



LA DIVERSITÉ DES COLLÈGES ONTARIENS

Ensemble de données visant à éclairer la
discussion sur la différenciation

Martin Hicks, Harvey P. Weingarten, Linda Jonker et Shuping Liu
Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES)

Le 12 septembre 2013

Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Se référer au présent document comme suit :

Hicks, M., Weingarten, H. P., Jonker, L. et S. Liu. 2013. *La diversité des collèges ontariens : ensemble de données visant à éclairer la discussion sur la différenciation*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2013

Résumé

Le gouvernement de l'Ontario a fait connaître son intention de négocier des ententes de mandat distinctes avec chaque établissement d'enseignement postsecondaire de l'Ontario et de modifier les formules de financement afin d'orienter les ressources vers ce que chaque établissement accomplit le mieux. Ces mesures témoignent de la volonté du gouvernement d'assurer une différenciation accrue entre les établissements du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Le présent document vise à jeter un éclairage sur ce débat en examinant les différences entre les 24 collèges de l'Ontario quant à des variables clés liées à la diversité des programmes et à la remise de grades.

La diversité régionale des programmes est un facteur qui distingue les collèges ontariens. Il pourrait être possible de mieux coordonner la planification entre des collèges voisins pour éviter des chevauchements qui ne seraient pas viables.

Les programmes menant à un grade constituent désormais la caractéristique distinctive la plus importante dans le contexte de la différenciation des collèges. Quatre pour cent de l'effectif collégial y est inscrit (2011), et ces étudiantes et étudiants représentent 2 % de l'effectif global inscrit à des programmes menant à un grade en Ontario. Sa croissance se concentre au sein d'un petit groupe de collèges chefs de file, surtout dans la région du grand Toronto. Ces programmes dominent le débat sur la différenciation.

La nouveauté relative et la faible envergure des programmes collégiaux menant à un grade représentent pour le gouvernement une occasion d'établir des objectifs provinciaux concernant les types de grades collégiaux à conférer et les établissements où les programmes seraient offerts, notamment sur le plan de la croissance et de l'orientation de ces programmes. Il est important d'établir des objectifs clairs pour assurer la négociation fructueuse d'ententes de mandat bilatérales.

L'élaboration d'une stratégie d'attribution de grades et de différenciation doit prendre en compte différents facteurs, notamment : la demande de la part des étudiantes et étudiants et des employeurs; la nécessité d'assurer un processus solide et externe d'assurance de la qualité et d'établir des normes élevées et uniformes pour tous les programmes menant à un grade en Ontario; les voies de transfert

entre établissements conférant des grades, et notamment entre les collèges et les universités publiques de l'Ontario; l'incidence de la multiplication des programmes menant à un grade sur les importants programmes de formation professionnelle des collèges; la question de savoir si la RGT nécessite une solution unique faisant intervenir tous les collèges et universités afin de répondre à la demande croissante qu'on y constate.

Objet du présent document

Le 30 mai 2011, le ministre de la Formation et des Collèges et Universités d'alors a annoncé l'intention du gouvernement de négocier des ententes de mandat avec chaque établissement public d'enseignement postsecondaire de l'Ontario et de modifier les formules de financement afin d'orienter les ressources vers les points forts de chaque établissement (Milloy, 2011). Ces déclarations témoignaient du désir du gouvernement d'appliquer une politique qui permet une plus grande différenciation des établissements du système postsecondaire public, une approche recommandée par plusieurs analyses qui en démontrent les avantages (Clark et coll., 2009, 2011; COQES, 2010, 2013).

En juin 2012, mettant de l'avant sa politique de différenciation de façon concrète, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) a demandé à chacun des 44 établissements d'enseignement postsecondaire publics de la province de produire un énoncé de mandat présentant les valeurs de l'établissement, sa vision et ses buts, ainsi que trois objectifs fondamentaux s'inscrivant dans ce mandat. Les énoncés ont ensuite été examinés par un groupe d'experts indépendant convoqué par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).

Soutenant fortement l'objectif d'une différenciation accrue du système postsecondaire ontarien, ce groupe d'experts a exhorté le gouvernement à jouer un rôle plus actif dans la planification du système, de peur que la qualité de l'enseignement supérieur ne continue de diminuer dans la province. Bien qu'il n'ait pas recommandé de cadre de différenciation spécifique pour l'Ontario, le groupe d'experts s'est penché sur les cadres de différenciation d'autres provinces et États et en a ainsi recensé les variables importantes (COQES, 2013).

Dans une publication précédente, le COQES (2010) a présenté les arguments en faveur d'une plus grande différenciation du système postsecondaire en Ontario, décrit les avantages de cette approche et fourni au gouvernement des conseils généraux sur la façon de la mettre en œuvre. Le Groupe d'experts chargé d'évaluer les présentations d'ententes stratégiques de mandat a poursuivi ce travail en fournissant au gouvernement des recommandations spécifiques à ce sujet et en dressant un portrait plus exhaustif de la situation du système d'éducation postsecondaire ontarien (COQES, 2013). Le présent document s'appuie sur ces rapports pour examiner la diversité des collèges ontariens et se

fonde sur des données pour proposer un cadre qui soutiendrait une plus grande différenciation du système d'éducation postsecondaire.

Comme il a été recommandé par le groupe d'experts, le gouvernement devra, au bout du compte, s'interroger sur la nécessité de conserver l'importante dichotomie collège-université qui existe actuellement en Ontario, une question fondamentale soulevée par la différenciation. Dans un premier temps, toutefois, il reste plus facile d'étudier la question de la différenciation séparément pour chacun des secteurs (universitaire et collégial). Le présent document s'intéresse au secteur collégial; une analyse semblable concernant le secteur universitaire a été publiée en juillet 2013. L'annexe A décrit l'état actuel de la différenciation entre les collèges et les universités de l'Ontario et décrit des pistes à suivre pour consolider leurs rapports et interconnexions.

Les dimensions de la différenciation des collèges

Quelques paramètres de différenciation mesurables dominant le débat sur les mécanismes possibles de classification des collèges, notamment la diversité régionale des programmes et l'attribution de grades.

Programmes régionaux. Dans son rapport, le Groupe d'experts chargé d'évaluer les présentations d'ententes stratégiques de mandat met en garde contre le fait que « l'emplacement d'un établissement n'est pas une raison suffisante de distinction. Si d'autres modèles de classification servent de guide, le type de titres de compétence offerts, le nombre de titres de compétence d'un type particulier offerts et le niveau d'engagement en recherche constituent des attributs pertinents à la différenciation d'un établissement » (COQES, 2013, p. 14).

Cela dit, bien des intervenants du réseau des collèges feraient valoir que ce qui rend vraiment unique chaque collège ontarien, conformément à la tradition communautaire du mouvement des collèges, est la spécialisation des programmes qui fait en sorte que chaque établissement s'adapte aux caractéristiques et besoins particuliers du marché du travail local.

En Ontario, chaque collège s'est vu attribuer une zone de recrutement d'où proviennent ses étudiantes et étudiants et à laquelle il a fait correspondre le marché du travail local. Ces zones ont été supprimées officiellement en 2002, bien que la *Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario* fasse toujours mention de « collectivités locales variées » [LCAATO, 2002, par. 2 (2)]. Bien que de nos jours, les collèges attirent des étudiantes et étudiants du Canada et de l'étranger vers des

programmes précis (p. ex., les programmes culinaires du George Brown) ou dans le cadre d'une stratégie de marketing plus globale (p. ex., la campagne internationale générale de Centennial), ils demeurent étroitement associés à la collectivité locale.

La variété des programmes d'études fournis dans les 24 collèges représente donc une piste d'étude évidente. Cette tâche serait difficile à accomplir au palier des programmes lui-même, car il existe environ 850 programmes collégiaux¹ approuvés par le gouvernement. Cependant, il est possible de le faire en regroupant les programmes en catégories et en examinant les différences dans la composition de l'effectif des collèges.

Grades. Les programmes menant à un grade représentent une caractéristique distinctive reconnue dans plusieurs réseaux de collèges et d'écoles polytechniques. En Ontario, les collèges confèrent des grades depuis une dizaine d'années, et des tendances se manifestent quant à au moins deux aspects. Le premier de ces aspects est une simple question d'échelle : certain collèges accélèrent rapidement l'attribution de grades, d'autres le font plus prudemment et un troisième groupe de collèges a décidé de ne pas conférer de grades.

