résultats d'apprentissage. Si nous avons de meilleures stratégies de détermination et de mesure de ces résultats, la durée des programmes perdrait sa pertinence. La seconde source de résistance était

la simple conviction que la non-standardisation de la longueur des programmes était une bonne chose en soi, car les forces du marché assureraient l'innovation et la diversité.

### Conclusions et prochaines étapes pour le volet « Autres temps »

Le baccalauréat existe depuis des siècles, mais sa durée a toujours varié. Dans une grande partie du Commonwealth britannique, le programme de baccalauréat durait trois ans, alors que dans le modèle écossais/américain, qui a connu lui aussi une large diffusion, il en durait quatre. Partout dans le monde, le modèle des baccalauréats « courts » est en croissance. Il convient toutefois de constater que plusieurs baccalauréats courts ont vu le jour dans des disciplines qui n'en avaient pas auparavant – notamment avec l'introduction du cadre d'enseignement supérieur à trois cycles en Europe. Là où les programmes sont passés de quatre ans à trois, les expériences ont souvent été hésitantes ou exploratoires, toujours offertes en tant qu'option et même uniquement à des groupes circonscrits d'étudiants. Il est évident que la question du contrôle des coûts a joué un rôle dans le passage aux programmes de trois ans en Europe comme aux États-Unis. Dans ce dernier pays, où une portion beaucoup plus importante du coût de l'instruction est assumée par les étudiants, la crise économique a stimulé l'offre d'options d'instruction à meilleur coût pour les étudiants et les familles. En Europe, l'ouverture de l'enseignement supérieur à un plus grand nombre a rendu impossible le maintien de programmes très longs à forte composante théorique. La réduction des coûts assumés par le public a sans doute été un facteur, mais l'élément moteur fut le désir que les établissements procurent des diplômes qui répondaient de plus près aux besoins du marché du travail. Si l'on en juge par les taux de chômage actuels des diplômés et par les changements véritablement apportés par les établissements à la matière enseignée au niveau du baccalauréat, le succès du Processus de Bologne à l'égard de ces deux objectifs peut être mis en question.

En Amérique du Nord, la résistance généralisée à l'idée de réduire la durée des programmes est paradoxale. L'opposition s'est construite sur les motifs que toute réduction rendrait les programmes moins performants, alors qu'en fait, les contenus et les résultats des programmes n'ont pas été véritablement examinés et qu'il n'existe en réalité que très peu de normes objectives contre lesquelles les contenus et les résultats des programmes puissent être comparés. En théorie, le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario, avec ses descriptions normalisées des résultats, représente un important pas dans cette direction. Mais le Cadre n'a pas des effets aussi globaux que le Système européen de transfert de crédits ou le *Tuning Project* en Europe. Par exemple, le Cadre ne se penche pas sur la notion de crédit – la définition de ce qu'est un crédit continue encore aujourd'hui à embrouiller la question des transferts de crédits dans la province. En outre, le Cadre n'est pas encore ancré comme point de référence de toute discussion sur la qualité et la transférabilité des grades. Quoi qu'il en soit, il demeure la seule mesure concrète que l'Ontario ait prise en ce sens.

Bien que l'Ontario ait peu de normes objectives permettant de comparer les contenus et les résultats des programmes, si la position des intervenants est une représentation fidèle de ce qui s'en vient, la province pourrait être à la veille de franchir une étape

important pour ce qui touche aux résultats d'apprentissage. Les intervenants semblent du moins convaincus que cette notion gagne en popularité et que ce phénomène pourrait mener à la mise en place d'outils de mesure plus efficaces des résultats des programmes, ce qui pourrait à terme rendre les programmes courts plus populaires s'il est prouvé qu'ils mènent substantiellement à des résultats similaires.

Il convient toutefois de noter que les intervenants s'intéressaient aux résultats d'apprentissage non pas premièrement dans l'idée de normaliser la durée des programmes, que ce soit sur une base de trois ans, quatre ans ou tout autre nombre d'années, mais plutôt dans le but de favoriser la diversité des longueurs de programmes. Les résultats d'apprentissage, estimait-on, permettraient d'obtenir dans une certaine mesure un contrôle de la qualité et un sceau d'approbation des méthodes pour un système où la durée variable des programmes déterminée par les besoins du marché serait la norme.

Pour la majeure partie, les intervenants étudiants voyaient avec circonspection les avantages des programmes courts, mais plusieurs semblaient modérément intéressés par la possibilité de terminer un baccalauréat spécialisé plus rapidement. La majorité d'entre eux préféreraient prendre quatre ans ou plus pour faire un baccalauréat spécialisé, mais 41 pour cent des étudiants ontariens affirmaient qu'ils seraient intéressés par une structure qui leur ferait réussir le même type de programme plus rapidement, même si cela signifiait une charge de travail plus lourde. Cette seule constatation suggère qu'un important marché s'ouvrirait à un établissement qui offrirait un baccalauréat spécialisé « intensif ». Il faut noter toutefois que, comme l'ont souligné les intervenants, ce que disent les étudiants et ce que font les étudiants sont deux choses différentes. Plusieurs options sont déjà offertes aux étudiants qui veulent obtenir leur diplôme plus rapidement, mais en pratique elles sont rarement utilisées. Changer la durée des programmes est une entreprise ardue qui exige beaucoup de travail pour modifier les cursus dans chaque établissement. Ce n'est pas une chose que l'on peut entreprendre à la légère.

Cela dit, si l'on souhaitait répondre à la demande apparente des étudiants pour des programmes plus courts et moins dispendieux, la voie à emprunter consisterait à l'évidence à élargir et approfondir les discussions sur les résultats d'apprentissage. Comme le démontrent les expériences réalisées aux États-Unis, les forces d'inertie et la propension au statu quo représenteront des obstacles majeurs à toute tentative de mettre en place des programmes plus courts, qu'ils soient du modèle condensé ou du modèle réduit (mais encore plus particulièrement pour ce dernier). Pour dire les choses simplement, les forces d'inertie auront beaucoup de facilité à bloquer l'innovation en soutenant simplement que « les baccalauréats de quatre ans sont supérieurs, ceux de trois ans sont inférieurs », à moins que l'on puisse apporter des preuves concrètes du contraire. Et pour que cela se produise, il faudra arrêter de voir les diplômes comme simplement la culmination d'un nombre de variables d'entrée (des heures-crédits), pour commencer à les voir comme l'atteinte d'un groupe de résultats d'apprentissage particuliers, en termes de compétences générales et cognitives et en termes de connaissances acquises. Les compétences générales et cognitives sont de plus en plus mesurées aux États-Unis au moyen de divers instruments tels le *Collegiate Learning Assessment (CLA)*, alors que les connaissances acquises ont été évaluées au cours de la dernière décennie en Europe au moyen d'outils tels que le *Tuning*

*Process*<sup>7</sup>. Certaines initiatives pourraient nous aider à y voir plus clair dans ce domaine :

1. *Adopter une définition normalisée des crédits pour l'Ontario*. Les crédits étant les éléments de base du système d'attestation des études, il semblerait approprié de regarder les résultats d'apprentissage à la lumière de ces derniers. Pour le moment, il n'existe aucune définition standard du terme « crédit » en Ontario; qui plus est, certains établissements n'ont aucune définition du terme. Les établissements qui en ont une tendent à la baser sur le nombre d'heures passées en classe, mais même là les standards peuvent varier énormément : certaines universités accordent un crédit pour 24 heures de cours (2 heures par semaine x 12 semaines), alors que d'autres en exigent 39 (3 heures par semaine x 13 semaines).
2. *Expérimenter avec la mise en phase (« Tuning »)*. Bien que le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario ait examiné le contenu des programmes à un très haut niveau, il pourrait être intéressant de suivre aussi l'exemple des Européens et de commencer à convenir de résultats communs à l'échelle des disciplines. Un projet modelé sur le programme de mise en phase (« Tuning ») de la Lumina Foundation (présentement en cours dans trois États chez nos voisins) pourrait constituer une bonne façon de lancer le débat sur la codification et l'harmonisation des résultats d'apprentissage par sujets dans les domaines d'études non accrédités.

Dans aucun de ces deux cas il ne pourrait y avoir une relation directe entre l'adoption du projet et la création de programmes courts. Ces projets viseraient plutôt à accomplir des progrès obliques. Tout projet ayant pour objectif premier de créer des programmes courts rencontrerait selon toute vraisemblance beaucoup d'opposition et d'interférence politique, tandis qu'un projet qui viserait à procéder à des conversations approfondies sur les résultats d'apprentissage et sur la formulation des cursus d'études aurait beaucoup plus de chances de succès. Ces discussions pourraient ultérieurement déboucher sur la constatation qu'il serait possible d'offrir un baccalauréat en trois ans (c.-à-d. que l'éventualité d'un programme sur trois ans ne serait essentiellement qu'un élément d'une discussion plus large). Quoi qu'il en soit, de tels projets auraient aussi d'autres avantages. Par exemple, une définition plus répandue des crédits aurait presque certainement des répercussions positives sur le processus de transfert de crédits. Il semble maintenant probable que la question des résultats d'apprentissage par sujets soit appelée à occuper encore plus de place dans le programme d'élaboration des politiques à mesure que progressera le projet d'évaluation des résultats de l'enseignement supérieur (projet AHELO) de l'OCDE<sup>8</sup>. Compte tenu de

---

<sup>7</sup> Le *Tuning* est également mis à l'essai aux États-Unis. Pour en savoir plus, voir l'American Council on Education (nd) *Tuning USA*. Récupéré de [http://www.acenet.edu/Content/NavigationMenu/OnlineResources/Accountability/Tuning\\_USA.htm](http://www.acenet.edu/Content/NavigationMenu/OnlineResources/Accountability/Tuning_USA.htm)

<sup>8</sup> Pour en savoir plus, voir OCDE, *Une évaluation internationale des performances des étudiants et des universités : AHELO*. Paris: OCDE. Récupéré de [http://www.oecd.org/document/22/0,3746,fr\\_2649\\_35961291\\_41414832\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/22/0,3746,fr_2649_35961291_41414832_1_1_1_1,00.html)

l'influence qu'ont souvent les projets de l'OCDE, il pourrait être sage d'effectuer dès maintenant du travail de débroussaillage<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Dans les mois ayant précédé la publication de ce rapport, le COQES a entrepris un projet de mise en phase (« *Tuning* »), financé huit projets pilotes du CLA et administré l'étude de faisabilité de l'ACHELO pour le compte du ministère de la Formation et des Collèges et Universités.

