

Publié par

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto ON 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 :

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. (2013). *Indicateurs de rendement : un rapport sur la situation actuelle et sur ce que l'avenir nous réserve*. Toronto: Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario 2013

Portrait d'ensemble

L'Ontario réussit plutôt bien dans trois des quatre domaines d'indicateurs de rendement au niveau postsecondaire qui ont été examinés pour ce premier rapport annuel du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) sur les indicateurs de rendement. En comparaison avec d'autres, le système est efficient et productif. Grâce à ses investissements considérables visant à créer un système accessible, l'Ontario se classe au premier rang au Canada et parmi les chefs de file mondiaux pour ce qui est du nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits et de diplômés. Les Ontariennes et Ontariens instruits (et leurs homologues dans le reste du Canada) sont plus susceptibles d'être engagés dans la collectivité et satisfaits de leur vie que les citoyens des autres pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Cela est en grande partie une bonne nouvelle, à laquelle il faut pourtant donner un nouveau titre : il est temps de se concentrer sur la qualité. Cela constitue une mise en garde pour le présent rapport tout autant qu'un enjeu pour les systèmes d'enseignement supérieur qui cherchent les mesures de la qualité définitives.

Mesurer le rendement dans l'éducation postsecondaire est une entreprise déroutante. Les opinions et anecdotes abondent, mais les mesures solides et pertinentes manquent, surtout dans le domaine de la qualité.

Au cours des années, maintes tentatives honorables ont été faites pour définir et mesurer la qualité du système. Les premiers efforts ont porté sur les intrants, comme le financement par étudiant (plus il est élevé, mieux c'est) et le rapport étudiants-professeur (moins il est élevé, mieux c'est). Mais les critiques ont noté avec justesse que ces intrants ne mesurent en fait que l'efficacité du système et non si des résultats ont été atteints.

On s'est alors mis à recueillir des données sur les résultats comme les taux de diplomation et d'emploi des diplômés. Cette approche continuait d'éluder la question de savoir si ces taux prouvaient que les diplômés ou leurs employeurs étaient bien servis par le cheminement éducatif menant à l'emploi.

Les recherches suivantes se sont concentrées sur la satisfaction de la clientèle – la participation étudiante – comme approximation de la qualité. Mais la satisfaction est-elle une mesure de la qualité? Est-ce que la participation étudiante mène nécessairement à des diplômés bien préparés, prêts à intégrer le marché du travail?

Bien qu'aucune de ces mesures n'ait été pleinement satisfaisante, collectivement, elles *façonnent* l'évaluation de la qualité, même si ce n'est qu'incomplètement. Les investissements dans les mécanismes de mesure de la participation (comme la NSSE et les enquêtes sur la satisfaction des étudiants et étudiantes) et des indicateurs de rendement clés sont profitables à long terme pour ce qui est de comprendre le système, de suivre les tendances, et de guider les décisions de gestion au niveau des établissements et l'orientation stratégique au niveau de la province.

Une nouvelle génération de mesures de la qualité est en train d'apparaître sous forme de résultats d'apprentissage et de points de vue éclairés sur les besoins des employeurs. Avec de nouvelles et meilleures données, nous en saurons davantage demain que nous en savons aujourd'hui au sujet de la qualité dans le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Avec ces limites bien établies, le COQES présente un rapport qui fait état de ce que nous pouvons, et de ce que nous ne pouvons pas, bien mesurer. En outre, nous y proposons des moyens d'améliorer les connaissances et mesures du rendement dans le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario.

Comme le suggère le titre de son rapport publié récemment, *Qualité : Recentrer le débat*, le comité du COQES chargé d'évaluer les présentations d'ententes stratégiques de mandat des collèges et universités a indiqué que la qualité représentait la nouvelle frontière dans le domaine de l'enseignement supérieur. Pour appuyer ce recentrage, le présent rapport sur les indicateurs de rendement souligne la nécessité de mieux comprendre et de mieux mesurer la qualité.

Le défi de la qualité en Ontario doit être relevé dans un climat de compressions budgétaires. Il faudra faire des choix. Le cadre politique et financier privilégiant la croissance devra être reformulé afin de mettre l'accent sur les résultats liés à la qualité. Le cadre de mesure qui a en grande partie échoué à évaluer la qualité de manière convaincante doit évoluer rapidement pour ce faire.

Dans le présent rapport, nous insistons sur l'importance de mieux faire correspondre les compétences des diplômés de niveau postsecondaire avec les besoins du marché du travail et de mettre davantage l'accent sur la définition et la mesure des résultats d'apprentissage – lesquels formeront probablement la prochaine génération d'indicateurs de qualité clés. À l'heure actuelle, leur absence est notable au sein des nombreuses lacunes dans les données recensées lors de ce premier exercice sur les indicateurs de rendement en Ontario, et ne vient peut-être qu'après l'absence totale, au niveau national, d'établissements pouvant servir de comparaison au secteur collégial de l'Ontario. En grande partie absent également, en particulier dans le secteur universitaire, est le point de vue des employeurs, même si les indicateurs de rendement clés du secteur collégial représentent un pas dans la bonne direction. Une meilleure évaluation des connaissances et des compétences des diplômés de niveau postsecondaire par les employeurs, et une plus grande satisfaction de ces derniers à l'égard de ces connaissances et compétences, constitueraient une ressource inestimable pour les étudiants et étudiantes, les parents, le corps professoral et les décideurs.

Table des matières

Message du président directeur général	6
Accès : l'Ontario peut se réjouir	7
Accès : les données	8
Aperçu national de la participation aux études universitaires	8
Tendances récentes de la participation aux études universitaires	9
Tendances récentes de la participation aux études collégiales	11
Analyse de la participation aux études universitaires et collégiales en Ontario – Qui est aux études et qui n'y est pas?	12
Aperçu international du niveau d'instruction des Canadiens et Canadiennes	17
Qualité : la nouvelle frontière	20
Qualité : les données	23
Aperçu national des niveaux d'instruction et d'emploi	23
Aperçu national de la relation entre les études et le travail	23
Part de l'Ontario dans le financement des trois conseils visant la recherche	26
Aperçu de l'Ontario et du Canada dans les classements internationaux des universités	29
Productivité : tirer une leçon	31
Productivité : les données	32
Rapport sur la productivité du COQES	32
Fonds de fonctionnement par titre décerné	32
Aperçu national des fonds de fonctionnement en pourcentage du PIB	35
Retombées sociales : l'importance de l'éducation	37
Retombées sociales : les données	38
Mot de la fin	40
Annexe A. Résultats aux tests internationaux de littératie et de numératie de 2003 de l'EIACA pour l'Ontario	42
Annexe B. Classements internationaux	47
Annexe C. Notes explicatives pour les figures et les tableaux	50

Message du président directeur général

Depuis sa création en 2005, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) explore le rendement du système provincial d'éducation postsecondaire en vue d'établir un ensemble d'indicateurs instructifs et utiles permettant d'évaluer ce rendement.

Le projet a commencé par l'examen par le COQES des initiatives de mesure du rendement de l'enseignement supérieur menées dans d'autres provinces et pays. En outre, un document de consultation a été envoyé aux établissements postsecondaires et à d'autres intervenants. Nous avons également consulté un [groupe de personnes](#) qui non seulement connaissent très bien les enjeux touchant le secteur de l'éducation supérieure et la mesure du rendement, mais croient aussi passionnément en l'importance de l'éducation et des fins qu'elle vise. Ces personnes nous ont consacré leur temps et fait part de leur expertise de façon bénévole, et le COQES les remercie de leur soutien et de leurs conseils.

Nous espérons que ce premier rapport comparatif alimentera le débat public et la discussion, fera mieux comprendre le système d'éducation postsecondaire de la province, et fournira au gouvernement et aux établissements des renseignements utiles qui leur permettront de mieux gérer et d'améliorer l'éducation postsecondaire en Ontario.

Dans l'idéal, les mesures du rendement du système les plus valables sont celles qui portent sur l'éventail des activités et contributions attendues des établissements postsecondaires. Le présent rapport est fondé sur quatre grands domaines d'indicateurs de rendement : l'accès, la qualité, la productivité et les retombées sociales. Il n'y a pas de mesure de rendement ni de grille d'évaluation du rendement parfaite, surtout au tout début. En fait, nous constatons que les mesures de la qualité sont loin d'être parfaites.

Cependant, il est essentiel de mesurer le rendement si nous voulons améliorer et faire progresser le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario, et le présent rapport est fourni dans cet esprit et avec ces objectifs. Nous nous attendons à ce que l'on en surveille, évalue et améliore constamment le contenu. Nous sommes sûrs que grâce à ce processus, de nouvelles données importantes seront mises au jour et permettront que les rapports ultérieurs sur les indicateurs de rendement soient encore plus riches et utiles au secteur postsecondaire. N'hésitez pas à nous faire part de vos commentaires sur le présent rapport en envoyant un message à indicators@heqco.ca.

Harvey Weingarten

Président directeur général

Accès : l'Ontario peut se réjouir

L'Ontario peut se réjouir de son rendement jusqu'à maintenant en ce qui concerne l'accès à l'éducation postsecondaire – tant pour ce qui est du nombre d'étudiants inscrits que de diplômés de niveau postsecondaire. Le Canada dépasse la moyenne de l'OCDE pour ce qui est du nombre de diplômés aux niveaux collégial et universitaire, et l'Ontario est un chef de file au Canada pour ce qui est de la participation aux études postsecondaires. Même si cette position enviable traduit aussi le taux élevé d'immigrants qui détiennent un diplôme d'études postsecondaires (et près de la moitié des nouveaux immigrants au Canada vivent en Ontario), le financement du système d'éducation postsecondaire de la province a privilégié la croissance des inscriptions au cours des dernières décennies. Cette mesure incitative, conjuguée à des programmes d'aide financière efficaces, a produit le rendement impressionnant de la province en matière d'inscriptions et de diplômés au niveau postsecondaire.

Parmi les provinces, l'Ontario a l'une des plus grandes proportions de 25 à 64 ans ayant fait des études collégiales ou universitaires. En fait, l'Ontario a connu une augmentation de 31 % des inscriptions à l'université (effectifs) et de 20 % des inscriptions au collège (équivalents temps plein) entre 2002-2003 et 2010-2011 – sans compter les étudiantes et étudiants étrangers.

Les [collèges](#) en particulier ont très bien réussi à soutenir les inscriptions d'étudiants et d'étudiantes provenant de groupes sous-représentés. Les recherches du COQES montrent que les étudiants et étudiantes de niveau universitaire qui proviennent de groupes sous-représentés sont plus susceptibles d'[avoir effectué un transfert depuis un collège](#) que d'avoir été admis directement. Cela indique que les collèges jouent aussi un rôle important dans l'accès aux études universitaires pour ces étudiants et étudiantes. Toutefois, il convient de poursuivre les efforts en vue d'accroître la participation et la diplomation des étudiants et étudiantes appartenant à des groupes sous-représentés. Une [étude](#) du COQES a également montré qu'il faut un ensemble d'outils politiques différents pour améliorer leur participation – en particulier celle des étudiants et étudiantes autochtones et des étudiants et étudiantes de première génération (ceux dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires).

Comparativement aux autres provinces, l'effectif du premier cycle universitaire en Ontario est devenu proportionnellement plus jeune au cours de la dernière décennie : une proportion relativement élevée d'étudiants et d'étudiantes est âgée de 18 à 24 ans, et une proportion relativement faible est composée d'étudiants et d'étudiantes plus âgés. Comparativement à la moyenne nationale de 66 % en 2010-2011, les trois quarts des étudiants et étudiantes de niveau universitaire de l'Ontario ont entre 18 et 24 ans.

Enfin, comme le souligne une [étude antérieure du COQES](#), l'accès est inextricablement lié aux droits de scolarité, à l'aide financière aux étudiants et étudiantes et au niveau d'endettement. Même si nous reconnaissons leur importance, ces facteurs contribuant à l'accès ne sont pas expressément examinés dans le présent rapport. Nous notons simplement que leur influence et leur incidence globales sont prises en compte dans les indicateurs de l'accès présentés dans le rapport.

Accès : les données

Aperçu national de la participation aux études universitaires

La figure 1 montre les taux de participation aux études universitaires dans les dix provinces en 2010-2011, l'année la plus récente pour laquelle on dispose de données. Les taux de participation sont fournis pour trois groupes d'âge : le groupe « traditionnel » des 18 à 24 ans, et deux groupes plus âgés, les 25 à 30 ans, et ceux de 31 ans et plus.

Par « taux de participation », nous voulons simplement dire le nombre d'étudiantes et d'étudiants canadiens dans chaque groupe d'âge qui sont inscrits dans les universités de chaque province, divisé par la population totale du groupe d'âge dans chaque province.

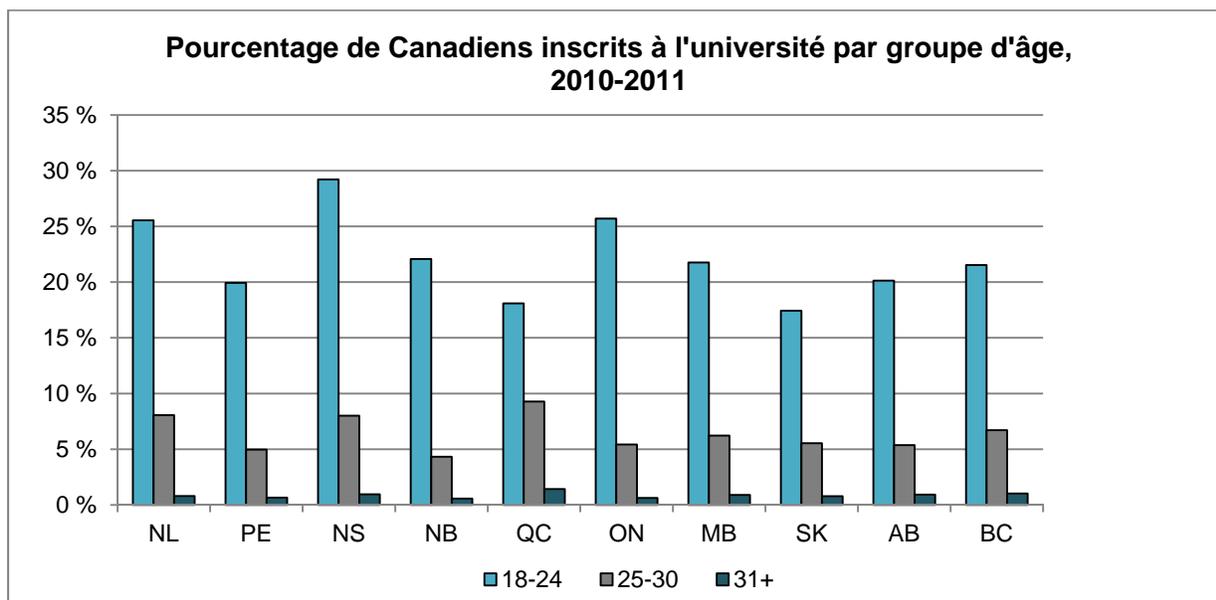
Nous n'avons pas essayé d'inclure dans chaque groupe d'âge les personnes qui ont déjà fait des études et obtenu un diplôme ou abandonné leurs études. Aux fins de cette mesure, ces personnes ne participent plus aux études. Cependant, les personnes qui sont parties après avoir obtenu leur diplôme sont prises en compte dans les taux de diplômés adultes présentés plus loin.

Il convient de noter que nous n'avons pas ajusté ces données en vue de tenir compte des personnes qui étudient dans une province autre que leur province d'origine. Ainsi, le pourcentage de 18 à 24 ans qui étudie en Nouvelle-Écosse – pourcentage le plus élevé au pays – est peut-être amplifié par un important afflux d'étudiants et d'étudiantes d'autres provinces fréquentant les universités de la Nouvelle-Écosse.

Comme on pouvait s'y attendre, la participation est de loin la plus élevée dans le groupe des 18 à 24 ans. Elle diminue pour les deux groupes plus âgés, soit un taux de participation d'environ 1 % dans tout le pays pour les personnes de 31 ans et plus.

Malgré de nombreuses années de politiques favorisant « l'apprentissage continu », le profil des étudiants de l'Ontario est jeune. Comparativement aux autres provinces, nous avons une proportion relativement élevée de personnes âgées de 18 à 24 ans, et une proportion relativement faible d'étudiants et d'étudiantes plus âgés, qui fréquentent nos universités.

Figure 1



Source : Statistique Canada, Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP), et tableau 51-0001 du CANSIM. Les inscriptions représentent les effectifs à temps plein et à temps partiel, à l'exclusion des étudiants étrangers.

