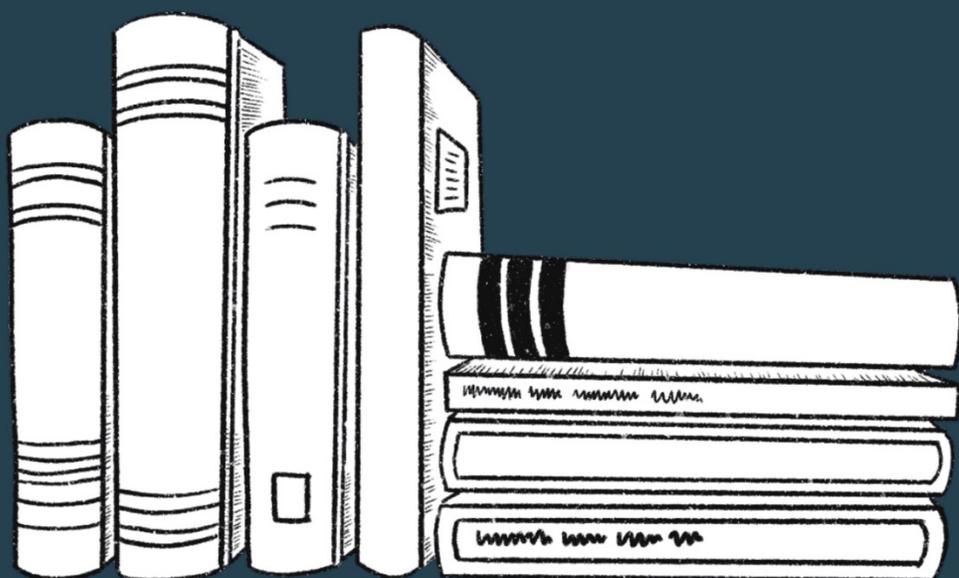


Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur



Baccalauréats des collèges et des universités : Un autre regard sur les coûts

Ken Snowdon

Publié par le :

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

**88, Queens Quay Ouest, bureau 2500
Toronto (Ontario)
M5J 0B8**

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : www.heqco.ca

Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Snowdon, K. (2022) *Baccalauréats des collèges et des universités : Un autre regard sur les coûts*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement les vues ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2022.

Remerciements

Ce rapport a bénéficié de la contribution de nombreuses personnes et du travail de divers organismes. Le personnel du COQES a joué un rôle déterminant en recueillant des renseignements de diverses sources, en révisant les versions préliminaires et en veillant à ce que le rapport soit publié. Sean Madden et ses collègues de l'Unité des finances des collèges du ministère des Collèges et Universités ont grandement aidé à interpréter les finances des collèges et à éclaircir les nombreux détails associés à la pondération des programmes des collèges et aux méthodes de comptage des inscriptions qui font partie intégrante de la formule de financement des collèges. Nous tenons à remercier tout particulièrement Teresa Alm de l'Université Queen's qui nous a aidés à naviguer dans les méandres du financement de l'aide aux étudiants et de son interaction avec les politiques sur les frais de scolarité. Nous remercions finalement les personnes des secteurs collégial et universitaire qui ont généreusement donné de leur temps pour discuter des données et des facteurs pertinents associés aux coûts des programmes des établissements.

Leur aide, leur perspective, leurs contributions et leurs conseils ont grandement contribué à la recherche et à l'élaboration du présent rapport, mais la responsabilité du produit final, avec ses interprétations, ses conclusions, ses défauts et ses faiblesses, repose entièrement sur mes épaules.

Table des matières

Liste des tableaux.....	5
Liste des figures.....	5
Résumé	6
Introduction et objectif.....	9
Définir les <i>coûts</i>	10
Étude de la littérature et collecte des données.....	13
Historique et contexte	13
Une introduction au financement des collèges et des universités	15
Coûts pour les étudiants	22
Frais de scolarité	22
Estimations des coûts pour les étudiants par le RAFEO.....	24
Aide institutionnelle aux étudiants.....	28
Coûts pour le gouvernement.....	30
Subventions de fonctionnement.....	30
Coûts institutionnels.....	36
Les défis que pose la détermination des coûts du programme	37
Examen des renseignements disponibles – Coûts du personnel et taille des classes.....	39
Aide institutionnelle aux étudiants – Facteurs à prendre en considération	47
Grades de trois ans.....	48
Synthèse et observations finales.....	52
Bibliographie	55
Annexes.....	60
Annexe A : Revue de la littérature et références des données.....	61
L'expérience américaine.....	63
Coûts du programme – Différences de coûts par discipline et par niveau.....	64
Texas.....	64
Ohio.....	67
Charge de travail des professeurs	67
Références des données.....	69
Inscriptions dans les collèges.....	69
Financement des collèges	69
Financement des universités.....	69

Aide aux étudiants de premier cycle.....	69
Annexe B : Frais de scolarité et aide aux étudiants : Un bref rappel chronologique.....	71

Liste des tableaux

Tableau 1 : Sommaire des coûts selon diverses perspectives	12
Tableau 2 : Revenus de fonctionnement et revenus soumis à restrictions des collèges et universités 2019/20* (en milliers de dollars).....	20
Tableau 3 : Dépenses de fonctionnement 2019/20 (en milliers de dollars).....	21
Tableau 4 : Droits de scolarité des universités de l'Ontario par domaine de programme.....	23
Tableau 5 : Coûts pour les étudiants par secteur de programme – programmes sélectionnés* .	26
Tableau 6 : Soutien opérationnel provincial de base pour les CAAT et les universités	35
Tableau 7 : Professeurs à temps plein dans les universités de l'Ontario	41
Tableau 8 : Salaire moyen des professeurs titulaires, agrégés et adjoints à temps plein par rapport aux professeurs adjoints de rang inférieur (2019/20)	42
Tableau 9 : Illustration de la subvention gouvernementale de fonctionnement pour les diplômés niveau avancé des CAAT par rapport aux grades universitaires généraux de trois ans	50

Liste des figures

Figure 1 : Répartition en % des classes/sections par taille et par année d'études – 2018	46
--	----

Résumé

Le présent document vise principalement à comparer le coût des programmes de premier cycle de l'Ontario dans le secteur collégial avec ceux de quatre ans à entrée directe en milieu universitaire. Les constatations et l'analyse de cette évaluation seront ensuite utilisées pour guider une exploration des coûts associés aux suggestions visant à élargir l'octroi de grades dans les collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) de l'Ontario pour y inclure des diplômes de trois ans. En ce qui concerne le premier volet, bien que les programmes collégiaux soient souvent considérés comme plus économiques, un examen plus détaillé suggère essentiellement que ce point de vue mérite d'être revu pour tenir compte de la multitude de facteurs et des différentes perspectives lors de la comparaison des coûts entre les secteurs collégial et universitaire de l'Ontario. Il existe de nombreuses inconnues quant aux grades de trois ans. Il est néanmoins clair que le niveau de soutien gouvernemental accordé au diplôme d'études collégiales de l'Ontario - niveau avancé de trois ans au niveau collégial est actuellement plus élevé que le soutien accordé aux grades universitaires de trois ans. En outre, il est également raisonnablement clair qu'une expansion des grades de trois ans dans le milieu des collèges communautaires entraînerait presque certainement des coûts supplémentaires – pour les étudiants, pour le gouvernement et pour les établissements.

Pour situer le contexte, nous commençons par une brève section sur la méthodologie et un aperçu des missions des collèges et des universités telles qu'elles sont définies par la loi, puis nous présentons un aperçu du financement des établissements postsecondaires en Ontario, c'est-à-dire les ressources financières nécessaires pour réaliser ces missions. Les sections suivantes explorent la question des coûts du point de vue des étudiants, du gouvernement et des établissements, en mettant l'accent sur les baccalauréats de quatre ans à entrée directe. Cette analyse permet de renseigner l'avant-dernière section sur les grades de trois ans. La dernière section présente un résumé des constatations et quelques commentaires en guise de clôture. L'annexe A propose une brève revue de la littérature et renferme plus de renseignements sur les questions et références spécifiques aux données dans la partie centrale du document. L'annexe B présente une brève chronique de l'évolution de la politique gouvernementale en matière de frais de scolarité, un élément important pour mieux comprendre l'interaction entre les frais de scolarité, l'aide gouvernementale et l'aide institutionnelle aux étudiants.

Sur le plan du coût des études, le document conclut qu'il y a peu de différence entre un grade de quatre ans obtenu par l'intermédiaire des CAAT ou des universités de l'Ontario. Les frais de scolarité sont en fait très similaires pour la plupart des programmes de quatre ans à entrée directe dans les CAAT et les universités. Un examen et une comparaison plus détaillés des frais de scolarité et des autres coûts, associés à l'impact de l'aide aux étudiants, remettent en question la focalisation traditionnelle sur le principe du « coût affiché », dans tous les cas, et permettent une évaluation plus réaliste du coût pour les étudiants. Cette comparaison confirme la conclusion de base et démontre que lorsqu'il existe des écarts dans le « coût affiché », les politiques et pratiques gouvernementales et institutionnelles d'aide aux étudiants atténuent ou éliminent cette différence.

Au chapitre des coûts pour le gouvernement, la contribution du gouvernement de l'Ontario au financement des programmes par étudiant pour les programmes de quatre ans menant à un grade est plus faible dans les CAAT pour la plupart des programmes, mais il existe des

réserves importantes qui remettent en question cette conclusion. Le présent document examine en détail les éléments qui déterminent la formule de financement utilisée dans chaque secteur et note les différences significatives qui, lorsqu'elles sont combinées, se traduisent par une comparaison essentiellement « entre des pommes et des oranges ». Même si les deux secteurs reconnaissent les différences de coût des programmes en adoptant la notion « d'inscriptions pondérées », les points de référence sont différents, la méthodologie de comptage des étudiants est différente, les objectifs ou les activités destinés à être financés sont différents, les origines et l'intention des pondérations de programmes utilisées pour attribuer des différences relatives de coût des programmes sont différentes, la valeur monétaire de l'unité de financement gouvernementale est différente et la nomenclature de base diffère également : **unité de financement pondérée (UFP)** dans le secteur collégial, et **unité de subvention pondérée (USP)** dans le secteur universitaire. L'importance de ces différences ne doit pas être négligée. Les différences fondamentales dans les méthodes de comptage des étudiants, à titre d'exemple, se traduisent par une sous-estimation du coût déclaré pour le gouvernement en ce qui a trait au financement des programmes par étudiant dans les CAAT par rapport aux universités. Si les méthodologies étaient les mêmes, on estime que la contribution absolue du gouvernement par étudiant serait, en fait, très similaire dans certains programmes. La différence entre les objectifs ou les activités que la subvention de programme gouvernementale est appelée à soutenir dans les deux secteurs (c.-à-d. la recherche universitaire) rend la comparaison quelque peu théorique, dans tous les cas, tout comme la différence entre les origines et l'intention des pondérations de programme sous-jacentes dans chaque secteur. En mettant l'accent sur la contribution du gouvernement au financement des programmes, on ne rend pas justice au coût total pour le gouvernement au chapitre du soutien au fonctionnement de base, qui comprend également un ensemble de subventions à des fins particulières. Ces subventions à des fins particulières méritent un examen plus approfondi afin de déterminer l'impact sur le financement par étudiant au niveau du baccalauréat dans les collèges et les universités.

Pour diverses raisons, notamment l'absence de données publiques au niveau du programme, déterminer le coût institutionnel pose son propre lot de défis. Le présent document explore les principaux éléments du coût institutionnel – les salaires, les inscriptions, la charge de travail et la taille des classes – dans les deux secteurs, puis applique prudemment les constatations pour arriver à la conclusion que le coût de l'enseignement par étudiant pour les programmes de baccalauréat à entrée directe est vraisemblablement plus similaire que différent.

Essentiellement, le modèle universitaire de premier cycle, qui prévoit des classes relativement nombreuses pendant les années de formation de base et des classes plus petites pendant les années d'études supérieures, ainsi que le recours accru au personnel enseignant et au personnel à temps partiel, compensent les avantages en termes de coûts souvent attribués au secteur collégial. La principale réserve concernant le manque de données au niveau du programme signifie que les résultats doivent être considérés pour ce qu'ils sont – une estimation basée sur une évaluation des principaux facteurs de coût, et non une analyse détaillée des coûts au niveau du programme.

En se basant sur les constatations de la comparaison financière des baccalauréats de quatre ans dans les CAAT et les universités, le présent document formule quelques commentaires sur les conséquences financières de l'élargissement de l'octroi des grades pour y inclure les grades de trois ans dans les CAAT. Si les frais de scolarité annuels pour les grades de trois ans étaient fixés au même taux que les programmes de baccalauréat de quatre ans des CAAT, à titre

d'exemple, le coût pour les étudiants serait similaire à celui du secteur universitaire et considérablement plus élevé que les frais de scolarité actuels pour les programmes de trois ans menant à un diplôme d'études collégiales de l'Ontario - niveau avancé. Cela se traduirait à son tour par une augmentation des coûts de l'aide gouvernementale et institutionnelle aux étudiants. En ce qui concerne les coûts des programmes pour le gouvernement, la contribution de celui-ci aux programmes menant à un diplôme d'études collégiales de l'Ontario - niveau avancé existants est actuellement plus élevée que sa contribution aux programmes universitaires de trois ans. Si le gouvernement appliquait la prime de financement des programmes accordée aux grades de quatre ans des collèges, le coût pour le gouvernement augmenterait davantage. Les coûts institutionnels augmenteraient dans les CAAT pour répondre aux exigences des grades, comme l'embauche d'un plus grand nombre de professeurs titulaires d'un doctorat et les dépenses liées aux modifications des plans de cours. Les changements probables des normes d'admission auraient une incidence sur les niveaux d'inscription, ce qui pourrait avoir un impact négatif sur les revenus (et les coûts) et pourrait également soulever des questions sur les politiques d'accès aux collèges. Les autres questions qui méritent d'être examinées sont les implications d'un tel changement sur l'environnement actuel du couloir de financement et les implications de la pérennité financière pour certains établissements, en particulier les universités et collèges régionaux. L'impact potentiel à plus long terme de la présence d'un plus grand nombre de professeurs dans les CAAT ayant des inclinaisons et des aspirations en matière de recherche est également une question qui a des répercussions sur les coûts institutionnels et sur le financement provincial.

Les considérations relatives aux coûts sont importantes lorsqu'on envisage des changements majeurs dans l'enseignement postsecondaire. Il va de soi qu'ils ne doivent pas être les seules considérations, ni nécessairement les plus importantes. Mais le présent document montre clairement que le sujet général du coût de l'enseignement supérieur est très complexe et comporte un nombre important de pièces mobiles qui, lorsqu'elles sont modifiées, peuvent avoir (et ont) très rapidement un impact sur les coûts. Par ailleurs, diverses parties du document, de l'examen des objectifs à la discussion sur les types de recherche et la nomination des professeurs, soulignent également le fait qu'il est extrêmement difficile de tenter de comparer les deux secteurs, ou des parties spécifiques des deux secteurs, étant donné certaines différences fondamentales dans leurs missions et l'absence de données au niveau des programmes.

Introduction et objectif

Au cours des dix dernières années, le COQES a produit de [nombreux rapports](#) sur le thème de la [différenciation](#) dans l'enseignement postsecondaire dans le cadre de son mandat sur la conception du système et sa pérennité. Ces rapports se sont pour la plupart concentrés sur l'examen de la différenciation *au sein* du secteur des collèges et de celui des universités plutôt qu'*entre* les secteurs, même s'il a été reconnu rapidement qu'une « décision fondamentale que le gouvernement doit prendre concernant la différenciation est la mesure dans laquelle il est préparé à élargir le mandat des collèges afin qu'ils puissent attribuer davantage de grades universitaires » (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2013, p. 14).

Au cours des dernières années, Collèges Ontario a plaidé en faveur d'un élargissement du pouvoir de décerner des grades, y compris des grades de trois ans (Collèges Ontario, 2012; Davidson et Ruparell, 2020). Diverses considérations devraient faire partie de tout cadre d'évaluation visant à déterminer les rôles différenciés et, plus particulièrement, les suggestions pour élargir l'offre de grades dans les collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) (Hicks et coll., 2013). Le présent document met l'accent sur les considérations financières : il examine le coût des programmes de diplôme d'études collégiales - niveau avancé et de baccalauréat des collèges par rapport aux programmes de baccalauréat de trois ans et de quatre ans des universités et donne un aperçu des conséquences financières de l'élargissement de l'offre de grades.

Dans la littérature de recherche, les programmes de grade des collèges communautaires de l'Ontario sont généralement considérés comme « plus économiques » (Skolnik, 2012, p. 2). Les arguments de base se reflètent dans la citation suivante : « Le financement public des grades collégiaux est similaire à celui des diplômes, ce qui signifie qu'ils sont moins chers à financer que les grades universitaires (une cause de grande inquiétude pour les responsables institutionnels des collèges), et les frais de scolarité sont généralement moins élevés que dans les universités » [traduction] (Wheelahan et coll., 2017).

La mention « plus économique » suppose implicitement que les coûts de prestation des programmes dans les collèges communautaires sont également moins élevés que dans le secteur universitaire. Le présent document s'appuie sur les données disponibles et examine les coûts sous plusieurs angles afin de tester les hypothèses et arguments précédents et de jeter un éclairage supplémentaire sur le financement des études postsecondaires en Ontario.

Définir les *coûts*

La méthodologie pour aborder la question des coûts comporte deux éléments fondamentaux : la définition de ce que l'on entend par coût et la compilation des données nécessaires à la comparaison. S'il est peut-être plus exact et plus éclairant de considérer le coût de l'enseignement postsecondaire comme un investissement, tant d'un point de vue personnel que sociétal, le terme est utilisé ici pour s'aligner sur la notion qui se veut « plus économique ».

Le coût des études postsecondaires peut être vu de plusieurs façons. Pour les étudiants, le coût est essentiellement le prix à payer pour fréquenter un collège ou une université et comprend les coûts directs (frais de scolarité, livres/matériel et frais de subsistance). Le coût d'opportunité de la fréquentation d'un collège ou d'une université est, en fait, un « coût » important (manque à gagner), mais il a tendance à être largement ignoré dans les discussions publiques concernant les coûts pour les étudiants. Le coût d'opportunité ne fait pas partie de cette analyse, car le temps nécessaire à l'obtention du diplôme est censé être le même – un grade de quatre ans dans une université ou un collège devrait prendre le même temps, en moyenne. Des montants importants d'aide aux étudiants sont disponibles pour réduire le coût net des études dans un collège ou une université et sont examinés dans le cadre de cette analyse.

Pour les gouvernements, le coût se concentre sur les subventions de fonctionnement, d'investissement et de recherche accordées aux établissements, les subventions d'aide aux étudiants accordées aux établissements, et les subventions et prêts accordés aux étudiants pour les aider à poursuivre leurs études. Au Canada, ces coûts relèvent de la compétence des gouvernements fédéral et provinciaux et sont soumis à diverses dispositions concernant les niveaux de contribution. Les subventions de fonctionnement sont à la charge des provinces. Le gouvernement fédéral est l'un des principaux contributeurs à la recherche commanditée, bien que les provinces soutiennent également la recherche directement par leurs propres programmes de recherche et/ou par des accords de partage des coûts avec le gouvernement fédéral. Les coûts d'investissement sont souvent financés par une combinaison de fonds provinciaux, fédéraux et institutionnels – ces derniers proviennent souvent de dons ou de frais spécifiques, mais aussi, dans certains cas, de revenus d'exploitation. L'aide gouvernementale aux étudiants de l'Ontario, principalement offerte par le Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario (RAFEO), repose sur une approche générale de partage des coûts entre les gouvernements fédéral et provincial. Bien qu'il y ait un coût d'opportunité associé à toute subvention ou tout investissement public, cet aspect du coût est rarement mentionné – et il n'est pas non plus prévu de l'explorer en détail ici. L'accent sera plutôt mis sur les subventions de fonctionnement qui contribuent au financement des activités de base et de l'aide aux étudiants fournie par la province et le gouvernement fédéral.¹

Pour les établissements, le coût reflète les ressources financières nécessaires pour offrir le programme à l'étudiant, y compris tous les coûts associés aux services de soutien tels que la bibliothèque, les installations physiques, les technologies de l'information, les services aux étudiants et l'administration. Le coût des investissements est réel, mais cette analyse se

¹ Le gouvernement fédéral contribue également aux coûts de l'enseignement supérieur par l'entremise du Transfert canadien en matière de programmes sociaux, bien que ce transfert ne soit pas réservé spécifiquement à l'enseignement postsecondaire.

concentre sur les activités de base. Les établissements doivent également supporter des coûts d'aide aux étudiants pour les bourses fondées sur le mérite et les besoins.