Le second aspect est une dimension plus complexe touchant l'orientation et l'objet des grades. Le cadre législatif de l'attribution de grades en Ontario, la *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*², définit un grade collégial comme étant « un baccalauréat dans une discipline appliquée » [LFCENP, 2000, al. 4 (5) a)]. Les programmes menant à un grade dans les collèges de l'Ontario sont des programmes de quatre ans, et ils font partie, dans le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario, de la même catégorie que les baccalauréats spécialisés de quatre ans conférés par les universités publiques de la province. Ils sont évalués par la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario (CEQEP) afin qu'ils répondent à de nombreux critères d'un diplôme universitaire de premier cycle, mais avec une orientation professionnelle : « Un diplôme dans un secteur d'études appliquées a normalement pour but l'acquisition d'un niveau de sophistication conceptuel, de connaissances spécialisées et d'autonomie intellectuelle semblable à ce

¹ Connus sous le nom de « codes du MFCU ». Un code du MFCU identifie un programme collégial précis qui peut être offert par un ou plusieurs collèges et est admissible à des subventions de fonctionnement du gouvernement.

² Plus précisément, la *Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario*, mentionnée plus haut, établit et nomme les collèges et décrit leur structure de gestion et leurs objets. La *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*, quant à elle, établit les conditions dans lesquelles différentes entités, y compris les collèges, peuvent obtenir le consentement du ministre pour offrir des programmes menant à un grade en Ontario.

qui existe dans un programme menant à un grade de spécialiste ou avec spécialisation, mais avec une orientation vers un domaine d'activités professionnelles » (CEQEP, 2010, p. 20).

À l'intérieur de ce cadre d'orientation, les collèges font l'expérience d'une variété d'activités touchant l'attribution de grades ou envisagent sérieusement de le faire, par exemple :

- Programmes de quatre ans menant à un grade de premier cycle et visant à assurer le succès sur le marché du travail.
- Programmes d'études appliquées ou théoriques de premier cycle donnant accès à des études supérieures, peut-être dans les universités ou encore dans les collèges au niveau de la maîtrise.
- Première année ou premières années d'un programme de premier cycle menant à un grade, avec des mécanismes d'articulation permettant un transfert à l'université et la possibilité d'y terminer son diplôme.
- Possibilité d'obtenir un grade de premier cycle pour les personnes qui justifient déjà de compétences professionnelles ou pratiques mais qui doivent acquérir des notions plus approfondies, des contenus théoriques et des méthodes de recherche.
- Fourniture de programmes conjoints menant à un grade en collaboration avec les universités.
- Programmes de premier cycle tels que les précédents mais plus courts, d'une durée de trois ans.

Un examen attentif de cette seconde dimension se révèle plus urgent à mesure que la première dimension, l'échelle, prend de l'ampleur. Plus les collèges offrent de programmes menant à un grade, plus il est urgent de s'assurer que ces programmes évoluent de façon mieux définie, sont compréhensibles pour les étudiantes et étudiants, répondent à des normes élevées de qualité dignes des programmes menant à un grade et sont établis en tenant compte des partenaires du secteur de l'éducation et du marché du travail. Des approches multiples qui pourraient se révéler novatrices à petite échelle pourraient susciter le désordre à l'échelle provinciale à moins de s'appuyer sur des fondements plus stratégiques au moment où elles se répandent, le cas échéant. En effet, la différenciation n'est pas synonyme de désordre.

Un examen des données sur l'exhaustivité des programmes collégiaux serait incomplet sans une évaluation des programmes de certificat post-diplôme. Ces programmes sont généralement d'une durée d'un an; pour être admis, il faut être titulaire d'un grade universitaire ou d'un certificat ou diplôme d'études collégiales. Les programmes de certificat post-diplôme permettent aux étudiantes et étudiants

d'acquérir des compétences et des connaissances avancées et spécialisées qui leur permettront d'accéder directement à une carrière. Comme exemples de tels programmes, mentionnons des programmes de gestion d'entreprises internationales (Conestoga), d'architecture verte (Algonquin) et de gestion des ressources humaines (Fanshawe). Ils font partie des occasions croissantes de transfert de l'université au collège, et ils attirent aussi des étudiantes et étudiants étrangers. Au sein des collèges, ils sont parfois considérés comme une caractéristique distinctive.

Bien que la plupart des activités collégiales soient de palier postsecondaire, environ 18 % de l'effectif total n'est pas de ce palier³ (perfectionnement, apprentissage, autres activités non financées)⁴. Une bonne partie se dirige vers la formation en apprentissage, ce dont nous tenons compte dans notre analyse.

Recherche. Dans l'ensemble du pays, on cherche de plus en plus à accroître le rôle des collèges dans la recherche, particulièrement la recherche appliquée, souvent en parallèle à la croissance des programmes menant à un grade. Ainsi, l'organisme Polytechnics Canada considère que l'attribution de grades et la recherche vont de pair et représentent des caractéristiques qui font de ses membres des établissements d'enseignement distincts.

Le gouvernement fédéral a manifesté sa volonté de promouvoir la recherche dans les collèges en créant des voies de financement par l'entremise du Programme d'innovation dans les collèges et la communauté du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG), du Programme d'aide à la recherche industrielle du Conseil national de recherches du Canada et du Fonds collège-industrie pour l'innovation de la Fondation canadienne pour l'innovation. Le ministère du Développement économique, du Commerce et de l'Emploi de l'Ontario finance également la recherche appliquée et la commercialisation dans le réseau des collèges de la province par l'entremise du Réseau des collèges de l'Ontario pour l'innovation industrielle.

En théorie, il est possible de mesurer les activités de recherche en se fondant sur les sommes accordées par des organismes subventionnaires et des sources externes. Cependant, cette démarche pose un problème d'ordre pratique en Ontario. Ainsi, la recherche appliquée dans les collèges est un domaine nouveau; les gouvernements viennent à peine d'établir des règles d'admissibilité et des enveloppes de

³ « Postsecondaire » s'entend ici d'activités menées dans le cadre de programmes financés par la subvention de fonctionnement postsecondaire du MFCU.

⁴ Analyse de l'effectif menée par Collèges Ontario (2012), inédite. Citée avec l'autorisation de l'auteur.

financement, et les montants qui y sont consacrés demeurent très faibles. À ces sommes s'ajoutent des exemples ponctuels de financement de recherche appliquée pour les employeurs et d'autres clients; cette recherche est importante mais les sommes en cause demeurent relativement faibles (en proportion des revenus des établissements). Il est possible que pour le moment, les activités de recherche ne soient pas assez intenses ou ne soient pas parvenues à une maturité suffisante pour constituer une variable qui nous servirait de critère de différenciation. Les chefs de file du secteur que nous avons consultés au cours de la préparation du présent document n'ont pas insisté sur l'importance de la recherche comme critère de différenciation, mais ils ont souligné plutôt la tradition de faire participer les étudiantes et étudiants à des projets appliqués d'ordre pratique, y compris de recherche appliquée, dans le cadre de tous les programmes d'études collégiaux.