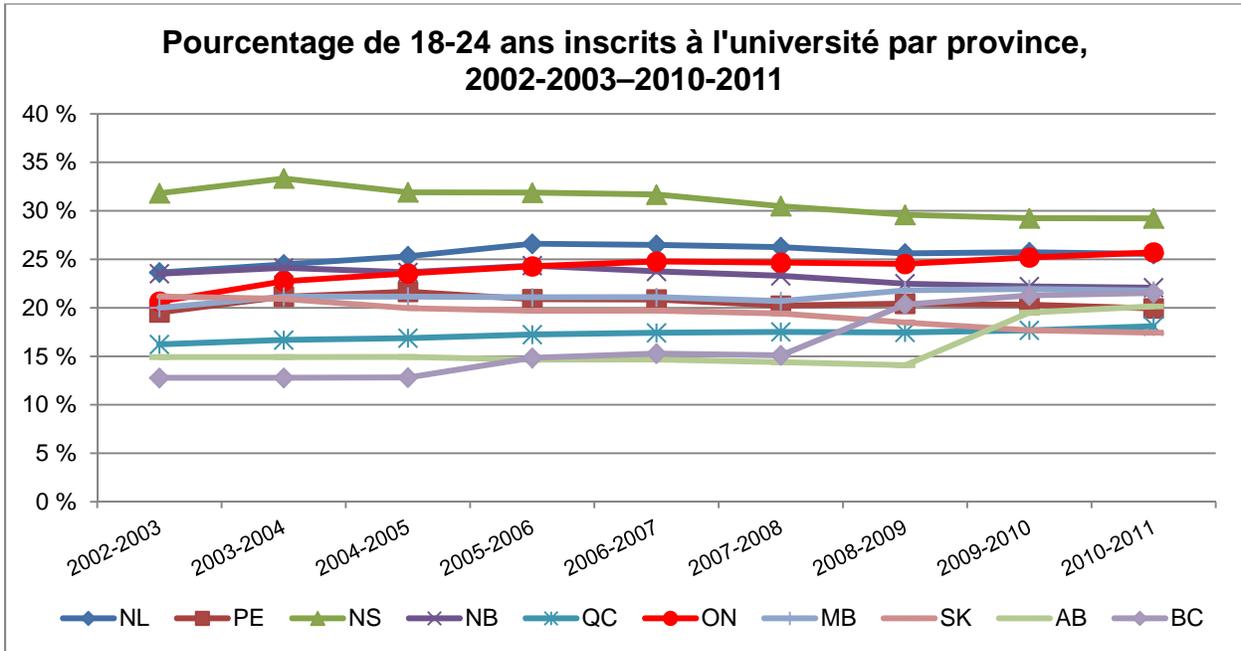
Tendances récentes de la participation aux études universitaires

Alors que la figure 1 donne un portrait de la participation aux études universitaires au Canada pour l'année la plus récente dont on dispose (2010-2011), les figures 2 à 4 montrent l'évolution des taux de participation sur neuf ans, de 2002-2003 à 2010-2011 inclusivement.

La figure 2 montre les courbes de tendance dans les provinces pour le groupe des 18 à 24 ans. Les figures 3 et 4 font de même pour le groupe des 25 à 30 ans et celui des 31 ans et plus, respectivement. Dans ces trois figures, les données correspondant à la dernière année (2010-2011) sont identiques à celles résumées dans la figure 1.

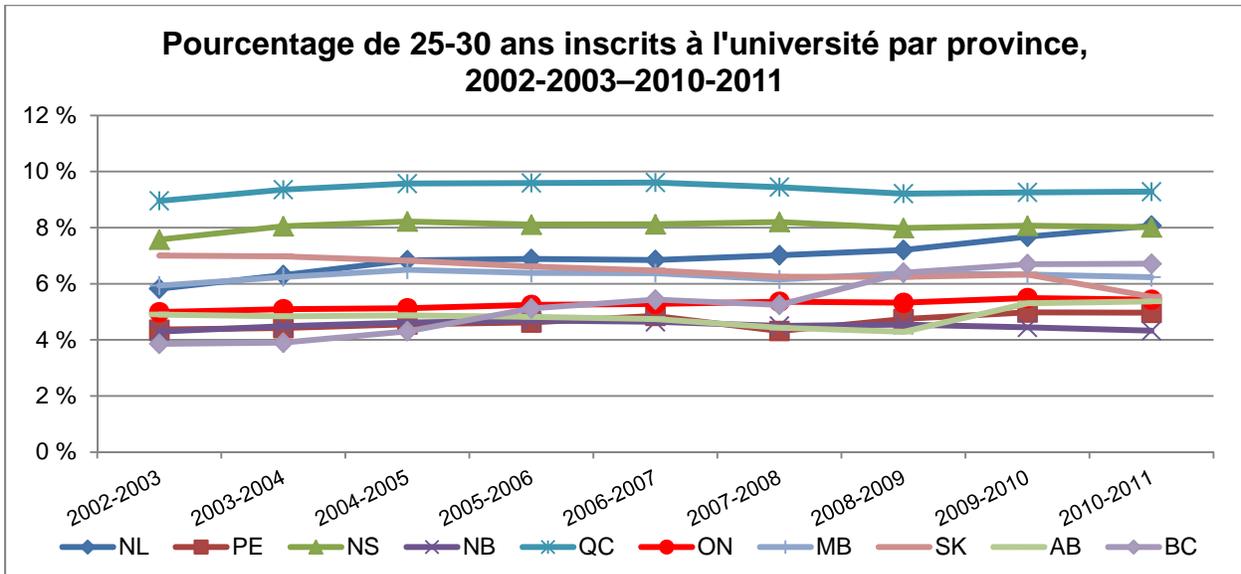
Dans l'ensemble, la tendance a été relativement stable au cours de la période étudiée. Les augmentations relativement soudaines en Colombie-Britannique (2005-2006 et 2008-2009) et en Alberta (2009-2010) correspondent à la conversion de collèges en établissements universitaires dans ces provinces.

Figure 2



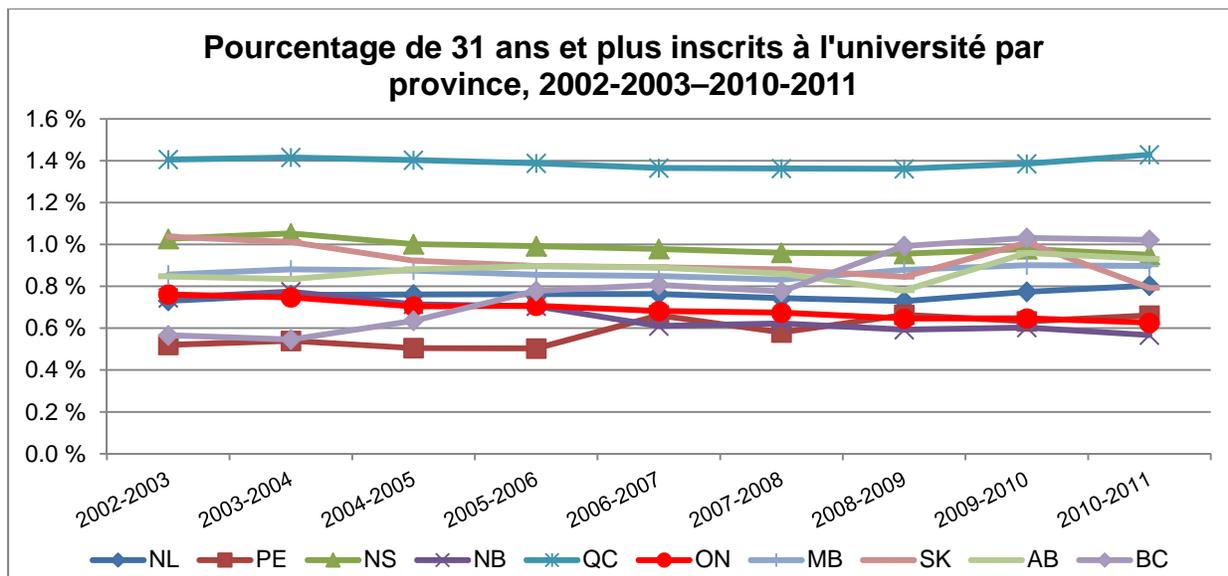
Source : Statistique Canada, Système d'information sur les étudiants postsecondaires; tableau 51-0001 du CANSIM.
 Les inscriptions représentent les effectifs à temps plein et à temps partiel, à l'exclusion des étudiants étrangers.

Figure 3



Source : Statistique Canada, Système d'information sur les étudiants postsecondaires; tableau 51-0001 du CANSIM.
 Les inscriptions représentent les effectifs à temps plein et à temps partiel, à l'exclusion des étudiants étrangers.

Figure 4



Source : Statistique Canada, Système d'information sur les étudiants postsecondaires; tableau 51-0001 du CANSIM.
Les inscriptions représentent les effectifs à temps plein et à temps partiel, à l'exclusion des étudiants étrangers.

Tendances récentes de la participation aux études collégiales

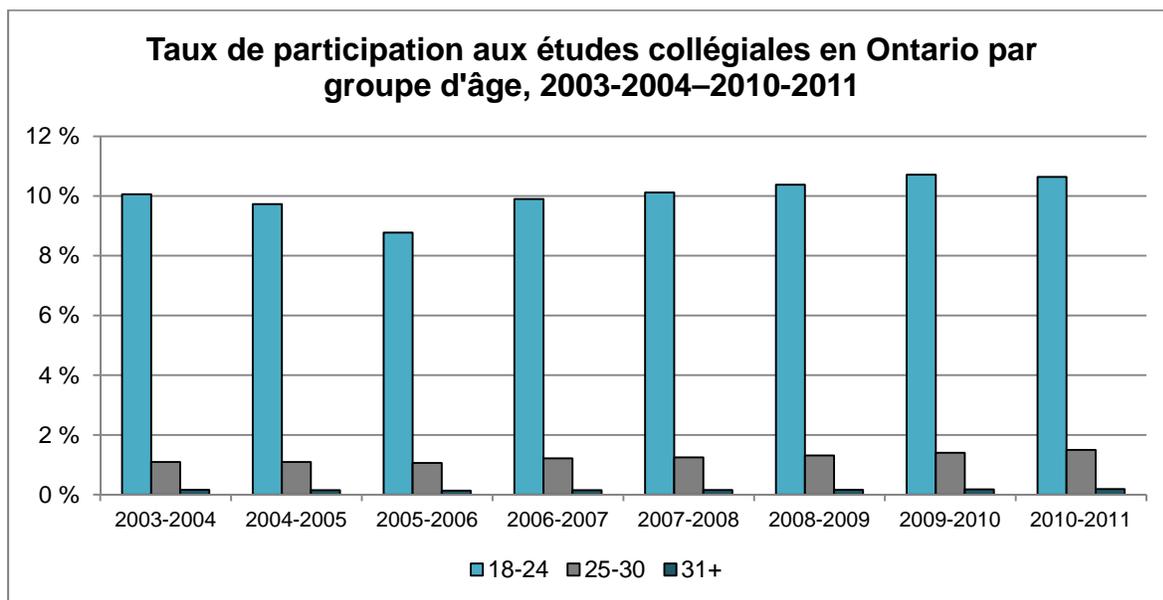
Malheureusement, en raison de problèmes persistants touchant la communication à Statistique Canada de données sur les inscriptions dans les collèges, il n'est pas possible d'obtenir des données administratives pancanadiennes permettant la comparaison des taux de participation aux études collégiales entre les provinces. Nous notons qu'une autre source de données, l'Enquête sur la population active, est utilisée à cette fin dans d'autres publications. Bien que cette enquête permette aussi d'obtenir des perspectives utiles, nous encourageons l'utilisation des données administratives existantes dans toute la mesure du possible.

Toutefois, nous fournissons dans la figure 5 la tendance du taux de participation en Ontario pour les années 2003-2004 à 2010-2011 inclusivement. La figure 5 est fondée sur des données administratives recueillies dans la province, non sur des données provenant de Statistique Canada.

Comme dans le cas des taux de participation aux études universitaires de la figure 1, la participation dans les collèges de l'Ontario se concentre surtout dans la cohorte des 18 à 24 ans.

Il convient de noter que généralement, les étudiants et étudiantes passent moins de temps à faire des études collégiales (de un à trois ans) que des études universitaires (trois ans ou plus). Ainsi, les taux de participation globaux moins élevés dans les collèges comparativement aux universités sont largement dus à cette différence.

Figure 5



Source : Collèges Ontario, Service d'admission des collèges de l'Ontario. Données sur les inscriptions d'étudiants à temps plein dans des programmes financés.

Analyse de la participation aux études universitaires et collégiales en Ontario – Qui est aux études et qui n'y est pas?

Les données présentées plus haut indiquent les niveaux globaux de participation aux études universitaires et collégiales selon trois grands groupes d'âge. Il est également instructif d'examiner les données sur le genre d'étudiants et d'étudiantes qui fréquentent les collèges et universités en fonction de divers facteurs, comme les caractéristiques familiales, le sexe ou l'appartenance à un groupe traditionnellement sous-représenté.

Même si dans l'ensemble la participation est élevée en Ontario, l'analyse qui suit nous rappelle qu'il y a des segments identifiables de la population pour lesquels la participation continue d'être difficile. Les données révèlent en outre des différences considérables dans les tendances de participation des Ontariens et Ontariennes qui fréquentent le collège et ceux qui fréquentent l'université.

L'analyse des données tirées de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET-A) de Statistique Canada, qui a suivi pendant dix ans une cohorte de jeunes âgés de 15 ans en 1999, révèle les taux de participation liés à ces importantes caractéristiques d'arrière-plan. Les « graphiques en toile d'araignée » des figures 6 et 7 résument les résultats de l'analyse pour les universités et les collèges respectivement.

Il convient de noter que l'EJET-A est complètement indépendante des sources de données utilisées dans les figures 1 à 5. Généralement, les taux de participation déclarés par les répondants que l'on observe

dans les graphiques en toile d'araignée fondés sur l'EJET-A sont considérablement plus élevés que ceux présentés dans les figures 1 à 5. Par conséquent, même s'il ne faut pas comparer directement les taux de participation apparaissant dans ces sept figures, les graphiques en toile d'araignée restent instructifs en ce qu'ils éclairent les tendances de participation qui sont à la base du taux global de participation dans la province.

Le cercle gris dans chacune des figures 6 et 7 représente le taux de participation global (moyen) déclaré par les répondants de l'EJET, pour les étudiants et étudiantes des universités et des collèges. La ligne bleu sarcelle sinueuse indique les taux de participation des répondants qui se sont aussi identifiés à chacune des caractéristiques énumérées en circonférence du cercle.

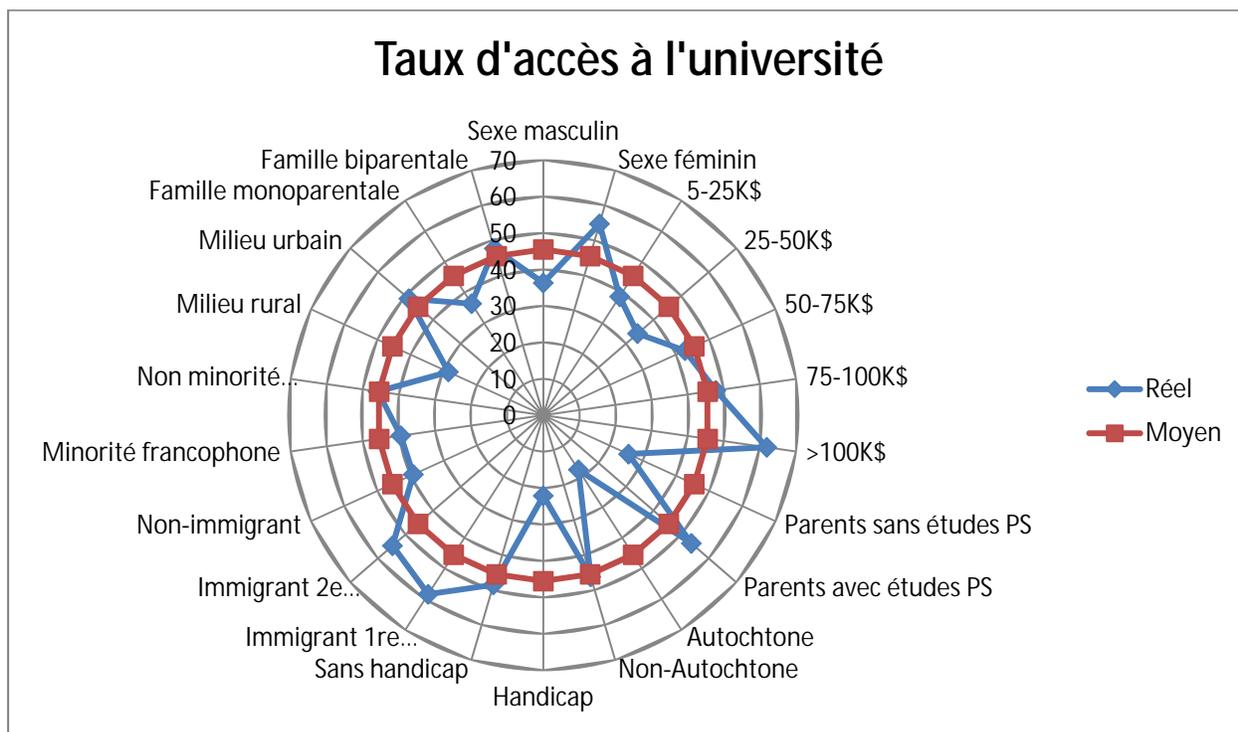
Lorsque la ligne bleu sarcelle est à l'intérieur du cercle gris, cela indique une caractéristique pour laquelle le taux de participation est inférieur à la moyenne provinciale. C'est le cas par exemple pour la participation aux études universitaires des répondants dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires (voir la figure 6). De même, lorsque la ligne bleu sarcelle dépasse le cercle gris, cela indique une caractéristique pour laquelle le taux de participation est supérieur à la moyenne provinciale. C'est le cas par exemple pour la participation aux études collégiales des répondants dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires (voir la figure 7).