Le tableau 1 résume les principaux coûts du point de vue de l'étudiant, du gouvernement (provincial et fédéral) et de l'établissement.

Tableau 1 : Sommaire des coûts selon diverses perspectives

	Coût pour les étudiants	Coût provincial	Coût fédéral	Coût institutionnel
<i>Coût direct associé à la prestation du service ou du bien</i>	Frais de scolarité et autres Livres et matériel Frais de subsistance	Subventions aux établissements <ul style="list-style-type: none"> • Fonctionnement • Capital • Recherche Administration des subventions et administration de la réglementation et des politiques provinciales en matière d'enseignement postsecondaire	Subventions aux établissements <ul style="list-style-type: none"> • Recherche • Capital • Coûts indirects Administration des subventions, administration des règlements et des politiques	Dépenses de fonctionnement associées à tous les aspects de la prestation des programmes Coûts des services centraux – bibliothèque, soutien scolaire, services aux étudiants, installations physiques et administration Dépenses en capital
<i>Aide aux étudiants</i>	Service de la dette après l'achèvement Financement de prêts pour les prêts non gouvernementaux	Bourses d'études Subventions/ bourses Exemption d'intérêts Crédits d'impôt Coût des mauvaises créances Prêts de financement	Bourses d'études Subventions/ bourses Exemption d'intérêts Crédits d'impôt Mauvaises créances Prêts de financement	Bourses d'études Subventions/ bourses
<i>Autres subventions/ coûts</i>	Coût d'opportunité	Exemptions fiscales Coût d'opportunité	Exemptions fiscales Coût d'opportunité	Revenus non perçus
<i>Mesures ou indicateurs</i>	Frais directs bruts/nets après aide aux étudiants Coût d'opportunité Coût total	Subventions de fonctionnement <ul style="list-style-type: none"> • Par étudiant • Par titre de compétence Subventions de fonctionnement et bourses et aide par étudiant/titre de compétence		Dépenses pédagogiques par étudiant par programme

La brève catégorisation des coûts qui précède ne se veut pas exhaustive, et chaque élément du tableau 1 ne sera pas examiné dans le cadre de cet exercice. Celui-ci permet toutefois de saisir une partie de la complexité associée à la question des coûts dans le monde universitaire. Le document repose également sur l'hypothèse que les étudiants réussissent à 100 %, c'est-à-dire qu'ils terminent leur programme avec succès et que les divers investissements (coûts) se traduisent par des avantages personnels et sociétaux. La réalité est que tous les étudiants ne termineront pas leur programme. Si le temps passé dans un collège ou une université est probablement avantageux pour diverses raisons, le fait de quitter un établissement sans titre peut avoir des répercussions notables sur les revenus de la carrière et d'autres aspects de la vie. Ce coût pour l'individu, la société et les établissements est uniquement mentionné ici, mais devrait être pris en compte dans les recherches futures.

Étude de la littérature et collecte des données

Les recherches sur les coûts des études postsecondaires au Canada au niveau du programme sont rares. Notre brève revue de la littérature (annexe A) se limite à fournir quelques références qui donnent un contexte et des perspectives sur les nombreuses questions liées aux baccalauréats des collèges communautaires, quelques exemples de revues de baccalauréats de collèges aux États-Unis, des renseignements sur les différences de coût des programmes de façon plus générale et des références de données. Une grande partie des renseignements utilisés dans le cadre du présent document provient de sources secondaires. Les données sur les coûts directs pour les étudiants ont été obtenues par l'intermédiaire de l'Outil d'estimation d'aide du RAFEO, lequel peut être utilisé par programme individuel pour tous les collèges et universités de l'Ontario, et ont été validées à l'aide des sites Web des collèges et universités. Les données sur l'aide financière aux étudiants proviennent de diverses sources, dont l'Outil d'estimation d'aide du RAFEO, les rapports financiers des universités compilés par le Council of Finance Officers-Universities of Ontario (COFO-UO), l'Unité des finances des collèges et Collèges Ontario. L'information financière concernant les bourses fondées sur les besoins et sur le mérite était disponible auprès de sources publiques dans quelques établissements et était suffisamment détaillée dans une université pour aider à illustrer l'impact de l'aide aux étudiants sur le coût des études.

Les renseignements sur les subventions de fonctionnement du gouvernement proviennent des manuels de formules de financement du ministère et des documents financiers connexes. Les coûts institutionnels ont été établis à partir de quelques rapports sur le nombre d'élèves par classe et la charge de travail dans les CAAT et les universités, ainsi que de renseignements sur le coût pondéré par programme provenant de juridictions où les analyses des dépenses font partie du régime de financement. On reconnaît que le manque de données sur les finances et le personnel au niveau du programme dans les deux secteurs est une limite qui a affecté l'analyse détaillée des coûts institutionnels.

Historique et contexte

Le système d'enseignement postsecondaire public de l'Ontario comporte deux composantes de base : les universités et les collèges communautaires, appelés collèges d'arts appliqués et de

technologie (CAAT).² Les objets des CAAT et la portée des activités connexes sont énoncés dans la *Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario* comme suit :

(2) 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 des employeurs et d'un milieu de travail en évolution et de soutenir le développement économique et social de leurs collectivités locales variées. 2002, chap. 8, annexe F, par. 2

(3) Afin de réaliser ses objets, un collège peut entreprendre une gamme d'activités ayant trait à l'enseignement et à la formation, notamment :

- a) la conclusion de partenariats avec des entreprises commerciales ou industrielles et d'autres établissements d'enseignement;
- b) la possibilité d'offrir ses cours en français là où les règlements le permettent;
- c) l'enseignement et la formation professionnels des adultes;
- d) la formation de base et l'alphabétisation;
- e) la formation de l'apprenti en classe;
- f) la recherche appliquée. 2002, chap. 8, annexe F, par. 2 (3).

La révision de la loi en 2002 faisait suite à la *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*, qui établissait une politique visant à élargir le pouvoir de délivrance des grades, auparavant du ressort exclusif des universités de l'Ontario.

Chaque université ontarienne bénéficiant d'une aide publique a sa propre loi qui reflète son histoire et énonce ses missions et ses modalités de gouvernance uniques. De manière générale, les missions se reflètent dans les extraits suivants de la *University of Waterloo Act*, 1972 et de la *York University Act*, 1965, respectivement.

L'Université a pour mission générale de favoriser la poursuite du savoir par l'étude, l'enseignement et la recherche dans un esprit de liberté de pensée et d'expression (Gouvernement de l'Ontario, 1972). [Traduction]

Les missions et les objectifs de l'Université sont (a) l'avancement de l'apprentissage et la diffusion des connaissances; et (b) le développement intellectuel, spirituel, social, moral et physique de ses membres et l'amélioration de la société (Gouvernement de l'Ontario, 1965). [Traduction]

Il ressort assez clairement qu'il existe des différences majeures entre les missions des deux secteurs. Les CAAT ont été créés dans une optique d'éducation et de formation axées sur la carrière, avec un accent sur les communautés locales. Les universités ont été créées en accordant une importance particulière à l'apprentissage qui englobe l'enseignement et la recherche au service de la société au sens large. La distinction faite ici entre les principaux rôles des CAAT et des universités n'a pas pour but de diviser ou d'être absolue. De nombreux CAAT proposent désormais des baccalauréats de quatre ans, et les modifications apportées à la loi en 2002 ont permis, voire encouragé, les collèges à s'engager dans la recherche

² Les collèges privés d'enseignement professionnel font également partie du système postsecondaire en Ontario. Pour plus de renseignements, consultez le site du ministère des Collèges et Universités : <https://www.ontario.ca/fr/page/colleges-privés-denseignement-professionnel>

appliquée et à établir des partenariats éducatifs. L'année suivante, cinq CAAT (Humber, Sheridan, Conestoga, Seneca et George Brown) ont été désignés comme instituts de technologie et d'apprentissage avancé. Grâce au programme d'innovation, les mandats des universités se sont également élargis de façon à agir comme catalyseurs du développement économique et social. Les deux secteurs ont intégré l'éducation internationale. Par ailleurs, il existe de nombreux exemples de coopération et de collaboration entre les collèges et les universités de la province; des accords améliorés de transfert de crédits et des programmes conjoints ou de collaboration font maintenant partie du paysage postsecondaire en Ontario.

Cependant, compte tenu de leurs mandats différents, les collèges et les universités de l'Ontario ont des réalités de coûts nettement différentes; les activités des collèges sont centrées sur l'enseignement en vue d'une éducation et d'une formation axées sur la carrière, alors que les activités de l'université sont axées sur l'enseignement et la recherche afin de remplir leur mandat de base. Toute démarche visant à comparer les coûts des collèges et des universités doit tenir compte des différences de mandat (mission). Il est également important de reconnaître que la diversité des établissements dans les deux secteurs fait en sorte que les observations sur chacun des secteurs ne rendront pas justice au large éventail de différences institutionnelles *au sein* de chaque secteur.

Une introduction au financement des collèges et des universités

Les CAAT et les universités présentent des similitudes frappantes sur le plan financier. Tous deux dépendent des droits de scolarité et des subventions provinciales pour une grande partie du financement de leurs activités de base, et tous deux sont des entités exigeantes en main-d'œuvre où les salaires et les avantages sociaux constituent la majeure partie des dépenses. Les deux secteurs exploitent des services auxiliaires (p. ex. résidences, services alimentaires, services de stationnement, etc.) financés selon le principe de la tarification à l'utilisation. Les CAAT et les universités ont également des campus physiques qui nécessitent des investissements en capital pour de nouvelles constructions, des rénovations/modifications et un entretien permanent; le soutien financier pour les deux premiers éléments provient souvent de sources gouvernementales et privées. Le financement de la maintenance courante est inclus dans les opérations de base (ce qui signifie que les sources de financement sont principalement les frais de scolarité et les subventions gouvernementales de fonctionnement) et celui des services auxiliaires provient des frais et des ventes de services. Par ailleurs, un collège ou une université peut participer à divers projets éducatifs spécifiques avec d'autres partenaires (par exemple, des pays, des établissements d'enseignement publics et/ou privés, des fondations et des entreprises, etc.). Bien que ces projets soient importants pour un établissement et qu'ils puissent enrichir à la fois l'environnement et les possibilités d'apprentissage, ils sont généralement financés sur une base contractuelle. Les deux secteurs disposent d'autres sources de revenus – dons, investissements, fondations – utilisées pour soutenir une variété d'activités, comme des bourses d'études et des programmes de bourses qui sont complémentaires aux missions principales. La portée de l'activité financière est très différente d'un secteur à l'autre, et même entre les établissements de chaque secteur, mais on pourrait considérer, à première vue, que la portée de l'activité est raisonnablement similaire – c'est-à-dire que les deux secteurs offrent un éventail de programmes postsecondaires qui couvrent divers niveaux d'apprentissage. Il existe toutefois une différence frappante : dans les universités, du fait de leur mission, une part importante de leur activité est directement liée à la recherche.

Le financement de l'activité principale qu'est l'enseignement (et les services de soutien qui y sont liés) est relativement simple. Dans les deux secteurs, cette activité est principalement financée par les subventions de fonctionnement provinciales et les frais de scolarité. Le financement des activités de recherche est plus complexe. Tous les professeurs à temps plein des collèges et des universités doivent se tenir au fait des progrès et de l'information émergente dans leur discipline et leur domaine, ainsi que des recherches pédagogiques sur les méthodes d'enseignement et les programmes. Ces types d'activités, que l'on pourrait considérer comme des « activités de recherche », sont manifestement destinés à être financés dans le cadre de l'enseignement – et par conséquent par les subventions de fonctionnement et les frais de scolarité.

La recherche dans les universités, du fait de leur mandat, revêt des dimensions supplémentaires, parfois appelées recherche exploratoire/de base ou de découverte, recherche appliquée ou d'innovation et recherche interprétative/réflexive. Cette dernière, en tandem avec l'enseignement, a été décrite comme la « combinaison inséparable : enseignement et recherche réflexive » [traduction] (Cameron, 1994). Ces dimensions supplémentaires de la recherche sont soutenues de deux manières : la première concerne les opérations de base, car les salaires et les avantages sociaux de la plupart des professeurs sont payés avec les subventions provinciales, les frais d'inscription des étudiants et d'autres revenus d'exploitation au titre « d'activités d'enseignement et de recherche non commanditée ». La seconde est la recherche « commanditée », qui comprend les subventions par concours, les subventions accordées par les pairs, les subventions des conseils subventionnaires fédéraux et les subventions des fondations, de même que la recherche sous contrat financée par les deux paliers de gouvernement et les entreprises privées. Dans la plupart des cas, le financement des conseils subventionnaires ne couvre pas les salaires et les avantages sociaux directs des professeurs³, mais permet de financer les assistants de recherche étudiants, le personnel de recherche ne faisant pas partie du corps professoral, les coûts directs non liés aux salaires (équipement/fournitures, etc.) et une partie des frais généraux ou indirects associés à l'activité de recherche. L'autre partie des frais généraux ou indirects est actuellement financée par l'établissement à partir du financement des opérations de base – subventions de fonctionnement, frais de scolarité et autres revenus généraux (Association canadienne du personnel administratif universitaire, 2013). La recherche sous contrat (recherche appliquée) est censée inclure une provision pour tous les coûts directs et indirects, y compris le temps de travail des professeurs.

Le coût de la recherche est une composante majeure des coûts des universités. Si une partie de ce coût est raisonnablement facile à documenter – c'est-à-dire les dépenses directement liées à la recherche commanditée et comptabilisées séparément dans le fonds de recherche commanditée – il est plus difficile de documenter le montant consacré à la recherche dans les opérations de base, car une grande partie des dépenses sont sous forme de salaires et d'avantages sociaux du personnel enseignant, ce qui revient à comptabiliser le temps consacré à la recherche. Au début des années 1990, le Conseil ontarien des affaires universitaires a entrepris diverses études dans le cadre d'un examen du financement, et l'une d'entre elles portait sur l'établissement des coûts des activités d'enseignement, de recherche et de service dans le système universitaire. L'étude s'est appuyée sur un ensemble d'estimations de la

³ Les dépenses de l'université en salaires académiques ont totalisé environ 3,2 milliards de dollars en 2019/20, dont 160 millions de dollars (~5 %) du fonds de la recherche subventionnée. Le pourcentage était similaire en 2000/01 (Council of Ontario Finance Officers – Universities of Ontario, tableau 4, 2019/20 et 2000/01).

charge de travail des professeurs pour ce qui est de la répartition du temps et a utilisé les renseignements financiers du COFO-UO pour le système, à l'exclusion des fonds pour les immobilisations. Il en ressort que l'enseignement représente 53 %, la recherche 36 % et le service 11 % des dépenses (Task Force on Resource Allocation, 1994). Les pourcentages ont probablement changé depuis le début des années 1990, mais le fait est que toute comparaison des coûts entre collèges et universités doit tenir compte, d'une manière ou d'une autre, de la taille et de l'impact de la composante recherche, car il s'agit d'un facteur de différenciation essentiel.

Comme le soulignent plusieurs rapports depuis de nombreuses années, la réalité des activités de recherche dans les universités canadiennes veut que ces activités soient en fait une proposition financière peu rentable (Weingarten et Deller, 2010, p. 13). Les activités de recherche ne génèrent pas à elles seules un financement suffisant pour couvrir leurs innombrables coûts – notamment le temps de travail des professeurs et les frais généraux/indirects. Plus le corps professoral réussit à générer des fonds de recherche commanditée, et plus précisément des subventions des gouvernements fédéral et provinciaux, plus il y consacre de temps et de coûts indirects. Et le seul moyen de financer ces coûts est d'augmenter le nombre d'inscriptions et/ou de hausser les frais de scolarité – qui dépendent tous deux de la politique gouvernementale. Si cette réalité caractérise le financement des universités depuis de nombreuses années, elle a été mise en évidence quand les activités de recherche ont pris une importance accrue à la fin des années 1990 et au début des années 2000 en réponse aux investissements majeurs du gouvernement fédéral dans ce qui a été décrit comme étant le programme d'innovation visant à soutenir une économie fondée sur le savoir. Les changements apportés à la charge de travail pour tenir compte de l'importance accrue de la recherche (et de l'expansion subséquente des études supérieures) se sont traduits par une mesure d'activité non financée⁴ qui, en définitive, a exercé une pression sur des ressources financières déjà restreintes et a mené à l'adoption de stratégies de dépenses et de revenus ayant une incidence sur les universités à bien des égards – un point qui sera abordé plus loin lors de l'examen des coûts institutionnels.

Dans les CAAT, on avait prévu dès le départ que la recherche sur les techniques pédagogiques et curriculaires serait l'un des principes clés influençant leurs activités (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1967). Dans le cas des professeurs des collèges, la recherche pédagogique et curriculaire semble être implicitement reconnue comme faisant partie de leur charge de travail en raison des dispositions de leur convention collective relatives au perfectionnement professionnel (Conseil des employeurs des collèges et Syndicat des employées et employés de la fonction publique de l'Ontario, 2017) et de la référence, dans la composante de préparation des cours, aux « heures consacrées à la révision du curriculum ou à l'élaboration de cours assignées à un enseignant sur une base continue, au lieu de l'enseignement ou dans une période sans enseignement... » [traduction] (Conseil des employeurs des collèges et Syndicat des employées et employés de la fonction publique de l'Ontario, 2017, p. 14). Par ailleurs, même si elle n'est pas prescrite à des fins de production de rapports, la recherche liée à l'enseignement pourrait peut-être être considérée comme étant incluse dans la formule standard de la charge de travail sous ce qui est catégorisé comme étant des « fonctions complémentaires » (Workload Task Force, 2009, p. 26). Il semble donc, comme nous l'avons

⁴ Pour déterminer l'ampleur du montant non financé associé au programme d'innovation, il faut établir une estimation raisonnable du montant financé intégré aux opérations de base avant le lancement de l'expansion de la recherche à la fin des années 1990.

mentionné précédemment, que cette recherche liée à l'enseignement et le temps qui lui est consacré dans le cadre de la charge de travail des professeurs et du perfectionnement professionnel sont financés dans le cadre des activités de base des universités.

Le changement de statut des établissements conférant des grades et l'ajout de la recherche appliquée comme l'une des activités pouvant être exercées dans le cadre de leurs missions ont suscité un intérêt accru pour la recherche appliquée, mais le financement de cette recherche dans les CAAT est moins clairement défini. Il n'y a aucune référence explicite ou implicite à la recherche appliquée dans la subvention provinciale de fonctionnement. Une prime de 2,5 % fait partie du calcul de l'unité de financement pondérée pour les programmes de baccalauréat, mais elle ne semble pas être spécifiquement liée à la recherche appliquée. Le terme « recherche appliquée » est mentionné dans les conventions collectives plus récentes⁵ comme faisant partie des considérations dont le groupe de surveillance de la charge de travail de chaque collègue doit être informé lorsqu'il passe en revue les attributions de la charge de travail. Mais il n'y a aucune disposition dans la formule actuelle de calcul de la charge de travail, et il n'y a aucune référence à la recherche – appliquée ou autre – dans la section de la convention collective qui décrit les responsabilités d'un professeur de collègue (Conseil des employeurs des collèges et Syndicat des employées et employés de la fonction publique de l'Ontario, 2017).

Selon les renseignements qui précèdent, le temps consacré par les professeurs des collèges à la recherche appliquée, ainsi que les coûts directs et indirects y étant associés, sont en fait financés par une combinaison de sources – subventions provenant de la subvention de fonctionnement provinciale, frais de scolarité et autres revenus généraux, ainsi que recherches sous contrat du secteur privé ou du gouvernement et/ou subventions de recherche fournies par les gouvernements fédéral et provincial (c.-à-d. par des programmes comme le Programme d'innovation dans les collèges et la communauté du CRSNG, qui comprend des chaires de recherche industrielle).⁶ Dans ce contexte, il n'est donc pas surprenant que les collèges aient la même plainte que les universités, à savoir que la recherche est une proposition financière peu rentable : « Chaque fois que nous obtenons une subvention [...], cela nous coûte en fait de l'argent en raison des contributions en nature qui sont requises » [traduction] (Rosenkrantz, 2013).