## Chapitre 2 Autres lieux

### Introduction

Dans certains systèmes d'enseignement supérieur, les grades ne sont pas décernés uniquement par les universités. La France, par exemple, a les *grandes écoles* – des établissements spécialisés d'enseignement supérieur qui ont vu le jour quand Napoléon a fermé les universités parce qu'il les trouvait essentiellement inutiles.

Dans le reste du monde, à compter des années 1960, de nouveaux établissements ont ouvert leurs portes pour dispenser de l'enseignement technique au niveau postsecondaire, que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de « collèges communautaires » ou leurs équivalents locaux. Au début, ces établissements ne constituaient clairement pas des voies de rechange à la formation universitaire. Avec le temps toutefois, certains de ces établissements sont devenus plus complexes, ils ont embauché des professeurs de plus en plus ferrés dans leur domaine et se sont engagés progressivement dans des activités de recherche appliquée. Puis, graduellement, certaines de ces organisations se sont mises à décerner des baccalauréats, bien qu'habituellement de caractère plus spécialisé ou « appliqué ».

Ces arrangements comportent bien entendu des avantages et des désavantages. Les désavantages invoqués tournent habituellement autour de la dévaluation du terme « baccalauréat » et de l'impossibilité de donner une véritable formation digne du baccalauréat dans un milieu moins intellectuel que les universités classiques. Mais la formule présente également des avantages – notamment la capacité de ces organisations de faciliter l'accès et leur capacité de procurer des options de diplôme nouvelles et plus concrètes (et par conséquent mieux adaptées au marché du travail), et enfin, dans certains cas, la réduction des coûts pour le public. Dans les sections suivantes, nous examinerons plus en détail la situation dans différents pays. Dans la première section, nous regarderons brièvement comment les établissements d'enseignement supérieurs non universitaires de certains pays européens – la plupart d'entre eux ayant vu le jour en tant qu'établissements de nature plus professionnelle – en sont venus à absorber de très larges pans de l'enseignement supérieur. Nous examinerons ensuite le cas de la Nouvelle-Zélande, qui fait l'objet d'une attention particulière à cause de la nature marquante des réformes qui y ont eu lieu et parce que son système d'enseignement supérieur ressemble beaucoup à celui du Canada. Cette similarité permet d'en apprendre plus sur la marche à suivre. Les expériences réalisées dans les autres provinces canadiennes font ensuite l'objet d'un examen. Nous n'avons pas inclus dans cette étude les cas du Royaume-Uni et de l'Australie, qui ont des systèmes d'enseignement supérieur monolithiques qui laissent peu de place à la remise de diplômes à l'extérieur du cadre universitaire<sup>10</sup>. Les États-Unis sont également omis de cet examen parce qu'ils n'ont récemment effectué aucune initiative majeure dans le domaine.

---

<sup>10</sup> Le secteur TAFE en Australie décerne en fait des diplômes dans certains domaines très restreints, mais les exemples semblaient trop limités pour les inclure ici.

## Europe

La tradition européenne des établissements d'enseignement supérieur non universitaires offre des similarités avec la situation canadienne, mais présente également d'importantes distinctions. On peut toutefois difficilement arriver à des conclusions générales dans ce cas, car les structures d'enseignement ne sont pas uniformes d'un pays à l'autre et chacune possède une histoire qui lui est propre. Nous allons donc faire un tour rapide des principaux pays du continent avant de commencer notre analyse plus détaillée.

Les ÉES non universitaires occupent une place plus importante en Europe centrale (en particulier en Allemagne et en Hollande) et en Scandinavie. Dans à peu près tous les cas, les ÉES non universitaires – appelés *Fachhochschulen* en Allemagne et en Autriche, *Hogescholen* en Flandre et en Hollande (souvent désignés par leur acronyme, HBO pour ces derniers), *polytechniques* en Finlande et *collèges régionaux* en Norvège – sont soit les descendants directs de petits établissements professionnels de district ou le produit de fusions de tels établissements. Cependant, avec le temps (aussi tôt qu'en 1971 en Allemagne et aussi tard qu'au milieu des années 1990 en Autriche), ils ont acquis le statut d'établissements d'« études supérieures appliquées ».

Au début, les attestations offertes par ces établissements n'étaient pas des baccalauréats mais plutôt un type de diplôme décerné après (habituellement) trois années de cours et d'expérience pratique souvent similaire à un placement coopératif. Même si ce n'étaient pas des universités et qu'ils ne remettaient pas de grades, ces établissements étaient considérés par l'OCDE comme l'*équivalent* des universités dans le sens où ils étaient classés « Tertiaire 5A » selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE) de l'UNESCO (contrairement à la cote 5B, habituellement décernée aux programmes plus courts et plus orientés vers le marché du travail)<sup>11</sup>. Ce fait ainsi que le rôle accru que jouent ces établissements dans le domaine de la recherche appliquée (voir Kyvik et Lepori, 2008) incitent bon nombre de ces établissements à se décrire comme des « universités d'études appliquées ».

Marquons une pause ici pour examiner pour quelles raisons les attestations en « études supérieures appliquées » ont commencé à être perçues en Europe comme les équivalents de grades universitaires alors que les attestations délivrées par les collèges canadiens ne le sont pas. Premièrement, un pourcentage élevé des professeurs de ces établissements européens détenaient des titres supérieurs, y compris des doctorats. Par conséquent, sur la base de la qualification des enseignants, l'enseignement dans les collèges se distinguait peu de celui donné dans les universités. Ensuite – et il s'agit peut-être de l'argument le plus convaincant – tous les systèmes nationaux européens ont pris soin d'échelonner leurs qualifications de façon à permettre aux diplômés de ces établissements d'être acceptés automatiquement à l'université pour poursuivre leur formation au niveau de la maîtrise. Au Canada, au contraire, même si les gouvernements se sont efforcés de promouvoir les « diplômes d'études appliquées », la résistance manifestée par les universités a

---

<sup>11</sup> À titre d'exemple, les collèges de l'Ontario sont considérés des programmes 5B en vertu de la même classification.

signifié que les nouveaux programmes associés à ces diplômes n'ont jamais été échelonnés adéquatement, c'est-à-dire que les attestations remises n'étaient pas toujours reconnues officiellement en tant que préalables pour les études de niveau supérieur, ce qui a créé au moins la perception que ces programmes étaient de nature terminale.

Dans certains pays européens, les programmes des ÉES ont rapidement accaparé une large portion des inscriptions à l'enseignement supérieur. En 2001, environ 45 pour cent des étudiants qui se sont inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur en Finlande et en Norvège sont allés dans une école polytechnique; 25 pour cent des inscriptions en Allemagne étaient dans les *Fachhochschulen*; et les *Hogescholen* en Hollande se sont accaparés 62 pour cent des inscriptions (OCDE, 2005). Au début de la dernière décennie, les ÉES européens commençaient aussi à adopter certaines caractéristiques propres aux universités, et notamment l'habitude de désigner les attestations qu'ils décernent sous le terme de « baccalauréats ». (Ce phénomène n'est pas attribuable simplement au Processus de Bologne; dans certains pays, la décision de faire de ces programmes des « programmes de baccalauréat » a précédé Bologne de quelques années.) Bien entendu, il faut rappeler que dans tous ces pays, la forme dominante d'enseignement supérieur de premier cycle était un programme de cinq ou six ans menant au grade de *magister*; il en résulte donc que ces ÉES avaient le champ libre pour attirer les étudiants qui souhaitaient obtenir une attestation en moins de temps.

Le Processus de Bologne est venu compliquer le statut de ces établissements et de leurs programmes. D'un côté, avec l'adoption de la structure à trois cycles, l'attestation de premier cycle décernée par ces établissements pouvait dorénavant être officiellement appelée baccalauréat; d'un autre côté, les ÉES n'étaient plus les seuls à décerner des attestations courtes et devaient maintenant affronter la concurrence des universités. Dans l'ensemble, il existe une certaine démarcation entre les deux grades, ceux décernés par les ÉES non universitaires étant perçus comme des grades « professionnels » ou « d'études appliquées » plutôt qu'« universitaires » à proprement parler. Mais compte tenu de l'importance qu'accorde le Processus de Bologne au marché du travail et la volonté d'accroître l'applicabilité concrète des grades, ce type de formation est perçu dans l'ensemble sous une lumière plus positive depuis Bologne, du moins par les gouvernements.

Le rayonnement croissant des ÉES en est la preuve. Ces établissements font en effet de plus en plus de recherche appliquée et décernent souvent des maîtrises en plus des baccalauréats (Kyvik et Lepori, 2008). Par ailleurs, les attestations ont été échelonnées – c.-à-d. que des chemins ont été balisés entre les différents types d'établissements. Avant Bologne, il était très difficile (et dans certains pays comme l'Espagne, pratiquement impossible) d'obtenir un baccalauréat dans un type d'établissement et de l'utiliser pour entrer à la maîtrise dans un autre. Depuis Bologne, une telle transférabilité est perçue comme allant de soi, non seulement parce que c'est un élément de base d'une structure de diplomation harmonisée, mais aussi à cause de l'utilisation de cadres de classification des titres de compétence et du Système européen de transfert de crédits (SETC), avec son concept sous-jacent d'effort de l'étudiant. Tous ces facteurs font que les universités voient plus favorablement les finissants des établissements d'enseignement supérieurs non universitaires et leur



permettent plus facilement de s'inscrire à leurs programmes de maîtrise. Et cette situation renforce inévitablement la crédibilité et la popularité des programmes de formation des ÉES non universitaires.

Étant donné la fluidité de la situation actuelle, peu a été écrit jusqu'ici quant aux effets du Processus de Bologne sur les ÉES non universitaires. Cependant, il semble évident que Bologne a rendu le statut de ces établissements plus complexe. Plusieurs croient qu'il est demandé aux universités de prendre un virage « utilitaire » en même temps qu'il est demandé aux ÉES non universitaires de prendre un virage « académique » (Klupp et Teichler, 2008). Dans certains pays, on estime que la tendance à long terme est de faire disparaître les distinctions entre les universités et les ÉES non universitaires.