Les données : différences entre les collèges ontariens quant aux variables pertinentes aux fins de l'évaluation des cadres de différenciation

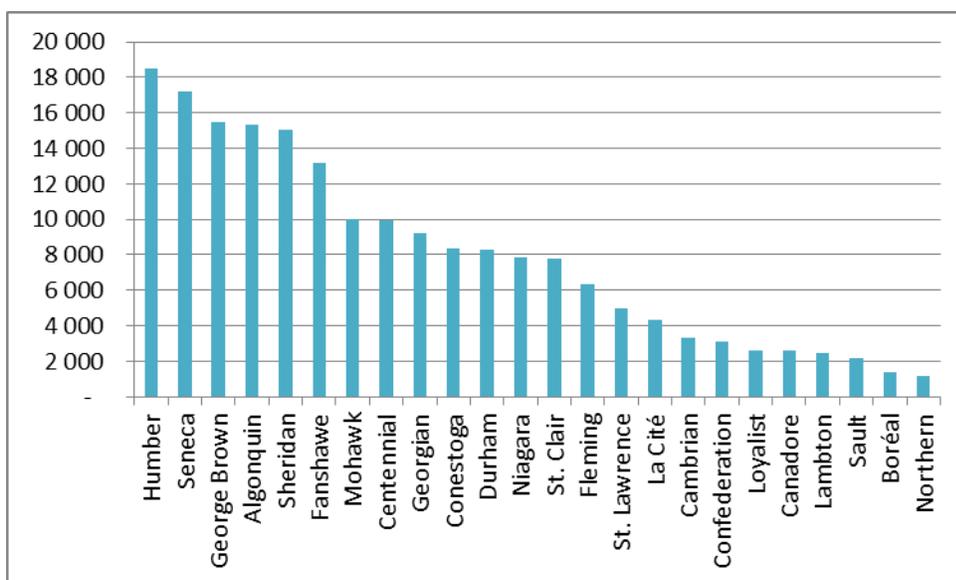
Le tableau 1 contient des données provenant de chaque collège ontarien sur les variables pertinentes pour l'évaluation des cadres de différenciation. Des notes explicatives concernant tous les tableaux et figures sont fournies à l'annexe 2.

Tableau 1 : Aperçu des collèges de l'Ontario

Collège	Taille							Composition des programmes selon le domaine d'études				Apprentissage		Recherche
	Effectif à plein temps financé	N ^{bre} de membres EPT du personnel enseignant	Revenu total (M\$)	Effectif à plein temps financé		% de l'effectif		N ^{bre} d'écart-types de la moyenne du % de l'effectif à plein temps de chaque domaine d'études				Financement total (K\$)	N ^{bre} de places achetées	Fonds du Programme d'innovation dans les collèges et la communauté (\$)
				Cert. post-diplôme	Grade	Cert. post-diplôme	Grade	Arts appliqués	Affaires	Santé	Technologie			
Algonquin	15 324	1 214	267	458	262	3 %	2 %	0	1	-1	0	5 799	2 566	250 000
Boréal	1 366	256	70	12	0	1 %	0 %	-1	-1	3	0	1 224	1 863	0
Cambrian	3 338	322	80	68	0	2 %	0 %	0	-1	1	0	2 618	367	164 450
Canadore	2 621	181	56	10	0	0 %	0 %	0	-1	0	1	933	613	0
Centennial	9 923	1 073	223	647	87	7 %	1 %	-1	1	0	0	9 237	3 691	250 000
Confederation	3 123	300	74	24	0	1 %	0 %	0	-1	0	1	1 226	430	0
Conestoga	8 375	774	155	326	628	4 %	7 %	-1	1	0	1	7 431	3 364	49 998
Durham	8 252	476	136	347	0	4 %	0 %	0	0	0	0	3 596	1 134	100 000
Fanshawe	13 191	865	214	358	117	3 %	1 %	1	1	-1	-1	3 566	3 331	774 984
Georgian	9 192	740	169	281	281	3 %	3 %	-1	0	1	0	2 548	1 095	100 000
George Brown	15 446	1 064	279	725	614	5 %	4 %	-1	2	0	-1	5 065	1 545	1 298 052
Humber	18 489	1 273	334	1 407	1 982	8 %	11 %	1	1	-1	-1	6 771	2 439	0
La Cité	4 339	440	87	26	73	1 %	2 %	1	0	0	0	2 119	379	648 956
Lambton	2 443	227	63	48	0	2 %	0 %	0	0	0	1	1 546	611	859 433
Loyalist	2 625	279	64	52	0	2 %	0 %	3	-1	-1	-1	1 858	2 960	0
Mohawk	10 016	784	177	266	0	3 %	0 %	0	0	-1	1	8 318	3 501	1 000 000
Niagara	7 840	473	122	324	138	4 %	2 %	1	1	0	-1	4 236	3 083	900 000
Northern	1 180	153	44	10	0	1 %	0 %	-2	-1	3	0	1 207	762	0
Sault	2 155	243	50	57	0	3 %	0 %	-1	-1	0	3	1 828	553	0
Seneca	17 240	1 411	325	602	1 144	3 %	7 %	-1	2	-1	0	1 497	2 920	1 374 113
Sheridan	15 012	915	233	532	1 814	4 %	12 %	1	0	-1	-1	1 625	418	1 195 499
St. Lawrence	5 000	439	99	29	172	1 %	3 %	1	0	0	-2	2 426	697	250 000
Fleming	6 370	371	92	214	0	3 %	0 %	-1	-1	0	2	883	260	549 999
St. Clair	7 752	480	111	23	0	0 %	0 %	0	0	1	-1	4 183	2 061	0
Total	190 613	14 753	3 523	6 845	7 312	4 %	4 %	39 %	26 %	11 %	25 %	81 740	40 643	9 765 484
Source	MFCU	MFCU	MFCU	MFCU		MFCU		MFCU				MFCU		CRSNG
Année des données	2011-2012	2011	2011-2012	2011		2011		2011				2011-2012		2011

Les variables liées à la taille (effectif à plein temps financé, personnel enseignant EPT et revenus de l'établissement) présentent une forte corrélation⁵. La figure 1 montre une liste des collèges en ordre d'effectif⁶. Elle illustre un gradient uniforme qui ne suggère aucun point de démarcation naturel.

Figure 1. Effectif EPT financé des collèges ontariens, excluant les étudiantes et étudiants internationaux



En ce qui concerne la diversité des programmes, le tableau 2 montre la distribution de l'effectif des collèges à tous les niveaux (certificat, diplôme et grade) qui ont été regroupés en catégories, en fonction de quatre groupes familiaires : arts appliqués, affaires, santé et technologie. Pour visualiser ces données sur le plan géographique, sachant que les étudiantes et étudiants des collèges ont tendance à demeurer près de chez eux, les collèges sont regroupés en trois catégories : les collèges du Nord; les deux collèges de langue française; les autres collèges, en allant d'est en ouest⁷. Le tableau recourt à des unités d'écart-

⁵ Le coefficient de corrélation entre l'effectif à plein temps et le personnel enseignant EPT est de 0,95; il est de 0,98 entre l'effectif et le revenu total et de 0,98 entre le personnel enseignant EPT et le revenu total.

⁶ Dans la partie 1, le choix de la mesure de l'effectif des universités (le nombre ou l'EPT, incluant ou excluant les élèves non financés ou internationaux) a été simplifié du fait que les universités elles-mêmes avaient choisi et publié une approche représentative dans leur site Web Common University Data Ontario. Comme il n'existe pas de tel consensus au sein des collèges, le COQES a choisi l'effectif EPT financé. Quant à l'incidence du choix d'autres approches, soulignons qu'elles présentent toutes une forte corrélation et que la tendance générale serait la même. Nous reconnaissons que certaines autres approches (p. ex., celle qui consiste à inclure les étudiantes et étudiants internationaux) pourraient entraîner des inversions du « rang » de certains collèges au sein du système.

⁷ Il s'agit d'une approche qui s'écarte de la ventilation régionale traditionnelle. Elle élimine la région « centrale » entourant la RGT, qui est déconnectée géographiquement, et illustre mieux les variations entre les programmes sur un continuum géographique continu. Certaines discontinuités sont inévitables; donnons comme exemple le Collège Georgian, qui se trouve à l'intersection du Nord et du Sud et pourrait être placé dans l'une ou l'autre de ces régions.