Sur le plan financier, la recherche appliquée dans les CAAT représente une part relativement faible, mais croissante, du bilan global. À ce jour, elle ne semble pas avoir changé de façon marquée la charge de travail moyenne dans les CAAT, ni les coûts associés, bien que la citation qui précède témoigne de la réalité. À mesure que l'accent est mis sur la recherche appliquée, on peut déduire des expériences passées que les coûts institutionnels (c'est-à-dire le temps de travail des professeurs et les coûts indirects) augmenteront également.

L'ampleur relative de l'activité de recherche dans les collèges ne représente toutefois qu'une fraction de l'activité dans les universités. En 2018/19, par exemple, les revenus de la recherche commanditée dans les CAAT étaient d'environ 37 millions de dollars (Statistique Canada, 2020b). La recherche commanditée dans les universités de l'Ontario s'élevait à environ 2,1 milliards de dollars, auxquels il faut ajouter un milliard de dollars dans les établissements

⁵ Voir l'article 11.02. C2 dans la convention du Conseil des employeurs des collèges et du Syndicat des employées et employés de la fonction publique de l'Ontario et les conventions subséquentes.

⁶ Comme les universités, les CAAT sont admissibles à un certain nombre de programmes de subventions fédérales et provinciales pour la recherche.

connexes (comme les hôpitaux universitaires et les instituts de recherche) (Statistique Canada, 2021d). Il est important de noter que les données sur le financement de la recherche dans les collèges de l'Ontario peuvent ne pas donner une image complète de la situation en raison de questions de déclaration et de définition. Une enquête 2017/18 de Collèges et instituts Canada sur la recherche appliquée a indiqué que les collèges communautaires de l'Ontario ont généré environ 100 millions de dollars en financement total de la recherche, dont environ 60 millions de dollars en financement du secteur privé et en nature (Collèges et instituts Canada, 2018). La référence au « financement en nature » est probablement une estimation du temps de travail des professeurs et des coûts d'infrastructure institutionnels.

Les tableaux 2 et 3 donnent un aperçu des revenus et des dépenses des CAAT et des universités. Les universités utilisent une méthode de comptabilité par fonds⁷ pour refléter le fait que certaines ressources sont affectées à des fins spécifiques et régies par des conditions qui précisent l'utilisation du financement – par exemple, le financement de la recherche commanditée et les dons. Pour des raisons de comparabilité, les finances des CAAT sont présentées de manière similaire sur la base d'un examen des renseignements provenant du Système d'information financière des collèges (SIFC)⁸ et de Statistique Canada. Le financement soumis à des restrictions est présenté simplement pour illustrer son importance relative par rapport au financement des opérations de base. Dans un souci de simplicité, le financement des dépenses en capital a été exclu de l'analyse.

Quelques points essentiels sont à noter dans le tableau 2. Tout d'abord, les données financières sont basées sur l'exercice 2019/20, ce qui signifie qu'elles ne reflètent pas les impacts de la pandémie de COVID-19 sur les revenus, particulièrement sur les frais de scolarité des inscriptions d'étudiants étrangers. Ensuite, il convient de noter l'importance relative des subventions provinciales et des frais de scolarité, ainsi que l'importance relative des revenus provenant des droits des étudiants étrangers. Les subventions provinciales représentent environ un tiers du revenu d'exploitation, tandis que les frais et droits de scolarité représentent environ 60 %. Les frais et droits de scolarité des étudiants étrangers représentent environ un tiers des revenus des collèges et près d'un quart des revenus des universités. L'analyse de l'effet directeur du passage à une plus grande dépendance à l'égard des frais de scolarité en général, et à une plus grande dépendance à l'égard des frais de scolarité des étudiants étrangers,⁹ dépasse la portée du présent document. Il convient toutefois de dire que ces développements spécifiques ont eu un impact marqué sur les finances institutionnelles – une question que nous aborderons de nouveau plus loin dans le présent document lorsque nous examinerons les coûts institutionnels.¹⁰ L'autre point important à souligner dans le tableau 2 est que les revenus soumis à restrictions représentent une part importante des finances des universités, l'activité de recherche commanditée générant bien plus que 2 milliards de dollars en 2019/20. Par ailleurs, comme nous l'avons indiqué précédemment, les hôpitaux et les instituts de recherche liés ou affiliés aux universités bénéficient d'un financement de 1 milliard de dollars pour la recherche.

⁷ Chaque collège et université prépare son propre ensemble d'états financiers qui sont audités à l'externe et approuvés par le conseil d'administration.

⁸ Je remercie le personnel de l'unité des finances des collèges qui m'a aidé à comprendre certains des rouages du CFIS. Les erreurs d'interprétation n'engagent que moi.

⁹ Pour une chronologie et une revue de la politique sur les frais de scolarité des étudiants étrangers en Ontario, voir Snowdon (2014).

¹⁰ L'augmentation significative des inscriptions d'étudiants étrangers a donné lieu à diverses histoires sur les effets subis par les étudiants et les établissements. Par exemple, voir Teotonio et coll. (2019).

Tableau 2 : Revenus de fonctionnement et revenus soumis à restrictions des collèges et universités 2019/20* (en milliers de dollars)

Sources de revenus	Collèges				Universités			
	Fonctionnement	%	Soumis à restrictions		Fonctionnement	%	Soumis à restrictions	
			Recherche	Auxiliaire			Recherche	Auxiliaire + fiduciaire
Subventions provinciales	1 717 176 \$	34,8 %	9 515 \$		3 735 931 \$	33,2 %	223 444 \$	139 568 \$
Subventions fédérales			22 355 \$		34 472 \$	0,3 %	1 272 867 \$	16 764 \$
Frais de scolarité et autres								
Ét. canadiens	843 170 \$	17,1 %			3 683 806 \$	32,7 %		
Ét. étrangers	1 596 206 \$	32,4 %			2 618 470 \$	23,3 %		
Autres frais des étudiants	322 689 \$	6,5 %			664 602 \$	5,9 %		405 838 \$
Total des frais des étudiants	2 762 065 \$	56,0 %			6 966 878 \$	61,9 %		
Services auxiliaires				321 975 \$				660 693 \$
Total des autres revenus	443 883 \$	9,0 %	4 828 \$		431 801 \$	3,8 %	85 547 \$	273 092 \$
Dons et subventions non gouvernementales	10 100 \$	0,2 %			90 253 \$	0,8 %	524 789 \$	287 066 \$
Total	4 933 223 \$	100,0 %	36 698 \$	321 975 \$	11 259 377 \$	100,0 %	2 106 647 \$	1 783 021 \$
Total général (hors financement des dépenses en capital)				5 291 896 \$				15 149 045 \$

Remarques : Les revenus de recherche des collèges sont ceux de 2018/19 (Statistique Canada, 2020b). Les revenus de la recherche (36 698 \$) sont déduits de la rubrique « Total des autres revenus » lors du rapprochement.

Informations sur les collèges provenant du sommaire global des collèges, ministère des Collèges et Universités (2021).

Revenu des universités provenant du tableau 2, 2019/20, Conseil des fonctionnaires financiers du Council of Ontario Finance Officers – Universities of Ontario, Total pour le système.

*Exclut les revenus du capital

Le tableau 3 résume les principaux éléments de dépenses pour l'exercice 2019/20 par type dans les opérations de base; pour les collèges, cela comprend l'enseignement et les services connexes; pour les universités, l'enseignement, la recherche non commanditée et les services connexes. Compte tenu des différences de méthodes comptables, et dans le but d'améliorer la comparabilité, les chiffres reflètent quelques ajustements détaillés dans les remarques. Le tableau 3 ne se veut pas une comptabilité financière détaillée des dépenses, mais plutôt un résumé simplifié qui se concentre sur les éléments clés – salaires, avantages sociaux et bourses d'études. Les éléments importants à retenir du tableau 3 sont la prédominance des salaires et des avantages sociaux – l'enseignement supérieur est un secteur exigeant en main-d'œuvre – et le poids des dépenses consacrées aux bourses d'études sous la forme de bourses au mérite et de bourses d'aide.

À la lumière de la présentation précédente des principales missions, on pourrait attribuer la plupart des dépenses salariales académiques dans les CAAT à l'enseignement, une plus petite partie étant attribuée aux activités liées aux services (par exemple, siéger à des comités institutionnels ou départementaux). Dans le cas des universités, la majorité des salaires académiques sont associés à l'enseignement et à la recherche, une autre partie étant attribuée aux services (à l'établissement, au département, à la discipline et à la communauté).

Tableau 3 : Dépenses de fonctionnement 2019/20 (en milliers de dollars)

Catégorie de dépenses	Collèges ¹		Universités ²	
	2019-20	% dist.	2019-20	% dist.
Salaires académiques	1 385 217 \$	29,5 %	3 467 116 \$	32,5 %
Salaires du personnel	1 151 884 \$	24,5 %	2 798 739 \$	26,2 %
Total des salaires	2 537 101 \$	54,1 %	6 265 855 \$	58,8 %
Avantages sociaux	546 531 \$	11,6 %	1 533 306 \$	14,4 %
Total des salaires et avantages	3 083 632 \$	65,7 %	7 799 161 \$	73,1%
Bourses aux étudiants	112 089 \$	2,4 %	1 104 606 \$	10,4 %
Autres (total)	1 497 518 \$	31,9 %	1 759 057 \$	16,5 %
Total	4 693 239 \$	100,0 %	10 662 824 \$	100,0 %

¹Ministère des Collèges et Universités (2021). Hors dépenses d'amortissement et services auxiliaires.

² Tableau 4, COFO-UO 2019/20. Les bourses pour étudiants comprennent 210 347 \$ provenant d'une fiducie soumise à restrictions et 167 470 \$ provenant de la recherche commanditée.

Il peut être tentant d'utiliser simplement les informations financières des tableaux 2 et 3 et les informations sur les inscriptions au niveau du secteur pour calculer les revenus et les dépenses par étudiant, mais un tel exercice serait très trompeur en raison des différentes missions qui sont financées. Cette réalité entraîne à son tour des différences importantes entre les deux secteurs, tant en ce qui concerne la composition des disciplines que les niveaux de formation

(certificats, diplômes, diplômes de premier cycle, maîtrises professionnelles, maîtrises fondées sur la recherche et doctorats). Ces différences au niveau des missions, des disciplines et des niveaux de formation font qu'une comparaison simpliste entre secteurs est dénuée de sens, d'où la nécessité d'approfondir chaque secteur pour comparer des niveaux de formation qui peuvent sembler plus similaires (en l'occurrence, les baccalauréats de quatre ans dans les CAAT et les diplômes de premier cycle dans les universités). Dans les CAAT, les inscriptions au baccalauréat représentent environ 9 % du total des inscriptions à temps plein¹¹, tandis que les diplômes universitaires de quatre ans représentent environ 85 % du total des inscriptions. Dans les deux cas, l'analyse des coûts au niveau du programme pose des problèmes, notamment en raison du manque d'informations financières et d'informations sur les inscriptions au niveau du programme.

Après avoir fourni certaines informations générales et contextuelles nécessaires, notre étude se penchera maintenant sur l'examen plus détaillé des coûts des baccalauréats des collèges et des universités du point de vue des étudiants, du gouvernement et des établissements.

Coûts pour les étudiants

Les coûts pour les étudiants comprennent les éléments énumérés précédemment dans le tableau 1 à titre de coûts directs – frais et droits de scolarité, livres et matériel et frais de subsistance.¹² Pour faciliter la comparaison des coûts directs pour les étudiants, nous avons utilisé l'Outil d'estimation d'aide du RAFEO pour obtenir les renseignements nécessaires concernant un ensemble de programmes spécifiques dans les collèges et universités, y compris des programmes jugés relativement comparables en ce qui a trait à la matière enseignée. Il est important de noter que la comparaison des conditions d'admission, des programmes d'études, des résultats d'apprentissage ou des résultats réels des programmes (par exemple, taux d'obtention de diplôme, taux d'emploi) ne fait pas partie de cette analyse.

Il ressort de l'examen des coûts pour les étudiants que les données ne permettent pas de prouver que le coût pour les étudiants des programmes menant à un grade est plus économique dans le secteur collégial. Pour en arriver à cette conclusion, il faut examiner plus en détail les niveaux de frais de scolarité et les autres composantes des coûts pour les étudiants, ainsi que l'interaction entre les coûts identifiés, l'aide gouvernementale aux étudiants et l'aide institutionnelle aux étudiants.

Frais de scolarité

La combinaison actuelle de ce que l'on appelle les frais de scolarité réglementés, déréglementés, à forte demande et recouvrables est le résultat de décennies de changements apportés à la politique des frais de scolarité par les différents gouvernements depuis la fin des années 1960 et, en particulier, depuis le milieu et la fin des années 1990 (l'annexe B présente

¹¹ En 2020/21, les inscriptions à temps plein ont atteint 24 000, dont environ 10 % d'étudiants étrangers. Environ 12 % étaient dans des programmes liés à la technologie, 30 % dans des programmes de soins de santé (principalement des programmes de soins infirmiers en collaboration avec des universités), 25 % dans des programmes de commerce et plus de 30 % dans des programmes d'arts. Plus de 50 % des étudiants étrangers sont inscrits dans des programmes de commerce.

¹² Au moins deux autres coûts méritent d'être mentionnés : le coût d'opportunité de la fréquentation d'un établissement postsecondaire et le coût associé aux études postsecondaires non terminées. Ces deux coûts pourraient être étudiés sous l'angle du coût personnel et du coût sociétal.

un aperçu chronologique). En ce qui concerne les coûts pour les étudiants, trois points importants sont à noter :

- Les changements apportés à la politique sur les droits de scolarité au fil du temps ont entraîné des investissements considérables dans l'aide aux étudiants par les gouvernements fédéral et provinciaux ainsi que par les établissements. Il est clair que pour la plupart des étudiants bénéficiant du RAFEO, le coût net sera considérablement inférieur au coût affiché.
- Dans le secteur universitaire, les frais de scolarité de nombreux programmes d'entrée directe se situent autour de 6 000 \$ (tableau 4), à l'exception des programmes de commerce, de génie et d'informatique pour lesquels, en raison de la politique gouvernementale sur les frais de scolarité différenciés mentionnée à l'annexe B, il existe un écart considérable entre les niveaux de frais de scolarité dans la province. Les lecteurs doivent garder à l'esprit que dans ces cas (et dans les programmes professionnels avec préalables universitaires comme le droit, la médecine et la médecine dentaire), l'établissement est tenu de répondre à tout « besoin non satisfait » au-delà de ce que prévoit le RAFEO.
- Dans le cas des CAAT, les frais de scolarité pour les programmes menant à un grade varient entre 5 900 et 7 000 dollars environ. Le cadre des frais de scolarité des CAAT limite généralement les frais de scolarité à un maximum de 3 384 \$ pour les étudiants canadiens dans les programmes menant à un diplôme, avec des exceptions pour un nombre limité de programmes à forte demande, y compris les programmes menant à un grade mentionnés ci-dessus.

Tableau 4 : Droits de scolarité des universités de l'Ontario par domaine de programme

Programme	Seuil inférieur	Seuil supérieur
Arts et sciences	5 781 \$	6 128 \$
Sciences appliquées, ingénierie	7 702 \$	14 180 \$
Génie électrique, génie logiciel	7 702 \$	13 970 \$
Affaires, commerce	6 118 \$	16 300 \$
Musique	5 800 \$	6 568 \$
Informatique	5 985 \$	12 870 \$
Travail social	5 972 \$	6 416 \$

Remarque : Frais de scolarité tels que déclarés pour 2019/20. Dans quelques établissements, les programmes de commerce et d'informatique sont classés comme étant des programmes avec préalables universitaires. Dans ces cas, les frais de scolarité sont les mêmes que ceux des programmes d'arts et sciences en première et/ou deuxième année, puis augmentent une fois que l'étudiant commence le programme avec préalables universitaires.

Source : Common University Data Ontario (2021).

Estimations des coûts pour les étudiants par le RAFEO

L'Outil d'estimation d'aide du RAFEO aide à déterminer les frais de scolarité et les coûts estimatifs par programme et à estimer le montant de la subvention non remboursable et du prêt remboursable. Le tableau 5 présente un résumé des coûts pour les étudiants ainsi qu'une estimation des portions subvention et prêt d'une bourse du RAFEO pour un éventail de programmes des CAAT et des universités, selon les données de l'Outil d'estimation d'aide du RAFEO. Le tableau comprend quelques programmes de diplôme collégial de l'Ontario et plusieurs programmes de diplôme d'études collégiales de l'Ontario - niveau avancé de trois ans à titre de référence, mais l'accent est mis sur les programmes de baccalauréat de quatre ans. La sélection des programmes de diplôme d'études collégiales - niveau avancé et de baccalauréats dans les CAAT donne un échantillon des principaux domaines de programmes (technologie, affaires et arts) et un assortiment d'établissements. La sélection des programmes dans les universités vise à refléter la sélection des secteurs de programmes des CAAT – là encore, avec un assortiment d'établissements.

Il convient tout d'abord de noter que les renseignements sur les frais de scolarité figurant au tableau 5 (colonne A) montrent qu'il y a peu de différence entre les frais de scolarité des programmes menant à un grade dans les CAAT et ceux dans les universités, à l'exception des programmes universitaires de commerce et d'ingénierie. Il convient également de noter que le coût total estimé (colonne F) est également très similaire entre les programmes menant à un grade dans les CAAT et ceux dans les universités. Les colonnes X et Y illustrent l'incidence du RAFEO sur les coûts. La colonne X donne une estimation de la différence entre le montant total de l'allocation du RAFEO (colonnes G+H) et le coût total estimé (colonne F), y compris une provision pour les frais de déplacement et de subsistance. Ce chiffre est une estimation de ce que l'on pourrait appeler le coût **total** net de la scolarité dans un CAAT ou une université en 2021/22. La colonne Y donne une estimation de ce que l'on appelle essentiellement la Garantie d'accès aux études (GAE) – qui est calculée comme la différence entre la bourse et le prêt (colonnes G+H), la somme des frais de scolarité et des frais obligatoires, et les frais de livres/fournitures (colonnes C+D). La GAE est sous la responsabilité financière des établissements.

L'impact du RAFEO et de la GAE sur le coût net est important. Dans le cas des baccalauréats des CAAT, par exemple, le coût total du grade de génie mécanique à Conestoga est estimé à 15 275 \$. Après une bourse du RAFEO de 7 600 \$ et un prêt de 2 300 \$, le coût total net à la charge de l'étudiant est estimé à 5 375 \$. La GAE est calculée en excluant les frais de déplacement et de subsistance de 4 468 \$. Elle représente donc la différence entre les frais de scolarité et les frais obligatoires plus le prix des livres et des fournitures (8 426 \$ + 2 381 \$ = 10 807 \$) et les bourses du RAFEO (7 600 \$ + 2 300 \$ = 9 900 \$), ce qui donne une différence négative de 907 \$. Conestoga serait tenu de prévoir un montant de 907 \$ au titre de la GAE, ce qui signifie que, dans le cas de Conestoga, le coût net à la charge de l'étudiant passerait de 5 375 \$ à 4 468 \$.

En utilisant un exemple tiré des universités, le coût total d'un étudiant inscrit au programme de communication commerciale de Brock est estimé à 12 775 \$. Après une bourse du RAFEO de 7 800 \$ et un prêt de 1 300 \$, le coût total net à la charge est estimé à 3 675 \$. Comme nous l'avons vu dans l'exemple de Conestoga, la GAE est calculée en excluant les frais de déplacement et de subsistance (dans ce cas-ci, 4 213 \$). Elle représente donc la différence

entre les frais de scolarité et les frais obligatoires plus le prix des livres et des fournitures (6 780 \$ + 1 782 \$ = 8 466 \$) et les bourses du RAFEO (7 800 \$ + 1 300 \$ = 9 100 \$), ce qui donne une différence positive de 538 \$. Dans le cas de Brock, la bourse de la GAE n'est pas nécessaire, car la bourse RAFEO dépasse le coût des frais de scolarité, des frais obligatoires et des livres/fournitures.

Les exemples de Conestoga et de Brock dans le tableau 5 illustrent l'impact du RAFEO et de la GAE sur les coûts nets pour les étudiants. Le prêt du RAFEO doit bien entendu être remboursé après l'obtention du diplôme ou après avoir quitté le collège ou l'université, mais il est sans intérêt pendant que l'étudiant y est inscrit. Plus important encore, comme on peut le voir dans le tableau 5, il y a peu de différence entre les niveaux de frais de scolarité dans les CAAT et dans les universités, et là où les frais de scolarité universitaires sont plus élevés, la GAE élimine essentiellement la différence.