### ***Nouvelle-Zélande***

L'expérience de la Nouvelle-Zélande est peut-être la plus intéressante du point de vue du Canada, compte tenu de la similarité de leur système d'enseignement supérieur et de la longue expérience de la Nouvelle-Zélande en matière d'échelonnement et de classification des titres de compétence.

Avant 1989, seules six universités publiques étaient autorisées à offrir des programmes de baccalauréat et des cycles supérieurs. Les écoles polytechniques publiques, les collèges de formation et les instituts de technologie – plus ou moins les équivalents des collèges communautaires canadiens – remettaient des diplômes et des certificats professionnels, mais non des grades. En 1989, toutefois, l'*Education Act* a été adoptée dans le but de favoriser l'expansion de l'enseignement supérieur. Cette loi autorise les écoles polytechniques et les collèges de formation à offrir des programmes menant au baccalauréat et même parfois des programmes de cycles supérieurs. La logique derrière ce changement de cap était que le processus d'approbation des compétences devait se concentrer sur la qualité, le niveau et la nature des compétences – plutôt que sur le type d'endroit où les compétences sont enseignées. Donc, si une école polytechnique avait le personnel, les ressources et les capacités de recherche pour transmettre des connaissances spécialisées au niveau des études supérieures – et qu'il y avait une demande de la part des étudiants – elle pouvait mettre au point un programme et le faire approuver par la New Zealand Qualifications Authority.

Par la suite, au début des années 1990, le gouvernement a lancé une politique d'enseignement de troisième niveau intitulée « *Learning for Life* », qui invitait les écoles polytechniques à offrir des programmes de baccalauréat afin de faire augmenter le nombre de personnes possédant une formation supérieure de qualité et répondre à la demande croissante de travailleurs hautement qualifiés. Les écoles polytechniques ont répondu en offrant des programmes de baccalauréat, devenant pratiquement dans certains cas des établissements universitaires.

Avant 1989, les écoles polytechniques de Nouvelle-Zélande ressemblaient passablement aux collèges communautaires de l'Ontario : elles stimulaient la recherche appliquée et la technologie et entretenaient souvent des liens avec le privé. Comme les collèges ontariens, elles collaboraient étroitement avec les associations industrielles, les entreprises et les organismes professionnels afin d'assurer que leurs

cours répondaient aux besoins des employeurs. La plupart de ces établissements (14 sur 18) ont depuis ajouté des programmes de formation de niveau baccalauréat en sciences appliquées. Certains offrent jusqu'à quinze programmes de baccalauréat dans des domaines aussi variés que les sciences infirmières et les sciences de la santé, les technologies de l'information, le commerce et le génie. Quelques-uns offrent maintenant des programmes de maîtrise et d'autres niveaux d'études supérieures.

Les conversations que nous avons eues avec des administrateurs néo-zélandais ont confirmé notre impression que les programmes d'enseignement supérieur offerts dans les écoles polytechniques et les instituts de technologie de ce pays se distinguent des programmes d'enseignement supérieur des universités, mais non pas parce qu'ils sont inférieurs ou moins coûteux. Le financement public par étudiant est essentiellement le même pour les programmes de premier cycle dans les écoles polytechniques, les instituts de technologie et les universités, bien que ce financement puisse varier d'une discipline à l'autre. Les droits de scolarité à la charge des étudiants sont eux aussi similaires et peuvent varier selon les établissements et les cours entre 4 700 \$ NZ et 7 253 \$ NZ<sup>12</sup>. Les distinctions qui existent entre les diplômes polytechniques et les diplômes universitaires relèvent plutôt des disciplines d'étude et des méthodes d'enseignement. La plupart des diplômes décernés par les écoles polytechniques sont des attestations d'études appliquées ou professionnelles qui correspondent à la déclaration du gouvernement relativement à la contribution distinctive des écoles polytechniques<sup>13</sup>. En règle générale, les polytechniques accordent une moins grande place aux cours magistraux classiques, les classes sont plus petites et plus axées sur les connaissances pratiques. Dans plusieurs programmes des polytechniques, une grande importance est accordée à l'expérience sur le terrain, aux internats, aux placements dans l'industrie et aux autres types de formation coopérative. Les membres du corps enseignant tendent aussi à posséder de l'expérience de travail dans leur domaine d'expertise – à l'extérieur de l'enseignement supérieur. Et la moyenne d'âge des étudiants est souvent plus élevée dans les écoles polytechniques que dans les universités.

Une étude réalisée en 2009 par le ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande examinait la base de données intégrées sur les prêts étudiants pour déterminer s'il est exact que les personnes possédant un baccalauréat décerné par une école polytechnique font l'objet de discrimination sur le marché du travail et qu'ils gagnent moins que les personnes possédant des compétences similaires acquises dans une université (Smyth, Hyatt, Nair et Scott, 2009). L'analyse a indiqué que le marché néo-zélandais ne semblait pas faire de discrimination à l'encontre des diplômés des polytechniques et que le salaire versé dans le premier poste occupé par les diplômés

---

<sup>12</sup> Un institut de technologie de Nouvelle-Zélande, le Southern Institute of Technology (SIT), a lancé en 2000 une initiative de stimulation appelée « zero pricing strategy » et qui vise à aider à inverser le déclin de la population à Invercargill, la ville où est situé le SIT. Le SIT a pu mettre ce programme en place grâce aux contributions de la collectivité et des entreprises locales qui, en comptant les allocations par étudiant versées par le gouvernement, ont pu couvrir les coûts de formation des étudiants. Compte tenu du nombre limité d'élèves par cours, le SIT a aussi pu réaliser des économies d'échelle en insérant plus d'étudiants dans les cours existants. Cette stratégie a connu un grand succès et a aidé à faire passer les équivalents temps-plein de 1 700 étudiants à 5 000.

<sup>13</sup> Par exemple, plusieurs diplômes des écoles polytechniques sont dans des domaines comme les sciences infirmières, le commerce, l'informatique ou les technologies.

des polytechniques est similaire à celui des diplômés universitaires qui débute sur le marché du travail. Et bien que les bacheliers universitaires gagnent légèrement plus en moyenne cinq ans après la fin de leurs études, l'écart est relativement faible pour la majorité des diplômés. En outre, dans plusieurs domaines d'enseignement dans lesquels les écoles polytechniques sont spécialisées, il y a très peu de différence salariale entre les bacheliers des polytechniques et des universités, et dans certains cas, même, les diplômés des écoles polytechniques gagnent légèrement plus que ceux des universités.

Bien que la décision de la Nouvelle-Zélande d'étendre les programmes d'enseignement supérieur aux écoles polytechniques a produit d'excellents résultats, au cours des dernières années le gouvernement a commencé remettre ce rôle en question. Il y a environ cinq ans, dans sa Stratégie 2007–2012 sur l'enseignement supérieur, le gouvernement néo-zélandais a commencé à souligner les contributions *distinctives* qu'apportaient les différents types de fournisseurs de services d'enseignement, chaque sous-secteur ayant un rôle particulier à jouer dans le réseau d'enseignement supérieur (Cullen, 2006). Ce repositionnement a incité les écoles polytechniques à renouveler leur intérêt pour leurs champs d'intervention traditionnels — les compétences professionnelles appliquées — ce qui s'est soldé par une légère réduction de leurs efforts dans les programmes d'enseignement supérieur.

Bien que l'on n'ait pas assisté à des fermetures de programmes dans les écoles polytechniques et les établissements de formation privés, les inscriptions à ces programmes ont chuté quelque peu. En 2009, 12 pour cent des étudiants de polytechnique étaient inscrits dans des programmes d'enseignement supérieur, contre 17 pour cent en 2002. Dans l'ensemble, le gouvernement semble revenir dans une certaine mesure au modèle selon lequel les écoles polytechniques et instituts de technologie donnent un enseignement fondamental et professionnel qui permettra aux étudiants qui le souhaitent de progresser vers un niveau d'enseignement supérieur — sans nécessairement décerner des grades complets. Leur rôle de catalyseurs du développement économique *régional* est également souligné, autant sur le plan de l'enseignement que de la recherche. En réponse à ces nouvelles pressions, la plupart des écoles polytechniques ne se sentent pas tenues de faire un choix entre leurs programmes d'enseignement supérieur et leurs autres programmes. Ils réalisent plutôt qu'ils devront trouver le point d'équilibre qui leur permettra de répondre à la demande pour l'acquisition de différents types de compétences. Plusieurs estiment qu'ils ont un rôle important à jouer auprès des étudiants non traditionnels qui pourraient être intimidés par l'enseignement universitaire et des étudiants qui veulent demeurer dans leur région moins peuplée (plusieurs écoles polytechniques et instituts de technologie étant situés dans les régions périphériques).

## **Canada**

Jusqu'à la fin des années 1980, le classement des établissements postsecondaires canadiens était très simple. Il existait deux types d'établissements qui jouaient des rôles clairement définis et très différents, même si leurs responsabilités et leurs fonctions d'échelonnement pouvaient différer légèrement d'une province à l'autre. D'un côté il y avait l'université traditionnelle et son mandat d'enseignement et de recherche; de l'autre, il y avait les collèges techniques, professionnels et communautaires. Les

modèles de gestion et de gouvernance de ces collèges pouvaient différer, mais tous accordaient une grande importance à l'enseignement et avaient le mandat de faciliter l'accès, de répondre aux besoins des collectivités et à ceux des employeurs.

Au milieu des années 1990, toutefois, les législateurs des différentes régions du pays remettaient en question ce système d'enseignement supérieur binaire et se demandaient si le temps n'était pas venu d'habiliter les ÉES non universitaires à décerner des baccalauréats et si le système binaire des « collèges » et des « universités » – seules ces dernières étant habilitées à décerner des grades – était encore approprié. Au cours de la décennie suivante, les provinces ont commencé à mettre en place de nouveaux programmes et diplômes non universitaires. Ces remises en question répondaient à différentes préoccupations : les changements survenus dans les réglementations professionnelles, l'intérêt porté aux programmes d'enseignement supérieur non traditionnels et novateurs et la nécessité de réduire les coûts tout en améliorant l'accès. En 2007, au moins 75 programmes d'enseignement supérieur étaient offerts dans 40 établissements non universitaires. Cependant, en dépit de la prolifération des nouveaux programmes d'enseignement supérieur au cours de la dernière décennie, ceux-ci n'ont pas eu jusqu'ici un grand impact sur l'ensemble des inscriptions aux programmes de premier cycle.