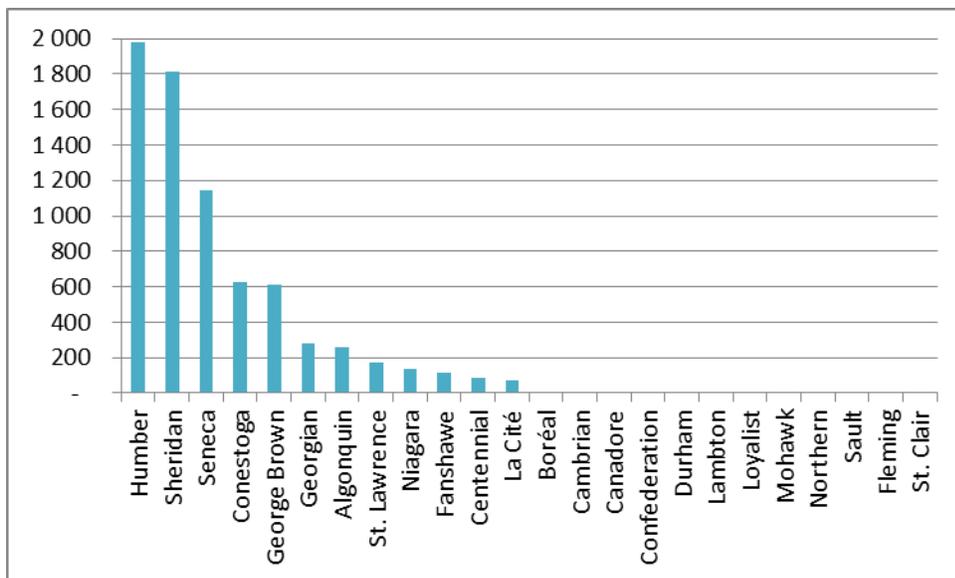
type pour indiquer la mesure dans laquelle la part de l'effectif de chaque collège qui fait partie de chacun des quatre groupes est inférieure ou supérieure à la part correspondante à l'échelle du système.

Tableau 2 : Distribution des programmes collégiaux selon des groupes de collèges, 2011

Composition des programmes selon le regroupement géographique					
	Collège	Composition des programmes selon le domaine d'études			
		N ^{bre} d'écarts-types de la moyenne du % de l'effectif à plein temps de chaque domaine d'études			
		Arts appliqués	Affaires	Santé	Technologie
Nord	Collège Canadore	0	-1	0	1
	Collège Cambrian	0	-1	1	0
	Collège Northern	-2	-1	3	0
	Collège Sault	-1	-1	0	3
	Collège Confederation	0	-1	0	1
Langue française	La Cité collégiale	1	0	0	0
	Collège Boréal	-1	-1	3	0
Sud	Collège Algonquin	0	1	-1	0
	Collège St. Lawrence	1	0	0	-2
	Collège Loyalist	3	-1	-1	-1
	Collège Sir Sandford Fleming	-1	-1	0	2
	Collège Durham	0	0	0	0
	Collège Centennial	-1	1	0	0
	Collège George Brown	-1	2	0	-1
	Collège Seneca	-1	2	-1	0
	Collège Georgian	-1	0	1	0
	Collège Humber	1	1	-1	-1
	Collège Sheridan	1	0	-1	-1
	Collège Mohawk	0	0	-1	1
	Collège Niagara	1	1	0	-1
	Collège Conestoga	-1	1	0	1
	Collège Fanshawe	1	1	-1	-1
	Collège Lambton	0	0	0	1
	Collège St. Clair	0	0	1	-1
	Moyenne	38 %	21 %	14 %	26 %
	Écart-type	0,0801	0,0821	0,0898	0,0711
	Total pour le réseau	39 %	26 %	11 %	25 %

En ce qui concerne les grades, soulignons qu'avant 2002, aucun collège ontarien n'en conférait. En 2011-2012, 12 des 24 collèges offraient des programmes menant à un grade, qui étaient généralement très limités. Trois collèges qui avaient mis sur pied des programmes pilotes menant à un grade au milieu des années 2000 n'en confèrent plus aujourd'hui. La figure 2 montre la distribution des collèges selon l'effectif inscrit à des programmes menant à un grade en 2011⁸.

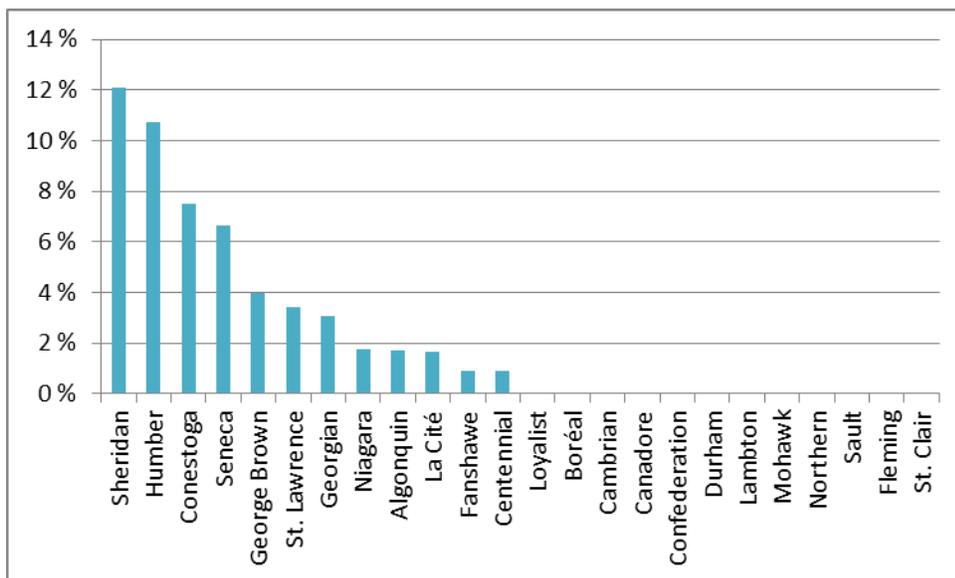
Figure 2. Effectif inscrit à des programmes menant à un grade, 2011



La figure 3 met ces données en contexte en illustrant l'effectif inscrit à des programmes menant à un grade dans les collèges en pourcentage de l'effectif total.

⁸ En raison de l'essor rapide des programmes menant à un grade dans les collèges, nous avons choisi d'illustrer la distribution de l'effectif des programmes menant à un grade plutôt que des titres de compétence accordés. Les titres de compétence accordés reflètent la taille de l'effectif admis quatre ans auparavant et ne peuvent tenir compte de tout essor des programmes menant à un grade depuis. L'effectif total permet de tracer un portrait global des cohortes les plus récentes, et il reflète donc mieux la croissance récente à ce chapitre.

Figure 3. Pourcentage de l'effectif de chaque collège inscrit à un programme menant à un grade, 2011



Les programmes menant à un grade sont jeunes et en expansion, et les données à leur sujet changent rapidement. Un instantané de la situation actuelle doit être interprété en tenant compte de cette évolution. Dans ce contexte, il est utile d'analyser certaines observations connexes concernant les principaux établissements afin de mettre en contexte leurs projets immédiats.

Tableau 3 : Essor des programmes menant à un grade dans les cinq principaux collèges

Collège	Effectif des programmes menant à un grade – 2011	Hausse de cet effectif de 2007 à 2011	Programmes menant à un grade approuvés (au 21 juin 2013)	
			Approuvés	En attente d'approbation
Humber	1 982	182 %	21	5
Sheridan	1 814	30 %	13	7
Seneca	1 144	72 %	14	0
Conestoga	628	87 %	9	2
George Brown	614	52 %	8	0

Il est difficile de prévoir ce que sera la croissance future des programmes menant à un grade. Pour illustrer ce qui pourrait se produire si tous les autres facteurs demeuraient stables, nous pouvons

simplement extrapoler l'effectif de 2011 en appliquant les taux de croissance antérieurs à compter de 2004. L'estimation établie pour 2015 est indiquée dans le tableau 4. Nous n'avons pas tenu compte de tout effet limitatif du plafond imposé actuellement au pourcentage de programmes collégiaux qui peuvent mener à un grade⁹, et nous avons supposé que les programmes de diplôme de niveau avancé de trois ans ne seront pas offerts comme programmes menant à un grade en 2015.

Tableau 4 : Prévion de la croissance à court terme de l'effectif des programmes menant à un grade

Collège	Effectif des programmes menant à un grade en 2011	Effectif projeté en 2015
Humber	1 982	2 700
Sheridan	1 814	2 600
Seneca	1 144	1 700
Conestoga	628	800
George Brown	614	900
Réseau	7 315	10 100

Les prévisions du tableau 4 sont peut-être grossières, mais il reste que l'effectif des programmes menant à un grade dans le réseau des collèges restera faible, par rapport tant à l'effectif global des collèges qu'à l'effectif total possible des programmes menant à un grade dans la province. Si l'on suppose un effectif universitaire stable, nous prévoyons que le réseau des collèges représentera environ 3 % de l'effectif total possible des programmes menant à un grade en Ontario d'ici 2015.