Tableau 5 : Coûts pour les étudiants par secteur de programme – programmes sélectionnés*¹³

Programmes postsecondaires		Coût annuel selon l'Outil d'estimation d'aide du RAFEO						Financement du RAFEO **			
Établissement	Nom du programme	A	B	C	D	E	F	G	H	X	Y
		Frais de scolarité	Frais obligatoires	Total des frais	Livres, fournitures et autres frais	Frais de déplacement et de subsistance	Total estimé des frais de scolarité et des coûts	Bourse	Prêt	Différence entre (G+H) - F	Différence entre (G+H) - (C+D)
Diplôme collégial de l'Ontario (2 ans)											
Seneca	Tech. systèmes informatiques	2 957 \$	712 \$	3 669 \$	954 \$	4 085 \$	8 708 \$	5 500 \$	- \$	(3 208) \$	877 \$
Humber	Trav. services de développement	2 703 \$	979 \$	3 682 \$	1 434 \$	4 341 \$	9 457 \$	5 800 \$	-\$	(3 657) \$	684 \$
Humber	Inf. auxiliaire	2 703 \$	979 \$	3 682 \$	2 393 \$	4 341 \$	10 416 \$	6 800 \$	-\$	(3 616) \$	725 \$
Diplôme d'études collégiales de l'Ontario - niveau avancé (3 ans)											
Algonquin	Adm. des affaires (BASE)	2 723 \$	1 137 \$	3 860 \$	1 991 \$	4 213 \$	10 064 \$	6 400 \$	-\$	(3 664) \$	549 \$
Niagara	Adm. des affaires RH	2 715 \$	1 564 \$	4 279 \$	2 118 \$	4 213 \$	10 610 \$	6 800 \$	100 \$	(3 710) \$	503 \$
Durham	Relations publiques	3 266 \$	973 \$	4 239 \$	1 932 \$	4 085 \$	10 256 \$	6 500 \$	100 \$	(3 656) \$	429 \$
Fanshawe	Tech. des systèmes inf.	3 393 \$	1 775 \$	5 168 \$	1 355 \$	5 234 \$	11 757 \$	8 000 \$	100 \$	(3 657) \$	1 577 \$
Mohawk	Tech. en génie inf. Mécatronique	2 708 \$	1 841 \$	4 549 \$	848 \$	4 085 \$	9 482 \$	5 800 \$	-\$	(3 682) \$	403 \$
St. Lawrence	Tech. sciences comportementales	4 353 \$	1 144 \$	5 497 \$	1 543 \$	4 341 \$	11 381 \$	7 500 \$	100 \$	(3 781) \$	560 \$
Seneca	Animation	7 495 \$	600 \$	8 095 \$	1 592 \$	4 085 \$	13 772 \$	5 900 \$	1 800 \$	(6 072) \$	(1 987) \$
Humber	Tech. de génie mécanique	2 703 \$	979 \$	3 682 \$	2 058 \$	4 341 \$	10 081 \$	6 400 \$	-\$	(3 681) \$	660 \$
Conestoga	Design graphique	2 696 \$	1 069 \$	3 765 \$	2 736 \$	4 213 \$	10 714 \$	6 900 \$	100 \$	(3 714) \$	499 \$
Baccalauréat											
Collèges											
Conestoga	Ingénieur mécanique	6 939 \$	1 487 \$	8 426 \$	2 381 \$	4 468 \$	15 275 \$	7 600 \$	2 300 \$	(5 375) \$	(907) \$
George Brown	Sciences administratives appliquées	6 980 \$	1 053 \$	8 033 \$	1 918 \$	4 213 \$	14 164 \$	6 300 \$	1 900 \$	(5 964) \$	(1 751) \$
Humber	Justice pénale	5 938 \$	1 198 \$	7 136 \$	1 650 \$	4 341 \$	13 127 \$	6 900 \$	1 200 \$	(5 027) \$	(686) \$
Sheridan	Interprète de théâtre musical	6 650 \$	1 216 \$	7 866 \$	1 528 \$	4 213 \$	13 607 \$	7 100 \$	1 700 \$	(4 807) \$	(594) \$
Conestoga	Technologie appliquée	6 804 \$	1 487 \$	8 291 \$	1 275 \$	4 468 \$	14 034 \$	7 300 \$	1 600 \$	(5 134) \$	(666) \$
Humber	Interprétation musicale	5 938 \$	1 198 \$	7 136 \$	3 000 \$	4 314 \$	14 450 \$	8 900 \$	2 200 \$	(3 350) \$	964 \$
Seneca	Commerce - Comptabilité internationale	6 500 \$	712 \$	7 212 \$	1 998 \$	4 085 \$	13 295 \$	7 400 \$	1 800 \$	(4 095) \$	(10) \$
St. Lawrence	Psychologie du comportement	6 207 \$	1 144 \$	7 351 \$	1 368 \$	4 341 \$	13 060 \$	6 800 \$	1 000 \$	(5 260) \$	(919) \$
Seneca	Technologie appliquée	6 500 \$	712 \$	7 212 \$	850 \$	4 085 \$	12 147 \$	7 000 \$	1 000 \$	(4 147) \$	(62) \$
Conestoga	Design	6 750 \$	1 626 \$	8 376 \$	2 736 \$	4 213 \$	15 325 \$	7 300 \$	2 800 \$	(5 225) \$	(1 012) \$
Sheridan	Informatique - Informatique mobile	6 430 \$	1 216 \$	7 646 \$	1 857 \$	4 213 \$	13 716 \$	7 400 \$	1 800 \$	(4 516) \$	(303) \$
Conestoga	Ingénierie des systèmes mécaniques	6 939 \$	1 487 \$	8 426 \$	2 381 \$	4 468 \$	15 275 \$	7 600 \$	2 300 \$	(5 375) \$	(907) \$
Moyenne simple		6 548 \$	1 211 \$	7 759 \$	1 912 \$	4 285 \$	13 956 \$	7 300 \$	1 800 \$	(4 856) \$	(571) \$
Universités											
Brock	Communications d'entreprise	6 089 \$	691 \$	6 780 \$	1 782 \$	4 213 \$	12 775 \$	7 800 \$	1 300 \$	(3 675) \$	538 \$
Brock	Adm. des affaires	8 328 \$	732 \$	9 060 \$	2 332 \$	4 213 \$	15 605 \$	5 900 \$	2 700 \$	(7 005) \$	(2 792) \$
Trent	Systèmes informatiques	6 118 \$	1 446 \$	7 564 \$	1 782 \$	4 085 \$	13 431 \$	7 800 \$	1 900 \$	(3 731) \$	354 \$
Guelph	Ingénierie	11 286 \$	945 \$	12 231 \$	2 179 \$	4 085 \$	18 495 \$	5 500 \$	4 700 \$	(8 295) \$	(4 210) \$
Carleton	Arts	6 067 \$	754 \$	6 821 \$	1 563 \$	4 341 \$	12 725 \$	8 000 \$	1 100 \$	(3 625) \$	716 \$
Queen's	Musique	6 083 \$	1 045 \$	7 128 \$	2 909 \$	4 341 \$	14 378 \$	8 600 \$	2 100 \$	(3 678) \$	663 \$

¹³ Dans certains cas, les frais de scolarité sont différents dans l'Outil d'estimation d'aide et sur le site Web d'un établissement. Par exemple, les frais de scolarité pour le programme d'ingénierie de Lakehead s'élèvent en réalité à 7 702 \$ et non à 6 267 \$ comme l'indique l'Outil d'estimation d'aide du RAFEO. En l'occurrence, la bourse du RAFEO serait probablement plus élevée et la GAE couvrirait la différence.

Western	Études en gestion et en organisation	6 050 \$	1 269 \$	7 319 \$	1 678 \$	4 341 \$	13 338 \$	8 200 \$	1 400 \$	(3 738) \$	603 \$
Lakehead	Ingénierie	6 267 \$	822 \$	7 089 \$	3 000 \$	4 213 \$	14 302 \$	8 600 \$	2 300 \$	(3 402) \$	811 \$
Queen's	Arts (spécialisé)	6 083 \$	1 045 \$	7 128 \$	1 600 \$	4 341 \$	13 069 \$	8 100 \$	1 300 \$	(3 669) \$	672 \$
York	Musique	6 118 \$	814 \$	6 932 \$	1 782 \$	4 213 \$	12 927 \$	7 800 \$	1 400 \$	(3 727) \$	486 \$
York	Commerce	8 647 \$	814 \$	9 461 \$	2 048 \$	4 213 \$	15 722 \$	5 700 \$	2 800 \$	(7 222) \$	(3 009) \$
OCADU	Design	6 052 \$	1 098 \$	7 150 \$	3 000 \$	4 213 \$	14 363 \$	8 800 \$	2 400 \$	(3 163) \$	1 050 \$
Moyenne simple		6 932 \$	956 \$	7 889 \$	2 138 \$	4 234 \$	14 261 \$	7 567 \$	2 117 \$	(4 578) \$	(343) \$
Moyenne simple en excluant l'ingénierie/le commerce		6 109 \$	986 \$	7 095 \$	2 012 \$	4 261 \$	13 368 \$	8 113 \$	1 600 \$	(3 656) \$	605 \$

* Sélectionné pour donner une gamme de programmes dans les CAAT.

** Subvention du RAFO 2021/22 pour un étudiant célibataire à charge issu d'une famille avec un seul enfant (parents mariés ou en union libre) dont le revenu familial est de 50 000 \$; l'étudiant vit à la maison; il n'a pas de bourse, de REER ou d'autres actifs; première année du programme.

Les principaux points à retenir du tableau 5 sont les suivants :

- Les coûts totaux estimés sont très similaires dans les programmes de baccalauréat de quatre ans (colonne F).
- Les frais de scolarité sont très similaires dans les programmes menant à un grade dans les collèges et les universités, à la grande exception des programmes d'ingénierie et d'administration des affaires/de commerce (colonne A). Dans ces cas, la GAE permet de ramener le coût net de l'université au niveau des programmes collégiaux similaires.
- Les frais obligatoires ont tendance à être un peu plus élevés dans les programmes menant à un grade dans les CAAT (colonne B).
- Les frais de livres, de fournitures et autres sont similaires, tout comme les frais de subsistance.

Aide institutionnelle aux étudiants

Jusqu'à présent, la discussion sur le coût pour les étudiants s'est concentrée sur le coût affiché, les coûts estimés par l'Outil d'estimation d'aide du RAFEO et une estimation des bourses et des prêts qui seraient à la disposition d'un étudiant vivant dans sa famille, ayant le statut de personne à charge et dont le revenu de sa famille serait de 50 000 \$. L'aide institutionnelle aux étudiants, y compris la GAE susmentionnée, influe davantage sur le coût net. Au niveau du secteur, voici ce que nous savons des politiques d'aide financière des établissements et de l'information financière des étudiants.

- Les CAAT ont dépensé environ 112 millions de dollars en 2019/20 en aide aux étudiants, en incluant leurs engagements au titre de la GAE. Environ 40 millions de dollars ont été affectés à des bourses d'études, le reste ayant été affecté à des bourses fondées sur les besoins (ministère des Collèges et Universités, 2021).
- Les universités ont dépensé environ 1,1 milliard de dollars, en incluant les engagements au titre de la GAE, dont on estime qu'environ 400 millions de dollars¹⁴ ont été affectés à l'aide aux étudiants de premier cycle (fondée sur les besoins et le mérite).
- Les CAAT et les universités offrent des occasions d'emploi à de nombreux étudiants – dont certaines sont financées par les programmes gouvernementaux de bourses de travail et d'autres par les revenus des établissements.

Quelques universités fournissent des renseignements publics sur le financement de l'aide aux étudiants. Par exemple, dans l'optique de soutenir un engagement clair en matière d'accès, l'Université de Toronto établit ses politiques d'aide aux étudiants de la manière suivante : « Aucun étudiant à qui l'on offre l'admission à un programme à l'Université de Toronto ne devrait être incapable d'entrer dans le programme ou de le terminer en raison d'un manque de ressources financières » [traduction] (Bureau de la planification et du budget, 2021, p. 2).

¹⁴ Tel que mentionné dans la section de référence des données de l'annexe A, les renseignements financiers provenant de cinq universités de l'Ontario indiquent que les dépenses pour les bourses d'études de premier cycle (fondées sur les besoins et le mérite) varient entre environ 35 % et 55 % des dépenses totales pour les bourses d'études. L'estimation de 400 millions de dollars représente la limite inférieure (35 %) pour l'ensemble du secteur.

Chaque année, l'Université de Toronto publie un rapport public sur l'aide aux étudiants à l'intention de son conseil d'administration, qui donne une indication des implications financières de son engagement en matière d'accès. Voici quelques faits saillants sur l'aide aux étudiants de premier cycle :

- 29 565 étudiants de premier cycle de l'Université de Toronto ont bénéficié du RAFEO en 2018-2019, soit 64 % des étudiants à temps plein.
- De ce nombre, 26 754 étaient dans des programmes à entrée directe.
- L'aide financière basée sur les besoins pour les étudiants de premier cycle a dépassé 70 millions de dollars.
- L'Université de Toronto a accordé 29 millions de dollars supplémentaires en bourses au mérite à des étudiants de premier cycle.
- D'après les données du ministère, les dépenses de l'université au titre de la GAE se sont élevées en moyenne à 4 573 \$ par bénéficiaire et ont totalisé 63,7 millions de dollars en 2017/18 – soit plus de 25 millions de dollars de plus que ce qu'exige la réglementation gouvernementale (Bureau du vice-recteur aux étudiants, 2020).

La référence à la GAE est importante, car, comme nous l'avons mentionné précédemment, les établissements sont tenus de financer tout « besoin non satisfait » identifié par le processus du RAFEO.¹⁵ En 2019/20, l'engagement minimal au titre de la GAE pour les universités était d'environ 100 millions de dollars. Le montant minimum pour les CAAT était d'environ 10 millions de dollars. Les deux secteurs ont dépensé plus que le minimum requis.

Il n'existe pas de moyen précis de déterminer l'incidence de l'aide aux étudiants offerte par les établissements sur le coût des études. Étant donné les coûts des programmes menant à un grade qui sont très similaires entre les secteurs, les niveaux d'aide aux étudiants qui, en vertu de la réglementation, doivent être consacrés aux bourses fondées sur les besoins (GAE), et le montant total du financement qui est consacré chaque année à l'aide aux étudiants, il est évident que le coût net pour les étudiants est, en moyenne, susceptible d'être très similaire entre les secteurs.

Les principaux points à retenir de cette section sont les suivants :

- Le coût pour les étudiants va bien au-delà des frais de scolarité affichés.
- L'interaction des coûts des étudiants avec la politique d'aide aux étudiants du gouvernement et des établissements est importante lorsqu'on tente d'évaluer les impacts nets.
- Le point essentiel, compte tenu de l'objet du présent rapport, est qu'au niveau du baccalauréat en Ontario, pour les étudiants à entrée directe¹⁶ et après avoir pris en compte divers aspects du coût direct et de l'aide aux étudiants, **peu d'éléments**

¹⁵ Rappelons que les besoins non satisfaits sont définis comme étant la différence entre la bourse et le prêt du RAFEO et la somme des frais de scolarité, des frais obligatoires et du coût des livres et fournitures.

¹⁶ Le coût sera différent si l'étudiant poursuit un grade après avoir obtenu un diplôme en deux ou trois ans. Dans ces cas, le grade requiert souvent deux ou trois années supplémentaires (entre quatre et six semestres), ce qui ajoute essentiellement une année supplémentaire à un programme de quatre ans dans les CAAT ou les universités. Les frais de scolarité bruts totaux pour la durée totale du programme pourraient être inférieurs, mais le manque à gagner devient une considération importante.

permettent d'affirmer que le coût des étudiants est moins élevé dans le secteur collégial.¹⁷

Coûts pour le gouvernement

Les coûts pour le gouvernement correspondent aux subventions de fonctionnement et à l'aide aux étudiants. En ce qui concerne l'aide aux étudiants, il est raisonnablement clair que, toute chose étant égale par ailleurs, le coût pour le gouvernement devrait être similaire, que l'étudiant suive un programme de baccalauréat dans un collège ou un programme similaire de baccalauréat universitaire de même durée. En conséquence, la présente section se concentre sur les subventions de fonctionnement et révèle que le coût de fonctionnement pour le gouvernement pour les grades de baccalauréat de quatre ans est plus économique dans les CAAT. Ce constat est toutefois assorti de réserves importantes qui ressortent de l'examen de l'origine, de l'intention et du fonctionnement des formules de financement qui régissent chaque secteur.

Subventions de fonctionnement

Le tableau 2 précédent illustre que les subventions gouvernementales (une combinaison de subventions de base et de subventions à des fins spécifiques) contribuent à environ un tiers des revenus d'exploitation dans les deux secteurs. Les subventions à des fins spécifiques sont basées sur un ensemble distinct de formules et sont liées à des priorités gouvernementales précises ou à des différences reconnues dans la mission des établissements. Ces subventions représentent, au total, environ 20 % du financement provincial des CAAT et un peu moins de 10 % du financement provincial des universités (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, 2019). Les subventions de base visent à soutenir les activités de base ou les opérations essentielles des établissements, comme le prévoit leur loi. Les CAAT et les universités sont en pleine transition vers des modèles de financement dans lesquels une proportion beaucoup plus importante du financement public devrait être basée sur le rendement. Le point de départ de la transition pour chaque établissement est une subvention de fonctionnement existante qui repose essentiellement sur le nombre d'étudiants admissibles inscrits à des programmes admissibles. Les étudiants étrangers, par exemple, ne font pas partie du nombre d'étudiants admissibles et les programmes dont les coûts sont intégralement couverts (par exemple, la formation continue, les formations pour cadres) ne sont pas inclus dans la liste des programmes admissibles. Chaque étudiant admissible inscrit à un programme admissible génère une subvention de fonctionnement provinciale pour l'établissement.

Le niveau de la subvention par étudiant diffère en fonction des différences relatives dans les estimations ou les interprétations convenues des coûts du programme. Par exemple, la bourse de fonctionnement du gouvernement pour un étudiant universitaire en ingénierie est plus élevée que celle d'un étudiant universitaire en histoire. Le niveau plus élevé de subvention par étudiant est attribuable aux laboratoires et aux techniciens nécessaires, à la conformité aux normes des programmes d'accréditation en ingénierie et au fait que les salaires des professeurs d'ingénierie sont, en moyenne, plus élevés que ceux des professeurs d'histoire. La différence relative est

¹⁷ Un examen plus détaillé des différences entre les politiques d'évaluation des établissements et les frais administratifs pourrait mettre en évidence des différences supplémentaires en matière de coûts. Par exemple, les différences dans la façon dont les frais et droits de scolarité sont évalués pour les étudiants à temps plein par rapport aux étudiants à temps partiel peuvent affecter le coût réel par étudiant, tout comme les différences dans les politiques de remboursement. De telles différences ne changeront peut-être pas le principal constat, mais elles contribueront à illustrer les limites du recours exclusif au prix affiché.

reconnue dans un ensemble de pondérations de programmes. Dans les universités ontariennes, la pondération d'un programme de doctorat est la même pour tous les programmes, quel que soit l'établissement, et elle est plus élevée que celle d'un programme de maîtrise, qui varie également selon que le programme se situe dans le domaine des arts ou des sciences (au sens large). Par ailleurs, la pondération d'un programme de maîtrise est plus élevée que celle de la plupart des programmes de premier cycle. La pondération de référence dans le secteur universitaire est le programme menant à un grade général de trois ans. Les programmes collégiaux présentent également des différences en termes de coûts de programme qui sont reconnues dans un ensemble de pondérations de programme du CAAT. Un collège, par exemple, reçoit un financement provincial plus important pour un étudiant inscrit à un programme de soins infirmiers auxiliaires autorisés de deux ans que pour un étudiant inscrit à un diplôme de commerce de deux ans.

En effet, avant la transition vers le nouveau modèle de financement, les deux secteurs utilisaient une formule de financement fondée sur le nombre d'inscriptions, qui tenait compte des différences dans le coût des programmes et utilisait des subventions à des fins spécifiques pour répondre à des initiatives gouvernementales particulières et à des situations institutionnelles uniques.