En 2008-2009, par exemple, seulement 5 000 étudiants étaient inscrits dans des programmes d'enseignement supérieur collégiaux, soit trois pour cent du nombre d'inscriptions seulement (Clark, Moran, Skolnik et Trick, 2010). Il n'est pas simple de donner une description détaillée de l'expérience canadienne en matière de diplômes décernés par les établissements non universitaires, compte tenu du nombre de provinces et des écarts entre les provinces concernant la réglementation de l'enseignement supérieur non universitaire. L'enseignement étant de compétence provinciale, il va de soi que la situation varie grandement d'un endroit à l'autre.

Cependant, le Canada peut maintenant compter sur un *cadre* national d'assurance qualité dans le domaine (la Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada du CMEC [CMEC, 2007]). Cette déclaration définit implicitement différents types de grades mais omet toute distinction quant aux types d'établissements qui peuvent ou qui devraient pouvoir décerner ces grades. Depuis leur naissance dans les années 1960, les collèges de Colombie-Britannique offrent les deux premières années d'études universitaires dans le but d'inciter les étudiants à transférer ensuite ces crédits à l'une des universités de la province. Au contraire de l'Alberta, qui a aussi un système de transfert de crédits, les collèges de Colombie-Britannique peuvent décerner des « grades d'associé » aux étudiants qui finissent les deux premières années, un peu comme c'est le cas aux États-Unis.

À partir de 1988, la province estimant qu'il fallait améliorer considérablement l'accès à l'enseignement de niveau universitaire en Colombie-Britannique<sup>14</sup>, certains collèges ont obtenu le droit d'offrir des programmes complets de quatre années (bien que les grades étaient encore décernés par l'une des universités existantes). À partir de 1995,

---

<sup>14</sup> Pour une analyse en profondeur de ces réformes, voir Dennison et Schuetze (2004), p. 13–38.

ces établissements ont pu décerner des grades et ils ont reçu le titre de « collèges universitaires » (Dennison et Schuetze, 2004, p. 18), bien qu'ils n'aient pas pu porter le nom d'« universités » avant 2008. À mesure que ces établissements se rapprochaient du droit de décerner des grades, leur statut se modifiait. Au lieu de créer une situation où les diplômes étaient décernés par un grand nombre de nouveaux établissements non universitaires, la Colombie-Britannique a tout simplement presque cessé d'ouvrir de nouvelles universités. Il y a eu quelques exceptions, bien entendu. Le British Columbia Institute of Technology (BCIT) a pour sa part résolument évité de prendre le titre d'université, même si la majorité de ses étudiants suivent maintenant un programme d'enseignement supérieur. Il y a eu aussi d'autres développements. Des fournisseurs étrangers ont été approuvés pour décerner des grades dans la province (l'Université Farleigh Dickinson du New Jersey, par exemple) et un nouveau grade a été introduit : l'« *applied degree* » – c.-à-d. un grade lié à un métier précis, dont le cursus est conçu avec l'aide de groupes d'employeurs – et dont le programme peut être donné par les collèges et les universités.

Comme la Colombie-Britannique, l'Alberta a élaboré pendant des décennies un système collégial reposant sur la prémisse que les collèges avaient pour rôle d'alimenter les grandes universités (l'Université de l'Alberta, l'Université de Calgary et l'Université de Lethbridge) en délivrant des crédits transférables qui sont l'équivalent des deux premières années d'université. Ici aussi les collèges qui fournissaient déjà des cours crédités ont commencé à manifester leur volonté de décerner leurs propres grades, et dès 1995 ils ont pu commencer à remettre des grades en sciences appliquées dans certains domaines. Dans une certaine mesure, la situation a évolué de la même façon en Alberta qu'en Colombie-Britannique. Quand les établissements tels Kwantlen et Fraser Valley sont devenus des universités, Mount Royal et Grant McEwan en Alberta ont obtenu un statut nouveau et explicitement plus élevé. Toutefois, afin de limiter ce mouvement vers le haut, le gouvernement de l'Alberta a décidé de créer six secteurs d'enseignement très circonscrits.

Les « vieilles » universités sont devenues des « établissements d'enseignement et de recherche complets » (*comprehensive academic and research institutions*), tandis que les nouvelles universités sont devenues des « établissements de baccalauréat et d'études appliquées » (*baccalaureate and applied studies institutions*). Le Northern Alberta Institute of Technology et le Southern Alberta Institute of Technology (NAIT et SAIT), qui décernent aussi des grades en sciences appliquées, sont devenus des « polytechniques » et les autres collèges communautaires ont pris de nom d'« établissements communautaires complets » (*comprehensive community institutions*). Les établissements religieux (« *independants* ») et les établissements spécialisés (tels que l'Alberta College of Art & Design et le Banff Centre) ont également reçu leur propre désignation. Par conséquent, la principale innovation en Alberta ne portait pas sur l'élargissement du pouvoir de décerner des grades, mais plutôt sur l'adoption d'une structure cadre qui reconnaissait la prolifération des missions d'enseignement supérieur et des types d'établissements, mais qui encadrait dans la mesure du possible les établissements dans des rôles particuliers. De cette façon, on a freiné l'élargissement de la mission des établissements qui pouvaient depuis peu décerner des grades.

En Ontario, la principale mesure législative dans le domaine a été la *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*, qui a permis aux collèges et aux établissements postsecondaires privés d'offrir des programmes de niveau baccalauréat. Pour la majeure partie, ces nouveaux grades portaient sur des domaines d'études appliquées. Initialement, ces grades différaient des programmes d'enseignement supérieur appliqué déjà donnés dans les universités (par ex. les sciences infirmières ou le journalisme) dans la mesure où ils devaient avoir un volet d'acquisition de connaissances pratiques dans un domaine en particulier et devaient déboucher directement sur le marché du travail. Pour cette raison, la plupart des nouveaux programmes de premier cycle des ÉES non universitaires en Ontario requièrent une session en milieu de travail lors de la dernière année d'étude. Malgré la désignation initiale, des changements ont été apportés à la nomenclature, si bien qu'aujourd'hui les grades décernés par les collèges ne doivent plus avoir le mot « appliqué » dans leur titre, même s'il doivent encore être de nature professionnelle<sup>15</sup>.

L'un des aspects du mouvement d'expansion des établissements décernant des grades est commun à la Colombie-Britannique, à l'Alberta et à l'Ontario : chacune de ces provinces a recours à un processus d'assurance de la qualité pour déterminer quels établissements d'enseignement supérieurs non universitaires seront autorisés à offrir des programmes d'enseignement supérieur de premier cycle. Toutes trois ont un organisme indépendant affecté à cette tâche : le British Columbia Degree Quality Assessment Board (BCDQAB), le Campus Alberta Quality Council (CAQC) et la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CÉQÉP). Ces trois organismes ont des structures et des mandats très similaires (bien que la CÉQÉP soit la seule qui n'ait pas compétence sur les programmes offerts par les universités). Chacun de ces conseils, qui sont composés principalement de membres non professionnels (mais qui ont accès à des services de secrétariat professionnels à temps plein), remettent des recommandations au ministre responsable quant aux demandes de droit de décerner des grades qu'ils ont reçues. Dans les trois cas, le ministre conserve le pouvoir de refuser une recommandation du conseil, même si de tels refus semblent relativement rares.

---

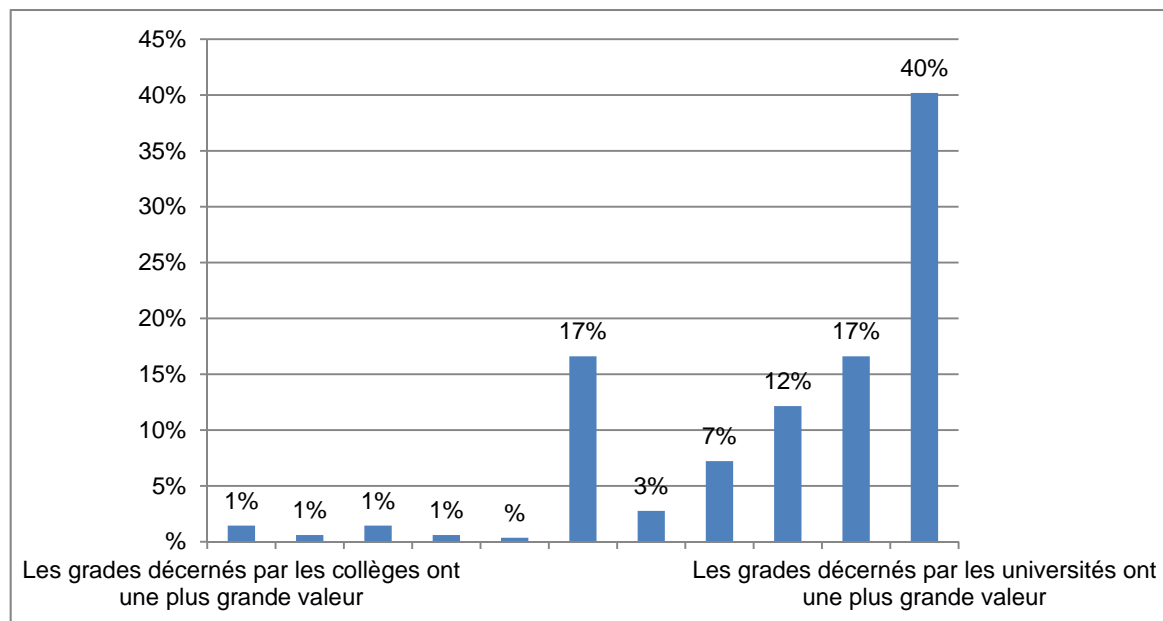
<sup>15</sup> Il existe différentes façons d'indiquer par la nomenclature si un grade est de nature professionnelle/d'études appliquées ou orienté vers la recherche. À l'exception du baccalauréat ès sciences appliquées, qui est en fait un grade orienté vers la recherche, les grades orientés vers la recherche ont normalement la formulation suivante : *baccalauréat ès faculté (sujet)* – par exemple, baccalauréat ès arts (psychologie) ou baccalauréat ès sciences (chimie). Le niveau d'études au baccalauréat peut encore être différencié par la mention *honours* ou *baccalauréat spécialisé* pour les grades orientés vers la recherche. La *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire* permettant aux collèges de remettre des grades uniquement dans les domaines d'études appliquées, les nomenclatures orientées vers la recherche (par ex. baccalauréat ès arts/sciences/sciences appliquées) et le terme *honours* ne peuvent entrer dans la désignation des grades décernés par les collèges. Les nomenclatures typiques pour les baccalauréats remis par les collèges d'études appliquées sont (1) *baccalauréat ès faculté (sujet)* – par exemple, baccalauréat en technologie (technologie de l'information); (2) *baccalauréat ès faculté appliquée (sujet)* (à l'exception de « ès sciences appliquées ») – par exemple, baccalauréat ès arts appliqués (études juridiques); ou (3) *baccalauréat ès sujet* – par exemple, baccalauréat ès design intérieur.