Voici les caractéristiques liées à un taux d'accès à l'université inférieur à la moyenne provinciale : sexe masculin, revenu parental inférieur à 75 000 \$, parents qui n'ont pas fait d'études postsecondaires, étudiants autochtones, étudiants handicapés, étudiants non immigrants, minorité francophone, étudiants de milieux ruraux, étudiants de familles monoparentales.

Voici les caractéristiques liées à un taux d'accès au collège inférieur à la moyenne provinciale : sexe féminin, revenu parental de 5 000 \$ à 25 000 \$ et de plus de 100 000 \$, parents qui ont fait des études postsecondaires, étudiants immigrants, étudiants de milieux urbains (dans une moindre mesure).

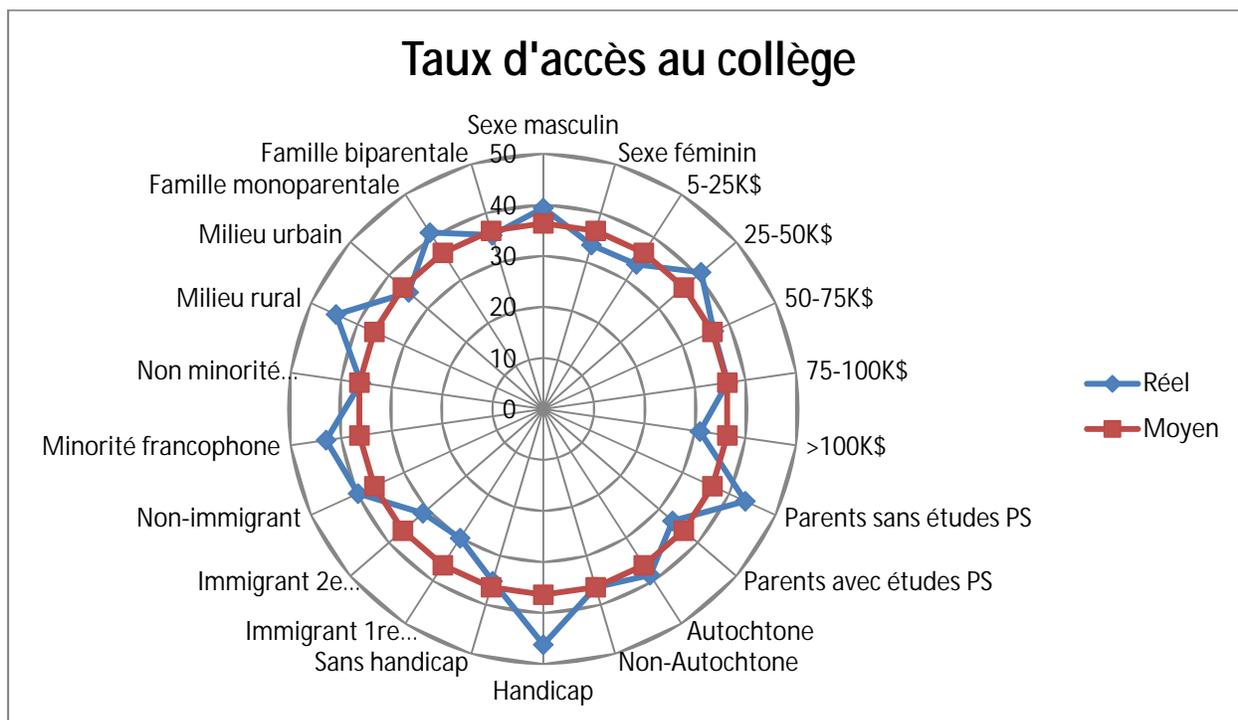
Le tableau 1 qui suit immédiatement les graphiques en toile d'araignée fournit côte à côte, en fonction de ces caractéristiques, le résumé du taux de participation aux études collégiales et universitaires par rapport à la moyenne.

Figure 6



Sources : Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada; Finnie, Childs, et Wismer (2010), *Accès à l'éducation postsecondaire : Comparaison entre l'Ontario et d'autres régions* et *Groupes sous représentés à des études postsecondaires : Éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition*.

Figure 7



Sources : Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada; Finnie, Childs, et Wismer (2010), *Accès à l'éducation postsecondaire : Comparaison entre l'Ontario et d'autres régions* et *Groupes sous représentés à des études postsecondaires : Éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition.*

Tableau 1

Comparaison de l'accès au collège et à l'université

Caractéristique	Accès comparativement au taux moyen	
	Université	Collège
Sexe féminin	Plus élevé	Moins élevé
Revenu familial 5-25K \$	Moins élevé	Moins élevé
25-50K \$	Moins élevé	Plus élevé
50-75K \$	Moins élevé	Moyen
75-100K \$	Plus élevé	Moyen
>100K \$	Plus élevé	Moins élevé
Parents sans études PS	Moins élevé	Plus élevé
Parents avec études PS	Plus élevé	Moins élevé
Autochtone	Moins élevé	Plus élevé
Handicap	Moins élevé	Plus élevé
Immigrant de 1 ^{re} génération	Plus élevé	Moins élevé
Immigrant de 2 ^e génération	Plus élevé	Moins élevé
Francophone	Moins élevé	Plus élevé
Milieu rural	Moins élevé	Plus élevé
Famille monoparentale	Moins élevé	Plus élevé

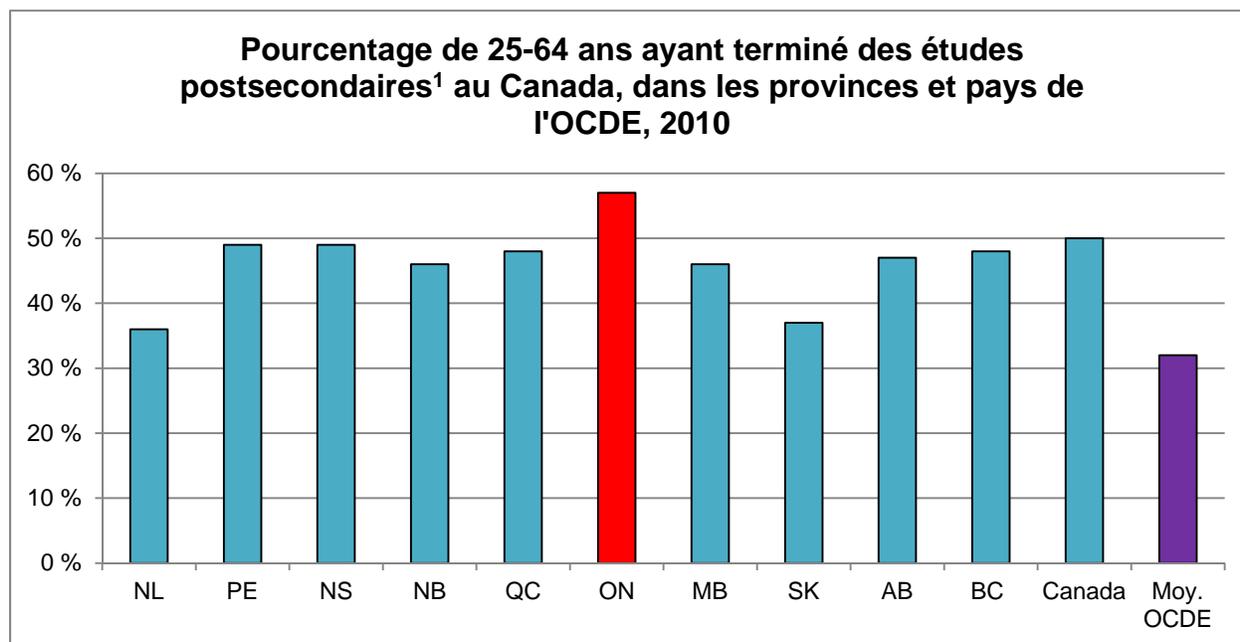
Aperçu international du niveau d’instruction des Canadiens et Canadiennes

Alors que le taux de participation mesure la proportion de la population qui fréquente un collège ou une université, le taux de diplômés mesure la proportion de la population qui détient un diplôme d’études postsecondaires. Toutes autres choses étant égales par ailleurs, ces deux facteurs sont liés : plus il y a de personnes aux études (participation), plus il y a de personnes qui finissent par obtenir un diplôme d’études postsecondaires (taux de diplômés).

La figure 8 compare le taux de diplômés adultes en Ontario avec celui des autres provinces canadiennes et celui des pays de l’OCDE. Le graphique montre le pourcentage de 25 à 64 ans détenant un diplôme d’études collégiales ou universitaires. Les détenteurs d’un diplôme de compagnon d’apprentissage et d’autres métiers ne sont pas inclus.

L’Ontario est un chef de file mondial, une situation enviable soutenue par le taux élevé d’immigration dans la province. Comme l’ont montré les recherches du COQES, l’éducation postsecondaire est souvent considérée par les immigrants récents comme un moyen de [mobilité sociale et économique](#), et ces immigrants ont tendance à avoir un niveau d’instruction élevée.

Figure 8



Sources : *Indicateurs de l’éducation au Canada : Une perspective internationale*, 2010. Statistique Canada, Enquête sur la population active (EPA); Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Regards sur l’éducation 2012 : Les indicateurs de l’OCDE*.

¹ À l’exclusion des diplômes de compagnon d’apprentissage et d’autres métiers.

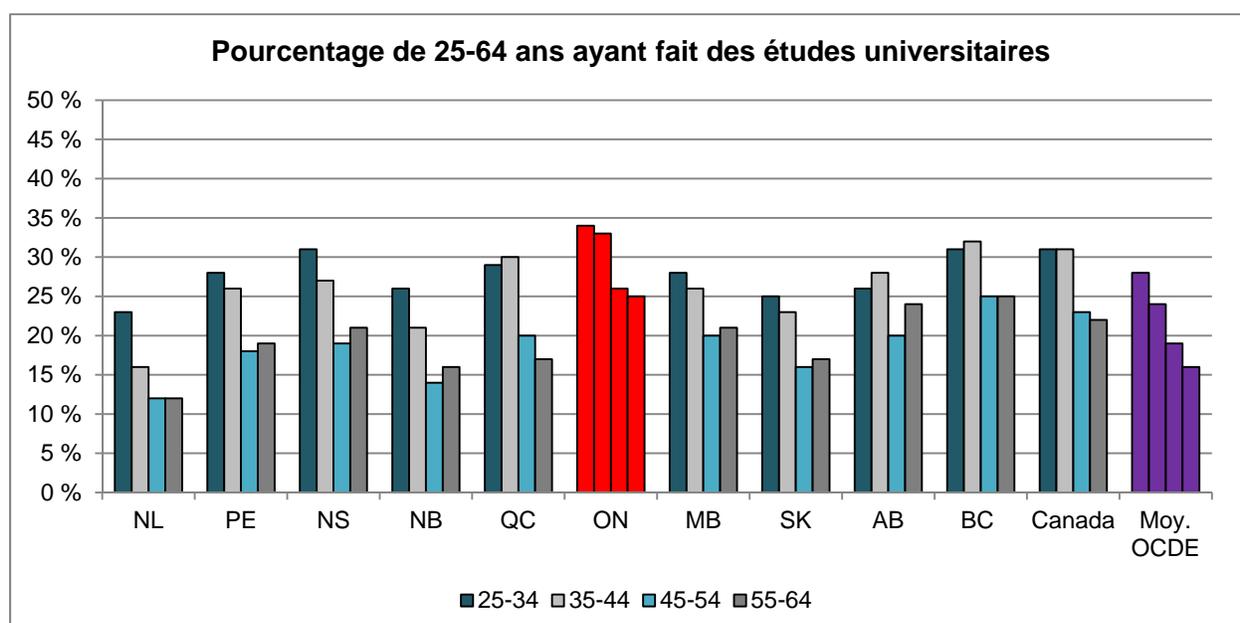
Les figures 9 et 10 analysent les données de la figure 8 en fonction des diplômes d’études universitaires ou collégiales. Il convient de noter que la comparaison avec d’autres pays à cet égard souffre

habituellement de la difficulté qu'il y a à représenter selon deux groupes généraux, « université » et « collège », des systèmes d'éducation parfois conçus de manière très différente. Les données sont utiles pour tirer des conclusions générales, mais les questions de définition sous-jacentes doivent décourager toute tentative de comparaison détaillée.

En tenant compte de cette mise en garde, on peut néanmoins conclure que l'Ontario se classe parmi les provinces où les taux de diplômes d'études collégiales et universitaires sont le plus élevés.

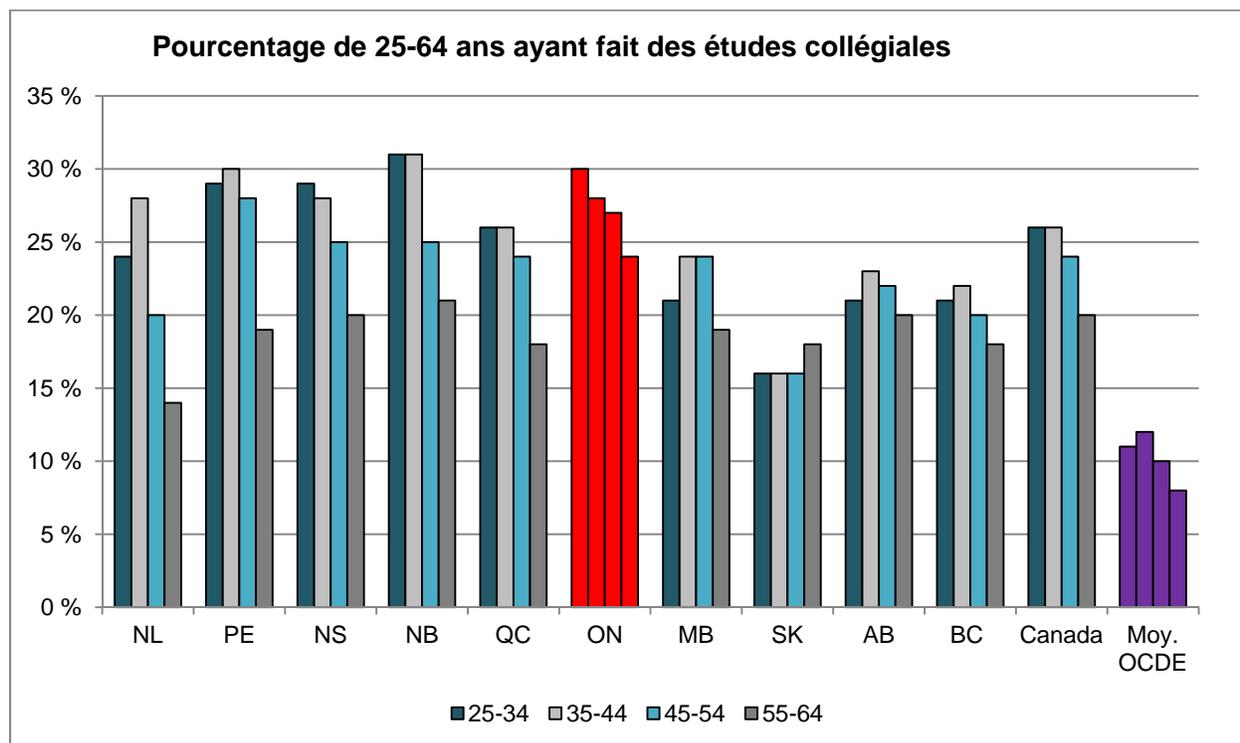
En Ontario, au Canada et dans les pays de l'OCDE, le taux de diplômés augmente – les jeunes cohortes d'adultes présentent un taux plus élevé d'obtention d'un diplôme.