Les données du tableau 1 confirment qu'à ce stade, la recherche est de trop faible envergure et trop instable pour constituer un critère de différenciation des collèges.

La formation en apprentissage compte parmi les principaux services des collèges en Ontario. Les collèges contribuent à former des travailleurs spécialisés dont l'offre future suscite beaucoup de préoccupations. Les programmes de formation en apprentissage représentent un excellent exemple de

⁹ D'après le plafond établi par le gouvernement, 15 % des programmes approuvés peuvent mener à un grade dans les collèges Conestoga, George Brown, Humber, Seneca et Sheridan, et 5 % dans tous les autres collèges.

collaboration entre les collèges et l'industrie ainsi que d'apprentissage intégré avec le milieu du travail. Dans le réseau des collèges, l'effectif des programmes d'apprentissage compte pour une proportion trop faible des activités collégiales (un peu plus de 2 % du revenu total, l'intervalle allant de 0,5 % à 5 % selon le collège) pour constituer un critère de différenciation des collèges. La variation de l'effectif de ces programmes et de l'intensité des activités de formation en apprentissage entre les collèges témoigne du fait qu'il est possible d'assurer l'efficacité de ces programmes tout en assurant leur répartition géographique pour les apprentis, qui passent la plus grande partie de leur formation chez des employeurs locaux de la province.

Il y a une certaine corrélation, dans le tableau 1, entre l'effectif des programmes de certificat post-diplôme et celui des programmes menant à un grade dans l'ensemble du réseau¹⁰. En règle générale, et compte tenu de l'incidence considérable des programmes menant à un grade sur l'évolution des collèges, il est préférable de concentrer notre analyse sur les programmes menant à un grade, comme nous l'avons fait plus haut.

Conclusions

Mécanismes structurés de planification coordonnée des programmes à l'échelle régionale

Les données révèlent des variations entre les profils de programmes des collèges, ce qui n'a rien d'étonnant. Certains collèges sont reconnus pour leur excellence dans des programmes particuliers dans lesquels ils se spécialisent. Mentionnons comme exemples les programmes de ressources de Fleming, les programmes de technologies de l'information d'Algonquin et l'école de commerce automobile de Georgian. Les collèges voisins pourraient planifier en tenant compte de ces programmes spécialisés afin d'éviter un dédoublement d'expertise et d'infrastructure qui ne serait pas viable. Dans d'autres cas, des programmes très connus, qui se distinguent aussi par leur excellence, comptent pour une part trop faible de l'effectif global ou sont fournis dans des collèges trop éloignés de leurs voisins pour influencer de façon importante sur la planification de l'effectif entre les collèges.

Plus généralement, les données montrent des variations dans la croissance des grands secteurs de programme (affaires, arts appliqués, technologie et santé). Un examen approfondi des programmes

¹⁰ Le coefficient de corrélation est de 0,79.

offerts et des effectifs pourrait révéler d'autres facteurs de différenciation sur le plan des programmes, sans pour autant pouvoir constituer des critères de classification des collèges en différents types ou catégories. D'après les données, aucun collège ne se spécialise dans seulement un ou deux domaines parmi les quatre domaines traditionnels. Cependant, il pourrait être possible de mieux coordonner et adapter l'offre de programmes des collèges voisins qui desservent un bassin d'étudiants et d'étudiants et des marchés du travail qui se chevauchent.

La seule mesure structurée du processus de planification des programmes permettant d'opérer une telle coordination est prise à la toute fin, lorsque le MFCU prend sa décision quant à l'approbation et au financement d'un programme. Il est alors un peu tard dans le processus d'élaboration et de préparation pour s'interroger sur la pertinence du programme, la possibilité qu'il fasse double emploi, la spécialisation régionale et le souci d'efficacité. Cette décision échappe d'ailleurs tout à fait aux collèges eux-mêmes qui, à tous les autres égards, exercent un contrôle considérable, comme il se doit, sur la composition de leurs programmes et de leur effectif.

Des solutions de rechange (qui échappent à la portée du présent document) pourraient comprendre l'organisation de processus de coordination conjoints à l'échelle régionale dirigés par les collèges ayant pour mandat de gérer la planification des programmes afin de maximiser la qualité, le choix et l'efficacité, ou pourraient aller jusqu'à la fusion de collèges adjacents en une seule entité ou en entités associées.

Programmes menant à un grade

Les programmes collégiaux menant à un grade sont récents et en évolution. On pourrait soutenir qu'ils sont trop nouveaux pour servir de critère de différenciation. Par contre, il n'existe aucune caractéristique aussi distinctive si l'on envisage d'assurer une différenciation structurée des collèges.

Trois chefs de file se démarquent quant à l'effectif, à la variété et à l'essor des programmes de quatre ans menant à un grade : Humber, Sheridan et Seneca. Ces trois collèges, avec le Collège George Brown, qui occupe le cinquième rang, sont tous dans la région du grand Toronto (RGT), une région de la province où le nombre de places dans de tels programmes est insuffisant compte tenu de la population étudiante. Or, l'effectif de ces programmes dans ces collèges demeure relativement faible. L'effectif de tous leurs programmes menant à un grade (environ 5 500 en 2011) est plus nombreux que celui de l'Université de l'École d'art et de design de l'Ontario (3 300) et moins nombreux que celui de l'Institut

universitaire de technologie de l'Ontario (7 800). Ils comptent pour 4 % de l'effectif total inscrit à des programmes menant à un grade dans la RGT¹¹.

Ces données pourraient porter certains à croire qu'il serait toujours possible d'éliminer les programmes menant à un grade dans les collèges ou de freiner leur expansion, afin que le réseau des collèges se concentre exclusivement sur une formation professionnelle plus traditionnelle, qui revêt une importance cruciale, et de laisser à un réseau universitaire suffisamment différencié l'attribution de grades. Une telle mesure aurait plusieurs conséquences :

- Les programmes collégiaux qui mènent à un grade mettent l'accent sur la formation professionnelle pratique, ce qui ajoute à la gamme traditionnelle de tels programmes une dimension innovante tombant à point nommé.
- Les programmes collégiaux de quatre ans menant à un grade répondent à une norme élevée et reconnue d'assurance de la qualité établie par la CEQEP, et il est approprié qu'ils donnent droit à un grade. (Certains pourraient supposer que la CEQEP a adopté une démarche axée sur les universités, mais en réalité, elle est axée simplement sur l'attribution de grades.)
- Bien qu'en termes absolus, les programmes collégiaux menant à un grade soient de faible envergure, ils représentent déjà une proportion notable des activités éducatives globales et du tissu institutionnel des principaux collèges.
- L'attribution de grades à l'issue de programmes ayant fait l'objet de mesures d'assurance de la qualité ajoute à la réputation qu'ont acquise les collèges participants et, par extension, l'ensemble du réseau des collèges.

Cependant, c'est actuellement, au moment où les programmes collégiaux menant à un grade sont en voie de faire un apport notable en Ontario, ou du moins dans la RGT, qu'il y a lieu de réévaluer l'objet et le but de ces programmes. Dans leurs ententes stratégiques de mandat, les trois collèges chefs de file décrivent des projets qui démontrent la variété des voies de développement possibles des programmes menant à un grade :

- Humber compte élargir ses programmes menant à un grade en vue d'accorder des maîtrises.

¹¹ Au total, l'effectif des programmes collégiaux menant à un grade représentait en 2011 moins de 2 % de l'effectif universitaire de la province.

- Sheridan compte obtenir l'accréditation de l'Association des universités et collèges du Canada¹² en faisant en sorte que la majorité de ses étudiantes et étudiants soient inscrits à des programmes menant à un grade.
- Seneca, en plus de ses propres programmes menant à un grade, compte conclure d'autres ententes de transfert de blocs de crédits 2 + 2 avec l'Université York et d'autres établissements.

On s'écarte de la vision initiale décrite dans le texte de loi et les lignes directrices du ministère (programmes appliqués, de premier cycle, orientés vers l'emploi, de qualité égale aux programmes universitaires sans faire double emploi). À l'avenir, une approche coordonnée et harmonisée serait à l'avantage des étudiantes et étudiants ainsi que des employeurs.