## Perception des étudiants universitaires de l'Ontario sur les grades collégiaux c. les grades universitaires

Il ne faut peut-être pas se surprendre que les étudiants des universités de l'Ontario estiment le plus souvent que les grades remis par les universités possèdent intrinsèquement une plus grande valeur que ceux décernés par les collèges. Moins de cinq pour cent des étudiants voyaient les grades collégiaux comme ayant dans une certaine mesure une plus grande valeur que les grades universitaires, alors que près de 80 pour cent ont affirmé que les grades universitaires avaient dans une certaine mesure une plus grande valeur. Par ailleurs, 17 pour cent ont déclaré que les deux grades étaient à peu près d'égale valeur.

**Figure 2**

**Opinions quant à la valeur des grades décernés par différents types d'établissements**



Pour mieux comprendre pourquoi les étudiants peuvent croire que les grades d'un type d'établissement ont plus de valeur que ceux de l'autre type d'établissement, nous leur avons présenté différents facteurs et leur avons demandé d'indiquer s'ils considéraient que ces facteurs étaient meilleurs dans les collèges ou dans les universités. Nous leur avons aussi demandé quelle importance avait eu chacun de ces facteurs dans leur choix d'un établissement d'enseignement. Les résultats sont présentés dans le tableau 2, par ordre d'importance accordée.

**Table 2****Opinions des étudiants de premier cycle quant à savoir si certains facteurs liés à l'enseignement étaient meilleurs dans les collèges ou dans les universités**

	Importance accordée (sur 5)	Meilleur dans les collèges (%)	À peu près pareil (%)	Meilleur dans les universités (%)
Options de carrière à long terme	4,23	7	27	66
Qualité des enseignants	3,74	6	37	57
Prestige de l'établissement	3,60	<1	12	88
Acceptation plus facile dans les programmes de deuxième cycle	3,49	8	13	79
Perspectives d'emploi à court terme après obtention du diplôme	3,32	43	37	21
Créer des liens avec des personnes qui seront des contacts précieux plus tard	3,09	6	71	24
Frais de scolarité	3,01	82	16	2
Nombre d'étudiants par classe	2,85	61	33	6
Participation du corps professoral à la recherche	2,67	2	11	87
Critères d'admission moins élevés	2,39	87	12	1

Les étudiants universitaires de premier cycle ont clairement indiqué que la principale raison pour laquelle ils ont choisi leur établissement étaient les « options de carrière à long terme » et 66 pour cent d'entre eux estimaient que les universités offraient de meilleures perspectives à cet égard que les collèges. Bien qu'ils estimaient que les collèges offraient de meilleures perspectives d'emploi à *court terme* après l'obtention du diplôme (43 pour cent c. 21 pour cent), ce facteur était perçu comme étant beaucoup moins important pour le choix d'un établissement (score moyen de 3,32 sur 5 c. 4,23 pour les options de carrière à long terme). Pour les trois autres facteurs ayant l'importance la plus élevée – la qualité des enseignants, le prestige de l'établissement et l'acceptation plus facile dans les programmes de deuxième cycle – les étudiants indiquaient beaucoup plus souvent qu'ils étaient meilleurs dans les universités que dans les collèges. Les domaines où les étudiants estimaient que les collèges remportaient la palme – les frais de scolarité plus bas, le nombre d'étudiants par classe et les critères d'admission moins élevés – étaient aussi les facteurs auxquels ils accordaient le moins d'importance.



Une autre question du sondage nous a permis de déterminer quels étudiants de l'échantillon avaient déjà fréquenté un collège communautaire et si ceux-ci avaient des opinions différentes sur la valeur des collèges – en comparaison de leurs collègues qui n'avaient fréquenté que l'université. Toutes leurs réponses étaient légèrement plus positives à l'égard des collèges – habituellement d'environ cinq points de pourcentage – mais les tendances étaient les mêmes.

À l'évidence, notre échantillon dans le cadre de ce projet n'était pas idéal, car nous n'avons pu obtenir l'opinion des étudiants qui suivent un programme de premier cycle dans un collège. Ces résultats ne doivent donc en aucun cas être interprétés comme constituant un rejet adéquatement informé des programmes de premier cycle collégiaux. On peut toutefois mentionner qu'ils témoignent d'un bon degré de satisfaction générale envers les programmes de premier cycle offerts par les universités. Ou, pour dire les choses autrement, si le marché des programmes de premier cycle offerts par les collèges est en hausse, ce n'est pas le fait de clients des universités insatisfaits.

Cela étant dit, une analyse réalisée par le COQES sur les indicateurs clés de performance suggère que les programmes collégiaux desservent une population quelque peu différente de celle des universités. En 2010, selon les données administratives fournies par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU), 30 pour cent des 4 505 diplômés avaient plus de 25 ans et 57 pour cent étaient mâles. Parmi ces diplômés, 80 pour cent ont signalé que leur objectif premier en s'inscrivant au collège était d'améliorer leurs perspectives d'emploi ou de carrière, tandis que 12 pour cent s'étaient inscrits en prévision d'une formation collégiale ou universitaire ultérieure. Quinze pour cent avaient été inscrits à l'université auparavant sans obtenir un grade. Six pour cent avaient déjà obtenu un grade. En outre, les diplômés des programmes collégiaux d'enseignement supérieur semblaient satisfaits de leur programme et leurs résultats sur leur marché du travail étaient raisonnablement positifs. Soixante-dix-neuf pour cent étaient satisfaits de la qualité générale de leur expérience d'apprentissage dans leur programme et 85 pour cent des diplômés ont affirmé qu'ils recommanderaient leur programme.

### *Opinions des intervenants clés au sujet de la pertinence des expériences d'autres pays en matière de politiques*

Les intervenants clés ont manifesté beaucoup de scepticisme quant à l'applicabilité en Ontario des leçons apprises au cours des dernières années dans des endroits comme l'Europe et la Nouvelle-Zélande. L'un des points souvent relevés à ce sujet était le taux de croissance relativement faible (en comparaison de la Nouvelle-Zélande et de l'Europe) des inscriptions au baccalauréat dans les ÉES non universitaires de l'Ontario. Cette situation était partiellement attribuable au système lui-même : d'entrée de jeu (il y a une décennie), des limites ont été fixées quant à la capacité des collèges ontariens d'offrir des programmes de premier cycle, autant sur le plan du pourcentage des programmes offerts dans les collèges – 5 pour cent dans les collèges d'arts et de sciences appliqués et 15 pour cent dans les nouveaux instituts de technologie et de formation avancée – que sur le plan des matières enseignées. (Essentiellement, les collèges ne peuvent offrir des programmes de niveau baccalauréat qui entrent en concurrence avec des programmes d'enseignement supérieur existants dans les

universités, ce qui les empêche d'offrir des programmes dans toute discipline de base.) Toutefois, vu que peu de collèges remplissent leur quota, cette explication est probablement insuffisante.

À partir de là, le débat s'est orienté vers une question soulevée dans un livre paru récemment, *Academic Transformation* par Ian Clark et al. (Clark, Moran, Skolnik et Trick, 2010), à savoir si un plus grand nombre d'étudiants au baccalauréat *devraient* s'inscrire dans un collège pour des raisons de coûts. Certains participants provenant des collèges étaient clairement en faveur, affirmant en fait que la demande était forte pour les programmes collégiaux et vu qu'il s'agissait de programmes qui ciblaient directement le marché du travail, ils revêtaient une importance encore plus grande en temps de faible croissance économique<sup>16</sup>. Les participants universitaires ne contestaient pas cet argument, mais remettaient en cause la notion que l'enseignement de premier cycle était nécessairement moins dispendieux dans les collèges que dans les universités. Ils ont fait valoir que les collèges embauchant plus d'enseignants possédant un doctorat, les coûts de main-d'œuvre grimperaient, comme le ferait la pression pour le financement de la recherche. Par conséquent, la croissance du nombre de programmes d'enseignement supérieur collégiaux aurait à long terme une tendance inflationniste sur le collégial sinon sur l'ensemble du système.

Le débat s'est ensuite porté sur la question de savoir s'il était logique de pousser les étudiants vers ces programmes de baccalauréat collégiaux sans premièrement régler les problèmes d'échelonnement vers les cycles supérieurs. La politique gouvernementale qui interdisait aux collèges d'offrir des programmes qui concurrenceraient ceux déjà offerts dans les universités a obligé les collèges à se tourner vers les programmes spécialisés (par ex. baccalauréat en administration des terrains de golf) qui ne s'alignent pas toujours avec les domaines de maîtrises offerts. Par conséquent, plusieurs des difficultés que rencontrent les étudiants collégiaux pour faire reconnaître leur diplôme comme préalable à des études supérieures ne sont pas directement attribuables au rejet par les universités des attestations décernées par des collèges<sup>17</sup>, mais plutôt au fait que la surspécialisation signifie que les diplômés des collèges ne possèdent pas toujours le bagage de connaissances normalement exigé des diplômés. Les participants se sont ensuite demandé s'il était logique de forcer les collèges à axer leur enseignement sur ces programmes spécialisés. Comme disait un participant : « Si les résultats requis pour un programme sont bien définis, pourquoi se soucier de l'endroit où le programme est donné? » Cependant, les participants n'en sont pas arrivés à une conclusion sur le sujet.

---

<sup>16</sup> Il n'était pas toujours clair si la « forte demande » faisait référence aux programmes collégiaux en général ou aux programmes de baccalauréat collégiaux en particulier. S'il s'agissait de ces derniers, il semble paradoxal que les programmes collégiaux d'enseignement supérieur puissent simultanément être en forte demande et connaître une faible croissance.