Bien que le concept général d'une formule de financement, répartie en fonction des inscriptions et reflétant les différences dans les coûts des programmes, s'applique aux deux secteurs, il existe des différences dans la façon dont les étudiants admissibles sont comptabilisés, ainsi que dans l'origine et l'intention des pondérations des programmes – autant de facteurs qui influencent le calcul (et la comparabilité entre les secteurs) du coût gouvernemental par étudiant. Dans les CAAT, un étudiant qui obtient un diplôme ou un grade est considéré comme étant à temps plein et bénéficie d'un financement public complet de l'établissement s'il est inscrit aux deux tiers des cours obligatoires ou à plus de 70 % des crédits obligatoires d'une charge de cours normale à temps plein. Il n'existe pas de données publiques qui permettent de connaître le nombre d'inscriptions d'étudiants comptabilisés comme étant à temps plein, mais qui, en fait, suivent entre 70 % et 100 % d'une charge de cours à temps plein. L'inscription à temps partiel est comptée par rapport à une charge de cours nominale complète, et le calcul de la subvention est basé sur une pondération moyenne du programme institutionnel plutôt que d'être calculé au niveau du programme.

En revanche, le nombre d'inscriptions dans les universités est basé sur les inscriptions réelles aux cours par rapport à la charge de cours complète normale; si un étudiant suit 70 % de la charge de cours normale du programme, la subvention gouvernementale correspond à 70 % de la valeur nominale de la charge complète. Dans le cas des étudiants à temps partiel, la même règle s'applique : la subvention gouvernementale reflète les cours effectivement suivis par l'étudiant par rapport à la valeur nominale de la charge complète. Par conséquent, si un étudiant suit un cours et que la charge complète normale est de cinq cours, la subvention sera de 20 % de la valeur nominale de la charge complète.

En ce qui concerne la pondération des programmes utilisée dans les deux secteurs, les origines, les intentions et les valeurs sont très différentes. Les pondérations des programmes collégiaux ont été élaborées au début des années 1980 et comportent deux composantes; la première reflétant la différence estimée entre les coûts relatifs des programmes en fonction des facteurs suivants :

- i) Les différences estimées dans la taille des classes en raison du milieu d'enseignement (par exemple, salle de classe, laboratoire, clinique, stage pratique, etc.).
- ii) Exigences reconnues en matière d'équipement, de soutien et de technologie.

La deuxième composante tient compte du fait que la durée du programme (nombre d'heures) a une incidence sur le coût.

La charge de travail et les salaires de tous les professeurs de collège à temps plein et à charge partielle sont négociés de façon centralisée et s'appliquent à l'échelle de la province, ce qui signifie qu'en général, il y a peu de différence dans le coût moyen de la main-d'œuvre dans l'équation des coûts. Cependant, les différences dans la taille implicite des sections (une mesure de la taille des classes reflétant le ratio entre les heures de contact avec les étudiants et les heures de contact pédagogique pour tous les modes d'enseignement associés au programme) sont un facteur de différenciation majeur; car plus la taille implicite des sections est faible, plus le coût par étudiant est élevé, ce qui se traduit par une pondération plus élevée.

La formule des CAAT utilise les besoins en ressources estimés pour un programme de commerce comme point de référence pour établir les pondérations relatives des autres programmes. Par exemple, un programme en technologie avec une combinaison de cours en classe et de laboratoire génère une pondération plus élevée que le programme de commerce de référence en raison de la composante laboratoire, qui entraîne des coûts supplémentaires en termes de personnel académique, de techniciens, d'équipement et de technologie. Le montant supplémentaire relatif exact est le produit d'une formule qui comprend des estimations de la taille appropriée de la classe pour chaque type de méthode de formation (salle de classe, laboratoire, milieu clinique et formation pratique); une estimation des autres coûts (équipement, personnel, infrastructure, etc.) qui diffèrent selon le groupe de disciplines, exprimée en pourcentage; et enfin, les heures réelles pour l'achèvement du programme.

Le point clé à noter est que les pondérations de financement des CAAT sont basées sur des estimations de la taille appropriée des classes pour des méthodes spécifiques de formation et sur des estimations des pourcentages fixes des autres coûts associés au programme par rapport aux estimations des mêmes paramètres pour un programme de commerce servant de référence. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une étude de coûts à proprement parler, cette approche établit une pondération relative qui peut être rattachée à une série d'intrants qui tiennent compte des facteurs liés à l'enseignement.

Dans le secteur universitaire, la pondération des programmes et la formule de financement ont leur propre origine; elles ne sont pas le résultat d'études de coûts approfondies.¹⁸

À l'époque, on estimait qu'une telle approche de comptabilité analytique aurait présenté trop de difficultés et aurait pris trop de temps. C'est pourquoi une approche alternative et beaucoup plus simple a été utilisée. Il s'agissait de trouver un ensemble de pondérations qui reproduisent les subventions précédentes et le revenu total d'exploitation pour un échantillon représentatif d'universités. Cette approche n'aurait pas été possible si l'Ontario n'avait pas eu une demi-douzaine d'universités ou plus fonctionnant à une

¹⁸ Dans son étude du Conseil des universités de l'Ontario, Monahan (2004) aborde cette question de manière succincte : « Bien qu'il soit fait référence à une analyse des coûts du programme entreprise à l'Université de Toronto, la valeur de l'unité de revenu de base et les pondérations de la formule n'ont pas été dérivées d'une quelconque étude de coûts réels » [traduction] (p. 37).

échelle viable, avec différentes proportions d'inscriptions et avec ce qui était généralement accepté comme une répartition équitable des revenus d'exploitation et des subventions. En se servant des inscriptions pour les trois années fiscales 1964-65, 1965-66 et 1966-67, on a constaté en fait qu'un tableau relativement simple de catégories et de pondérations reproduisait assez précisément les subventions précédentes. Ce sont ces catégories et ces coefficients de pondération qui ont été recommandés pour la politique initiale concernant les subventions de fonctionnement et qui sont utilisés depuis 1967, avec seulement quelques changements mineurs (Committee on University Affairs, 1969). [Traduction]

Le comité chargé de l'élaboration de la formule de financement et des coefficients de pondération des programmes a fait ressortir les limites de cette formule en tant que guide pour déterminer les coûts réels des programmes ou les allocations au sein d'une université donnée.

On ne saurait trop insister sur le fait que la formule est conçue pour produire une répartition globale raisonnablement équitable du revenu universitaire de base. Il ne s'agit pas d'un modèle de dépenses. Les pondérations de la formule ne reflètent pas les différences très importantes de coûts entre les diverses matières d'un programme donné ou entre les années de cours. Ces différences sont compensées par le processus de pondération et ne sont pas significatives pour la formule relativement simple proposée pour la production de revenus (Committee on University Affairs, 1966). [Traduction]

L'absence d'une étude spécifique sur les coûts des universités ontariennes ne doit pas faire oublier l'importance de la reconnaissance des différences relatives des coûts des disciplines inhérents aux pondérations des programmes qui ont été appliquées. Les études de coûts ont suscité un intérêt considérable dans les années qui ont précédé l'adoption de la pondération des programmes en Ontario, et le comité chargé de l'élaboration de la formule et de la pondération des programmes a bénéficié de l'apport de la recherche et d'exemples provenant d'ailleurs.¹⁹ Il est clair cependant que l'ajustement des différences de coûts des programmes au moyen des pondérations était secondaire par rapport à l'objectif principal qui était d'établir un mécanisme de répartition des revenus qui reflétait plus ou moins la répartition des revenus existante à l'époque : des revenus qui comprenaient des provisions pour l'enseignement et la recherche.

Bref, les formules qui sous-tendent le calcul de la subvention gouvernementale dans chaque secteur sont basées sur les inscriptions et tentent de reconnaître les différences de coût des programmes en utilisant un ensemble de pondérations de programmes uniques à chaque secteur. Bien que les deux secteurs reconnaissent les différences de coût des programmes en adoptant la notion « d'inscriptions pondérées », les points de référence sont différents, la méthode de comptabilisation des étudiants est différente, les missions ou les activités destinées à être financées sont différentes, les origines et l'intention des pondérations de programmes utilisées pour attribuer des différences relatives dans le coût des programmes sont différentes, la nomenclature de base est différente – **unité de financement pondérée (UFP)** dans le secteur collégial, et **unité de subvention pondérée (USP)** dans le secteur universitaire – et, enfin, la

¹⁹ La commission royale d'enquête sur l'enseignement supérieur au Nouveau-Brunswick (1962), présidée par John J. Deutsch, a formulé un certain nombre de recommandations importantes pour le secteur postsecondaire au Nouveau-Brunswick, notamment l'adoption d'une formule de financement. Deutsch, économiste réputé et vice-recteur de l'Université Queen's à l'époque, a joué un rôle majeur dans l'introduction du concept de formule-cadre en Ontario. L'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) a commandé son propre rapport, intitulé *Financing Higher Education in Canada* (Bladen, 1965), qui préconisait le recours à une formule fondée sur les inscriptions pondérées.

valeur en dollars de l'unité de financement gouvernementale (UFP/USP) diffère également et est unique à chaque secteur : il s'agit simplement d'une construction numérique reflétant le montant du financement fourni par le gouvernement divisé par le nombre d'unités de financement du gouvernement admissibles (UFP/USP) dans chaque secteur.²⁰

Une fois ces réserves dûment notées, on peut se pencher sur les pondérations spécifiques attribuées aux divers programmes des CAAT et aux secteurs de programme des universités, ainsi que sur le niveau de subvention gouvernementale qui leur est associé. Le tableau 6 illustre que l'aide gouvernementale de base par étudiant est généralement plus faible dans le secteur collégial, à l'exception du théâtre musical. Le résultat général ne devrait pas être surprenant étant donné que les CAAT mettent uniquement l'accent sur les coûts d'enseignement. Une partie du coût supplémentaire dans les universités²¹ pourrait être considérée comme une contribution du gouvernement au coût de la recherche non commanditée. L'imprécision du système de comptage des collèges fait que la subvention annuelle par étudiant à temps plein dans les CAAT est en fait sous-estimée. En l'absence de données sur les équivalents à charge complète dans les CAAT, il n'est toutefois pas possible d'attribuer un facteur d'inscription spécifique pour normaliser les données des CAAT. Une analyse du secteur universitaire a révélé une différence d'environ 8 à 9 % entre le comptage des étudiants à temps plein et le comptage des charges de cours à temps plein, ce qui signifie que les subventions annuelles des universités du tableau 6 pourraient être ajustées à la baisse pour compenser la différence entre les méthodes de comptage. Dans certains cas, ce niveau d'ajustement rendrait les subventions de fonctionnement très similaires. Toutefois, malgré les réserves précédentes, les données existantes suggèrent que la contribution du gouvernement aux coûts de fonctionnement des programmes²² de baccalauréat de quatre ans est plus économique dans les CAAT.

²⁰ Au fil des ans, diverses méthodes ont été utilisées pour calculer le nombre d'unités de financement pondérées à inclure dans le dénominateur dans chaque secteur. Les moyennes en cours d'année, les moyennes du surplus ou du déficit antérieur, les moyennes pluriannuelles, les moyennes mobiles, l'établissement de corridors d'unités de financement et de points médians de corridors sont des exemples des diverses méthodes qui, pour leur part, ont contribué au lexique du financement dans les deux secteurs.

²¹ Comme nous l'avons indiqué précédemment, les estimations du début des années 1990 suggéraient que la recherche représentait 36 % des coûts totaux au niveau du système. La même étude a révélé que 43 % de ce qui était considéré comme un soutien opérationnel gouvernemental de base (subventions globales) était utilisé pour financer les coûts liés à la recherche dans les opérations de base – principalement une partie des salaires/avantages des professeurs et une partie des dépenses de la bibliothèque et de l'informatique dans l'université (Task Force on Resource Allocation, 1994, figure 2, p. 8).

²² Ne tient pas compte des subventions à des fins spécifiques, qui devraient faire l'objet d'une analyse pour déterminer s'il existe des différences entre les secteurs au niveau du coût par étudiant.

Tableau 6 : Soutien opérationnel provincial de base pour les CAAT et les universités

Subventions de fonctionnement provinciales pour les CAAT universités

Programme menant à un grade	Pondération du financement	Unité de financement	Facture grade	Programme total sur 4 ans	UFP annuelle	Valeur de l'UFP	Subvention annuelle
Génie mécanique	1,3	5,0	1,025	6,663	1,67	4 277 \$	7 125 \$
Sciences administratives appliquées	1,4	2,8	1,025	4,018	1,00	4 277 \$	4 297 \$
Justice pénale	1,1	2,7	1,025	3,044	0,76	4 277 \$	3 255 \$
Interpr. de théâtre musical	2,2	6,1	1,025	13,756	3,44	4 277 \$	14 710 \$
Technologie appliquée	1,2	4,2	1,025	5,166	1,29	4 277 \$	5 524 \$
Interpr. musicale	2,1	3,3	1,025	7,103	1,78	4 277 \$	7 596 \$
Commerce - Comptabilité internationale	1,0	3,8	1,025	3,895	0,97	4 277 \$	4 165 \$
Psychologie du comportement	1,3	2,9	1,025	3,864	0,97	4 277 \$	4 132 \$
Génie électrique	1,4	4,8	1,025	6,888	1,72	4 277 \$	7 366 \$
Design intérieur	1,2	4,0	1,025	4,920	1,23	4 277 \$	5 261 \$

Subventions de fonctionnement provinciales pour les universités

Programme menant à un grade	Pondération du programme	Valeur de l'USP	Subvention annuelle
Ingénierie	2,7	3 024 \$	8 165 \$
Affaires	1,9	3 024 \$	5 746 \$
Sciences sociales	1,7	3 024 \$	5 065 \$
Musique	2,8	3 024 \$	8 467 \$
Informatique	2,4	3 024 \$	7 107 \$
Musique	2,8	3 024 \$	8 467 \$
Commerce	1,9	3 024 \$	5 746 \$
Psychologie	1,7	3 024 \$	5 141 \$
Ingénierie	2,7	3 024 \$	8 165 \$
Beaux-arts	1,9	3 024 \$	5 746 \$

Coûts institutionnels

En l'absence de données sur les inscriptions par programme au niveau des cours et des années, et en l'absence de données sur les dépenses et/ou les effectifs à ces niveaux également, il est impossible de calculer une comparaison absolue des coûts de prestation de l'enseignement entre les programmes de baccalauréat des CAAT et ceux des universités. Cependant, un examen des principaux facteurs influençant les coûts des programmes suggère que le coût de prestation par étudiant de nombreux programmes de baccalauréat dans les CAAT et les universités serait en fait, en moyenne, plus similaire que différent. Les modèles sont toutefois très différents et les réserves sont nombreuses quant à la comparabilité des données. Nous commençons l'examen des coûts institutionnels par un survol de la loi de Bowen et un rappel des facteurs fondamentaux du financement de l'enseignement postsecondaire et des répercussions qui en découlent sur l'affectation des ressources.

La loi de Bowen suggère que les coûts, au niveau institutionnel, sont simplement fonction des revenus.

1. Les objectifs dominants des établissements sont l'excellence de l'enseignement, le prestige et l'influence.
2. En quête d'excellence, de prestige et d'influence, il n'y a pratiquement aucune limite aux sommes qu'une institution peut dépenser pour des besoins éducatifs qui semblent judicieux.
3. Chaque établissement lève tous les fonds qu'il peut.
4. Chaque établissement dépense tout ce qu'il a recueilli.
5. L'effet cumulatif des quatre lois précédentes se traduit par une augmentation constante des dépenses (Bowen, 1980).

Au niveau des établissements, les CAAT et les universités de l'Ontario suivent l'axiome de Bowen : ils génèrent autant de revenus que possible et les dépensent pour soutenir leurs objectifs. Ce faisant, ils adoptent des stratégies financières, avec des implications opérationnelles, qui reconnaissent les réalités et les contraintes associées aux frais de scolarité réglementés par le gouvernement et aux subventions de fonctionnement déterminées par le gouvernement. Cela signifie que, du côté des revenus, ils ont tendance à chercher des sources de revenus non réglementées (par exemple, les étudiants étrangers) tout en essayant de maximiser les revenus disponibles à partir des frais de scolarité réglementés par le gouvernement (programmes à forte demande et programmes avec préalables universitaires) et des subventions (augmentation des inscriptions). Du côté des dépenses, ils gèrent leurs opérations en tenant compte des subventions croisées rendues nécessaires par l'inadéquation entre les revenus et les dépenses exigeantes en main-d'œuvre au niveau des programmes et des activités.

Dans le cas des universités, un recours accru aux professeurs à temps partiel et aux professeurs de catégorie enseignement est devenu courant. L'augmentation de la taille des classes en première et deuxième années dans de nombreuses disciplines permet de financer la spécialisation (classes moins nombreuses, séminaires et laboratoires) dans les années

supérieures et les études supérieures, ainsi que les répercussions de l'importance accrue de la recherche.

Les CAAT sont soumis à des réalités qui leur sont propres sur le plan des revenus et se sont adaptés en conséquence en augmentant les inscriptions d'étudiants étrangers et les inscriptions aux certificats post-diplôme. Les mesures telles que l'augmentation de la taille des classes ont moins d'importance pour diverses raisons (engagement de libre accès, contraintes d'espace, accords sur la charge de travail, etc.), mais il est manifeste que les CAAT ont opté pour le recours à des professeurs à temps partiel et à la sous-traitance pour gérer le coût de la prestation des programmes.

Dans les deux secteurs, l'augmentation significative des revenus tirés des frais de scolarité des étudiants étrangers semble avoir contribué à atténuer l'impact des contraintes plus récentes sur les frais de scolarité qui s'appliquent aux étudiants canadiens (baisse de 10 % en 2019/20, suivie d'un gel pour 2020/21 et 2021/22) et de l'absence d'augmentation des subventions de base. Le flux de revenus provenant des frais de scolarité des étudiants étrangers, proportionnellement beaucoup plus important dans les CAAT, a contribué à subventionner l'expansion de l'offre de programmes de baccalauréat et de la recherche appliquée dans les CAAT au cours des dernières années, et a aidé les universités à répondre à leurs propres défis financiers. Ce flux de revenus a toutefois été affecté par la pandémie, et les répercussions financières dans les deux secteurs se font encore sentir.

Le survol de haut niveau qui précède ne rend pas justice aux nombreux facteurs qui influencent les décisions d'affectation des ressources dans les universités ou les CAAT, mais il aide à établir le contexte d'une exploration des coûts des programmes au niveau des établissements. Le principal point à retenir est que les **sources** de revenus ne sont pas souvent directement liées aux **utilisations** des revenus.

Les défis que pose la détermination des coûts du programme

Déterminer les coûts institutionnels au niveau du programme et ensuite par année d'étude au sein d'un programme est une tâche ardue. Tout d'abord, il ne fait aucun doute à ce stade que les revenus générés par les bourses et les frais d'inscription d'un étudiant inscrit à un programme donné ne sont pas nécessairement une bonne indication des coûts institutionnels, sauf peut-être au niveau de l'établissement, où le total des revenus et le total des dépenses doivent correspondre, si ce n'est pas au cours d'une année donnée, du moins au fil du temps si l'établissement veut équilibrer son budget. Deuxièmement, le lecteur a probablement remarqué que la principale dépense associée à la prestation des programmes est, en fait, le rôle des professeurs dont les activités couvrent, en général, un certain nombre de programmes et d'activités connexes – particulièrement dans les universités. Pour établir le coût d'un programme particulier, il faut donc affecter le temps des professeurs à cet ensemble d'activités, puis attribuer les coûts supplémentaires connexes (par exemple, les services académiques, l'administration, les services aux étudiants, les installations physiques, les technologies de l'information, etc.) au programme en fonction d'un ensemble de facteurs ou d'inducteurs de coûts tels que les inscriptions, le nombre de professeurs, le nombre d'employés, l'utilisation des locaux, etc.

Au Canada, les données financières publiques des universités sont rarement disponibles sous le niveau fonctionnel principal appelé *enseignement et recherche non commanditée*. Si elles

étaient disponibles, on découvrirait rapidement que l'unité organisationnelle utilisée à des fins comptables n'est pas le programme, mais plutôt le département. Un département de chimie, par exemple, peut offrir un certain nombre de programmes au niveau du premier cycle et des cycles supérieurs (MSc, PhD), et les coûts combinés de ces programmes sont comptabilisés au sein du département de chimie, mais probablement pas enregistrés par programme individuel. Cela s'explique par le fait que le coût principal du programme est celui du corps professoral, et que l'enseignement dans les programmes du département de chimie n'est qu'une des activités associées au rôle d'un professeur enseignant et chercheur à temps plein. Les professeurs enseignants et chercheurs à temps plein sont amenés à prendre en charge trois ou quatre cours par an (un mixte de cours de premier et de deuxième cycle), à superviser des étudiants de deuxième cycle et éventuellement des étudiants en thèse qui terminent leur premier cycle. Ils devront également se charger d'un programme de recherche qui comprendra probablement de nombreux projets (certains en collaboration avec des collègues d'autres universités ou centres de recherche), dans des laboratoires auxquels pourront participer des assistants de recherche de premier et deuxième cycles, des techniciens, des employés et des chercheurs postdoctoraux. Ils sont responsables de la gestion de tous les aspects de leur(s) programme(s) de recherche. Une partie du programme de recherche sera probablement financée par le département sous forme de salaire et d'avantages sociaux (par exemple, la recherche non commanditée), mais une grande partie sera financée par des sources externes, telles que le CRSNG, et/ou des organismes de recherche provinciaux et/ou des fondations et/ou des entreprises, que le professeur est responsable d'obtenir.