Figure 9



Sources : *Indicateurs de l'éducation au Canada : Une perspective internationale*, 2010. Statistique Canada, Enquête sur la population active (EPA); Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*.

Figure 10



Sources : *Indicateurs de l'éducation au Canada : Une perspective internationale*, 2010. Statistique Canada, Enquête sur la population active (EPA); Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*.

Qualité : la nouvelle frontière

Nous avons commencé ce rapport en reconnaissant le manque de consensus sur des définitions utiles de la qualité de l'enseignement postsecondaire. Nous avons également mentionné le nouveau domaine prometteur des résultats d'apprentissage – où l'on cherche à définir et à mesurer les compétences que les établissements devraient enseigner et faire acquérir à leurs étudiants et étudiantes. Les [résultats d'apprentissage](#) sont l'une des priorités des travaux de recherche actuels menés par le COQES et constitueront probablement la base de la prochaine génération d'indicateurs de qualité fondamentaux. Les résultats d'apprentissage permettent aussi d'intégrer de meilleures données sur les besoins des employeurs qui embauchent des diplômés dans un marché du travail en pleine évolution. À cet égard, le COQES a également entrepris des recherches visant à élaborer de meilleures méthodes pour comprendre les compétences dont ont besoin les employeurs.

En attendant que l'on ait mis en œuvre de solides mesures des résultats d'apprentissage, le COQES étudie divers indicateurs de remplacement pouvant laisser entrevoir l'état de la qualité dans nos collèges et universités. Des compétences avancées en littératie, en numératie et en résolution de problèmes sont des résultats omniprésents au niveau postsecondaire. En 2011 et 2012, le Canada a participé au PEICA (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes de l'OCDE). Statistique Canada a interrogé un échantillon d'adultes âgés de 16 à 65 ans ayant un niveau d'instruction varié afin d'évaluer leurs compétences en littératie et en numératie ainsi que leur capacité de résoudre des problèmes dans un environnement à forte composante technologique. Les données devraient être publiées à l'automne 2013, et nous avons hâte de pouvoir faire une comparaison pancanadienne, voire internationale, de ces compétences fondamentales.

Le Canada et l'Ontario ont participé pour la dernière fois à cette enquête (appelé alors EIACA, Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes) en 2003. Les résultats datent donc de dix ans et pourront servir de valeurs repères utiles pour évaluer les changements auxquels ont procédé l'Ontario et d'autres provinces au cours de la dernière décennie. L'annexe A contient le résumé du rendement de l'Ontario en 2003.

Lorsque vient le temps de citer la principale raison de leurs études postsecondaires, les étudiants et étudiantes sont catégoriques : ils ont résolument [l'emploi dans leur mire](#), selon un récent sondage mené par le COQES. Et l'une des premières choses que les [employeurs](#) vérifient lorsqu'ils envisagent d'embaucher de jeunes diplômés d'universités ou de collèges ontariens, c'est si ces diplômés ont une expérience de travail pertinente. L'une des principales raisons pour laquelle les gouvernements soutiennent l'enseignement supérieur public est d'obtenir des diplômés qui possèdent les compétences et l'éducation nécessaires pour occuper ou créer des emplois dans une économie axée sur le savoir.

Comme on pouvait s’y attendre, en Ontario comme dans le reste du Canada, les personnes titulaires d’un diplôme d’études postsecondaires ont un taux d’emploi beaucoup plus élevé que celles qui n’ont qu’un diplôme d’études secondaires. Le taux d’emploi des diplômés de niveau collégial ou universitaire en Ontario est comparable à celui des autres provinces, et l’Ontario a généralement maintenu cette position tout au cours des dix dernières années, ce qui traduit le classement de la province en ce qui a trait au taux d’emploi global. Cependant, les récents diplômés de niveau collégial ou universitaire en Ontario ne sont pas aussi susceptibles que ceux des autres provinces d’indiquer une forte concordance entre leur éducation et leur emploi.

Plus de 50 % des récents diplômés de niveau collégial dans toutes les provinces ont déclaré que leur emploi était étroitement lié à leur éducation. Toutefois, les diplômés de niveau collégial de l’Ontario étaient ceux qui étaient le moins susceptibles de faire cette affirmation. De façon semblable, les récents diplômés de niveau universitaire de l’Ontario étaient moins susceptibles que ceux de toute autre province, sauf la Nouvelle-Écosse et l’Île-du-Prince-Édouard, de signaler une concordance étroite entre leur éducation et leur emploi.

Des mesures de la qualité valables devraient permettre d’évaluer la capacité du système d’enseignement postsecondaire de produire des diplômés possédant les compétences nécessaires pour réussir sur le marché du travail. Le rendement passable de la province pour ce qui est des indicateurs de l’emploi liés à l’éducation renforce l’importance d’une meilleure harmonisation des compétences des diplômés de niveau postsecondaire avec les besoins du marché du travail. L’Ontario doit consulter directement les employeurs pour savoir comment ils évaluent les connaissances et compétences des diplômés de niveau postsecondaire et dans quelle mesure ils en sont satisfaits. Le COQES mène actuellement une étude de faisabilité à ce sujet et explore la possibilité d’une analyse nationale des besoins du marché du travail. L’objectif est d’établir un lien entre ces données et les mesures des résultats d’apprentissage dans les programmes d’études postsecondaires – faire correspondre les compétences avec ce que les établissements d’enseignement supérieur doivent faire.

Les nouvelles sont meilleures pour l’Ontario en ce qui concerne le rendement de la recherche, un indicateur généralement reconnu de la qualité et de la productivité. Les universités ontariennes viennent en tête au Canada pour ce qui est des profils et résultats de recherche. Au cours des dix dernières années, le financement des trois conseils par membre du corps professoral universitaire s’est accru de 15 %, ce qui place la province au deuxième rang, après le Québec. Même si la recherche ne fait pas partie des fonctions principales du corps professoral dans les collèges, ces derniers participent de plus en plus à des projets de recherche appliquée, et plusieurs concours de subventions des trois conseils visent expressément le secteur collégial. Lors des concours du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG) de 2010-2011, le financement obtenu par les collèges de l’Ontario s’est classé au deuxième rang (après le Québec) relativement à la population provinciale.

Enfin, sur le plan de la compétitivité à l’échelle mondiale, le Canada est représenté, mais est loin d’être dans les premiers, parmi les pays qui ont des universités figurant dans les trois palmarès mondiaux des 100 meilleures universités que nous avons examinés (*Times Higher Education World University*

Rankings, Shanghai Academic Ranking of World Universities, et QS World University Rankings). Même si l'Ontario devance les autres provinces grâce à ses deux universités dans le palmarès du *Times Higher Education* (Université de Toronto et Université McMaster), d'autres provinces qui ont un nombre considérablement moins élevé d'universités se classent aussi dans un ou plusieurs des palmarès examinés (Université McGill, Université de Montréal et Université de la Colombie-Britannique). Le COQES note que ces palmarès ont tendance à se concentrer sur des indicateurs de rendement liés à la recherche, ce qui situe le contexte du rendement relativement fort de l'Ontario au Canada.

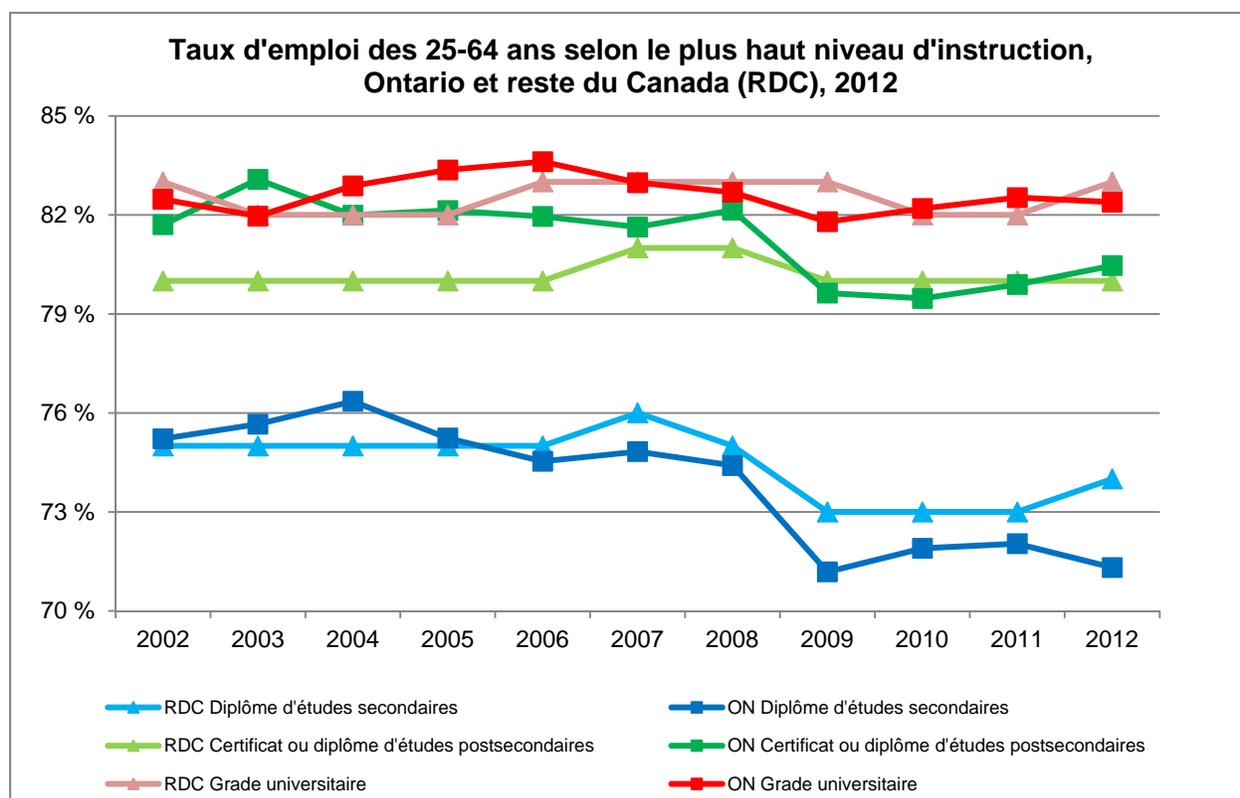
Qualité : les données

Aperçu national des niveaux d'instruction et d'emploi

La relation entre les taux d'emploi et le niveau d'instruction est bien établie : un niveau d'instruction plus élevé correspond à un taux d'emploi plus élevé. Dans la figure 11, nous présentons des données tirées de l'Enquête sur la population active de Statistique Canada pour illustrer ce fait en comparant l'Ontario au reste du Canada selon le niveau d'instruction.

En Ontario et au Canada, l'écart d'employabilité entre ceux qui n'ont fait que des études secondaires et ceux qui ont fait des études postsecondaires s'est accru au cours des dernières années.

Figure 11



Source : Enquête sur la population active (EPA 282-0004).

Aperçu national de la relation entre les études et le travail

Le lien entre les études postsecondaires et le travail est important – pour les étudiants et étudiantes, à titre de résultat de leur investissement, pour le gouvernement, à titre de priorité en matière de politique, et pour les employeurs, qui recherchent les compétences dont ils ont besoin.

L'Enquête nationale auprès des diplômés (END) de Statistique Canada porte sur les diplômés de niveau collégial ou universitaire au Canada deux ans après l'obtention de leur diplôme. On leur demande s'ils sont sur le marché du travail et s'ils ont un emploi. Si c'est le cas, on leur demande s'ils jugent que leur emploi est étroitement lié à leurs études postsecondaires, y est quelque peu lié, ou n'y est aucunement lié. Les résultats de cette autoévaluation du « lien entre les études et l'emploi » sont présentés dans les figures 12 et 13.

Les données des figures 12 et 13 sont tirées d'une enquête menée en 2007 auprès de diplômés de niveau collégial et de bacheliers universitaires, deux ans après l'obtention de leur diplôme (2005). La promotion 2010 fera elle aussi l'objet d'une enquête, ce qui permettra de mettre à jour l'évaluation nationale du lien entre les études et l'emploi.

Nous notons que la province de l'Ontario pose une question semblable chaque année aux diplômés de niveau collégial six mois après l'obtention de leur diplôme. Il s'agit d'un questionnaire différent, et l'enquête a lieu beaucoup plus tôt après l'obtention du diplôme. Simplement en guise de comparaison : dans l'enquête menée par l'Ontario, 60 % des diplômés ontariens de niveau collégial de 2005 ont indiqué qu'ils avaient un emploi lié à leur programme d'études six mois après l'obtention de leur diplôme, et 9 % un emploi en partie lié à leurs études. Dans l'END (figure 13), 55 % des diplômés ontariens de niveau collégial de 2005 ont indiqué qu'ils occupaient un emploi étroitement lié à leur programme d'études deux ans après l'obtention de leur diplôme, et 20 % un emploi quelque peu lié à leurs études.

Figure 12

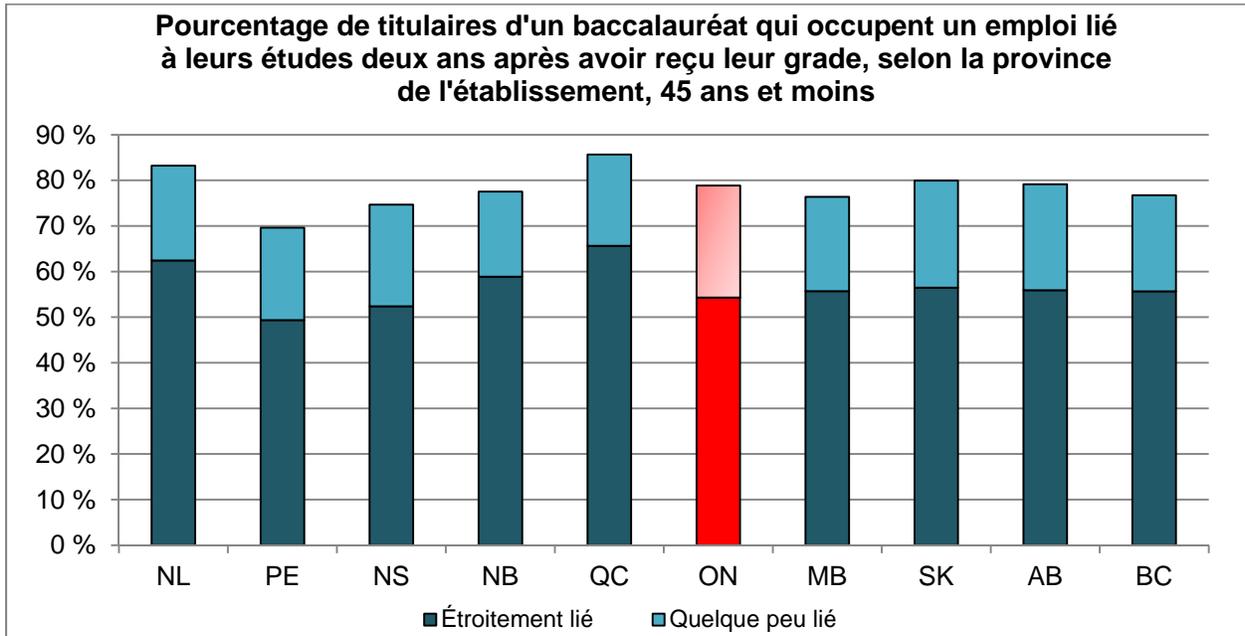
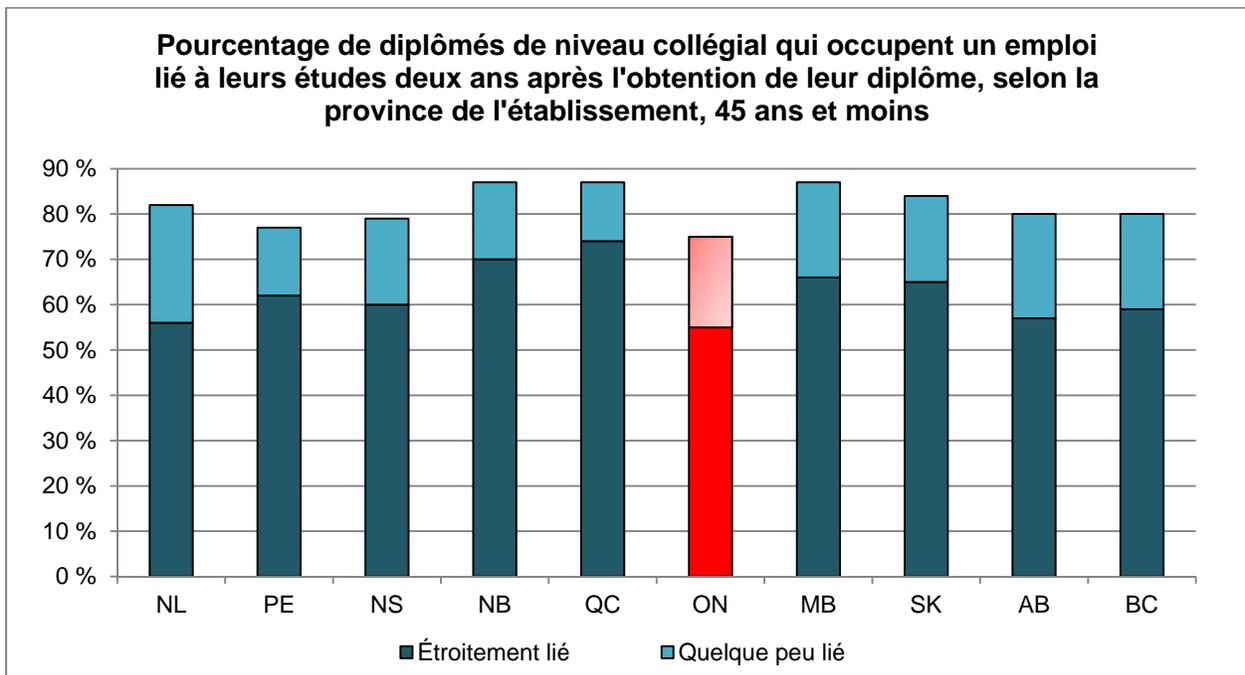


Figure 13



Part de l'Ontario dans le financement des trois conseils visant la recherche

Même si le présent rapport se concentre principalement sur la mission des collèges et des universités en matière d'enseignement et d'apprentissage, la recherche constitue aussi une activité de base importante, surtout dans le secteur universitaire.