<sup>17</sup> Les participants qui provenaient des collèges ont fait remarquer que certains de leurs diplômés s'étaient carrément fait dire par des agents des admissions de programmes universitaires de deuxième cycle que leur attestation collégiale n'était pas suffisante pour les faire admettre. Toutefois, quand l'affaire a été soumise à des représentants universitaires de plus haut rang, ces décisions ont été renversées. Cela ne signifie pas nécessairement que ces étudiants ont été admis, mais plutôt que leur demande a été reçue (ce qui est, bien entendu, tout ce que quiconque venant de n'importe quel établissement puisse demander).

Il convient de noter que la discussion sur cette question a été accaparée dans une grande mesure par le sentiment de consternation qui entoure l'utilisation du terme « appliqué » (en tant qu'orientation de programme opposée à « académique »). Bien que le terme « appliqué » soit utilisé ailleurs dans le monde sans causer de grande controverse, en Ontario ce terme a une connotation spécifique — et, aux yeux de plusieurs, méprisante — qualifiant les programmes professionnels plus courts offerts dans les collèges ontariens. Bien que les collèges ne soient plus tenus d'utiliser la désignation « appliqué », cette distinction signifie, semble-t-il, en Ontario que le programme est « orienté vers le professionnel » (c.-à-d. adapté aux besoins d'un secteur professionnel relativement restreint).

Sous plusieurs aspects, il s'agit d'un débat de nature terminologique, mais le phénomène nous rappelle l'importance de choisir judicieusement la terminologie que nous employons en matière de politiques publiques. Pour l'essentiel, les participants estimaient toutefois que la discussion sur cette question restait largement théorique en l'absence d'une volonté manifeste du gouvernement provincial. Dans le présent système, toute migration importante des inscriptions reste essentiellement impossible en l'absence d'un réalignement marqué de la politique de financement, et nul parmi les personnes présentes ne croyait qu'une telle chose était susceptible de se produire, compte tenu du désengagement général du gouvernement dans le dossier. Comme l'affirmait un participant : « Si le gouvernement envisage sérieusement d'intervenir dans la gestion des inscriptions, alors cette discussion est utile; sinon, elle est sans intérêt. »

Quand l'idée d'un système plus concurrentiel et plus orienté sur le marché (vraisemblablement financé par une augmentation des droits de scolarité ou par des coupons éducation, ou encore par l'un et l'autre) a été soulevée, les participants ont souligné trois éléments. Premièrement, il a été noté que le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur aurait un rôle encore plus important à jouer en tant que garant des résultats (un participant universitaire a décrit le CÉQÉP comme « un élément d'infrastructure crucial »); deuxièmement, certains participants ont souligné que pour être efficaces, les marchés doivent pouvoir compter sur une information de qualité, et il n'était pas clair à ce moment si l'Ontario avait pris des mesures à l'égard du problème de la transmission aux étudiants d'une information de qualité; et troisièmement, il a été noté que si la concurrence pouvait être un enjeu important dans la grande région de Toronto, cette question était essentiellement non pertinente à l'extérieur de la région-centre, car ailleurs dans la province plusieurs établissements avaient des problèmes à remplir leurs classes.

Enfin, une discussion a aussi eu lieu au sujet du « lieu ». Certains estimaient que l'idée maîtresse de la discussion — c.-à-d. l'endroit où les programmes de baccalauréat pourraient être donnés — passait sous silence dans un sens l'une des innovations les plus importantes des dernières décennies, à savoir le développement de programmes de diplômes collégiaux/grades universitaires *conjoint/collaboratifs* (dont plus d'une centaine existe actuellement). Ces entités devaient être mieux intégrées à la discussion.

## *Conclusions et prochaines étapes au sujet des « autres lieux »*

Il est difficile de détecter une tendance mondiale quant à la pertinence de confier les programmes de baccalauréat aux ÉES non universitaires. En Europe, le fait que ces établissements décernent des baccalauréats est, dans un sens, un accident attribuable à Bologne – bien que les ÉES non universitaires d'Europe aient remis des attestations d'« études supérieures appliquées » de trois ans depuis bien plus longtemps. Comme en Colombie-Britannique, où les collèges d'études supérieures les plus avancés sont simplement devenus des universités, le fait que ces établissements décernent des baccalauréats semble simplement hâter l'élimination de la frontière entre les deux secteurs.

Dans d'autres endroits comme l'Alberta et la Nouvelle-Zélande, il existe une volonté de s'assurer que plusieurs établissements différents puissent offrir des grades (en particulier de nature « appliquée »). Mais on veut également différencier la mission réelle et substantielle de chaque secteur. Dans un sens, il semble y avoir une reconnaissance dans ces endroits que sans une réglementation et une orientation politique adéquates, le premier effet de l'élargissement du pouvoir de décerner des grades aux ÉES non universitaires sera de réduire la différenciation entre les établissements plutôt que de l'accroître. La limitation des coûts par étudiant a clairement été l'un des facteurs derrière la volonté de certains gouvernements de permettre aux ÉES non universitaires de décerner des baccalauréats dans des cadres non universitaires. Même quand ces établissements sont devenus des universités (par ex. en Alberta et en Colombie-Britannique), les gouvernements se sont appliqués à y garder les coûts sous contrôle (notamment en conférant à ces établissements une désignation juridique qui ne leur permettait pas de participer pleinement aux activités de recherche auxquelles s'adonnent les universités de plus haut niveau).

Il y a toutefois d'autres raisons. Partout dans le monde, les gouvernements qui permettent aux ÉES non universitaires de décerner des grades sont intéressés principalement par la création de grades « appliqués » ou plus axés sur les métiers. Cela implique clairement que le secteur universitaire plus orienté sur la théorie ne répond tout simplement pas à ce besoin. « Améliorer l'accès » est parfois utilisé comme justification de ces programmes, mais la signification exacte de cette expression n'est pas toujours évidente et on peut se demander s'il ne s'agirait en fait que de rhétorique. Ce terme s'applique le mieux à la situation de la Nouvelle-Zélande, où les nouveaux programmes sont souvent offerts dans des polytechniques à l'extérieur des grands centres qui abritent les universités. Il s'applique beaucoup moins au Canada, où les nouveaux programmes d'enseignement supérieur collégiaux sont situés presque exclusivement dans les grands centres, qui sont déjà bien desservis par les universités existantes. En Europe, le souci d'« améliorer l'accès » est moins applicable, car la densité de la population est telle que la plupart des localités sont à une distance raisonnable d'un établissement d'enseignement supérieur. Dans les pays européens, le mandat d'« accès » peut dans le meilleur des cas être interprété non pas comme un accès géographique, mais plutôt en termes d'attrait supposé des programmes non traditionnels auprès d'un auditoire lui aussi non traditionnel.

La tâche la plus difficile reste sans doute d'expliquer les différents niveaux de popularité de ces grades dans les domaines appliqués. Pourquoi le nombre

d'inscriptions dans les ÉES non universitaires compose-t-il 62 pour cent des inscriptions tertiaires en Hollande et seulement deux pour cent en Ontario? Cette différence n'est certainement pas une question de prestige relatif, vu que la situation d'infériorité dans la hiérarchie de l'enseignement qu'occupent les collèges ontariens est partagée par les ÉES non universitaires des autres régions. Cette variation trouve certainement son origine dans une certaine mesure dans l'histoire. La « part de marché » accaparée par les ÉES non universitaires en Europe centrale a beaucoup à voir avec le fait qu'avant Bologne, ces établissements n'avaient pas de concurrence sur le plan des programmes tertiaires de courte durée, les universités offrant uniquement des programmes de longue durée. Il faut dire aussi que les systèmes néo-zélandais et européens tiennent beaucoup mieux compte de la nécessité de fournir des occasions d'échelonnement qui, pour différentes raisons, se sont révélées difficiles à mettre en place en Ontario. Les déficiences du système ontarien en matière d'échelonnement sont dues en partie à la décision stratégique de restreindre le type de programmes que pouvaient offrir les collèges à des domaines qui n'entraient pas en concurrence avec l'enseignement universitaire – une barrière dont les systèmes européens sont exempts.

Peu d'étudiants qui fréquentent actuellement une université ontarienne semblent croire qu'un grade obtenu dans un autre type d'établissement aurait autant de valeur qu'un grade universitaire et ce, malgré le fait que les étudiants estiment dans l'ensemble que les collèges sont meilleurs que les universités pour préparer les étudiants au marché du travail en peu de temps et garder la taille des classes à un niveau raisonnable. Si – et cela n'est pas du tout certain – cette situation est révélatrice de l'opinion des étudiants du secondaire au sujet des deux établissements, alors le fait de permettre aux ÉES non universitaires de décerner des grades pourrait souffrir simplement de la demande limitée, compte tenu des restrictions dont les collèges font actuellement l'objet quant aux types de programmes qu'ils peuvent offrir.

Certes, l'échantillon d'étudiants utilisé pour répondre à cette question n'était pas idéal : étant tous des universitaires, les résultats sont probablement biaisés par la propension naturelle des répondants à rendre leurs propres grades plus attrayants. Si nous avions pu demander aux étudiants des collèges et des écoles polytechniques leur avis sur leur propre programme, nous aurions sans doute pu rapporter un niveau élevé de satisfaction et des opinions très différentes sur les mérites relatifs des grades décernés par les collèges. Quoi qu'il en soit, les résultats suggèrent que, dans les conditions actuelles pour le moins, les étudiants universitaires ne sont pas suffisamment insatisfaits de la dimension des classes et de longueur des programmes pour rendre les grades collégiaux une option de rechange attrayante.

Selon l'analyse que nous avons faite de la situation, il semble y avoir peu de raisons convaincantes en faveur d'un plus grand transfert de l'enseignement du niveau du baccalauréat classique vers les collèges. La bonne répartition géographique des universités en Ontario semble réfuter l'argument de l'accès géographique. Il pourrait y avoir une justification sur le plan économique, mais plusieurs intervenants semblent convaincus que cette question est de nature transitoire, car l'obtention du statut d'établissements de baccalauréat aura inévitablement pour effet de faire augmenter les coûts d'enseignement de l'établissement en cause. (Il serait d'ailleurs intéressant de réaliser une recherche portant sur la variation des coûts d'enseignement dans les

collèges qui se sont vu remettre le droit de décerner des baccalauréats afin de savoir si ce nouveau statut a réellement entraîné une hausse des coûts d'enseignement.)