Ils peuvent également siéger au comité d'embauche du département, être membres de l'assemblée universitaire et même être rédacteurs en chef d'une revue de chimie. On pourrait répartir le temps du professeur entre les diverses activités et programmes auxquels il participe, et affiner cette répartition en tenant compte du nombre d'étudiants dans chaque cours, en faisant peut-être une distinction selon que le cours concerne des étudiants de premier cycle, de maîtrise ou de doctorat, et selon qu'il s'agit d'un cours de base ou d'un cours à option. Et il existe de nombreuses autres variantes pour tenter d'atteindre le résultat final, comme une répartition du temps qui pourrait être utilisée pour allouer la rémunération du professeur (salaire, avantages sociaux), puis pour allouer d'autres éléments de coût, comme les salaires et avantages sociaux du personnel, les fournitures et autres coûts, tout cela dans le but de déterminer combien coûte réellement une activité spécifique comme l'enseignement dans un programme particulier. S'il est techniquement possible d'élaborer la méthodologie et de remplir les cases, puis d'attribuer les diverses activités aux fonctions de base que sont l'enseignement, la recherche et le service, il devient rapidement évident qu'un tel exercice n'est pas si utile pour fournir une représentation significative des coûts. Il y a une quarantaine d'années, Peter Leslie, dans son étude et son rapport sur le financement des universités, a expliqué de façon assez éloquente les difficultés conceptuelles et méthodologiques que pose la tentative de séparer l'enseignement de la recherche et a conclu que « la séparation radicale des coûts de la recherche et de l'enseignement est une absurdité et que les estimations de coûts fondées sur une telle tentative n'ont aucune valeur » [traduction] (Leslie, 1980, p. 250).

La réalité est que les efforts visant à examiner les activités des professeurs et à estimer le coût de chaque grande sous-catégorie d'activité n'ont pas été dissuadés par l'opinion de Leslie et, au fil des ans, de nombreux exercices ont été entrepris pour tenter de percer le mystère de ce que font réellement les professeurs, puis d'attribuer un coût à ces activités. La section de l'annexe A consacrée à l'examen de la littérature réfère brièvement à ce sujet.

Les informations financières publiques des CAAT sont également rarement disponibles à un niveau permettant de déterminer les coûts en dessous du niveau de l'établissement en soi ou par une catégorisation fonctionnelle de haut niveau (par exemple, les programmes universitaires, les services aux étudiants) ou une catégorisation des dépenses (par exemple, les salaires universitaires, les avantages sociaux, les services publics, etc.). La situation des professeurs des CAAT ressemble quelque peu à celle des professeurs d'université. Ils auront des cours à donner – probablement quatre par trimestre – et cette activité, à elle seule, constitue un emploi à temps plein. Un professeur peut être impliqué dans un projet de recherche appliquée et/ou dans la mise en œuvre d'un programme d'études qui intègre l'expérience de la recherche appliquée en classe. On peut également lui demander de participer à la planification du programme et à l'élaboration du programme d'études ou d'assumer le rôle de coordinateur du programme pendant une période déterminée. Si un professeur est impliqué dans des activités telles que la recherche appliquée ou agit en tant que coordinateur de programme, sa charge d'enseignement sera réduite. Si les informations financières étaient disponibles au niveau du programme, et si les différents intrants pour le calcul des coûts d'un programme étaient disponibles, il serait plus facile de développer l'algorithme pour les programmes des CAAT, car la grande majorité du temps des professeurs des CAAT est, en fait, directement liée à l'enseignement et aux activités qui y sont liées.

Examen des renseignements disponibles – Coûts du personnel et taille des classes

En somme, dans les deux secteurs, l'absence de données au niveau du programme nous oblige à nous rabattre sur des estimations dérivées des principaux intrants – salaires, inscriptions et taille des classes. Nous disposons de données susceptibles de faire la lumière sur les facteurs qui influencent les coûts institutionnels et qui peuvent ensuite être appliquées avec **prudence** pour obtenir une certaine comparaison des coûts au niveau des grades de baccalauréat en quatre ans. Comme le personnel académique constitue l'un des principaux intrants des coûts institutionnels, il est important de préciser les différentes catégories de professeurs qui font partie de la réalité des universités et des CAAT de l'Ontario.

Dans les universités, il existe trois grandes catégories de nomination de professeurs. Les professeurs titulaires ou chargés de cours à temps plein enseignants et chercheurs sont responsables d'un ensemble complet de tâches comprenant trois domaines d'activités principaux – l'enseignement, la recherche et le service – et portent le rang de professeur adjoint, agrégé ou titulaire. La charge de travail générale attendue dans ces trois catégories d'activités, exprimée en pourcentage, est de 40 %/40 %/20 %, tout en reconnaissant que les activités peuvent se combiner, ce qui est effectivement le cas, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur. La question de savoir si chaque catégorie d'activité enrichit l'autre ou si l'enseignement et la recherche s'enrichissent mutuellement continue d'être un objet de débat, mais il est clair que parmi les professeurs, la grande majorité pense que « la recherche renforce l'enseignement » [traduction] (Gopaul et coll., 2016, p. 68).

Les professeurs de catégorie enseignement à temps plein, un groupe qui peut comprendre des professeurs chargés de cours et des professeurs à contrat temporaire dont les fonctions sont principalement axées sur l'enseignement, peuvent porter un rang, comme ceux mentionnés ci-dessus, ou un autre titre, comme celui d'instructeur. Les professeurs sous contrat à temps partiel, pour la plupart, sont embauchés spécialement pour donner un ou plusieurs cours; on les

appelle généralement des instructeurs et leurs tâches se limitent à l'enseignement. Selon une étude préparée par le Conseil des universités de l'Ontario (CUO, 2018, p. 6), ce groupe est diversifié et comprend :

- Des professionnels du monde des affaires, du droit, des secteurs de la santé, de l'administration publique, des arts et d'autres secteurs de la pratique professionnelle qui travaillent à temps plein dans leur propre profession et apportent une expérience pratique précieuse à leurs étudiants.
- Les étudiants des cycles supérieurs, les diplômés récents et les boursiers postdoctoraux qui acquièrent l'expérience dont ils ont besoin pour la suite de leur parcours professionnel, en offrant aux universités la souplesse nécessaire pour proposer davantage de cours aux étudiants et en leur transmettant les connaissances les plus récentes fondées sur la recherche.
- D'autres membres du personnel universitaire des centres d'enseignement et d'apprentissage, des bibliothèques, des services d'orientation professionnelle, des professeurs récemment retraités ou des professeurs qui enseignent dans une université tout en enseignant à temps partiel dans une autre, dont l'activité et l'expertise pédagogiques offrent aux étudiants un plus grand choix dans des domaines d'études spécifiques.

Chaque université est responsable de déterminer les conditions d'emploi des professeurs et du personnel et aura conclu plusieurs conventions collectives et/ou accords/ententes/arrangements. Les professeurs à temps plein de l'Ontario ont gagné, en moyenne, environ 162 000 \$ par an en 2019/20, avec une fourchette, selon le rang, allant de 121 000 \$ (professeur adjoint) à plus de 190 000 \$ (professeur titulaire). On observe des différences selon les établissements – en grande partie en fonction de la composition des disciplines (les professeurs de commerce et de droit, par exemple, sont mieux payés que ceux des beaux-arts), mais aussi en raison des différences sur les marchés concurrentiels. Le salaire moyen des professeurs de catégorie enseignement à temps plein était d'environ 114 000 \$, avec une fourchette par établissement allant de 68 000 \$ à 133 000 \$. Le taux de rémunération minimal par cours pour le personnel académique à temps partiel semble varier entre environ 6 200 \$ et 8 500 \$ par cours (2019/20) (Association canadienne des professeures et professeurs d'université, 2019).

Quant à la charge d'enseignement, les professeurs titulaires ou chargés de cours à temps plein enseignants et chercheurs fonctionnent généralement selon un modèle 2+2²³ et peuvent bénéficier d'un allègement de cours en fonction du niveau d'activité lié à la recherche, du nombre de supervisions d'étudiants diplômés et d'autres facteurs. Dans le rapport 2018 du CUO cité précédemment, on indique que la charge de cours moyenne est de 3,2 cours par an²⁴, ce qui comprend les cours de premier et de deuxième cycle (CUO, 2018, p. 12). La moyenne pour les professeurs de catégorie enseignement était de cinq cours par an. En moyenne, les professeurs à temps plein enseignaient à environ 170 étudiants, soit environ 50 étudiants par cours (CUO, 2018, p. 11).²⁵ Les professeurs titulaires ou chargés de cours

²³ L'équivalent de cinq cours est la norme de référence dans quelques universités.

²⁴ Remarque : dans certaines universités, les professeurs de catégorie enseignement peuvent également être déclarés comme étant titulaires ou chargés de cours avec rang.

²⁵ Comprend des cours de premier cycle et de cycles supérieurs.

enseignent au niveau du premier cycle et des cycles supérieurs et sont responsables de la supervision des étudiants des cycles supérieurs. Les professeurs de catégorie enseignement sont chargés d'enseigner principalement au niveau du premier cycle, mais peuvent, sous réserve de considérations relatives au rang, aux qualifications et à la discipline, enseigner au niveau des cycles supérieurs. Le nombre de cours par professeur à temps plein varie selon la discipline; les professeurs de sciences humaines et sociales ont souvent une charge de cours plus importante que les professeurs de sciences.

Le tableau 7 présente un sommaire des professeurs à temps plein en Ontario depuis 2015/16. Les points d'intérêt particuliers sont les différences dans les taux de croissance des professeurs avec rang et des autres professeurs – ceux-ci englobant essentiellement les professeurs qui se consacrent uniquement à l'enseignement.

Tableau 7 : Professeurs à temps plein dans les universités de l'Ontario

Rang	2015 - 2016	2016 - 2017	2017 - 2018	2018 - 2019	2019 - 2020	% Variation
Professeur titulaire	5 160	5 313	5 478	5 607	5 718	11 %
Professeur agrégé	6 453	6 330	6 186	6 009	5 985	-7 %
Professeur adjoint	2 901	2 967	3 078	3 234	3 366	16 %
Sous-total (titulaires, agrégés, adjoints)	14 514	14 610	14 742	14 850	15 069	4 %
Rang ou niveau inférieur à celui de professeur adjoint	1 113	1 185	1 287	1 326	1 422	28 %
Autres (non classés ailleurs)	201	228	216	240	216	7 %
Sous-total (rang inférieur à celui de professeur adjoint, autres)	1 314	1 413	1 503	1 566	1 638	25 %
Total (tous les professeurs à temps plein)	15 837	16 026	16 248	16 416	16 707	5 %

Statistique Canada (2021c).

Il se peut qu'il y ait des professeurs chargés uniquement de l'enseignement aux rangs adjoints, agrégés et titulaires, mais les données publiques de Statistique Canada ne fournissent pas le niveau de détail nécessaire pour en déterminer le nombre. Abstraction faite des considérations relatives aux données, il semble que le nombre de professeurs de catégorie enseignement – décrits ici comme « rang ou niveau inférieur à celui de professeur adjoint » et « autres » – ait augmenté à un rythme rapide (25 %) par rapport au total combiné des catégories de professeurs adjoints, agrégés et titulaires à temps plein (4 %).

Le tableau 8 fournit les données salariales citées précédemment et révèle une différence d'environ 40 % entre le salaire moyen des professeurs classés au rang ou à un niveau inférieur à celui de professeur adjoint et le salaire moyen de l'ensemble des professeurs adjoints, agrégés et titulaires – ceux qui sont généralement considérés comme des professeurs d'enseignement et de recherche à temps plein. Si l'on ajoute à cela les informations précédentes sur les charges de cours des catégories enseignement et recherche, il est évident

que le coût moyen de la prestation des cours est considérablement inférieur à ce qu'il serait si un établissement ne comptait que sur des professeurs d'enseignement et de recherche à temps plein pour dispenser tous les cours. Comme l'indique la référence aux taux de rémunération des professeurs à temps partiel, il est clair que ceux-ci permettent généralement d'obtenir un coût par cours inférieur à celui des professeurs à temps plein.

Tableau 8 : Salaire moyen des professeurs titulaires, agrégés et adjoints à temps plein par rapport aux professeurs adjoints de rang inférieur (2019/20)

Rang	Nombre	Salaire moyen
Professeur titulaire	5 070	192 831 \$
Professeur agrégé	5 487	156 302 \$
Professeur adjoint	2 997	121 356 \$
Sous-total (titulaires, agrégés, adjoints)	13 554	162 239 \$
Rangs inférieurs à celui de professeur adjoint	1 521	114 556 \$
Différence en \$		47 683 \$
Différence en %		42 %

Calculs de l'auteur basés sur les données de Statistique Canada (2021b). Il est à noter que les conventions de déclaration de Statistique Canada influent sur le nombre déclaré par rapport au tableau 7.

Les données des tableaux 7 et 8 indiquent que la « combinaison inséparable » de l'enseignement et de la recherche réflexive de Cameron, citée plus haut (p. 16), est en réalité devenue un peu plus dissociable à mesure que les impacts de l'éducation de masse, de l'investissement accru dans la recherche en général et de la recherche commanditée plus spécifiquement, sont devenus plus révélateurs. Depuis les écrits de Cameron dans les années 1990, les inscriptions à temps plein dans les universités canadiennes ont augmenté de façon marquée à l'échelle nationale (d'environ 85 %) et ont plus que doublé en Ontario (Statistique Canada, 2020a). La recherche commanditée, en termes financiers, est passée de 2,3 milliards de dollars à 6,3 milliards de dollars à l'échelle nationale et de 1 milliard de dollars à 2,1 milliards de dollars en Ontario (Statistique Canada, 2021d).²⁶ Les difficultés de financement (Snowdon, 2015) ont fait en sorte que le nombre de professeurs à temps plein n'a pas suivi le rythme non plus; il a augmenté d'environ 40 % à l'échelle nationale depuis 2000-2001 et d'un peu plus de 30 % en Ontario (Statistique Canada, 2021a).²⁷ Le résultat a mené à des compromis inévitables. Et ces compromis (par exemple, le recours accru aux professeurs à temps partiel et aux professeurs chargés uniquement de l'enseignement²⁸) ont des répercussions sur les coûts

²⁶ En raison de changements majeurs dans les rapports à la fin des années 1990, la série actuelle de données commence en 2000/01. La période de référence va de 2000/01 à 2018/19 et l'accent est mis sur les entités consolidées du fonds de la recherche subventionnée.

²⁷ La période de référence va de 2000/01 à 2019/20.

²⁸ Voir, à titre d'exemple, Conseil d'administration de l'Université de Toronto (2021), « Le rendement sera évalué en fonction de l'efficacité de l'enseignement et du perfectionnement pédagogique/professionnel lié aux fonctions d'enseignement » [traduction] (p. 20).

qui sont en rapport avec le présent exposé. Deux des tendances observées dans le secteur universitaire depuis une trentaine d'années sont le recours accru aux professeurs de catégorie enseignement à temps plein et aux professeurs à temps partiel. Nous savons que les professeurs à temps plein de catégorie enseignement ont des charges d'enseignement plus grandes que les professeurs à temps plein de catégorie enseignement et recherche et qu'ils sont payés selon une échelle salariale différente. Nous savons également que le personnel académique à temps partiel enseigne à environ 45 % de tous les étudiants et à environ 50 % des cours de premier cycle (CUO, 2018).

Dans les CAAT, le personnel académique regroupe le personnel académique à temps plein et à temps partiel. Une convention collective provinciale s'applique aux professeurs à temps plein et aux professeurs « à charge partielle », c'est-à-dire ceux qui enseignent entre six heures et douze heures par semaine. Un membre du personnel académique à temps plein classé comme professeur avait une échelle salariale, à compter du 1^{er} octobre 2020, qui allait de 66 555 \$ à 115 378 \$ (Conseil des employeurs des collèges et Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario, 2017). Le personnel académique à charge partielle est rémunéré sur une base horaire à des taux allant d'environ 85 à 145 dollars de l'heure, ou environ 4 000 à 6 000 dollars par cours. Un groupe beaucoup plus petit (<1 %) appelé instructeurs assume un ensemble plus limité de tâches d'enseignement, travaille sous la direction d'un professeur et a une échelle salariale qui varie de 43 783 \$ à 74 334 \$ (Conseil des employeurs des collèges et Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario, 2017). La rémunération de ceux qui enseignent six heures par semaine ou moins et les nominations de remplacement d'un an (session) sont fixées au niveau de l'établissement.

Les CAAT comptent environ 7 800 membres du personnel académique à temps plein et 16 500 membres du personnel académique à temps partiel (Collèges Ontario, 2021). Pour le personnel académique à temps plein, la convention collective fixe un nombre maximum d'heures qui constitue une charge de travail normale et établit des paramètres qui servent de plafond à la taille des classes et à la charge de cours. Les renseignements sur la charge de travail du personnel académique à temps plein pour tous les programmes postsecondaires combinés (certificats, diplômes, grades, etc.) en 2017-18 sont disponibles sur la base d'une analyse des rapports du formulaire standard de charge de travail (Service d'information sur les négociations collectives, 2019) et se résument comme suit :

- La moyenne des heures d'enseignement assignées pour les programmes postsecondaires était de 12,6 par semaine au trimestre d'automne et de 12,7 par semaine au trimestre d'hiver (tableau 8.3), avec une fourchette de 10,5 à 18,0 au trimestre d'automne et de 11,0 à 18,0 au trimestre d'hiver. La moyenne dans les instituts de technologie et d'apprentissage avancé (Conestoga, George Brown, Humber, Seneca et Sheridan) variait de 11,3 à 13,1 au trimestre d'automne et de 11,4 à 13,0 au trimestre d'hiver.
- La charge d'enseignement moyenne est de quatre cours par semestre avec une fourchette, par établissement, de 3,2 à 4,6 au semestre d'automne et de 3,1 à 4,6 au semestre d'hiver (tableau 18 et tableau 8.3). La charge dans les instituts de technologie et d'apprentissage avancé est de 3,2 à 3,9 au trimestre d'automne et de 3,1 à 4,1 au trimestre d'hiver.

- Environ 25 à 30 % du personnel académique à temps plein sont des coordinateurs avec une charge d'enseignement réduite (tableaux 3.1, 3.2). Parmi les instituts de technologie et d'apprentissage avancé, Conestoga, George Brown et Humber se situent dans la fourchette, tandis que Seneca et Sheridan se rapprochent des 20 %.
- Globalement, la taille moyenne des classes était de 29,4 étudiants au trimestre d'automne, avec une fourchette par établissement allant de 11,2 à 45,0. La taille moyenne des classes était de 27,7 au trimestre d'hiver, avec une fourchette allant de 9,1 à 43,4 (tableau 16). La taille moyenne des classes dans les instituts de technologie et d'apprentissage avancé variait de 25,5 à 37,0 au trimestre d'automne et de 25,4 à 36,0 au trimestre d'hiver. Les renseignements sur la charge de travail du personnel académique à temps partiel dans les CAAT ne sont pas disponibles publiquement, pas plus que les renseignements sur les inscriptions qui permettraient d'estimer la proportion d'étudiants du baccalauréat dont l'enseignement est dispensé par du personnel académique à temps partiel.

Le résumé précédent de ce que nous savons sur le corps professoral des universités et des collèges est, comme la section précédente sur le coût pour le gouvernement, difficile à comparer pour diverses raisons, y compris, dans ce cas, les différences reconnues dans le travail d'un professeur enseignant et chercheur à temps plein dans une université et d'un membre du personnel académique à temps plein dans un CAAT. Néanmoins, les coûts liés au personnel académique sont une composante majeure de la détermination du coût de l'enseignement. Les données sommaires indiquent que les professeurs enseignants et chercheurs universitaires à temps plein sont mieux payés que les professeurs à temps plein des collèges. Toutefois, si l'on se concentre uniquement sur les composantes enseignement et service, le salaire moyen alloué à ces fonctions serait de l'ordre de 60 % du total – c'est-à-dire qu'il se situe dans la fourchette du salaire des professeurs de collège, en particulier ceux qui seraient admissibles à enseigner dans les programmes de baccalauréat.²⁹ Les rangs inférieurs à celui d'adjoint ont des salaires moyens similaires à ceux du personnel académique des collèges qui, eux aussi, participent à des programmes de baccalauréat.