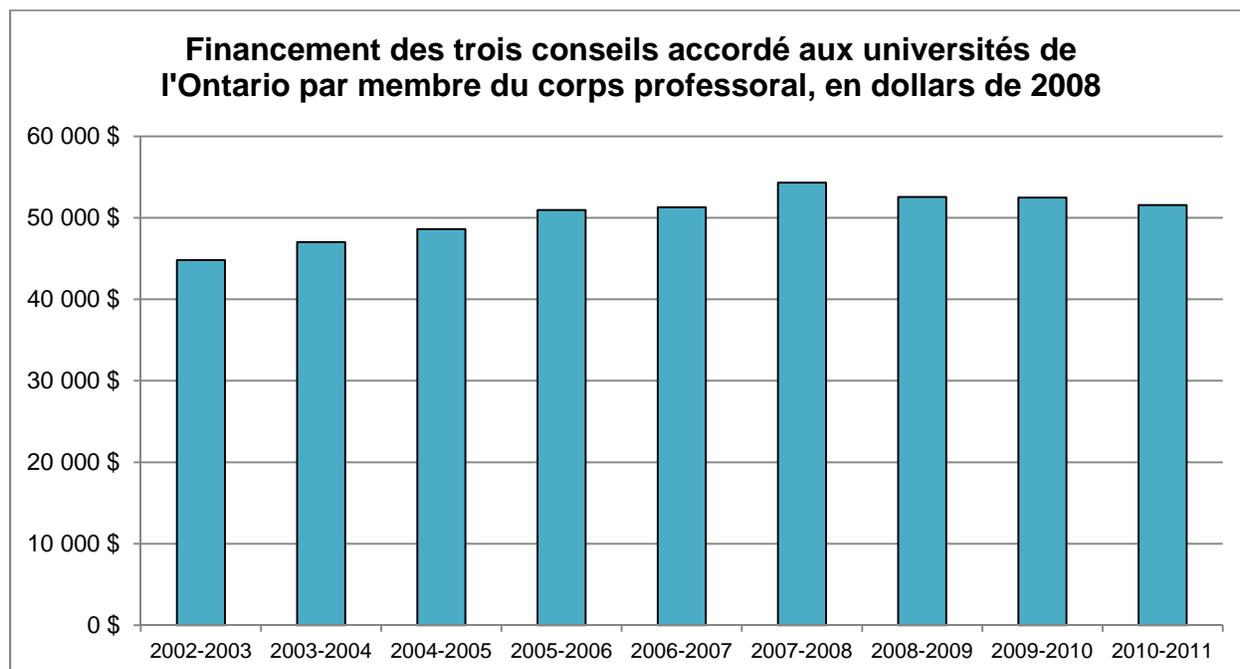
Les trois conseils fédéraux de financement de la recherche au Canada – Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG), Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) – sont une source importante de financement des travaux de recherche évalués par les pairs.

Pour les universités, nous présentons le financement des trois conseils par membre du corps professoral afin de normaliser le financement de la recherche évaluée par les pairs en fonction de la taille du bassin de chercheurs dans chaque province. La figure 14 montre que le financement des trois conseils par membre du corps professoral dans le secteur universitaire ontarien a augmenté de 15 % de 2002-2003 à 2010-2011, en dollars de 2008.

Pour l'ensemble du Canada, le tableau 2 montre qu'en 2010-2011, les universités de l'Ontario se classaient au deuxième rang après le Québec pour ce qui est du financement reçu des trois conseils par membre du corps professoral. (Données non montrées : l'Ontario se classait au quatrième rang au Canada de 2002 à 2004, au troisième de 2005 à 2008, et au deuxième de 2009 à 2010.)

Pour les collèges dans l'ensemble du Canada, la recherche appliquée est une activité naissante et ne peut servir à évaluer les forces relatives et les profils des établissements ou des provinces. Le tableau 3 montre qu'en 2011, les collèges de l'Ontario ont reçu des trois conseils un financement correspondant environ au poids démographique de l'Ontario au Canada.

Figure 14



Sources : moteur de recherche des IRSC, moteur de recherche du CRSNG, moteur de recherche du CRSH et Statistique Canada.

Tableau 477-0018 – Nombre d'enseignants à plein temps dans les universités canadiennes, Canada et les provinces, annuel, base de données CANSIM.

Tableau 2

Classement des provinces canadiennes pour ce qui est du financement des trois conseils par membre du corps professoral universitaire en 2010-2011, en dollars réels

Rang	Province	Financement par membre du corps professoral	Pourcentage du financement	Pourcentage de la population canadienne	Financement total
1	QC	58 404 \$	26 %	24 %	562,4 M\$
2	ON	52 648 \$	40 %	38 %	858,5 M\$
3	BC	50 113 \$	14 %	13 %	306,9 M\$
4	AB	39 820 \$	9 %	11 %	193,0 M\$
5	SK	33 958 \$	3 %	3 %	56,4 M\$
6	NS	28 656 \$	3 %	3 %	62,2 M\$
7	MB	27 513 \$	2 %	4 %	48,9 M\$
8	NL	24 043 \$	1 %	2 %	22,7 M\$
9	NB	18 710 \$	1 %	2 %	23,0 M\$
10	PE	12 808 \$	0 %	0 %	3,2 M\$
Canada		47 561 \$	100 %	100 %	2 137,1 M\$

Sources : moteur de recherche des IRSC, moteur de recherche du CRSNG, moteur de recherche du CRSH et Statistique Canada. Tableau 477-0018 – Nombre d'enseignants à plein temps dans les universités canadiennes, Canada et les provinces, annuel, base de données CANSIM. Recensement du Canada, 2011.

Tableau 3

Classement provincial de la part du financement reçu dans le cadre des concours de subventions du CRSNG ciblant les collèges en 2010 2011 par rapport au pourcentage de la population canadienne dans chaque province

Rang	Province	Part du financement	Pourcentage de la population canadienne	Financement total
1	QC	39 %	24 %	11 044 539 \$
2	ON	35 %	38 %	9 870 891 \$
3	AB	14 %	11 %	3 792 034 \$
4	BC	6 %	13 %	1 559 708 \$
5	MB	2 %	4 %	627 001 \$
6	NB	2 %	2 %	499 875 \$
7	NS	1 %	3 %	389 850 \$
8	NL	1 %	2 %	149 968 \$
9	SK	0 %	3 %	100 000 \$
10	PE	0 %	0 %	0 \$
Canada		100 %	100 %	28 033 866 \$

Sources : moteur de recherche du CRSNG et Statistique Canada, Recensement du Canada 2011.

Aperçu de l'Ontario et du Canada dans les classements internationaux des universités

Le rendement d'un pays dans les classements internationaux des meilleurs établissements n'est pas seulement une mesure du rendement, mais aussi un outil important pour promouvoir ce pays dans la collectivité mondiale.

Les systèmes de classement international affectent une cote de rendement aux universités participantes du monde. Chaque système utilise un ensemble différent de mesures du rendement. La plupart des systèmes sont fortement axés sur les mesures des activités de recherche ou de leur incidence.

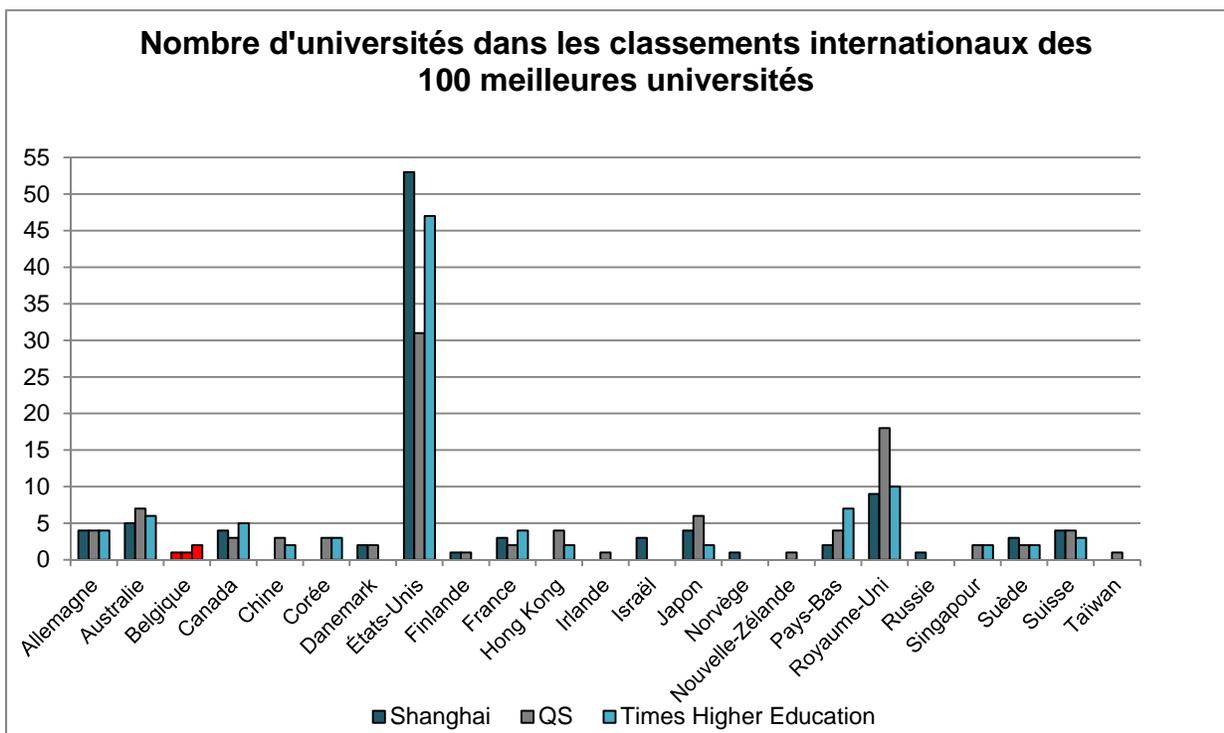
Dans la figure 15, nous présentons aux fins de comparaison les résultats pour 2012 de trois palmarès bien connus : Academic Ranking of World Universities (Shanghai), QS World University Rankings, et *Times Higher Education* World University Rankings. Les pays qui ont le meilleur rendement sont identifiés par le nombre de leurs universités qui se classent parmi les 100 premières. Les États-Unis se

classent au premier rang dans les trois palmarès, et le Royaume-Uni, au deuxième rang. L'annexe B fournit des précisions sur ces systèmes de classement.

Ces données ne sont d'aucune façon ajustées en fonction de la taille relative (déterminée par la population) des pays ayant des établissements parmi les 100 meilleurs. Si les données étaient normalisées en fonction de la taille relative, ni les États-Unis ni le Royaume-Uni ne viendraient en tête de la liste, et le Canada ne se classerait pas dans les 50 premiers pays des trois palmarès universitaires.

Trois universités canadiennes figurent dans les trois palmarès: l'Université de Toronto, l'Université McGill et l'Université de la Colombie-Britannique.

Figure 15



Sources : Academic Ranking of World Universities (Shanghai) (2012), QS World University Rankings (2012), *Times Higher Education* World University Rankings (2012), Banque mondiale, U.S. Census Bureau.

Productivité : tirer une leçon

Le défi que doit relever l'éducation postsecondaire est clair : fournir une éducation d'excellente qualité à un plus grand nombre d'étudiants et d'étudiantes, sans argent supplémentaire. Sur ce plan, les autres provinces canadiennes pourraient tirer une leçon ou deux de l'Ontario, qui selon un récent [rapport](#) du COQES est « déjà très productif ».

Depuis 2002, les niveaux absolus de financement et le financement par étudiant que reçoivent les universités ontariennes ont augmenté, et leurs droits de scolarité sont parmi les plus élevés au Canada. Cependant, elles enseignent à un plus grand nombre d'étudiants et d'étudiantes par membre du corps professoral à plein temps en disposant de moins d'argent par étudiant que les universités des autres provinces canadiennes. En outre, l'Ontario se classe au huitième rang des provinces pour ce qui est du financement reçu par diplômé.

Les données dont on dispose sur les collèges ne permettent généralement pas de faire des comparaisons entre les provinces. Les comparaisons au fil du temps montrent que les collèges de l'Ontario reçoivent maintenant un financement par étudiant plus élevé que ce qu'ils recevaient en 2002. Toutefois, ils enseignent aussi et remettent des diplômes à un plus grand nombre d'étudiants par membre du corps professoral, et leur financement de fonctionnement par diplômé en 2010-2011 était inférieur de 3 % à ce qu'il était en 2002-2003.

Cela étant dit, la diminution des ressources et l'augmentation de la demande signifient que le système d'enseignement postsecondaire public de l'Ontario ne peut se reposer sur ses lauriers et doit accroître sa productivité s'il veut maintenir et améliorer la qualité. En outre, comme l'ont noté les auteurs d'un récent [rapport sur la productivité](#) du COQES, la mesure de la qualité de l'éducation, en particulier la mesure de l'atteinte des résultats d'apprentissage recherchés, est essentielle si l'on veut améliorer l'évaluation de la productivité. Les auteurs indiquent que la hausse de la productivité pourrait résulter de la restructuration par le gouvernement du système d'enseignement postsecondaire et de la façon dont il est financé, et, au niveau des établissements, d'une plus grande attention accordée à la répartition de la charge de travail du corps professoral. Les auteurs du rapport [Qualité : Recentrer le débat](#), rapport qui constitue la réponse d'un comité d'experts du COQES aux présentations d'ententes stratégiques de mandat des collèges et universités, ont souligné aussi l'importance du financement fondé sur les résultats.

Productivité : les données

Rapport sur la productivité du COQES

Étant donné les difficultés financières auxquelles fait face l'Ontario, la productivité sera une préoccupation centrale dans tous les secteurs du service public, y compris l'éducation postsecondaire.

En décembre 2012, le COQES a publié le rapport intitulé *La productivité du système public d'enseignement postsecondaire de l'Ontario*. Ce [rapport](#) examine un éventail d'indicateurs de la productivité dans les domaines de l'enseignement (étudiants et diplômés par membre du corps professoral, fonds de fonctionnement par étudiant et par diplômé), de la recherche (financement des trois conseils par membre du corps professoral résumé plus haut, et incidence de la recherche mesurée par l'indice des citations de Hirsch), et de la charge de travail du corps professoral.

Nous n'avons pas l'intention de publier de nouveau ici le texte complet de ce rapport. Plutôt, nous avons décidé de mettre l'accent sur une importante mesure à titre de rappel : le rendement de l'Ontario pour ce qui est des fonds de fonctionnement (apport de ressources provenant du gouvernement et des étudiants et étudiantes) par diplômé (l'un des résultats visés par le parcours d'apprentissage).

En outre, pour situer l'éducation postsecondaire dans un contexte plus général, nous présentons le résumé national du financement de fonctionnement de l'éducation postsecondaire en pourcentage du produit intérieur brut (PIB).

Fonds de fonctionnement par titre décerné

Comme nous l'avons noté ci-dessus, ces renseignements sont tirés de notre récent rapport sur la productivité. La figure 16 montre les fonds de fonctionnement par diplômé de niveau universitaire au Canada en 2008-2009.