La motivation de stimuler l'innovation et les baccalauréats plus axés sur le marché du travail demeure, bien entendu. Il pourrait y avoir des raisons de voir un plus grand nombre de grades classiques décernés dans des cadres non traditionnels, dans une tentative de hausser la concurrence et d'améliorer la qualité. C'est donc dire que le fait d'avoir plus de concurrence dans un domaine en particulier pourrait hausser la qualité globale de l'enseignement (bien qu'une réduction des coûts produite par la concurrence accrue semble peu probable). Dans des domaines comme le commerce, la comptabilité et les sciences sociales – des domaines où le premier déterminant de la qualité est le personnel et où l'investissement en capital physique est minime – les collèges pourraient probablement structurer et offrir des programmes d'enseignement supérieur de suffisamment bonne qualité pour concurrencer les universités pour l'obtention des étudiants. D'ailleurs, ils pourraient hausser leur attrait en insérant dans leurs cursus certains aspects d'orientation professionnelle qui leur sont si profitables dans d'autres domaines. Cela nécessiterait, bien entendu, un changement d'orientation stratégique complet. Sous sa forme actuelle, le système qui permet aux collèges ontariens d'offrir des programmes d'enseignement supérieur est spécialement aménagé de façon à *éviter* la concurrence entre les universités et les collèges<sup>18</sup>. Cette situation semble résulter en partie du pragmatisme politique. (Pourquoi s'attaquer directement aux intérêts des universités?) Mais le système a aussi été conçu de cette façon parce que l'on craignait que les programmes d'études dans les domaines plus traditionnels puissent ne pas être d'aussi bonne qualité s'ils étaient dispensés dans un cadre non universitaire. Comme pour la question de la réduction de la durée des programmes, toutefois, une stratégie axée plus directement sur les « résultats d'apprentissage » pourrait permettre de surveiller les normes de qualité et de les protéger.

Il pourrait également être utile d'étudier les succès obtenus par les diplômés des programmes collégiaux de baccalauréat pendant leurs études supérieures. Si les données étaient suffisantes pour indiquer que ces diplômés réussissent aussi bien dans les programmes d'études supérieures que les diplômés des universités, on pourrait prouver que les normes de qualité de ces programmes de baccalauréat sont assez élevées pour qu'ils méritent d'être élargis. Même si cet élargissement n'était pas jugé financièrement ou politiquement souhaitable, une telle étude aiderait tout de même les efforts visant à créer un échelonnement plus explicite des baccalauréats collégiaux, ce qui aurait éventuellement pour effet de hausser la valeur de ces grades aux yeux des étudiants potentiels.

---

<sup>18</sup> À proprement parler, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités a interdit la « duplication », plutôt que la « concurrence », mais l'effet est le même.

## Conclusion

Pendant des siècles, les universités ont eu le monopole de la remise des grades et ont pu définir aussi plus ou moins librement le contenu de chacun de ces grades universitaires. Les dernières décennies ont vu plusieurs pays occidentaux desserrer progressivement cette mainmise des universités en permettant à des établissements non universitaires de décerner eux aussi des grades. Pour procéder à ces changements, ces États ont limité la liberté des établissements de définir leurs grades (en créant des cadres de classification des titres de compétences et autres instruments similaires) ou assumé directement le droit de définir les grades par dispositions législatives. Sur la scène mondiale, nous en sommes encore au début de ce processus de démonopolisation de la remise des grades et les expériences se poursuivent un peu partout. Plusieurs de ces expériences vont dans le même sens, mais il n'est pas facile d'appliquer les leçons apprises d'un pays à l'autre, parce que la situation de départ varie énormément selon le pays.

Une observation peut toutefois être faite. Pour améliorer la diversité de l'offre de programmes *pour les étudiants* – autant sur le plan de la durée des programmes que de l'endroit où ils sont offerts – il faut paradoxalement procéder à une harmonisation des normes *parmi les fournisseurs*, afin d'assurer que les qualifications restent transférables. Par ailleurs, de plus en plus les normes basées sur les résultats d'apprentissage semblent occuper une place centrale dans ce processus d'harmonisation.

L'Ontario a déjà commencé à étudier les résultats d'apprentissage. Son Cadre de classification est certainement le plus complet au Canada et le CÉQÉP a fait beaucoup de travail de débroussaillage sur le sujet. Cependant, le débat sur le système d'enseignement supérieur de la province s'écarte quelque peu du courant de pensée dominant. Par conséquent, il semble probable que les discussions portant sur le changement éventuel de la durée des programmes ou des endroits où ils sont donnés butera inévitablement sur des débats concernant la « qualité » (ou le manque de qualité) qui ne sont pas basés sur du contenu et qui manquent d'instruments de mesure.

Il est suggéré – et il s'agit ici d'une suggestion, rien de plus – que la mise en place de programmes plus courts et/ou donnés par des collèges pourrait être avantageuse pour les individus et pour l'ensemble de la société. Cependant, pour prouver que tel est le cas, il faudra accorder beaucoup plus d'attention aux résultats d'apprentissage – à partir des crédits individuels jusqu'aux programmes et aux grades. Tel qu'il est indiqué dans les conclusions des deux chapitres, le COQES pourrait jouer un rôle important à cet égard en lançant divers types de projets d'étude des résultats – par exemple un projet de mise en phase (*tuning*) – en examinant la possibilité d'adopter une définition commune pour les crédits ou encore en regardant de plus près les résultats obtenus par les diplômés collégiaux dans les cycles supérieurs<sup>19</sup>. Non seulement de tels projets permettraient-ils d'avoir une meilleure idée du bien-fondé des programmes courts ou

---

<sup>19</sup> Tout juste avant la publication de ce rapport, le COQES a lancé une série de projets sur les résultats d'apprentissage.

donnés au niveau collégial, mais en plus ils permettraient d'obtenir de l'information qui pourrait simplifier de beaucoup le transfert de crédits et l'échelonnement des grades.



## Références

- Advanced Education and Literacy Manitoba. (2010). *Statistical compendium*, chapitre 1. Manitoba: Council on Post-Secondary Education. Récupéré de <http://www.copse.mb.ca/compendium/index.html>
- American Council on Education. (2009). *Secretary of Education Arne Duncan, Sen. Lamar Alexander address attendees at ACE's annual meeting*. ACE. Récupéré de <http://www.acenet.edu/AM/Template.cfm?Section=Home&CONTENTID=31123&TEMP LATE=/cm/contentdisplay.cfm>
- American Council on Education. (nd). *Tuning USA*. ACE. Récupéré de [http://www.acenet.edu/Content/NavigationMenu/OnlineResources/Accountability/Tuning\\_USA.htm](http://www.acenet.edu/Content/NavigationMenu/OnlineResources/Accountability/Tuning_USA.htm)
- Conseil, des ministres de l'Éducation, Canada. (2007). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*. Toronto : CMEC. Récupéré de <http://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.fr.pdf>
- Carnegie Commission. (1971). *Less time, more options*. Carnegie Commission.
- Clark, I., Moran, G., Skolnik, M. et Trick, D. (2010). *Academic transformation: The forces reshaping higher education in Ontario*. Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires. (2009). *Enquête de 2009 sur les étudiants de dernière année*. Récupéré de [http://www.cusc-ccreu.ca/publications/rpt\\_CUSC\\_Master\\_V3\\_2009-1.pdf](http://www.cusc-ccreu.ca/publications/rpt_CUSC_Master_V3_2009-1.pdf)
- Cullen, M. (2006, April 4). *Ensuring quality and relevance: Future directions for funding tertiary organisations – Speech to intervenants*. Présentation à la législature de Nouvelle-Zélande. Récupéré de <http://www.tec.govt.nz/Documents/Reports%20and%20other%20documents/tertiary-reforms-education-changes-and-consultation-4%20April%202006.pdf>
- Dennison, J., & Schuetze, H. (2004), « Extending access, choice, and the reign of the market: Higher education reforms in British Columbia, 1989 – 2004 ». *Canadian Journal for Higher Education*, 34 (3), 13 - 38.
- Dooley, M., Payne, A. et Robb., L. (2011). *Understanding the determinants of persistence and academic success in university: An exploration of data from four Ontario universities*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Friedland, M. (2002). *The University of Toronto*. Toronto : University of Toronto Press.
- Gaston, P. (2010). *The challenge of Bologna: What United States higher education has to learn from Europe and why it matters that we learn it*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Harris, R. (1976). *A history of higher education in Canada 1663–1960*. Toronto : University of Toronto Press.

Haug, G. et Tauch, C. (2001). *Trends in learning structures in higher education*. Bruxelles : Association des universités européennes.

Klupp, M. et Teichler, U. (2008). « German Fachhochschule : Towards the end of a success story ». Dans J.D. Taylor, J. Brites Ferreira, M. de Lourdes Machado et R. Santiago (Ed.), *Non university higher education in Europe*. Dordrecht : Springer.

Kyvik, S. et Lepori, B. (Ed.). (2008). *The research mission of higher education institutions outside the university sector : Striving for differentiation*. Dordrecht: Springer.

Lennon, M.C. (2010). *Research Note 2.1 – Encouraging participation: Trends in pathways to postsecondary education*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

OCDE. (2005.) « Alternatives to universities revisited ». Dans *Education policy analysis*. Paris : OCDE.

Ontario. (2000). *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*. Récupéré de [http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/french/elaws\\_statutes\\_00p36\\_f.htm](http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/french/elaws_statutes_00p36_f.htm)

Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario. (2011). —e-info. Récupéré de [http://www.electronicinfo.ca/fr/account-login.php?p=v&comp\\_id=t1&j=1&flash=1](http://www.electronicinfo.ca/fr/account-login.php?p=v&comp_id=t1&j=1&flash=1)

<sup>1</sup>Shellenbarger, S. (2010, May 12). Speeding colleges to save \$10,000. *The Wall Street Journal*.

Smart, J. et Evans, C. (1977). State policymakers and time-shortened degrees. *Journal of Higher Education*, 48(2).

Smyth, R., Hyatt, J., Nair, B. et Scott, W. (2009). *Does it really matter where you study?* Beyond Tertiary Study series. Wellington : Tertiary Sector Performance Analysis and Reporting, New Zealand Ministry of Education.

Starr, S.F. (6 octobre 1991). Tuition relief for the middle classes (Op-Ed)*New York Times*.

Strauss, V. (23 mai 2009). Colleges consider 3-year degrees to save undergrads time, money. *Washington Post*.