Le personnel académique à temps plein des CAAT donne plus de cours, soit environ 2 pour 1 par rapport aux professeurs titulaires ou chargés de cours à temps plein enseignants et chercheurs dans les universités, et environ 1,6 pour 1 pour les professeurs titulaires enseignants dans les universités. À première vue, ces différences peuvent sembler difficiles à rationaliser sur le plan financier, mais les universités ont su mettre à profit les atouts de l'enseignement en adoptant un modèle d'enseignement qui tire parti des économies d'échelle de manière à équilibrer l'équation taille des classes/charge des cours.

Les coûts varient en fonction de la discipline (les programmes de chimie sont plus chers que les programmes d'histoire) et du niveau du programme (premier cycle, par rapport à la maîtrise, par rapport au doctorat). Dans le premier cycle universitaire, il existe des différences de coûts selon l'année d'études. Certaines juridictions reconnaissent les différences en classant les inscriptions aux programmes comme étant de niveau inférieur (années 1 et 2) ou de niveau supérieur (années 3 et 4) et en utilisant des analyses de dépenses pour établir des pondérations

²⁹ Notez que les professeurs d'université bénéficient généralement d'un mois de vacances, tandis que le personnel académique des CAAT en bénéficie de deux.

Calcul réel : $162\,000 \$ \times 60 \% = 97\,200 \$$. Salaire moyen moins la recherche ($162\,000 \$ - 64\,800 \$$) = $97\,200 \$$.

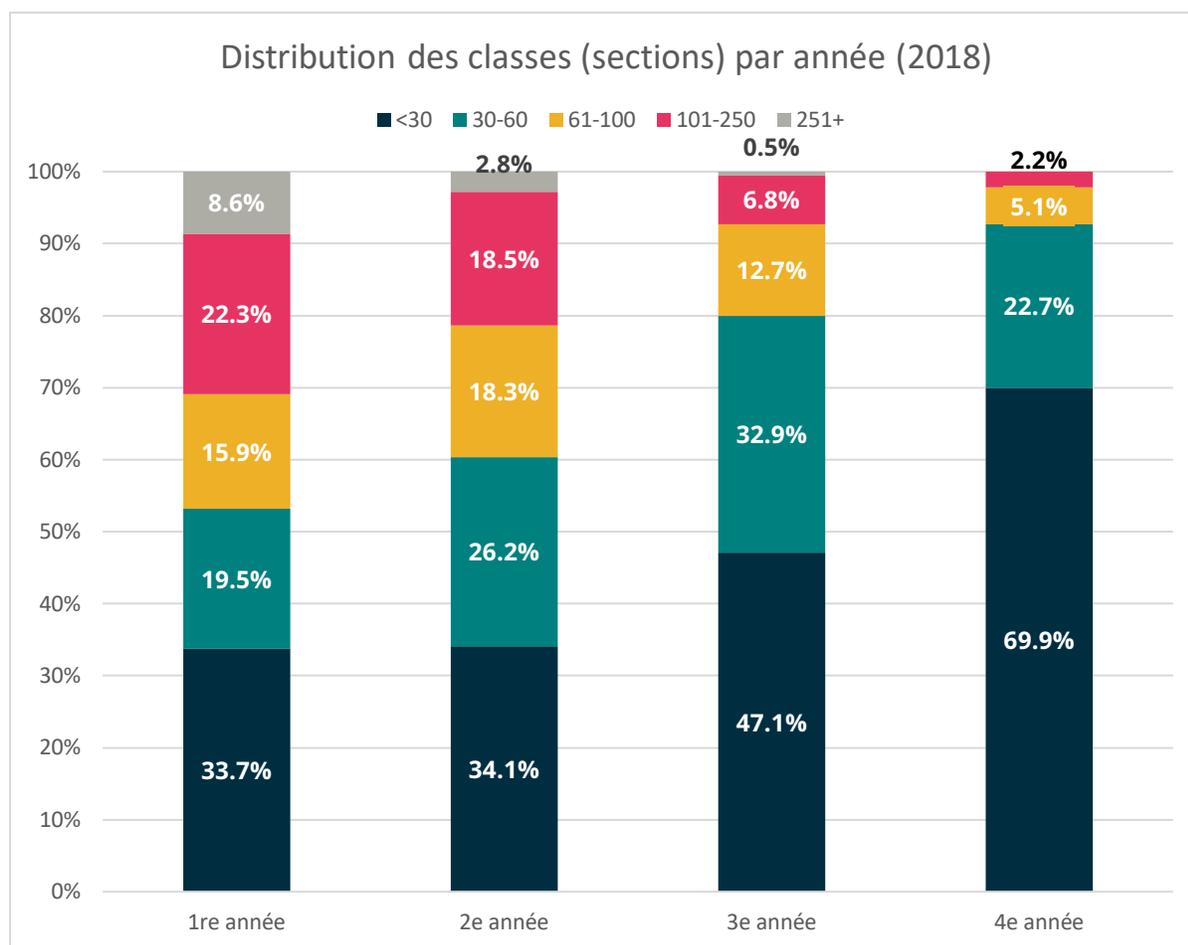
différentes pour les inscriptions de niveau inférieur et celles de niveau supérieur.³⁰ Dans les universités ontariennes, la structure de pondération des programmes reconnaît la différence en faisant une distinction entre la première année et les années suivantes dans la plupart des programmes de baccalauréat en arts et en sciences de quatre ans.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le modèle universitaire pour les grades de baccalauréat tend à privilégier les classes de taille importante en première et deuxième années, suivies de classes de taille plus réduite dans les années plus avancées. Basée sur les données des universités de l'Ontario, la figure 1 indique qu'en moyenne, environ 35 % des classes de première année ont moins de 30 étudiants et 20 % ont de 30 à 60 étudiants; 15 % des classes de première année ont de 61 à 100 étudiants et environ 20 % des classes ont de 101 à 250 étudiants. Les classes restantes (environ 10 %) comptent plus de 250 étudiants par classe. En quatrième année, les chiffres changent radicalement. Environ 70 % des classes de quatrième année comptent moins de 30 étudiants, 20+ % comptent 30-60 étudiants et 5 % des classes de quatrième année comptent 61 à 100 étudiants. Environ 2 % des classes comptent de 101 à 250 étudiants et très peu en comptent plus de 250.

Il convient de garder à l'esprit que les chiffres précédents représentent des moyennes pour les programmes de premier cycle de toutes les universités et les programmes au sein des universités. La taille des classes varie en fonction de la discipline; par exemple, en moyenne, les beaux-arts et la musique ont tendance à avoir des classes plus petites, tandis que les programmes en sciences humaines et sociales ont tendance à avoir des classes plus grandes.

³⁰ Voir l'annexe A.

Figure 1 : Répartition en % des classes/sections par taille et par année d'études – 2018



Source : Données universitaires communes de l'Ontario (2021). Taille des classes de premier cycle par année d'études. Les Données universitaires communes de l'Ontario donnent des renseignements sur la taille des classes pour chaque catégorie de taille par année et par université. Le nombre de cours/sections dans chaque catégorie de taille et d'année a été additionné pour toutes les universités. Les pourcentages ont ensuite été calculés sur la base du nombre total de cours/sections dans chaque catégorie de taille pour une année d'études donnée.

La taille des classes est un facteur clé dans la détermination des coûts. Chaque classe nécessite un instructeur, du soutien administratif/technique et des locaux. Les exigences en matière de cours/classes, ainsi que le nombre d'étudiants, ont également une incidence sur d'autres services académiques directs, tels que la bibliothèque et les technologies de l'information. Les établissements peuvent employer, et emploient, des professeurs à temps plein et à temps partiel et des assistants d'enseignement pour répondre aux exigences pédagogiques (enseignement en classe, travaux dirigés, notation et évaluation des étudiants). Par conséquent, les coûts des intrants varieront quelque peu par classe/section en fonction de la façon dont un département décide de gérer la demande/les exigences pédagogiques. Toutefois, en règle générale, le facteur le plus important dans l'équation du coût par élève est simplement le nombre d'élèves par classe; plus la taille de la classe est importante, plus le coût moyen par élève est faible.

Voici donc ce que nous savons des coûts institutionnels :

- Dans les universités, en moyenne, le coût de l'enseignement de premier cycle varie selon la discipline et l'année, la première et la deuxième année étant généralement plus économiques que la troisième et la quatrième.
- La taille moyenne d'une classe d'un CAAT enseignée par un membre du personnel académique à temps plein est inférieure à la taille moyenne d'une classe de premier cycle universitaire, bien que les données ne soient pas disponibles au niveau du programme pour déterminer la taille moyenne des classes dans les programmes de grade dans les CAAT.
- En moyenne, les professeurs à temps plein des CAAT donnent plus de cours que les professeurs d'université à temps plein.
- Les professeurs enseignants et chercheurs à temps plein dans les universités assument d'autres responsabilités, notamment la supervision d'étudiants des cycles supérieurs, les travaux de recherche et la direction ou la gestion de programmes de recherche.
- Les salaires des professeurs enseignants et chercheurs à temps plein dans les universités sont plus élevés que dans les CAAT. En excluant la composante recherche, la partie enseignement/service est similaire au niveau du salaire dans les CAAT.
- Les professeurs de catégorie enseignement des universités sont rémunérés selon une échelle similaire à la partie supérieure de l'échelle salariale des CAAT.
- Le personnel académique à temps partiel des CAAT est rémunéré selon une échelle qui semble inférieure à la norme pour le personnel académique à temps partiel des universités.
- Le personnel académique à temps partiel des universités enseigne en moyenne dans des classes plus grandes que le personnel académique à temps partiel des CAAT.

Comme nous l'avons indiqué au début de cette section, en l'absence de données sur les inscriptions par programme au niveau des cours et des années, et en l'absence de données sur les dépenses et/ou les effectifs à ces niveaux également, il est impossible de calculer une comparaison absolue des coûts de prestation de l'enseignement entre les programmes de baccalauréat des CAAT et ceux des universités. Cependant, l'examen précédent des principaux facteurs influençant les coûts des programmes suggère que le coût de prestation par étudiant de nombreux programmes de baccalauréat dans les CAAT et les universités serait en fait, en moyenne, plus similaire que différent.

Aide institutionnelle aux étudiants – Facteurs à prendre en considération

En termes absolus, les universités dépensent plus pour l'aide aux étudiants que les CAAT (comme indiqué précédemment dans le tableau 3). Au niveau du premier cycle, le financement basé sur les besoins est le résultat de l'interaction entre les politiques d'accès institutionnel et d'aide aux étudiants, d'une part, et la politique financée et/ou réglementée par le gouvernement, d'autre part. L'effet net, dû en grande partie, mais pas entièrement à la GAE, signifie que certains programmes universitaires, tels que les programmes professionnels avec préalables

universitaires, certains programmes de commerce et certains programmes d'ingénierie, nécessitent un financement supplémentaire de l'aide aux étudiants de l'établissement. Les changements dans les politiques sur la GAE en 2021/22 peuvent modifier la situation spécifique de certaines universités, mais, en général, le coût supplémentaire de l'aide aux étudiants fait partie du coût universitaire pour ce sous-ensemble de programmes. Le mode de financement de ce coût diffère selon les secteurs, car la majeure partie des dépenses d'aide aux étudiants dans les universités est financée par des fonds affectés ainsi que par d'autres revenus de fonctionnement (voir la note du tableau 2). Comme nous l'avons indiqué dans la section sur les coûts pour les étudiants, la politique gouvernementale (par exemple, la GAE) impose certains coûts d'aide aux étudiants. D'autres coûts d'aide aux étudiants sont encourus parce que de généreux donateurs ont fourni des bourses d'études en cours d'année et de l'aide basée sur les besoins. En raison du manque de données au niveau des programmes, il n'est pas possible de déterminer l'impact financier net de l'aide aux étudiants sur le coût institutionnel; il s'agit là d'un autre sujet de recherche.

Grades de trois ans

Au tout début de ce document, on a évoqué le plaidoyer des collèges en faveur de l'offre de grades de trois ans dans les CAAT. La question n'est pas nouvelle, puisque Collèges Ontario a soulevé cette possibilité en 2012 et celle-ci a refait surface dans une publication plus récente parrainée par Collèges Ontario, citée précédemment dans le présent document. Dans son document de 2013 sur la diversité des collèges, le COQES a souligné certaines des questions qui doivent être examinées alors que l'Ontario est confrontée au développement futur des grades dans les CAAT. Plusieurs des inconnues de l'époque subsistent encore, mais il est raisonnablement clair qu'il y aurait des implications financières.

D'après ce que nous savons des changements dans les CAAT en ce qui concerne les grades de baccalauréat de quatre ans, il y aurait des coûts supplémentaires associés à la qualification accrue du personnel académique (c.-à-d. plus de professeurs titulaires d'un doctorat) pour introduire de nouveaux programmes de grades de trois ans et/ou convertir certains ou tous les programmes existants de diplôme d'études collégiales - niveau avancé. Le recrutement de professeurs titulaires d'un doctorat augmenterait la capacité et la demande interne en matière de recherche appliquée, et il a été noté précédemment que les dispositions actuelles en matière de recherche appliquée entraînent en fait des coûts supplémentaires pour les établissements. Il y aurait des changements dans la gamme d'offres qui entraîneraient probablement des coûts supplémentaires (par exemple, plus de professeurs, des investissements supplémentaires dans les bibliothèques, le développement de programmes d'études, etc.). Les normes d'admission changeraient nécessairement, ce qui soulèverait des questions sur l'accès et affecterait probablement les niveaux d'inscription et ainsi, des répercussions sur les coûts et les revenus pourraient se faire ressentir. Si les programmes nouveaux et/ou remaniés du CAAT étaient considérés comme des programmes supplémentaires à recouvrement des coûts/à forte demande, comme les baccalauréats de quatre ans, les frais de scolarité augmenteraient. L'impact net de l'augmentation des frais de scolarité se traduirait par un coût supplémentaire pour le RAFEO (coût pour le gouvernement) et/ou un coût au titre de la GAE pour l'établissement en compensation pour tous les bénéficiaires du RAFEO (coût pour l'établissement). Si la hausse de frais de scolarité n'est pas autorisée, les CAAT auront besoin d'autres sources de financement pour couvrir les coûts supplémentaires liés à l'élargissement

de l'offre de grades – très probablement sous la forme d'une aide gouvernementale supplémentaire.

En ce qui concerne le soutien opérationnel du gouvernement, le financement actuel des grades de trois ans dans les universités est inférieur au financement des diplômes d'études collégiales - niveau avancé dans les CAAT. La pondération plus faible des programmes et le niveau associé de subvention gouvernementale dans les universités sont dus au fait que le grade de trois ans est moins spécialisé que le grade de quatre ans.³¹ Comme nous l'avons souligné précédemment, les pondérations réelles ne reposaient pas sur une étude de coûts, mais les premiers concepteurs du mécanisme de financement connaissaient toutefois les études de coûts réalisées ailleurs et beaucoup d'entre eux avaient de l'expérience sur leurs propres campus.

Pour illustrer les différences de niveau de subvention gouvernementale par secteur, le tableau 9 compare le financement de fonctionnement gouvernemental d'un ensemble de programmes de diplôme d'études collégiales - niveau avancé et de programmes universitaires de trois ans en arts et en sciences. Les grades de trois ans ne sont pas disponibles dans certaines disciplines où les exigences d'accréditation servent de référence pour les grades (par exemple, l'ingénierie), et la comparaison avec certains programmes de diplôme d'études collégiales - niveau avancé n'est donc pas applicable. Le tableau 9 indique que, dans tous les cas, le niveau de soutien gouvernemental est plus élevé dans les CAAT, et même dans certains cas, nettement plus élevé. Comme pour les programmes de baccalauréat de quatre ans, les CAAT devraient s'attendre à recevoir un supplément de 2,5 % pour l'obtention d'un grade. Par ailleurs, comme nous l'avons indiqué précédemment, si les augmentations réglementées des frais de scolarité ne sont pas autorisées pour aider à couvrir les coûts supplémentaires liés à l'octroi de grades, il est probable que les CAAT demanderont une aide supplémentaire au gouvernement. Autrement, les CAAT devraient chercher des subventions internes, peut-être en réalisant des économies ailleurs, en augmentant les frais de scolarité des étudiants étrangers ou en développant d'autres programmes générant des revenus nets. Enfin, comme nous l'avons souligné pour la comparaison des grades de quatre ans, la méthodologie de dénombrement des étudiants des CAAT surestime le nombre d'étudiants à temps plein qui suivent une charge de cours complète par rapport aux universités. Par conséquent, la subvention par étudiant à temps plein dans les CAAT est en fait plus élevée que le chiffre indiqué dans le tableau 9, ce qui, à son tour, ne fait qu'augmenter le coût pour le gouvernement dans les CAAT.

³¹ Dans certains programmes – principalement dans les arts et les sciences – le cheminement vers un grade de trois ans peut être fluide pour certains étudiants. Les limitations des données empêchent une analyse plus approfondie.

Tableau 9 : Illustration de la subvention gouvernementale de fonctionnement pour les diplômes niveau avancé des CAAT par rapport aux grades universitaires généraux de trois ans

Diplôme d'études collégiales - niveau avancé

Grade universitaire

Diplôme niveau avancé	Pondération du financement	Unité de financement	Facture grade	Programme total sur 3 ans	UFP annuelle	Valeur de l'UFP	Subvention annuelle
Adm. des affaires – Comptabilité	1,0	2,9	1,00	2,900	0,97	4 277 \$	4 135 \$
Adm. des affaires RH	1,0	2,9	1,00	2,900	0,97	4 277 \$	4 135 \$
Relations publiques	1,1	2,9	1,00	3,190	1,06	4 277 \$	4 548 \$
Tech. des systèmes inf.	1,2	3,1	1,00	3,720	1,24	4 277 \$	5 304 \$
Tech. de génie informatique	1,3	3,4	1,00	4,420	1,47	4 277 \$	6 302 \$
Tech. sciences comportementales	1,3	1,9	1,00	2,470	0,82	4 277 \$	3 522 \$
Animation	1,5	2,8	1,00	4,200	1,40	4 277 \$	5 988 \$
Tech. de génie mécanique	1,3	3,4	1,00	4,420	1,47	4 277 \$	6 302 \$
Musique	2,3	2,8	1,00	6,440	2,15	4 277 \$	9 182 \$
Interpr. de théâtre musical	2,2	4,8	1,00	10,560	3,52	4 277 \$	15 057 \$
Production théâtrale	1,7	3,3	1,00	5,610	1,87	4 277 \$	7 999 \$
Prog. général d'arts – avancé	1,0	2,9	1,00	2,900	0,97	4 277 \$	4 135 \$

Prog. général d'arts et sciences	Pondération du financement	Valeur de l'USP	Subvention annuelle
Prog. général d'arts et sciences	1,0	3 024 \$	3 024 \$
Prog. général d'arts et sciences	1,0	3 024 \$	3 024 \$
Prog. général d'arts et sciences	1,0	3 024 \$	3 024 \$
Prog. général d'arts et sciences	1,0	3 024 \$	3 024 \$
Prog. général d'arts et sciences	1,0	3 024 \$	3 024 \$
Prog. général d'arts et sciences	1,0	3 024 \$	3 024 \$
Prog. général d'arts et sciences	1,0	3 024 \$	3 024 \$
Prog. général d'arts et sciences	1,0	3 024 \$	3 024 \$
Prog. général d'arts et sciences	1,0	3 024 \$	3 024 \$
Prog. général d'arts et sciences	1,0	3 024 \$	3 024 \$
Prog. général d'arts et sciences	1,0	3 024 \$	3 024 \$

Pour ce qui est des coûts institutionnels, les mêmes facteurs qui ont influencé les constatations relatives aux grades de baccalauréat de quatre ans s'appliquent aux grades de trois ans. Toutes choses égales par ailleurs, les classes plus nombreuses dans les années inférieures dans les universités entraînent un coût par étudiant qui, selon les estimations, est similaire à celui des programmes de diplôme d'études collégiales - niveau avancé, où les classes sont en moyenne moins nombreuses et où le personnel académique à temps plein se concentre sur l'enseignement et donne plus de cours. En revanche, tous les autres éléments ne devraient pas forcément être égaux. Les coûts institutionnels augmenteraient probablement pour embaucher davantage de professeurs titulaires d'un doctorat et pour apporter les changements nécessaires aux programmes d'études. Un plus grand nombre de professeurs titulaires d'un doctorat entraînerait probablement une pression accrue en faveur de la recherche appliquée, ce qui se traduirait par une plus grande pression sur les finances institutionnelles. Les changements probables des normes d'admission affecteraient les niveaux d'inscription, ce qui pourrait avoir un impact négatif sur les revenus. L'augmentation des frais de scolarité entraînerait des dépenses supplémentaires au chapitre de l'aide aux étudiants.