Le fait que la plupart des programmes menant à un grade soit concentrée dans la RGT donne à penser que tout examen de la croissance et de l'orientation future devrait faire intervenir les universités de la RGT. La RGT est une région unique car il s'agit d'un marché unique pour les étudiantes et étudiants et les employeurs, qui est desservi par de multiples établissements conférant des grades, et qu'elle subit des pressions démographiques considérables motivant une hausse de l'offre de programmes menant à un grade. La participation des universités régionales partenaires permettrait aussi de clarifier la nature de la croissance future (grades conférés de façon autonome ou partenariats « 2 + 2 »¹³) et la nécessité d'assurer des voies de transfert solides entre tous les établissements.

Un débat est également en cours sur une conversion plus générale des programmes collégiaux de trois ans menant à un diplôme de niveau avancé en programmes menant à un grade. Collèges Ontario prévoit que [traduction] « les programmes collégiaux de trois ans menant à un grade, dans bien des cas, s'appuieront sur les programmes actuels de trois ans menant à un diplôme qui proposent une formation appliquée avancée et sophistiquée, et qui comportent actuellement les mêmes résultats d'apprentissage que les programmes de trois ans menant à un grade dans les universités ontariennes » (Collèges Ontario, 2012, p. 8).

¹² L'AUCC est un organisme national représentant les intérêts des universités canadiennes.

¹³ D'après une étude récente du COQES, dans la plupart des territoires où il existe un modèle de programme de transfert menant à un grade 2 + 2 du collège à l'université, le coût du programme de transfert 2 + 2 était inférieur au coût combiné pour les étudiantes et étudiants et le gouvernement d'un programme strictement universitaire de quatre ans. D'après cette étude, ces économies étaient plus importantes pour les étudiantes et étudiants (à cause de droits de scolarité inférieurs) que du côté des paiements de transfert du gouvernement (Trick, 2013).

La conversion des programmes actuels de trois ans menant à un diplôme de niveau avancé en programmes de trois ans menant à un grade n'aboutirait probablement à la différenciation des collèges, car les 24 collèges offrent des programmes de trois ans menant à un diplôme. Ces programmes comptent pour 15 % de l'effectif du réseau des collèges, soit de 5 % à 20 % selon le collège. Contrairement aux programmes collégiaux de quatre ans menant à un grade, les programmes de diplôme de niveau avancé ne sont pas conçus pour se conformer au cadre actuel des programmes menant à un grade en Ontario. Leur correspondance avec les attentes actuelles des programmes menant à un grade n'a pas fait l'objet d'études externes. Ils ont été conçus et élaborés dans le but précis de donner des résultats d'apprentissage du niveau du diplôme.

Si un examen externe permettait d'établir que ces importants programmes ne permettent pas d'obtenir actuellement des résultats d'apprentissage du niveau d'un grade, il faudrait, pour assurer leur conversion fructueuse en programmes menant à un grade, soit élargir la notion de grade pour l'adapter aux programmes actuels, soit les refondre afin qu'ils répondent aux attentes des programmes menant à un grade.

La principale question que le gouvernement devrait se poser en ce qui concerne la première de ces options consiste à déterminer si une expansion du concept de grade risquerait de dévaluer l'attribution de grades en Ontario. Un grade obtenu en Ontario, qu'il soit conféré par un collège public, une université publique ou une université privée, a une grande valeur. Il s'agit là d'un avantage concret et un atout sur le plan du marketing pour nos étudiantes et étudiants et employeurs, et pour la réputation mondiale de l'Ontario. L'instauration d'un nouveau niveau ou type de grade risquerait de conférer très clairement aux collèges le statut d'établissements de seconde catégorie, inférieur au statut attribué aux programmes de quatre ans menant à un grade qu'ils offrent eux-mêmes ou que dispensent les universités. Cela ne serait utile à personne.

La seconde option, celle de refondre les programmes de trois ans menant à un diplôme en programmes menant à un grade, nécessiterait une analyse qui échappe à la portée du présent document, mais elle appelle les questions suivantes :

- Quels sont les indicateurs témoignant d'une demande de la part des étudiantes et étudiants et des employeurs?
- Dans quelle mesure les programmes menant à un diplôme de niveau avancé et les collèges qui les offrent parviennent-ils à correspondre aux résultats d'apprentissage des programmes

menant à un grade, et que faudrait-il faire pour combler toute lacune? Par souci d'intégrité et d'objectivité, il faudrait répondre à cette question à l'issue d'une analyse externe professionnelle, qu'il serait bon de confier à la CEQEP.

- Quel mécanisme externe d'assurance de la qualité et d'examen initial et périodique peut-on mettre en place pour démontrer que ces programmes reconstitués sont à un niveau qui correspond à celui des programmes menant à un grade qui ont fait la réputation de l'Ontario? (Encore une fois, la CEQEP, avec les adaptations nécessaires pour accroître sa capacité, serait un candidat idéal. L'Ontario pourrait également envisager d'établir un mécanisme commun d'assurance de la qualité de tous les programmes menant à un grade fournis dans la province, y compris ceux des universités publiques.)
- Quel serait le coût à long terme de la conversion de programmes de trois ans menant à un diplôme de niveau avancé en programmes menant à un grade, tant sur le plan des droits de scolarité que du côté des subventions de fonctionnement et de recherche provenant du gouvernement, dans les collèges qui les offrent, en tenant compte de toute incidence sur les programmes universitaires?
- Comment seraient protégés et promus les programmes de métiers et de formation professionnelle importants qu'offrent les collèges à mesure que des programmes menant à un grade sont implantés au sein du réseau? Quelle est l'importance de cet objectif par rapport à celui d'intégrer dans les programmes ontariens menant à un grade un souci accru du marché et de l'adaptation aux employeurs par l'entremise du réseau des collèges? L'expérience nous montre que la migration des programmes collégiaux vers des programmes menant à un grade garde son élan une fois lancée. En Ontario, l'Institut de technologie Ryerson, à sa fondation après la Deuxième Guerre mondiale, se concentrait sur les métiers, est devenue une école polytechnique en 1963, a commencé à conférer des grades en 1971 et est devenue une université à part entière en 1983. Le Grant McEwan Community College de l'Alberta, qui a ouvert ses portes en 1971, a commencé à offrir des programmes de transfert vers l'université en 1988, confère des grades depuis 2004 et est devenu une université en 2009. De même, le Mount Royal College de l'Alberta, qui était au départ une école élémentaire et secondaire, est devenu un collège public après avoir conclu une entente de transfert avec l'Université de l'Alberta en 1966, a commencé à fournir des programmes appliqués menant à un grade en 1995, est devenu une université en 2007 et a adhéré à l'AUCC en 2009. En Angleterre, le réseau des écoles polytechniques, créé en 1965, regroupait des collèges et d'autres établissements. Toutes ces

écoles sont devenues des universités en 1992¹⁴. Il est donc important de se demander si l'Ontario souhaite soumettre le réseau des collèges à de telles pressions évolutives et, dans l'affirmative, quelles sont les limites ou la marge de manœuvre que la province voudrait prévoir concernant l'aboutissement futur de cette évolution.

- Comment l'Ontario peut-il s'assurer que, sans égard aux types d'établissements ou aux titres de compétence que ces établissements confèrent, il existe un mécanisme approprié de transfert des étudiantes et étudiants et d'accès de ces derniers aux programmes d'études supérieures qui soit fondé sur une évaluation transparente des résultats d'apprentissage et non sur les titres de compétence?

Le débat sur les programmes de quatre ans par opposition à ceux de trois ans met en lumière un choix fondamental relativement au développement des programmes menant à un grade dans les collèges, c'est-à-dire celui de soit limiter ces programmes à certains collèges, que l'on distinguerait peut-être officiellement au sein du réseau, soit instaurer ces programmes dans l'ensemble du réseau pour en faire un aspect important des activités de tous les collèges.

Prochaines étapes

Les collèges ontariens sont des établissements solides. Ils sont au service du marché du travail par l'entremise d'un éventail de programmes alignés sur l'industrie. Ils sont populaires au sein de la population ontarienne et sont précieux pour les employeurs¹⁵.

La différenciation renforcerait-elle l'apport et le rendement des collèges? Le débat actuel dans la communauté collégiale à ce sujet a trait à l'attribution de grades.