University of California. (2010). *Commission on the future*. Récupéré de [http://ucfuture.universityofcalifornia.edu/presentations/cotf\\_final\\_report.pdf](http://ucfuture.universityofcalifornia.edu/presentations/cotf_final_report.pdf)

## Annexe A

### Méthodologie du sondage

Les données présentées dans ce rapport ont été recueillies dans le cadre d'un sondage en ligne réalisé par Higher Education Strategy Associates (HESA) entre le 18 février et le 1<sup>er</sup> mars 2011. HESA gère un groupe d'étude en ligne comptant plus de 8 000 étudiants de premier cycle qui étaient inscrits à un programme offert par un établissement canadien qui confère des grades universitaires à un moment ou un autre de l'année universitaire 2009-2010 et qui étaient encore aux études en 2010-2011. Chaque mois, HESA envoie aux étudiants du groupe un sondage sur différents sujets, obtenant un taux de réponse qui varie d'un mois à l'autre mais qui s'établit habituellement à l'intérieur d'une fourchette de 25 à 40 pour cent. L'échantillon de cette étude est composé de 846 répondants, étudiant tous dans une université de l'Ontario. À l'évidence, l'échantillon des sondages mensuels n'est pas totalement aléatoire, car les membres du groupe d'étude doivent avoir déjà répondu à au moins un sondage précédent administré par Higher Education Strategy Associates (soit directement, soit dans le cadre de son Projet sur l'enseignement au Canada). Les sondages n'étant pas basés sur des échantillons à probabilité aléatoire, le concept de « marge d'erreur de l'échantillon » ne s'applique pas aux résultats présentés ici. Comme pour la plupart des sondages auprès des étudiants, les femmes sont légèrement surreprésentées; il semble tout simplement qu'elles répondent plus souvent aux sondages que les hommes. Par ailleurs, dans notre groupe d'étude, l'Ontario est légèrement surreprésenté et le Québec, sous-représenté. Le groupe est également biaisé en faveur des étudiants d'années supérieures. Le nombre exact de l'échantillon varie d'un mois à l'autre et les données démographiques du sondage seront fournies sur demande.

Tous les rapports réalisés par HESA sur la base de notre groupe d'étude sont pondérés selon les données publiques disponibles liées au sexe des répondants et à leur province d'inscription. Pour cette étude, la première province d'inscription n'entre pas en ligne de compte car tous les répondants provenaient de la même région. Par conséquent, seule la pondération par sexe a été utilisée. Sur la base des comparaisons entre notre échantillon pondéré et ceux d'autres grands sondages auprès des étudiants, par exemple l'Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada ou l'une des trois enquêtes en alternance du Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires, nous sommes confiants que les résultats de notre groupe d'étude sont raisonnablement représentatifs de la population étudiante de premier cycle des universités canadiennes.

## Annexe B

### Questions du sondage

Les questions suivantes portant sur les programmes de premier cycle ont été posées aux membres du groupe d'étude. Vu que HESA maintient un fichier de données démographiques sur chaque répondant basé sur les sondages précédents, ces questions ne leur ont pas été posées lors du sondage de janvier 2011.

#### [1] Êtes-vous actuellement inscrit(e) à un . . .

- [1] programme de baccalauréat de 3 ans
- [2] programme de baccalauréat de 4 ans
- [3] programme de baccalauréat de 5 ans ou plus
- [4] autre

#### [2] Selon vous . . .

5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5

Les programmes de baccalauréat de trois ans ont une valeur beaucoup moins grande que les programmes d'études de quatre ans.

#### [3] Si vous aviez l'occasion de vous inscrire à un programme d'études qui vous permettrait d'obtenir un baccalauréat spécialisé complet après trois années mais qui exigerait plus de travail de votre part, le feriez-vous?

- [1] Oui
- [0] Non

#### [4] Quelle était l'importance de chacun des facteurs suivants dans votre décision de répondre oui à la question précédente? (aucune importance/peu important/neutre/important/très important)

- [1] Satisfaction ou défi d'assumer une charge de cours plus lourde
- [2] Économie de coûts, car un programme plus court réduirait au total mes droits de scolarité et mes frais de subsistances
- [3] Inscription plus rapide aux programmes d'enseignement supérieur ou professionnels
- [4] Début plus tôt sur le marché du travail

#### [5] Quelle était l'importance de chacun des facteurs suivants dans votre décision de répondre non à la question précédente? (aucune importance/peu important/neutre/important/très important)

- [1] Les baccalauréats spécialisés de trois ans peuvent être perçus comme inférieurs aux grades universitaires de quatre ans
- [2] La charge de cours serait trop lourde
- [3] Je raterais une partie de l'expérience de l'université

[4] Craintes sur le plan des coûts (la charge de travail plus lourde m'empêcherait d'occuper un emploi)

**[6] Selon vous. . .**

5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5

[1] Les baccalauréats ont plus de valeur s'ils sont décernés par un collège.

**Pour ce qui concerne les baccalauréats, veuillez indiquer si chacun des facteurs suivants est meilleur dans les collèges [1], dans les universités [3] ou si les deux sont à peu près pareils [2].**

[1] Nombre d'étudiants par classe

[2] Qualité des enseignants

[3] Participation du corps professoral à la recherche

[4] Perspectives d'emploi à court terme après obtention du diplôme

[5] Options de carrière à long terme

[6] Acceptation plus facile dans les programmes de deuxième cycle

[7] Frais de scolarité

[8] Critères d'admission moins élevés

[9] Créer des liens avec des personnes qui seront des contacts précieux plus tard

[10] Prestige de l'établissement

**[7] Quelle était l'importance de chacun des facteurs suivants dans votre décision de vous inscrire à l'établissement que vous fréquentez?** (aucune importance/peu important/neutre/important/très important)

[1] Nombre d'étudiants par classe

[2] Qualité des enseignants

[3] Participation du corps professoral à la recherche

[4] Perspectives d'emploi à court terme après obtention du diplôme

[5] Options de carrière à long terme

[6] Acceptation plus facile dans les programmes de deuxième cycle

[7] Frais de scolarité

[8] Critères d'admission moins élevés

[9] Créer des liens avec des personnes qui seront des contacts précieux plus tard

**[8] Êtes-vous déjà allé(e) au collège?**

[1] Oui

[2] Non

## Annexe C

### Liste des participants à la consultation auprès des intervenants tenue le 21 mars 2011

- Alexi White, OUSA
- Nora Loreto (représentant Sandy Hudson), CFS Ontario
- Jim Robeson, College Student Alliance
- Peter Gooch, Conseil des universités de l'Ontario
- Erica Simmons, Conseil des universités de l'Ontario
- Donna Woolcott, Conseil des universités de l'Ontario
- Cindy Robinson, Conseil des universités de l'Ontario
- Monica Reilly, Collèges Ontario
- Suzanne Dwyer, Collèges Ontario
- Virginia Hatchette, PEQAB
- Lucia Padure, ministère de la Formation et des Collèges et Universités (Ontario)
- Susan Golets, ministère de la Formation et des Collèges et Universités (Ontario)
- Manzur Malik, Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario
- Ann Dean, Collège Humber
- Marjorie McColm, Collège George Brown

De plus, Ken Norrie, Richard Wiggers et Mary Catharine Lennon de COQES étaient présents, ainsi qu'Alex Usher et Paul Jarvey de HESA. La réunion était présidée par Pamela Marcucci de HESA.

L'Union des associations des professeurs des universités de l'Ontario a été invitée mais a décliné l'offre.

## Annexe D

### Guide de discussion de la consultation auprès des intervenants tenue le 21 mars 2011

(Remarque : Le guide était accompagné d'une version précédente de ce rapport.)

#### Introduction

Ce guide présente des éléments de discussion pour le symposium du 21 mars organisé par Higher Education Strategy Associates pour le compte du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Il accompagne le document « Autres temps, autres lieux ».

Ce projet avait pour objet de mieux comprendre les changements qui se sont produits partout dans le monde dans l'enseignement de premier cycle et d'obtenir l'opinion d'intervenants clés de l'Ontario quant aux leçons apprises qui pourraient éventuellement s'appliquer au système d'enseignement postsecondaire provincial.

Le document est divisé en deux sections. La première, intitulée « Autres temps », traite des développements récents à l'égard de la durée des programmes d'enseignement supérieur. Nous aborderons cette première question pendant l'avant-midi du 21. La seconde section, intitulée « Autres lieux », porte sur la prévalence croissante des grades décernés par des établissements non universitaires. Nous traiterons de cette seconde question pendant l'après-midi.

#### Section 1 – Autres temps (lundi matin)

1. Comment avez-vous trouvé cette section? Y a-t-il des points qui ont soulevé votre intérêt plus que d'autres? Y a-t-il des points sur lesquels vous auriez aimé avoir plus d'information?
2. Y a-t-il en principe une « durée appropriée » pour un programme de premier cycle? Quels facteurs devraient être pris en considération pour définir la durée d'un programme menant à un grade?
3. Certains États et certaines universités des États-Unis examinent la possibilité de réduire la durée de leurs programmes menant à un grade. Quels sont les pour et les contres d'une telle démarche? Une telle démarche fonctionnerait-elle en Ontario?
4. La stratégie européenne en matière de durée des programmes est plus axée sur les objectifs d'apprentissage et les heures d'effort. Quels sont les pour et les contres de cette stratégie? Une telle stratégie fonctionnerait-elle en Ontario?

## Section 2 – Autres lieux (lundi après-midi)

1. Comment avez-vous trouvé cette section? Y a-t-il des points qui ont soulevé votre intérêt plus que d'autres? Y a-t-il des points sur lesquels vous auriez aimé avoir plus d'information?
2. Est-il nécessaire d'établir une distinction entre « grades d'enseignement supérieur » (c.-à-d. universitaire) et « grades d'enseignement appliqué » (c.-à-d. non universitaire)? Pourquoi?
3. Pourquoi, selon vous, les programmes d'enseignement supérieur dans les ÉES non universitaires se sont-ils accaparés une moins grande part de marché au Canada qu'ailleurs?
4. La stratégie européenne en matière de promotion des programmes des ÉES non universitaires menant à un grade accorde une large place à la fixation de normes externes (cadres d'assurance de la qualité, Système européen de transfert de crédits, etc.) qui permettent un échelonnement beaucoup plus systématique entre les grades dans différents types d'établissements. Quels sont les pour et les contres de cette stratégie? Une telle stratégie fonctionnerait-elle en Ontario?