Par « fonds de fonctionnement », nous entendons la somme des subventions gouvernementales et des droits de scolarité, somme qui représente la majeure partie des revenus des établissements, moins la portion destinée aux bourses d'études, car celles-ci ne peuvent servir à soutenir les fonctions d'enseignement et d'apprentissage.

Nous utilisons un rapport simple, le nombre de dollars par diplômé. Nous n'avons pas essayé de prendre en considération les différences dans la durée moyenne des programmes à l'échelle du pays ni de tenir compte des différences dans les niveaux de financement annuels au cours des années d'études que passent les étudiants et étudiantes dans les établissements inclus dans cette analyse. Nous avons exclu le Québec de l'analyse (figures 16 et 19) en raison de la structure considérablement différente de son système de cégeps comparativement à ce qui existe dans les autres provinces canadiennes.

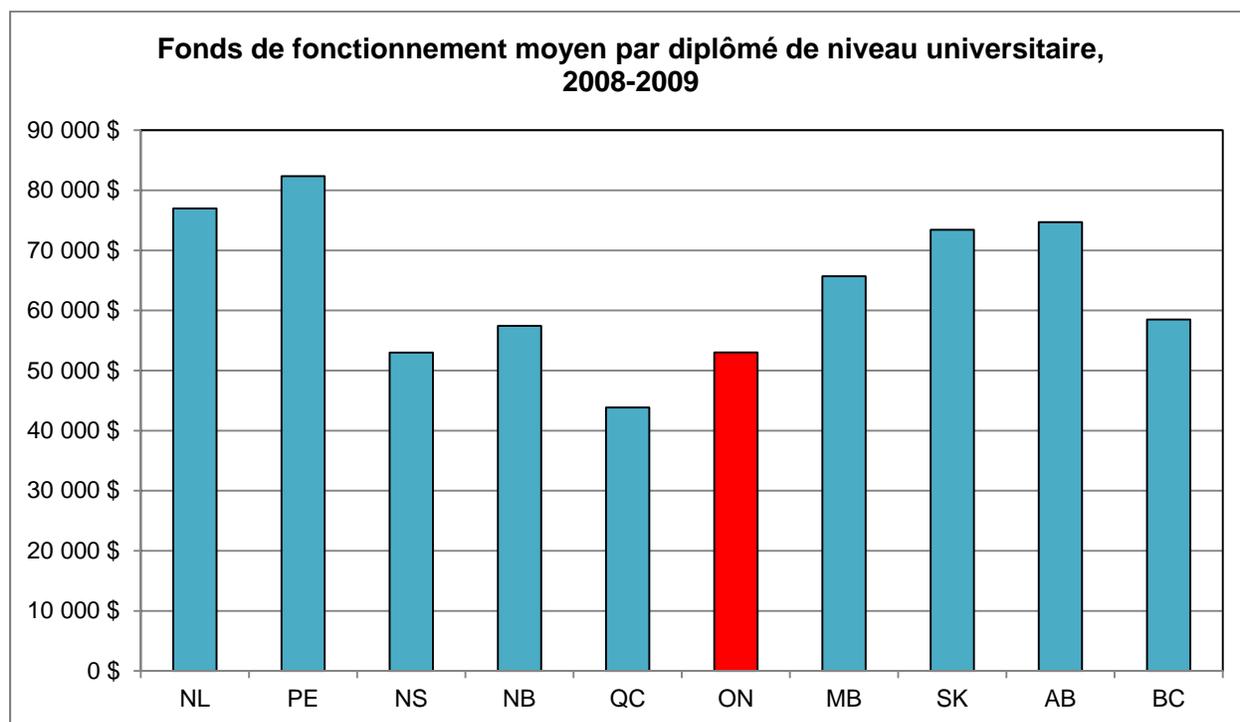
Avec le Québec exclu, l'Ontario et la Nouvelle-Écosse sont pratiquement à égalité pour ce qui est de posséder, en fonction de cette mesure, le système universitaire provincial le plus efficace.

La figure 17 montre le fonds de fonctionnement par diplômé de niveau universitaire en Ontario, de 2002-2003 à 2008-2009 inclusivement. Le financement a diminué de 3 % par diplômé au cours de cette période.

En raison de la déclaration incomplète de données sur les diplômés de niveau collégial à Statistique Canada, il est impossible de faire une analyse parallèle du financement de fonctionnement par diplômé dans le secteur collégial au Canada. Ainsi, nous montrons plutôt dans la figure 18 le fonds de fonctionnement moyen par diplômé de niveau collégial en Ontario de 2002-2003 à 2010-2011 inclusivement. La figure 18 révèle que le financement de fonctionnement par diplômé reçu par le secteur collégial en 2010-2011 est légèrement inférieur à ce qu'il était en 2002-2003.

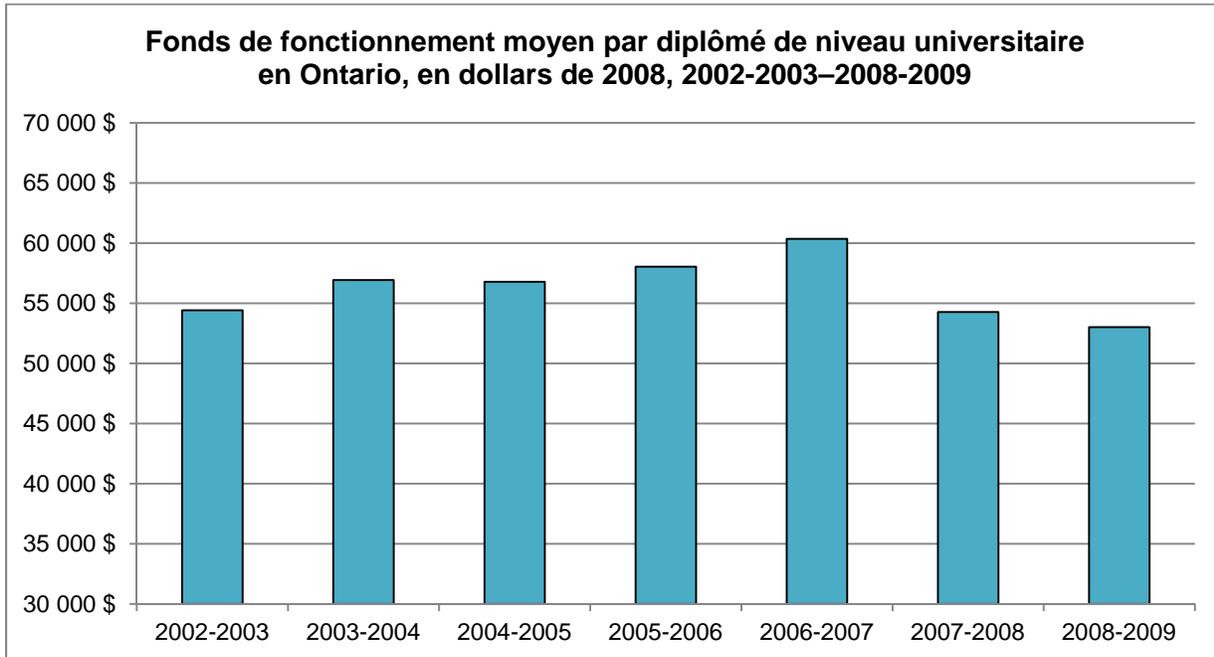
Comme nous l'avons noté dans le rapport sur la productivité, cette mesure représente une première étape utile dans l'analyse de la productivité en fonction de l'un de ses principaux objectifs – soit de faire en sorte que les étudiants et étudiantes terminent avec succès leur programme d'études.

Figure 16



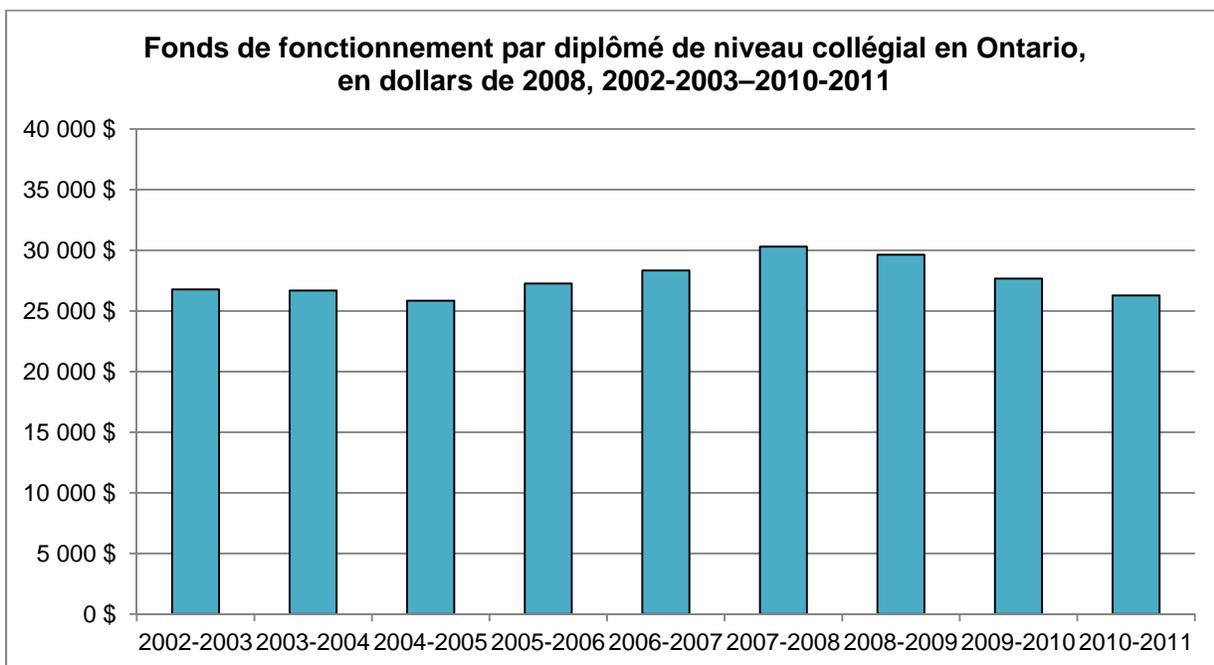
Sources : Association canadienne du personnel administratif universitaire (ACPAU) et Statistique Canada, Système d'information sur les étudiants postsecondaires.

Figure 17



Sources : Association canadienne du personnel administratif universitaire (ACPAU) et Statistique Canada, Système d'information sur les étudiants postsecondaires.

Figure 18



Sources : Collèges Ontario, MFCU.

Aperçu national des fonds de fonctionnement en pourcentage du PIB

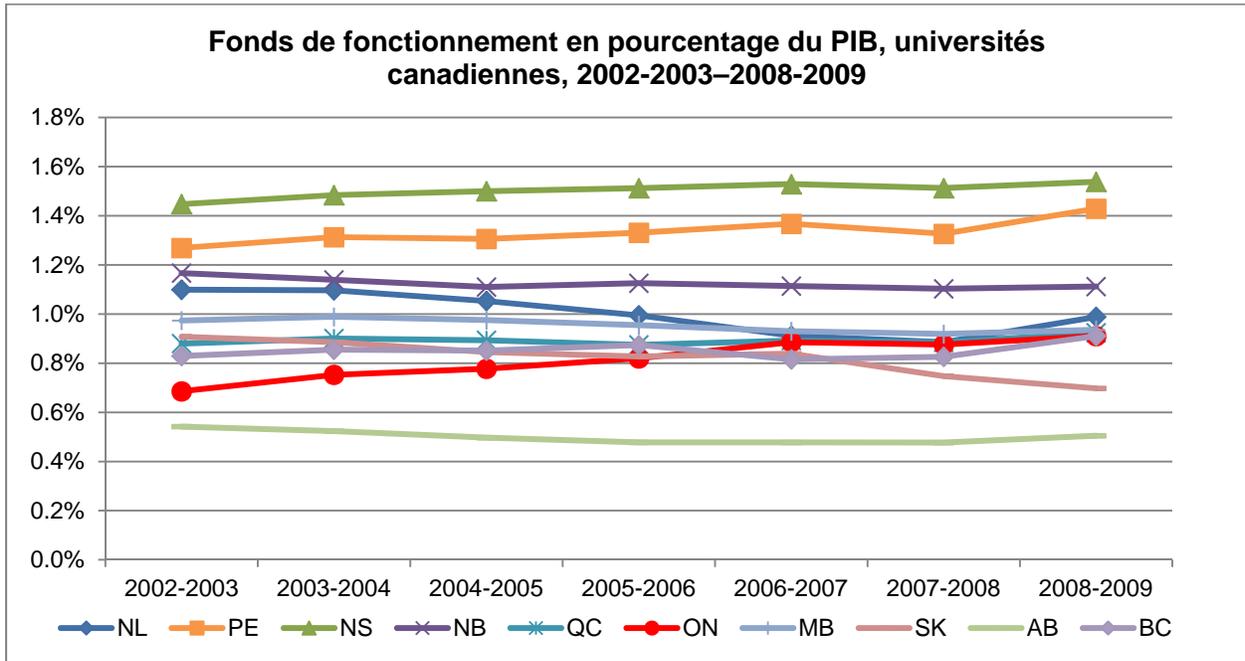
Pour situer notre investissement dans l'éducation postsecondaire dans le contexte plus large des priorités sociétales, nous présentons dans la figure 19 les fonds de fonctionnement des universités en pourcentage du PIB provincial.

Nous reconnaissons que de nombreux facteurs peuvent influencer sur ces pourcentages au pays, facteurs qui ne constituent pas tous un reflet direct de l'« importance » accordée à l'éducation postsecondaire dans une province. Par exemple, même si l'Alberta se classe au deuxième rang des provinces pour ce qui est des dépenses par étudiant d'université, ses dépenses globales pour les universités en pourcentage du PIB sont les moins élevées, ce qui traduit en partie le PIB élevé dans cette province.

Au cours de la période illustrée dans les figures 19 et 20, l'Ontario a augmenté constamment ses dépenses au titre de l'éducation postsecondaire par rapport au PIB. Cette augmentation correspond à l'augmentation constante du taux de participation soulignée plus tôt dans ce rapport. Malgré cela, l'Ontario affiche toujours le plus bas niveau de financement de fonctionnement par étudiant d'université, et seules deux autres provinces accusent des fonds de fonctionnement par diplômé moins élevés.

Comme dans la section précédente, le manque de données nous empêche de présenter pour l'ensemble du Canada les fonds de fonctionnement des collèges en pourcentage du PIB. Plutôt, la figure 20 montre l'évolution du financement de fonctionnement des collèges ontariens en pourcentage du PIB de 2002-2003 à 2010-2011 inclusivement. Ce financement a aussi augmenté de façon constante pendant cette période, tout comme le taux de participation dans les collèges.

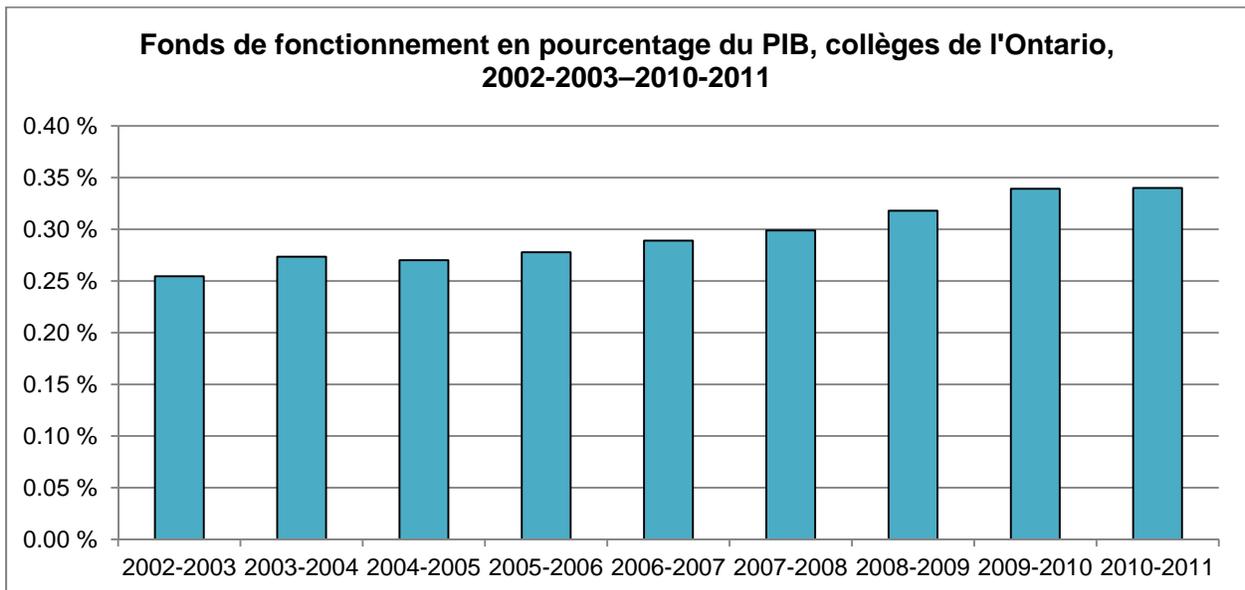
Figure 19



Sources : Association canadienne du personnel administratif universitaire (ACPAU) et Statistique Canada. Tableau 384-0002 – Produit intérieur brut (PIB) en termes de dépenses, comptes économiques provinciaux, annuel (dollars).