Avant tout, il est souhaitable de fixer des objectifs provinciaux concernant l'attribution de grades collégiaux et de se pencher sur les questions et facteurs précédents.

¹⁴ On appelle parfois ce phénomène « dérive académique ». Un phénomène correspondant mais opposé est la « dérive professionnelle » dans les universités qui se tournent vers les programmes appliqués. Pour une vue d'ensemble de l'expérience vécue dans une variété de territoires, voir Doem (2008).

¹⁵ En 2010, les collèges ont décerné un diplôme à 72 000 étudiantes et étudiants, et les universités ont accordé un grade de premier cycle à 80 000 étudiantes et étudiants. Des sondages sur les résultats obtenus par les étudiantes et étudiants diplômés révèlent que 84 % de ceux des collèges en 2001 et 88 % de ceux des universités en 2009 avaient un emploi dans les six mois suivant la fin de leurs études.

Une fois ces objectifs fixés, un plan de croissance et de différenciation pourrait être dressé, prévoyant les types de programmes menant à un grade à offrir, les collèges qui devraient les offrir et la place où ils se situent dans le cadre général des programmes menant à un grade dans la province.

Il y a lieu également d'adopter un mécanisme plus solide et plus universel de transfert de crédits avant de pouvoir opérer une différenciation significative, et même de maintenir le niveau de différenciation qui existe actuellement.

C'est le gouvernement qui doit établir ces orientations, car elles ne découleront pas naturellement des mesures prises par les établissements ni ne seront une manifestation de leur évolution.

La négociation d'ententes stratégiques de mandat a lieu à la toute fin, pour deux raisons : parce que l'établissement d'objectifs et la formulation d'un plan de croissance deviennent la base de négociation du gouvernement pour l'évolution des programmes menant à un grade et la différenciation des établissements, et parce qu'une fois réglée la question des grades, il sera possible de continuer de développer et de soutenir, par l'entremise de ces ententes, tout l'éventail des services essentiels que dispensent les collèges, notamment le perfectionnement des compétences, la formation en apprentissage et les programmes de formation professionnelle menant à un certificat ou à un diplôme, sur lesquels l'Ontario compte de la part de son réseau exceptionnel de collèges.

Bibliographie

- Clark, I. D., Moran, G., Skolnik, M. L. et D. Trick. 2009. *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*, Queen's Policy Studies Series, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press.
- Clark, I. D., Trick, D. et R. Van Loon. 2011. *Academic Reform: Policy Options for Improving the Quality and Cost-effectiveness of Undergraduate Education in Ontario*, Queen's Policy Studies Series, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press.
- Collèges Ontario. 2012. *Empowering Ontario: Transforming Higher Education in the 21st Century*, Toronto, l'auteur. Sur Internet : [http://www.collegesontario.org/policy-positions/position-papers/Empowering%20Ontario%20\(2\).pdf](http://www.collegesontario.org/policy-positions/position-papers/Empowering%20Ontario%20(2).pdf)
- Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire. 2010. *Guide pour les collèges de l'Ontario*, Toronto, l'auteur. Sur Internet : <http://www.peqab.ca/Publications/HNDBKCAAT2010f.pdf>.
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. 2012. *La productivité du système public d'enseignement postsecondaire de l'Ontario - Rapport préliminaire*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. 2013. *Qualité : Recentrer le débat. Rapport préparé par le Groupe d'experts chargé d'évaluer les présentations d'ententes stratégiques de mandat*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Doem, B. 2008. *Les écoles polytechniques dans les systèmes d'enseignement supérieur : Une étude comparative et l'incidence des mesures pour l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*, Lois de l'Ontario de 2000, chap. 36.
- Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario*, chap. 8.
- Milloy, J. 2011. « La priorité aux étudiants », discours au Canadian Club, Toronto.
- Polytechnics Canada. 2013. Sur Internet : <http://www.polytechnicscanada.ca/>
- Trick, D. 2013. *Les ententes de transfert des crédits du collège à l'université et l'enseignement universitaire de premier cycle : l'Ontario dans un contexte pancanadien et international*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Weingarten, H. P., et F. Deller. 2010. *Les avantages d'une plus grande différenciation du secteur universitaire ontarien*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Weingarten, H. P., Hicks, M., Jonker, L. et S. Liu. 2013. *La diversité des universités ontariennes : Ensemble de données visant à éclairer la discussion sur la différenciation*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Annexe 1 : Différenciation entre les collèges et les universités en Ontario

Maintenant que nous avons examiné séparément l'état et l'opportunité de la différenciation des réseaux des collèges et des universités de l'Ontario, il est bon de s'attarder à la différenciation entre les collèges et les universités. Elle peut sembler évidente, mais on n'y accorde peut-être pas assez d'attention comme exemple concret de différenciation structurée.

Le groupe d'experts du COQES, réuni pour examiner les ententes stratégiques de mandat, a observé que « la différenciation des établissements constitue un outil [...] Ses avantages consistent à optimiser la qualité du système en général en permettant à chaque [secteur] d'apporter une contribution optimale et distincte au système d'enseignement supérieur de l'Ontario [...] ». On peut donc se demander si la différenciation entre les collèges et les universités rapporte des avantages qui vont dans le sens de cette déclaration du groupe d'experts.

Nos réseaux distincts de collèges et d'universités n'ont rien d'unique; la plupart des territoires en disposent. Dans le monde entier, on considère que les collèges et universités ont des rôles différents, mais complémentaires et qui, parfois, se chevauchent.

Dans le cas de l'Ontario, la distinction entre collèges et universités représente le seul élément de différenciation postsecondaire stable, de longue date, enchâssé dans la loi et enraciné dans la culture¹⁶. En vertu de la *Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario*, les objets des collèges sont :

d'offrir un programme complet d'enseignement et de formation postsecondaires axé sur la carrière afin d'aider les particuliers à trouver et à conserver un emploi, de répondre aux besoins

¹⁶ Il existe quelques autres distinctions beaucoup plus limitées, dont la plupart sont récentes et d'ordre législatif. Trois collèges (Conestoga, Humber et Sheridan) sont désignés dans le règlement comme des collèges « de technologie et d'enseignement supérieur ». À l'instar de deux autres collèges (George Brown et Seneca), ils ont plus de marge de manœuvre que les autres quant à l'attribution de grades. Dans le secteur universitaire, certains paramètres sont imposés aux énoncés de mission prévus par la loi de l'Université de l'École d'art et de design de l'Ontario, de Ryerson, de l'Institut universitaire de technologie de l'Ontario et de l'Université d'Algoma, qui a été créée récemment. Il existe également un établissement d'enseignement supérieur de niveau collégial qui est financé par la province, qui fournit des programmes de santé menant à un diplôme et qui est géré par le ministère de la Santé et des Soins de longue durée, le Michener Institute de Toronto.

des employeurs et d'un milieu de travail en évolution et de soutenir le développement économique et social de leurs collectivités locales variées [LCAATO, 2002, par. 2 (2)].

En Ontario, les universités ne sont assujetties à aucun cadre législatif précis. À quelques exceptions près, leur loi constitutive prévoit une variété d'objets, comme « l'avancement de l'apprentissage et la diffusion du savoir » (Windsor), « l'apprentissage » (Waterloo), « le développement intellectuel, spirituel, social, moral et physique de ses membres et l'épanouissement de la société » (York), ou elle accorde simplement à l'université en question le pouvoir de conférer des grades, sans prévoir d'objets (p. ex., Western Ontario).

L'évolution des deux secteurs à partir de ces origines législatives distinctes, ainsi que leurs projets d'avenir que révèlent leurs observations présentées dans leurs ententes stratégiques de mandat, montrent que les deux réseaux d'établissements ont pour principal « objet » social de servir le marché du travail, la diffusion du savoir et la population ontarienne. Cependant, ils le font de manière très différente.

Dans 99 % des cas, les titres de compétence attribués par les collèges sont des certificats et des diplômes de différents niveaux; 97 % des titres de compétence universitaires sont des grades de différents niveaux¹⁷. L'accent qu'ils mettent sur l'accès est différencié et souvent complémentaire¹⁸. Ils offrent aux étudiantes et étudiants des choix clairs. Le nombre d'étudiantes et d'étudiants qu'ils admettent et qui y achèvent leurs études est sensiblement le même dans les deux réseaux, qui sont populaires au sein de la population ontarienne. Les employeurs saisissent bien ce qui les distingue.