N.B. Le Québec a été exclu de cette analyse en raison de la structure considérablement différente de son système d'éducation postsecondaire comparativement à ce qui existe dans les autres provinces canadiennes.

Figure 20



Sources : Collèges Ontario, ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) de l'Ontario, et Statistique Canada – Tableaux 384-0002 et 384-0038 – Produit intérieur brut (PIB) en termes de dépenses, comptes économiques provinciaux, annuel (dollars).

Retombées sociales : l'importance de l'éducation

Un puissant motivateur qui incite les personnes et le gouvernement à investir dans l'éducation postsecondaire établit un lien entre les revenus et les retombés économiques – des revenus plus élevés tout au cours de la vie et la stabilité d'emploi pour les personnes, meilleurs résultats économiques et revenus fiscaux pour la société. Mais les retombées ne sont pas que financières.

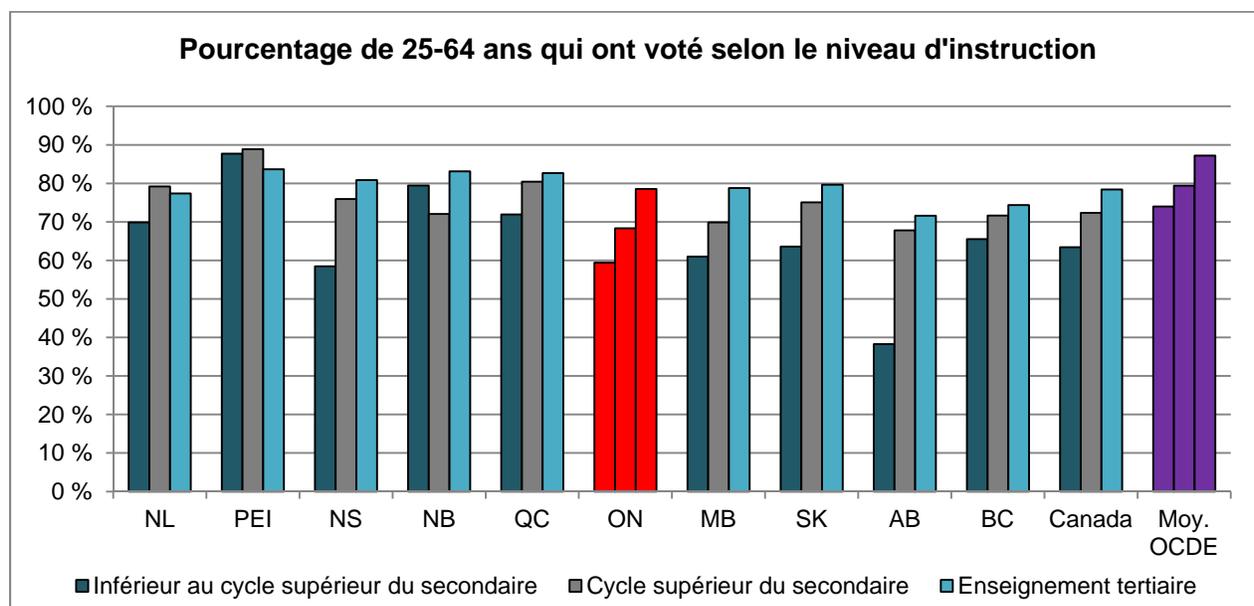
Mesurer les retombées sociales de l'éducation est à l'heure actuelle autant un art qu'une science, et il importe de noter que les indicateurs utilisés dans ce premier rapport sont inévitablement liés à d'autres questions, comme l'emploi et le revenu. Nous avons examiné deux formes d'engagement civique (exercice du droit de vote et bénévolat) ainsi que la satisfaction à l'égard de la vie. Pour ces trois indicateurs, le rendement de l'Ontario reflète généralement celui du pays. Les Canadiens et Canadiennes ont tendance à être plus satisfaits de leur vie, plus susceptibles de faire du bénévolat, et moins susceptibles d'avoir exercé leur droit de vote que la moyenne des pays de l'OCDE. L'éducation a son importance, car en Ontario comme dans le reste du Canada, les bénévoles, les votants et les gens satisfaits ont en général un niveau d'instruction plus élevé.

Retombées sociales : les données

Il est bien connu que l'enseignement supérieur est lié à un niveau élevé d'engagement social et de satisfaction à l'égard de la vie. Nous soulignons ce lien dans les figures 21 à 23 à l'aide de données qui sont tirées de l'Enquête sociale générale (cycle 22) de Statistique Canada et qui sont mises en relation avec des données d'une enquête semblable de l'OCDE.

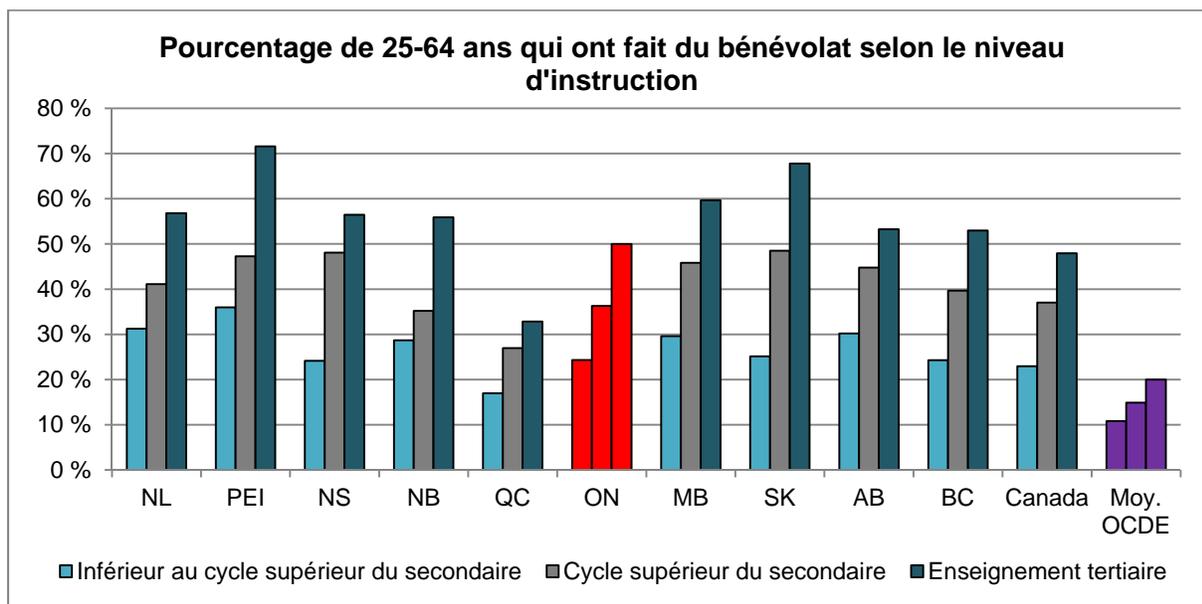
Les trois figures font état respectivement du taux de participation aux élections fédérales, du taux de bénévolat, et de la satisfaction à l'égard de la vie déclarés par des personnes qui, soit : 1) ont moins qu'un diplôme d'études secondaires; 2) ont un diplôme d'études secondaires, ont fait certaines études postsecondaires ou détiennent un diplôme ou un certificat dans un métier ou une formation technique; 3) détiennent un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Même s'il existe une corrélation positive entre le niveau d'instruction et l'engagement social/le bonheur dans la vie, nous ne prétendons pas qu'il existe un lien de causalité entre eux.

Figure 21



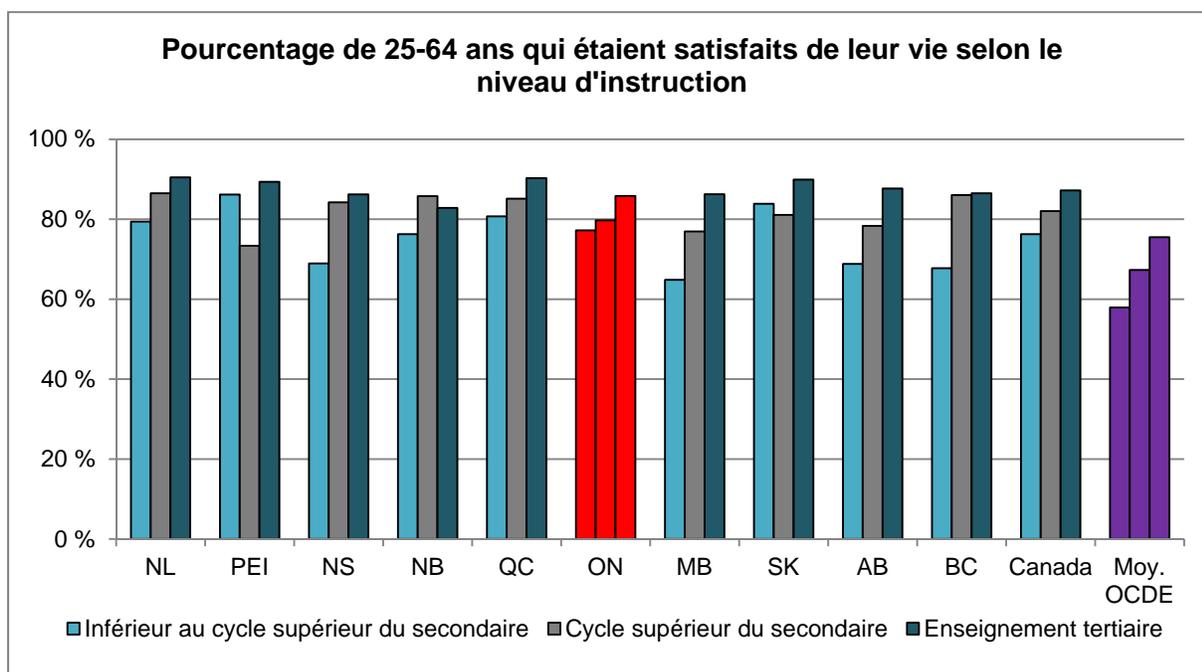
Sources : Statistique Canada, Enquête sociale générale, 2008, et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*.

Figure 22



Source : Statistique Canada, Enquête sociale générale, 2008, et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*.

Figure 23



Source : Statistique Canada, Enquête sociale générale, 2008, et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*.

Mot de la fin

L'éducation postsecondaire est profitable aux personnes comme à la société dans son ensemble relativement à divers indicateurs de l'engagement civique et de la qualité de la vie.

L'Ontario a fait en sorte que ce résultat souhaitable soit offert à une grande partie de sa population grâce à un impressionnant bilan pour ce qui est d'augmenter l'accès, et a une population très instruite. La province a accompli cela tout en maintenant un système relativement productif, qui semble léger comparativement à celui des autres provinces.

Aussi bien que cela puisse être, il y a trois défis à relever. Le premier est la recherche incessante de la qualité afin que le niveau d'accès et les possibilités que l'Ontario a offerts demeurent étroitement liés à de bons résultats éducationnels et à des perspectives d'emploi enrichissantes pour les diplômés.

Le deuxième est l'utilisation efficace des ressources pour protéger et améliorer la qualité dans un climat de compressions budgétaires.

Enfin, le dernier défi consiste à combler les lacunes dans la collecte de données afin que nous puissions mesurer les réussites du système avec confiance. Le COQES recommande ce qui suit :

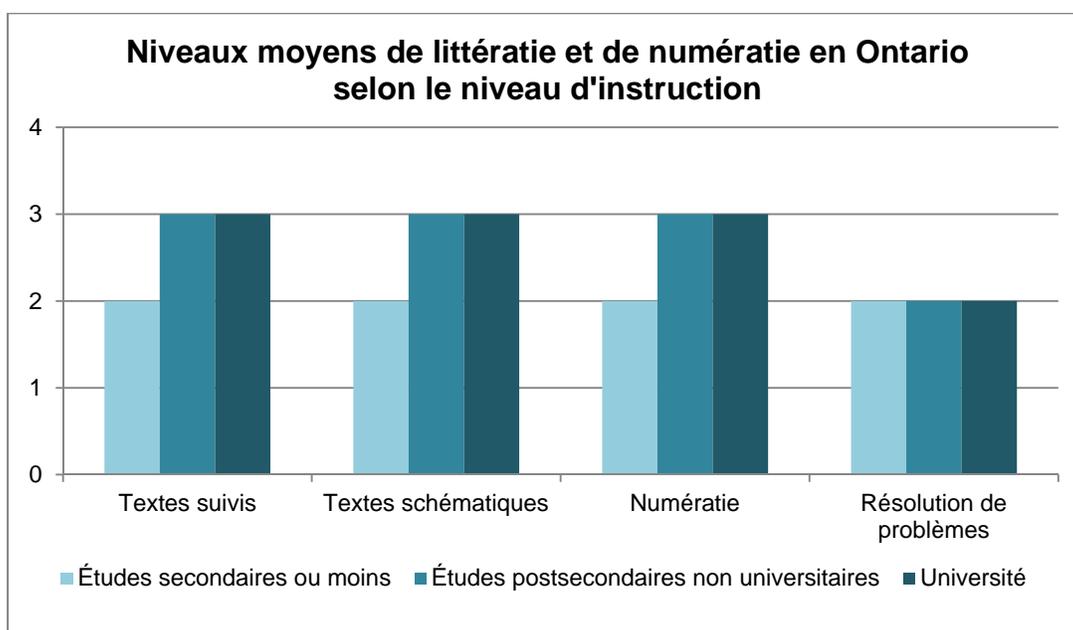
- Les très utiles systèmes de données sur les études postsecondaires de Statistique Canada doivent être renouvelés, mis à jour et alimentés en données administratives provenant des établissements ou des provinces et territoires. Cela est tout particulièrement important pour les collèges, où la sous-déclaration dans certaines provinces a tellement miné l'ensemble de données que le COQES a été en grande partie incapable de générer des indicateurs pancanadiens du rendement du système collégial. Le COQES travaille en étroite collaboration avec Statistique Canada pour surmonter ces difficultés et faire en sorte que les investissements de Statistique Canada et des partenaires participants dans ces systèmes de données permettent d'appuyer des décisions fondées sur des preuves dans l'ensemble du pays.
- Les résultats d'apprentissage, qui permettent de mesurer directement la « valeur ajoutée » offerte par les établissements à leurs étudiants et étudiantes pour ce qui est des compétences générales ou propres à une discipline, doivent progresser jusqu'à ce qu'ils soient définis, fournis, et mesurés. Le COQES participe à des travaux de recherche et à des projets sur le terrain dans les établissements pour faire progresser tous les aspects du cadre des résultats d'apprentissage de l'Ontario, y compris en ce qui concerne les difficultés touchant les mesures.
- Pour obtenir des résultats d'apprentissage pertinents, il est essentiel de disposer de renseignements sur les besoins du marché du travail – ce que recherchent les employeurs chez nos diplômés et comment le secteur doit répondre à ces besoins. Le COQES mène des travaux de recherche sur la faisabilité et la conception d'une enquête nationale auprès des employeurs, un outil indispensable pour combler ces lacunes dans les données.

- Les intervenants en jeu, notamment les 13 provinces et territoires, Statistique Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), doivent mieux coordonner et mettre en commun leur capacité en matière de données, et établir une vision commune et un plan de travail pour améliorer les données et les indicateurs pancanadiens. Le COQES est prêt à jouer un rôle dans la direction de cet effort de coordination.

Annexe A. Résultats aux tests internationaux de littératie et de numératie de 2003 de l'EIACA pour l'Ontario

Les compétences en littératie et en numératie sont mesurées selon des scores bruts qui sont souvent convertis en niveaux (de 1 à 5) pour exprimer la maîtrise de certaines tâches. Le niveau 3 est considéré comme le niveau de compétence minimal pour bien fonctionner au travail et faire face aux exigences de la vie quotidienne. En moyenne, les Ontariens et Ontariennes qui possèdent au plus un diplôme d'études secondaires n'atteignent pas ce niveau de compétence, alors que les diplômés de niveau postsecondaire l'atteignent. Il convient de noter les scores peu élevés liés à la résolution de problèmes. Les scores bruts obtenus pour la résolution de problèmes ne correspondent pas aux niveaux utilisés pour les autres mesures de la littératie et de la numératie (voir le tableau A.3). Cela dit, les Ontariens et Ontariennes n'ont pas obtenu de très bons scores pour cette mesure en 2003, et en fait, les diplômés de niveau universitaire en Ontario n'atteignaient pas la moyenne canadienne (niveau 3).

Figure A.1



Source : Statistique Canada, Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

En regardant seulement les données sur la compréhension de textes suivis dans le tableau A.1, nous pouvons constater que les Ontariens et Ontariennes suivaient la moyenne nationale en 2003 – approximativement la moitié de notre population obtenait au moins le niveau 3.

Tableau A.1

Population (16 à 65 ans) selon le niveau de compréhension de textes suivis, Ontario et Canada, EIACA 2003

	Canada	Ontario
Niveau 1	19,9 %	21,3 %
Niveau 2	27,8 %	26,7 %
Niveau 3	35,4 %	35,0 %
Niveaux 4/5	17,0 %	17,0 %

Source : Essential Skills Ontario, 2012.

Les tableaux A.2 et A.3 décrivent comment les scores bruts sont convertis en niveaux de compétence pour chacun des domaines visés par les tests.

Tableau A.2

	Textes suivis	Textes schématiques	Numératie
Niveau 1 (0-225)	La plupart des tâches de ce niveau amènent le répondant à lire un texte relativement court pour repérer un élément d'information identique ou semblable à l'information donnée dans la question ou la directive. Si un élément d'information plausible mais incorrect est présent dans le texte, il est habituellement éloigné de la bonne information.	Les tâches de ce niveau amènent habituellement le répondant à repérer un élément d'information en fonction d'une adéquation littérale ou à inscrire sur le document une réponse à partir de connaissances personnelles. Les éléments de distraction, s'il y en a, sont rares.	Les tâches de ce niveau amènent le répondant à montrer qu'il comprend des concepts numériques de base en effectuant des tâches simples dans des contextes concrets et familiers où le contenu mathématique est explicite et accompagné d'un minimum de texte. Il s'agit d'opérations simples à une seule étape comme compter, trier des dates, effectuer des opérations arithmétiques simples ou comprendre des pourcentages courants et simples, comme 50 %.
Niveau 2 (226-275)	Certaines tâches de ce niveau amènent le répondant à repérer un élément d'information dans le texte, qui peut contenir plusieurs éléments de distraction ou des éléments d'information plausibles mais incorrects; le répondant peut aussi devoir faire des déductions de faible niveau. D'autres tâches l'amènent à intégrer deux ou plusieurs éléments d'information ou à comparer et à mettre en opposition des éléments d'information facilement repérables en fonction d'un critère donné dans la question ou la directive.	Les tâches de ce niveau sont plus variées que celles du niveau 1. Certaines amènent le répondant à apparier un élément d'information; toutefois, plusieurs éléments de distraction peuvent être présents, ou l'appariement peut exiger des déductions de faible niveau. Les tâches de ce niveau peuvent aussi demander au répondant de parcourir l'information contenue dans un document ou d'intégrer des éléments d'information contenus dans diverses parties d'un document.	Assez simples, les tâches de ce niveau consistent à reconnaître et à comprendre des concepts mathématiques de base inhérents à divers contextes familiers où le contenu mathématique est explicite et visuel et comporte peu d'éléments de distraction. Il s'agit habituellement d'effectuer des calculs en une ou deux étapes et des estimations portant sur des nombres entiers, des pourcentages et des fractions de référence, d'interpréter des représentations graphiques ou spatiales simples et d'effectuer des mesures simples.

<p>Niveau 3 (276-325)</p>	<p>Les tâches de ce niveau amènent habituellement le répondant à faire des adéquations littérales ou synonymiques entre le texte et l'information donnée dans la tâche, ou des adéquations nécessitant des déductions de faible niveau. D'autres tâches lui demandent d'intégrer des éléments d'information présents dans un texte dense ou long qui ne contient pas de rubriques ou d'intertitres. On peut aussi demander au répondant de fournir une réponse fondée sur une information facilement repérable dans le texte. Des éléments de distraction sont présents, mais ne sont pas situés près de la bonne information.</p>	<p>Certaines tâches de ce niveau amènent le répondant à intégrer plusieurs éléments d'information présents dans un ou plusieurs documents. D'autres lui demandent de parcourir en entier des tableaux ou des graphiques assez complexes contenant des renseignements superflus ou non pertinents à la tâche.</p>	<p>Les tâches de ce niveau amènent le répondant à montrer qu'il comprend l'information mathématique présentée sous différentes formes – nombres, symboles, cartes géographiques, graphiques, textes et diagrammes. Les compétences nécessaires sont le sens des nombres et de l'espace, la connaissance de processus et de relations mathématiques et la capacité d'interpréter des proportions, des données et des statistiques présentes dans des textes relativement simples pouvant contenir des éléments de distraction.</p> <p>Les tâches consistent habituellement à effectuer un certain nombre d'opérations pour résoudre des problèmes.</p>
<p>Niveau 4 (326-375)</p>	<p>Ces tâches amènent le répondant à faire l'adéquation de plusieurs caractéristiques et à intégrer ou résumer des éléments d'information présents dans des passages complexes ou longs. À cette fin, il doit faire des déductions plus complexes. Les tâches de ce niveau contiennent souvent des renseignements conditionnels dont le répondant doit tenir compte.</p>	<p>Les tâches de ce niveau, comme celles des niveaux précédents, demandent au répondant de faire l'adéquation de plusieurs caractéristiques, de parcourir des documents et d'intégrer des éléments d'information, mais elles nécessitent des déductions plus poussées. De nombreuses tâches exigent plusieurs réponses, mais sans préciser combien. Les tâches de ce niveau contiennent aussi des renseignements conditionnels dont le répondant doit tenir compte.</p>	<p>Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il comprenne une foule de données mathématiques de nature plus abstraite représentées de diverses façons, notamment dans des textes de complexité croissante ou dans des contextes non familiers. Ces tâches comportent plusieurs étapes en vue de trouver des solutions à des problèmes et exigent des compétences plus complexes en raisonnement et en interprétation, dont la capacité de comprendre et de mettre en application des proportions et des formules ou encore d'expliquer des réponses.</p>
<p>Niveau 5 (376-500)</p>	<p>Certaines tâches de ce niveau amènent le répondant à chercher de l'information dans un texte dense contenant un certain nombre d'éléments de distraction plausibles. D'autres lui demandent de faire des déductions de haut niveau ou de faire appel à des connaissances spécialisées. Certaines tâches demandent au répondant de mettre en opposition des éléments</p>	<p>Les tâches de ce niveau amènent le répondant à examiner des documents d'information complexes contenant plusieurs éléments de distraction, à faire des déductions de haut niveau et à faire appel à des connaissances</p>	<p>Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il comprenne des représentations complexes ainsi que des concepts mathématiques et statistiques abstraits et formels.</p> <p>Elles peuvent demander au répondant d'intégrer</p>

	d'information complexes.	spécialisées.	plusieurs données mathématiques, de faire des déductions et de justifier ses réponses sur le plan mathématique.
--	--------------------------	---------------	---

Source : *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes.*

Tableau A.3

Résolution de problèmes	
Niveau 1 (0-250)	À un niveau très élémentaire, la personne peut maîtriser des tâches concrètes et limitées en appliquant un raisonnement pratique axé sur le contenu. À ce niveau, la personne fait appel à des schémas spécifiques axés sur le contenu afin de résoudre les problèmes.
Niveau 2 (251-300)	Le deuxième niveau exige au minimum un niveau rudimentaire de raisonnement systématique. Les problèmes à ce niveau se caractérisent par des buts unidimensionnels bien définis; ils demandent l'évaluation de certaines solutions de rechange au regard de contraintes transparentes et explicites. À ce niveau, la personne fait appel à des opérations logiques et concrètes.
Niveau 3 (301-350)	Au troisième niveau, la personne est en mesure de faire appel à des opérations formelles (ordonnancement, par exemple) afin d'intégrer des buts multidimensionnels ou mal définis et de composer avec des contraintes dépendantes multiples ou non transparentes.
Niveau 4 (351-500)	Au niveau supérieur de compétence, la personne est à même de comprendre, dans son ensemble, un système d'états des problèmes et des solutions envisageables. Ainsi, la cohérence de certains critères, l'interdépendance de séquences multiples d'intervention et d'autres « métacaractéristiques » d'une situation problématique peuvent être considérées systématiquement. À ce niveau, la personne est aussi en mesure d'expliquer comment et pourquoi elle est arrivée à une solution donnée. Ce niveau de compétence exige une pensée critique et une certaine part de métacognition.

Source : *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes.*

Annexe B. Classements internationaux

Tableau B.1

Classements internationaux – Indicateurs de rendement					
Times Higher Rankings	Perspective internationale : Personnes, recherche (7,5 %)	Recherche : Volume, revenus, réputation (30 %)	Citations : Influence de la recherche (30 %)	Revenus provenant de l'industrie : Innovation (2,5 %)	Enseignement : Milieu d'apprentissage (30 %)
	Proportion d'étudiants étrangers par rapport aux étudiants nationaux (2,5 %)	Réputation de l'université parmi les pairs pour l'excellence de sa recherche (18 %)	Nombre de fois qu'un article publié par l'université est cité par des chercheurs mondialement (toutes les revues indexées de 2006 à 2011) (normalisé pour tenir compte des variations dans le volume des citations entre différentes disciplines) (exclut les établissements qui publient moins de 200 articles par an) (30 %)	Revenus provenant de l'industrie que l'établissement touche pour la recherche (pondérés en fonction de l'effectif du corps professoral) (2,5 %)	Enquête sur la réputation en matière d'enseignement (15 %)
	Proportion de membres du personnel étrangers par rapport au personnel national (2,5 %)	Revenus de l'université provenant de la recherche (normalisés en fonction du profil de discipline de chaque université) (6 %)			Proportion de professeurs par rapport aux étudiants (effectif étudiant total de l'établissement) (4,5 %)
	Proportion d'articles dans des revues scientifiques comptant au moins un coauteur étranger (normalisée en fonction des disciplines enseignées à l'université; sur une période de 5 ans) (2,5 %)	Nombre d'articles dans des revues scientifiques indexés par Thomson Reuters par membre du corps professoral (pondéré en fonction de la taille de l'université et normalisé pour la	Proportion de doctorats décernés par rapport aux baccalauréats décernés (2,25 %)	Nombre de doctorats décernés (pondéré en fonction de la taille du corps professoral) (6 %)	Revenus de l'établissement (pondérés en fonction de la taille du corps professoral;

		discipline) (6 %)			ajustés pour tenir compte de la parité de pouvoir d'achat) (2,25 %)	
QS	Réputation en matière d'enseignement selon l'enquête (40 %)	Réputation à titre d'employeur selon l'enquête (10 %)	Citations par membre du corps professoral (selon Sciverse Scopus) (20 %)	Rapport étudiants professeur (20 %)	Proportion d'étudiants étrangers (5 %)	Proportion de professeurs étrangers (5 %)
			Pas d'autocitations; par membre ETP du corps professoral; citations au cours des 5 dernières années	Étudiants ETP (trois cycles); par membre ETP du corps professoral		
Academic Ranking of World Universities (Shanghai)	Qualité de l'éducation : Diplômés gagnants d'un prix Nobel et de médailles dans une discipline (10 %)	Qualité du corps professoral : Professeurs gagnants d'un prix Nobel et de médailles dans une discipline (20 %)	Qualité du corps professoral : Nombre de chercheurs cités très souvent dans 21 larges catégories (20 %)	Résultats de la recherche : Articles publiés dans <i>Nature</i> et <i>Science</i> (sinon, ce poids est accordé à d'autres indicateurs) (20 %)	Résultats de la recherche : Articles indexés dans le Science Citation Index-expanded et le Social Science Citation Index (20 %)	Rendement par membre du corps professoral : Rendement scolaire de l'établissement (10 %)

	<p>Poids différents en fonction de la période où le diplôme a été obtenu (100 % pour les diplômés en 2001-2010, 90 % en 1991-2000, 80 % en 1981-1990, etc., jusqu'à 10 % en 1911-1920)</p>	<p>Les professeurs devaient travailler dans l'établissement au moment du prix. Poids différents en fonction de la période (100 % après 2011, 90 % pour les gagnants en 2001-2010, 80 % en 1991-2000, 70 % en 1981-1990, etc., jusqu'à 10 % en 1921-1930)</p>	<p>Si un chercheur cité très souvent est affilié à deux établissements ou plus, il doit estimer son degré d'affiliation (ou nombre de semaines) à chacun</p>	<p>Période 2007-2011. Poids de 100 % accordé pour un auteur-ressource, 50 % pour un premier auteur (deuxième auteur si le premier auteur est l'auteur-ressource), 25 % pour le prochain auteur, et 10 % pour tous les autres. Seuls les articles de l'auteur et les comptes rendus sont pris en considération</p>	<p>Seuls les articles de l'auteur et les comptes rendus sont pris en considération. Pour calculer le nombre total d'articles, un poids spécial de deux est accordé aux articles indexés dans le Social Science Citation Index</p>	<p>Notes pondérées des cinq autres indicateurs divisées par le nombre de membres ETP du corps professoral</p>
--	--	--	--	---	---	---

Annexe C. Notes explicatives pour les figures et les tableaux

Figure 1. Pourcentage de Canadiens inscrits à l'université par groupe d'âge, 2010-2011

- Toutes les provinces
 - Les données du SIEP représentent l'effectif par programme. Il est donc possible que les étudiants inscrits à plus d'un programme aient été comptés deux fois.

Figures 2-4. Pourcentage de 18-24/25-30/31+ ans inscrits à l'université par province, 2002-2003-2010-2011

- Toutes les provinces
 - Les données du SIEP représentent l'effectif par programme. Il est donc possible que les étudiants inscrits à plus d'un programme aient été comptés deux fois.
- Saskatchewan
 - Dans le cas de l'Université de la Saskatchewan, les inscriptions aux programmes de résidence en sciences de la santé ne sont pas incluses à partir de 2008-2009.
 - Les données pour l'Université de Regina (2005-2008) sont des estimations.
- Alberta
 - Les établissements suivants, qui étaient auparavant des collèges, ont maintenant le statut d'université. Depuis l'année de déclaration 2004-2005 : Alberta College of Art and Design (Alberta); depuis l'année de déclaration 2009-2010 : Université Grant McEwan et Université Mount Royal (Alberta).
- Colombie-Britannique
 - Les établissements suivants, qui étaient auparavant des collèges, ont maintenant le statut d'université. Depuis l'année de déclaration 2005-2006 : University College of the Cariboo et Open Learning Agency (Colombie-Britannique); depuis l'année de déclaration 2008-2009 : Capilano College, Malaspina University College, Emily Carr Institute of Art and Design, Kwantlen University College et University College of the Fraser Valley (Colombie-Britannique).
- Ontario
 - Les données du SIEP regroupent des établissements affiliés et non financés par les fonds publics. Combinés, leurs effectifs n'ont pas d'incidence importante sur les analyses.

Figure 16. Fonds de fonctionnement moyen par diplômé de niveau universitaire, 2008-2009

- Les diplômés sont comptabilisés pour les établissements se trouvant à la fois dans le SIEP et le système de l'ACPAU.
- Les remarques visant les provinces pour les figures 2 à 4 s'appliquent ici aussi.
- Le nombre de diplômés est calculé en fonction de l'année civile tandis que les données du système de l'ACPAU se rapportent à l'exercice financier.
- Québec
 - Le nombre de diplômés dans les établissements du Québec jusqu'en 2008 inclusivement ne comprenait pas les microprogrammes et les attestations, mais ces derniers sont inclus depuis 2009.
- Statistique Canada, qui a fourni les données pour cette figure, préfère une autre méthode de calcul utilisant une moyenne mobile du fonds de fonctionnement sur quatre ans afin que cela corresponde à la durée des études éventuelle d'un diplômé dans l'établissement. Le COQES a choisi une méthode plus simple consistant à faire correspondre le fonds de fonctionnement à l'année de l'obtention du diplôme, reconnaissant que la durée des études jusqu'à l'obtention du diplôme peut varier d'une province à l'autre et ne pouvait être prise en compte dans la production de ce ratio.

Figure 18. Fonds de fonctionnement moyen par diplômé de niveau collégial en Ontario, en dollars de 2008, 2002-2003-2008-2009

- Il convient de prendre note que l'année d'obtention du diplôme et l'année de financement ne sont pas corrigées. Les changements apportés au financement n'ont habituellement pas d'incidence sur le taux d'obtention de diplôme avant deux ou trois ans après le changement, ce qui n'est pas saisi directement dans ce ratio.

- Diplômés, y compris les étudiants étrangers, de programmes d'études postsecondaires financés. Année d'obtention du diplôme et non pas année de déclaration.
- Fonds de fonctionnement : fonds affectés aux collèges par le MFCU et droits de scolarité des étudiants canadiens et étrangers; données présentées selon l'exercice financier.