Le système de classification des collèges et universités a permis à la province de concentrer ses investissements de façon efficace et efficiente. Les universités reçoivent la part du lion des subventions de recherche. Les collèges, quant à eux, prennent en charge la formation professionnelle des adolescents et des adultes ainsi que la formation en apprentissage. Des initiatives dont le coût par étudiant est relativement élevé, comme le programme Deuxième carrière pour les adultes qui ont perdu leur emploi, et le Plan d'action pour des résultats supérieurs visant à accroître le nombre de diplômés,

¹⁷ Les données concernant les collèges proviennent du MFCU (2011). Le pourcentage indiqué pour les collèges passera probablement à 96 % puis à 94 % à mesure que la croissance des programmes menant à un grade se répercutera sur la composition des titres de compétence accordés. Les données sur les universités sont du Conseil des universités de l'Ontario (2011) et sont plus susceptibles de demeurer stables.

¹⁸ Voir par exemple le document *Indicateurs de rendement* du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (2013). Les figures 6 et 7 ainsi que le tableau 1 résument les différences entre les collèges et les universités quant à l'accès.

sont des exemples récents de la façon dont les ressources publiques sont réparties en fonction des caractéristiques distinctives de ces deux secteurs différenciés.

Les indicateurs de rendement et le suivi du revenu à long terme démontrent que ces deux réseaux procurent un rendement financier et non financier appréciable pour les diplômés.

Ces observations n'ont pas pour but de cantonner les universités ou les collèges dans des rôles rigides. La ligne de démarcation entre les deux a toujours été fluide et doit le demeurer. Les universités offrent des programmes distincts de formation professionnelle et d'apprentissage intégré avec le marché du travail. Les collèges intègrent des composantes théoriques et de formation générale dans leurs programmes, et ont commencé à offrir des programmes menant à un grade. Un grand nombre d'Ontariennes et d'Ontariens suivent une formation dans les deux secteurs, dans le cadre soit de mécanismes de collaboration (p. ex., la plupart des programmes de sciences infirmières de la province), par transfert informel (qui peut se révéler difficile) ou en obtenant un titre de compétence d'un collège puis d'une université, ou vice versa (7 % des diplômés de 2011 des collèges ont déclaré faire des études universitaires six mois après la fin de leurs études collégiales, et 4 % des diplômés universitaires de 2009 ont dit fréquenter un collège)¹⁹.

Il ne faudrait pas non plus conclure de ces observations que la répartition des rôles respectifs des collèges et universités selon le mécanisme de classification actuelle est optimale. Nous cherchons uniquement à souligner l'importance de la différenciation qui existe actuellement dans le contexte de l'étude de nouvelles possibilités à cet égard.

En ce qui concerne l'évolution de la différenciation et les possibilités qui se présentent à cet égard, nous relevons les facteurs suivants :

Transférabilité. La différenciation actuelle qui existe en Ontario comporte une faiblesse reconnue : la transférabilité. Tout système différencié nécessite des mécanismes de transfert bien organisés et transparents. Dans un système homogène, les transferts ne sont pas nécessaires; nul besoin de créer des mécanismes d'évaluation et de connexion, sauf d'ordre simplement administratif, pour passer d'une classe de 6^e année à une autre en Ontario : la mission des écoles élémentaires est universelle, et le curriculum ainsi que les attentes d'apprentissage sont normalisés. En revanche, la différenciation exige

¹⁹ Sondages sur la situation professionnelle et la satisfaction des diplômés du MFCU.

des possibilités de transfert, et l'Ontario se demande toujours comment assurer ces transferts entre les collèges, entre les universités et surtout, entre les collèges et les universités. Certains considèrent les possibilités et mécanismes de transfert comme une menace à la différenciation. Or, ils sont essentiels à une différenciation concrète et durable.

Coopération régionale. Étant donné le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui souhaitent vivre des expériences d'apprentissage au collège de même qu'à l'université, et compte tenu des marchés du travail communs auxquels se destinent les étudiantes et étudiants des deux réseaux, c'est particulièrement au palier régional qu'il serait le plus nécessaire et fructueux d'accroître la coopération, la planification et la coordination entre les collèges et les universités. Dans leur entente stratégique de mandat, de nombreux établissements ont fourni des exemples d'initiatives de coopération avec des établissements partenaires voisins. Le gouvernement devrait attendre du secteur une meilleure coopération régionale et la favoriser.

Région du grand Toronto. Comme nous l'avons souligné plus haut, la RGT est unique pour la concentration d'établissements conférant des grades qu'on y trouve, son marché du travail et son bassin d'étudiantes et d'étudiants ainsi que son besoin d'une capacité accrue en matière d'attribution de grades. Elle se prêterait donc à une planification conjointe de la part des collèges et universités. La solution retenue pour la RGT peut s'écarter de celles qui seront adoptées pour d'autres régions de la province.

Établissements de premier cycle. Dans le présent document, nous envisageons la création possible d'un groupe de collèges où les programmes menant à un grade joueraient un rôle important. Dans notre document sur les universités, nous avons relevé un groupe d'universités qui se concentrent sur le premier cycle. Dans l'avenir, et selon les décisions que le gouvernement voudra prendre, il pourrait y avoir des chevauchements considérables entre ces deux types d'établissements conférant des grades, et chacun pourrait beaucoup apprendre de l'autre. Il faudrait envisager de relever et de soutenir ces chevauchements afin de créer un continuum solide de possibilités d'éducation de premier cycle dans la province.

Annexe 2 : Notes explicatives sur les tableaux et les figures

Tableau 1. Aperçu des collèges de l'Ontario

- Toutes les données proviennent du MFCU sauf indication contraire.
- L'effectif à plein temps financé pour l'automne 2011 exclut l'effectif des programmes conjoints de sciences infirmières. Il a été converti en équivalents à plein temps en calculant le nombre d'étudiantes et d'étudiants x le pourcentage de la durée total des programmes offerts x la valeur unitaire des fonds affectés à chaque programme.
- L'indice de concentration des programmes (-3 à 3) représente le nombre d'écarts-types par rapport au pourcentage moyen de l'effectif à plein temps pour chaque groupe de programmes. Plus cet indice se rapproche de 0, plus la part de l'effectif que représente le groupe en question se rapproche de la moyenne du réseau.
- Les fonds consacrés à la recherche proviennent du moteur de recherche du CRSNG et comprennent des fonds affectés au Programme d'innovation dans les collèges et la communauté, géré par le CRSNG en collaboration avec le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). Ce programme accorde les subventions suivantes : subventions de chaires de recherche industrielle dans les collèges, subventions De l'idée à l'innovation, subventions de renforcement de l'innovation, subventions d'établissement de centres d'accès à la technologie, subventions de recherche et développement appliquée et subventions d'outils et d'instruments de recherche appliquée. La valeur totale des subventions De l'idée à l'innovation accordées au Collège Fanshawe en collaboration avec l'Université Western est attribuée à Fanshawe. Les subventions d'établissement de centres d'accès à la technologie ne comprennent pas un financement complet de la préparation de la demande.

Figures 1, 2 et 3. Effectif à plein temps et effectif des programmes menant à un grade

Il s'agit de représentations graphiques des données du tableau 1.

Tableau 2. Distribution des programmes collégiaux selon des groupes de collèges

- Recréé à partir du tableau 1.

Tableau 3. Essor des programmes menant à un grade

- L'effectif et la hausse de l'effectif sont calculés à partir des rapports sur l'effectif du MFCU, automne 2011.
- Les programmes menant à un grade approuvés et en attente d'approbation ont été fournis par le MFCU en date du 21 juin 2013.

Tableau 4. Préviation de la croissance à court terme de l'effectif des programmes menant à un grade

- L'effectif projeté de ces programmes pour 2015 a été établi au moyen d'une extrapolation linéaire de la croissance historique de l'effectif. Voir l'annexe 1 pour plus de détails.

Annexe 3 : Effectif réel et prévu des programmes menant à un grade