Les faits, pour ce qui est de l'estimation du coût de la mise en place de grades de trois ans pour les CAAT, semblent donc indiquer ce qui suit.

- Il y aurait très peu de différence dans le coût pour les étudiants (net) étant donné que le RAFEO et/ou la GAE augmenteraient afin de compenser tout ajustement des frais de scolarité pour les bénéficiaires du RAFEO.
- En fait, le coût pour le gouvernement augmenterait pour les raisons suivantes :
 - Les subventions de fonctionnement actuelles sont plus élevées pour les programmes de diplôme d'études collégiales - niveau avancé dans les CAAT.
 - Les coûts du RAFEO augmenteraient en raison de la hausse des frais de scolarité.
 - Les CAAT s'attendent à ce que la prime de 2,5 % pour les grades de baccalauréat de quatre ans s'applique également aux grades de trois ans.
 - Si le gouvernement n'autorise pas l'augmentation des frais de scolarité, les CAAT s'attendent très probablement à un niveau plus élevé de soutien de la part du gouvernement.
- Les coûts institutionnels des CAAT augmenteraient pour les diverses raisons mentionnées précédemment.

Les autres questions qui méritent d'être examinées sont les implications d'un tel changement sur l'environnement actuel du couloir de financement et les implications de la pérennité financière pour certains établissements, en particulier les universités et collèges régionaux. L'impact potentiel à plus long terme de la présence d'un plus grand nombre de professeurs dans les CAAT ayant des inclinaisons et des aspirations en matière de recherche est une question qui a des répercussions sur les coûts institutionnels et sur le financement provincial. Ces sujets sortent du cadre de la présente étude, mais ils contribuent à faire ressortir la complexité des divers éléments qui influencent les coûts et les comparaisons de coûts dans le monde universitaire.

Synthèse et observations finales

L'objectif du présent document était d'examiner l'affirmation selon laquelle les baccalauréats universitaires sont un moyen plus économique de proposer un enseignement menant à un grade que les universités. Pour l'Ontario, les renseignements disponibles suggèrent ce qui suit :

- Les frais de scolarité sont pratiquement les mêmes dans les deux secteurs au niveau du baccalauréat, à l'exception de quelques programmes universitaires. Dans ces cas, l'aide financière institutionnelle aux étudiants réduit essentiellement le coût net au niveau des collèges.
- Les subventions gouvernementales de fonctionnement pour les programmes de quatre ans dans les CAAT sont généralement inférieures à celles des universités. Il existe toutefois deux réserves importantes : des différences majeures dans la méthodologie de comptage des étudiants et dans les origines et l'intention des pondérations de programme qui sous-tendent la subvention gouvernementale.
- Le soutien du gouvernement aux programmes existants de diplômes avancés de trois ans du CAAT est plus élevé que le soutien aux programmes universitaires généraux de trois ans menant à un grade. (La réserve concernant les différences dans la méthodologie de comptage des étudiants s'applique également, car elle sous-estime le niveau de soutien gouvernemental par étudiant dans les CAAT – ce qui signifie que l'écart entre les CAAT et les universités serait encore plus grand que celui indiqué dans le tableau 9.)
- Pour les baccalauréats de quatre ans, on estime (avec prudence) que le coût moyen de la prestation des programmes d'enseignement est pratiquement le même par étudiant, mais qu'il est le résultat de modèles de prestation des programmes d'enseignement très différents.
- On estime (avec prudence) que le coût de la prestation des programmes d'enseignement du baccalauréat de trois ans dans les universités est sensiblement similaire, en moyenne, à celui des programmes de diplôme d'études collégiales - niveau avancé de trois ans existants.
- Les grades de baccalauréat de trois ans dans les CAAT augmenteraient les coûts par étudiant, compte tenu de l'expérience acquise à ce jour avec les baccalauréats de quatre ans.
- En ce qui concerne les coûts de prestation des programmes institutionnels pour les analyses des programmes de quatre et de trois ans, la principale réserve concernant le manque de données au niveau du programme signifie que les résultats doivent être considérés pour ce qu'ils sont – une estimation prudente basée sur une évaluation des principaux inducteurs de coûts, et non une analyse détaillée des coûts.

Les considérations relatives aux coûts sont importantes lorsqu'on envisage des changements majeurs dans l'enseignement postsecondaire. Il va de soi qu'ils ne doivent pas être les seules considérations, ni nécessairement les plus importantes. Il est toutefois clair que le sujet général des coûts de l'enseignement supérieur est très complexe et comporte un nombre important de

pièces mobiles qui, lorsqu'elles sont modifiées, peuvent avoir très rapidement un impact sur les coûts.

Par ailleurs, il apparaît clairement que tenter de comparer les deux secteurs, ou des parties spécifiques des deux secteurs, est extraordinairement difficile étant donné certaines différences fondamentales dans leurs missions et l'absence de données au niveau du programme.

Le présent document apporte un éclairage sur la notion selon laquelle le coût des grades de premier cycle dans les CAAT de l'Ontario est plus économique que dans les universités de la province. Les résultats remettent en question les idées reçues. Ce document souligne et démontre qu'il existe un certain nombre de facteurs – certains simples, d'autres assez complexes – qui méritent d'être pris en considération avant d'arriver à une conclusion. Les frais de scolarité sont en fait très similaires pour les programmes d'entrée directe de quatre ans dans les CAAT et les universités, ce qui remet en question l'idée reçue selon laquelle les frais de scolarité sont plus économiques dans les CAAT. L'interaction entre les frais de scolarité et l'aide aux étudiants remet en question la focalisation traditionnelle sur le coût affiché, en proposant une évaluation plus réaliste du coût pour les étudiants qui ne fait que confirmer la conclusion de base. En ce qui concerne le financement de fonctionnement du gouvernement, les différences dans les détails concernant les missions, les origines, l'intention et les intrants de base utilisés pour allouer les subventions gouvernementales dans les deux secteurs devraient remettre en question l'affirmation selon laquelle le coût pour le gouvernement est plus économique dans les CAAT. En apparence, le coût de la subvention de fonctionnement des programmes d'entrée directe de quatre ans est plus faible dans les CAAT, mais cela masque l'impact des différentes méthodologies de comptage des étudiants entre les secteurs qui, si les données étaient disponibles, permettraient d'améliorer la véracité de la comparaison. Enfin, le point de vue conventionnel selon lequel il existe des différences majeures dans le coût de la prestation des programmes est remis en question lorsque les divers éléments des modèles de prestation sont examinés – bien qu'à un niveau qui exigerait des données au niveau du programme.

Trois remarques finales : Tout d'abord, bien que ce document donne un aperçu des facteurs qui influencent les coûts institutionnels par secteur, il est absolument impératif de réitérer que les mesures de ces mêmes facteurs peuvent être très différentes selon le programme particulier et/ou l'établissement au sein des secteurs.

Deuxièmement, un certain nombre de sujets méritent une attention plus approfondie afin de mieux comprendre leur impact sur les comparaisons de coûts. Par exemple, l'impact des subventions à but spécifique sur les coûts de fonctionnement du gouvernement est noté dans le présent document, mais un examen plus approfondi est nécessaire pour déterminer l'impact complet sur les comparaisons de coûts au niveau du programme. De même, l'impact des différences de niveau des programmes sur les coûts de l'aide aux étudiants offerts par les établissements mérite un examen plus approfondi. Et, comme nous l'avons noté au début de ce document, la comparaison des coûts bénéficierait de l'examen d'autres paramètres tels que le coût par diplômé.

Troisièmement, la croissance des inscriptions d'étudiants étrangers dans les deux secteurs est à la fois impressionnante et inquiétante. Impressionnante parce que la taille même du contingent international en dit long sur l'attrait relatif du système postsecondaire de l'Ontario, même s'il est clair que les changements apportés à la politique d'immigration et les stratégies et

tactiques de recrutement proactives ont joué un rôle majeur. Inquiétante parce que la dépendance financière à l'égard des revenus tirés des droits de scolarité des étudiants étrangers augmente le risque pour les établissements – une réalité qui deviendra plus évidente lorsque les CAAT et les universités déposeront les états financiers de 2020/21 et se prépareront pour l'automne 2021 et les semestres suivants. La tendance à l'internationalisation des inscriptions est également inquiétante car, comme le note Derek Bok, ancien président de Harvard, dans son livre *Universities in the Marketplace : The Commercialization of Higher Education*, « la perspective de nouveaux revenus est une tentation puissante et peut facilement conduire les gens décents à des compromis imprudents... » [traduction] (Bok, 2003, p. 185).

Bibliographie

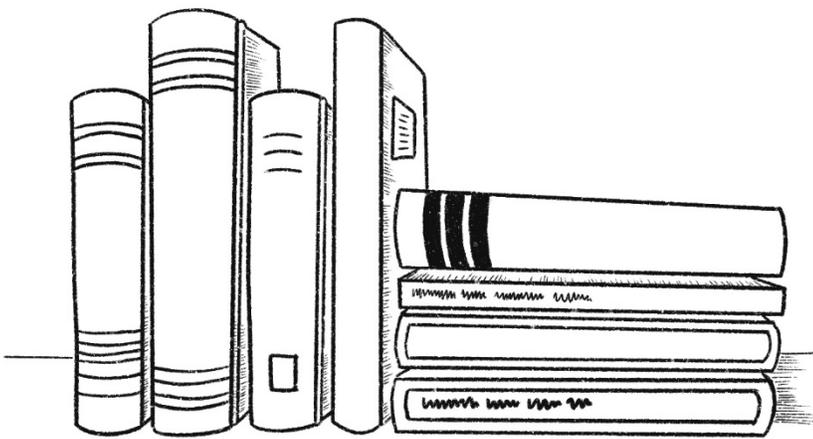
- Bladen, V. W. (1965). *Financing higher education in Canada*. Toronto : University of Toronto Press.
- Boggs, A. M. (2009). Ontario's university tuition framework: A history and current policy issues. *Canadian Journal of Higher Education*, 39(1), 73–87.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ849733.pdf>
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton : Princeton University Press.
- Bowen, H. R. (1980). *The Costs of Higher Education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Cameron, D. M. (1994). Issues in the financing of university research: Background notes, prepared for the Nova Scotia Council on Higher Education (mimeo. 18 nov. 1994) dans D. C. Smith, *A framework for a research policy for Ontario: A discussion paper prepared for the Ministry of Training, Colleges and Universities*, 1997.
- Association canadienne du personnel administratif universitaire (2013). *Rapport sur les coûts indirects de la recherche*. Ottawa : ACPAU. <https://www.caubo.ca/fr/advocacy/#squelch-taas-accordion-shortcode-content-1>
- Association canadienne des professeures et professeurs d'université. (2019). Allocations par cours du personnel académique contractuel selon l'établissement, 2014-2015 à 2019-2020 [ensemble de données]. Almanach, Tableau 3.4.
<https://www.caut.ca/fr/resources/almanac/3-academic-staff>
- Clark, I. D., Moran, G., Skolnik, M. L., et Trick, D. (2009). *Academic transformation: The forces reshaping higher education in Ontario*. Queen's School of Policy Studies Series, Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Services d'information sur les négociations collectives. (2019). *2017–28 CAAT academic workload survey*. Ministère du Travail. http://www.opseu110.ca/wp/wp-content/uploads/2015/05/2017-18_CAAT-Academic-Workload-Survey_REVISED_APRIL2019.pdf
- Conseil des employeurs des collèges et Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario. (2009). *Ontario Colleges of Applied Arts and Technology. Academic Employees Collective Agreement, September 1, 2009 – August 31, 2012*.
<http://www.opseu110.ca/wp/wp-content/uploads/2015/10/2009-2012-CA.pdf>
- Conseil des employeurs des collèges et Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario. (2017). *Ontario Colleges of Applied Arts and Technology. Academic Employees Collective Agreement, October 1, 2017 – September 30, 2021*.
http://www.opseu110.ca/wp/wp-content/uploads/2015/05/2017-2021-Academic-Collective-Agreement_FINAL_ENG_Signed_Website.pdf
- Collèges et instituts Canada. (2018). *Applied Research Survey, 2017/18*. Ottawa : CICAN.

- Collèges Ontario. (2012). *Empowering Ontario: Transforming higher education in the 21st century*. Toronto : Collèges Ontario. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573968.pdf>
- Collèges Ontario. (2021). *2021 Environmental scan. College Resources*. Toronto : Collèges Ontario. https://cdn.agilitycms.com/colleges-ontario/documents-library/document-files/2021%20ES%20-%20College%20Resources_20210624154639_0.pdf
- Comité consultatif en matière universitaire. (1966). *A formula for operating grants to provincially assisted universities in Ontario, report to the Ministry of University Affairs*.
- Comité consultatif en matière universitaire. (1969). *Report 1968/69, Ministry of University Affairs*.
- Données universitaires communes de l'Ontario. (2021). <https://cudo.ouac.on.ca/>
- Council of Ontario Finance Officers – Universities of Ontario. (s.d.). Rapports statiques, lignes directrices et faits saillants. <http://couprod.tgtsolutions.com:94/static-reports.aspx>
- Conseil des universités de l'Ontario. (2018). *Faculty at work. The composition and activities of Ontario universities' academic workforce*. Toronto : CUO. <https://cou.ca/wp-content/uploads/2018/01/Public-Report-on-Faculty-at-Work-Dec-2017-FN.pdf>
- Davidson, M. et Ruparell, S. (2020). *The future of Ontario's workers*. Toronto : Strategy Corp, Institute of Public Policy and Economy. <https://strategycorp.com/wp-content/uploads/2020/06/Colleges-Ontario-The-Future-of-Ontarios-Workers-White-Paper-June-2020.pdf>
- Fulton, M. (2020). *Community college bachelor's degrees: An update on state activity and policy considerations*. Denver : Education Commission of the States. <https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Community-College-Bachelors-Degrees.pdf>
- Gopaul, B., Jones, G. A., Weinrib, J., Metcalfe, A., Fisher, D., Gingras, Y., et Rubenson, K. (2016). The academic profession in Canada: Perceptions of Canadian university faculty about research and teaching. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(2), 55–77.
- Gouvernement de l'Ontario (1965) *York University Act*. Toronto : Université York. <https://www.yorku.ca/secretariat/governance-documents/york-university-act-1965/>
- Gouvernement de l'Ontario (1972) *University of Waterloo Act*. Waterloo : Université de Waterloo. <https://uwaterloo.ca/secretariat/governance/university-waterloo-act>
- Hicks, M., Weingarten, H. P., Jonker, L., et Liu, S. (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. https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/College_Differentiation_Report_FR.pdf
- 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. https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/FINAL-SMA-Report_FR.pdf

- Leslie, P. M. (1980). *Canadian Universities: 1980 and beyond*. Association des universités et collèges du Canada. Ottawa : AUCC.
- Love, I., et Palmer, I. (2020). *Community college baccalaureate programs: A state policy framework*. Washington, D.C. : New America. <https://www.newamerica.org/education-policy/reports/community-college-baccalaureate-programs-state-policy-framework/>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec. Année universitaire 2020–2021*. Ville de Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Regime_budg_financier_universites_MARS2021.pdf
- Ministère des Collèges et Universités. (s.d.). Collèges privés d'enseignement professionnel (CPEP) : Normes des programmes des collèges privés d'enseignement professionnel (CPEP) menant à un diplôme ou à un certificat. Toronto : Ministère des Collèges et Universités. <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/audiences/pcc/private/index.html>
- Ministère des Collèges et Universités. (2021). CFU Final, 2019–2020. Système d'information financière des collèges. Toronto : Ministère des Collèges et Universités.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation. (1996). *Excellence, Accessibilité, Responsabilité*. Rapport du Comité consultatif sur l'orientation future de l'éducation postsecondaire. Toronto : Imprimeur de la Reine. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410840.pdf>
- Ministère des Finances. (2016). *Budget de l'Ontario de 2016. Accroître l'accès à l'éducation postsecondaire*. Toronto : Ministère des Finances. <https://www.fin.gov.on.ca/fr/budget/ontariobudgets/2016/bk1.html>
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. (2019). *Ontario's postsecondary education system. Performance/outcomes based funding – Technical Manual*. Toronto : MTCU. https://www.uwindsor.ca/strategic-mandate-agreement/sites/uwindsor.ca.strategic-mandate-agreement/files/performance_outcomes-based_funding_technical_manual_-_v1.0_-_final_september_419_en_0.pdf
- Monahan, E. J. (2004). *Collective autonomy: A history of the Council of Ontario Universities, 1962–2000*. Waterloo : Wilfrid Laurier University Press.
- Office of the Vice-Provost Students. (2020). *Above and beyond: Ensuring access to a U of T education. 2018–19 Annual report on student financial support*. Toronto : Université de Toronto https://governingcouncil.utoronto.ca/sites/default/files/agenda-items/2020402_GC_3i.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1967). *Colleges of applied arts and technology. Basic documents*. Toronto : Ministère de l'Éducation. <https://core.ocls.ca/islandora/object/georgian%3A1300>

- Petek, G. (2020). *Final evaluation of community college bachelor's degree pilot*. Sacramento: Legislative Analyst's Office. <https://lao.ca.gov/reports/2020/4140/final-eval-cc-bachelors-degree-012320.pdf>
- Planning and Budget Office. (2021). *Tuition fee schedules for publicly-funded programs 2021–22*. Toronto : Université de Toronto <https://planningandbudget.utoronto.ca/wp-content/uploads/2021/03/Tuition-Fee-Schedules-2021-22-Final-1.pdf>
- Rae, B. (2005). *Ontario : A leader in learning*. Toronto : Imprimeur de la Reine.
- Rosenkrantz, O. (2013). *The challenge of finding faculty time for applied research activities in Ontario colleges*. *College Quarterly*, 16(3). <http://collegequarterly.ca/2013-vol16-num03-summer/rosenkrantz.html>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement supérieur au Nouveau-Brunswick. (1962). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement supérieur au Nouveau-Brunswick*. Fredericton : La Commission.
- Senate Committee on Higher Education. (2015, mars). *OPPAGA research on Florida college system baccalaureate degree programs* [diapositives PowerPoint]. Tallahassee : The Florida Legislature's Office of Program Policy Analysis & Government Accountability. <https://www.trbas.com/media/media/acrobat/2018-01/70201696189400-18123310.pdf>
- Skolnik, M. L. (2012). *College baccalaureate degrees and the diversification of baccalaureate production in Ontario*. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32379/1/M%20Skolnik%20-%20Baccalaureate.pdf>
- Snowdon, K. (2014). Internationalization in Canadian higher education: The Ontario experience, dans R. Bruno-Jofre et J. S. Johnston (Eds.), *Teacher education in a transnational world* (pp. 367–389). Toronto : University of Toronto Press.
- Snowdon, K. (2015). *Canada's universities: Cost pressures, business models and financial sustainability*. Ottawa : Association canadienne du personnel administratif universitaire. <http://snowdonandassociates.ca/wp-content/uploads/2018/06/Canadas-Universities-March-2015.pdf>
- Stager, D. A. A. (1989). *Focus on fees. Alternative policies for university tuition fees*. Toronto : Conseil des universités de l'Ontario. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED310705.pdf>
- Statistique Canada. (2020a). *Tableau 37-10-0018-01 – Effectifs postsecondaires, selon le régime d'études, le type d'établissement, le statut de l'étudiant au Canada et le genre de la personne* [Tableau de données]. Ottawa : Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710001801&request_locale=fr
- Statistique Canada. (2020b). *Tableau 37-10-0028-01 – Revenus des collèges selon le type de revenus et le type de fonds (x 1 000)* [Tableau de données]. Ottawa : Statistique Canada https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710002801&request_locale=fr
- Statistique Canada. (2021a). *Tableau 37-10-0077-01 – Nombre et âge médian du personnel enseignant à plein temps dans les universités canadiennes selon le plus haut diplôme*

- acquis, les fonctions de direction, le rang et le genre* [Tableau de données]. Ottawa : Statistique Canada.
https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710007701&request_locale=fr
- Statistique Canada. (2021b). *Tableau 37-10-0108-01 – Nombre et salaires du personnel enseignant à plein temps dans les universités canadiennes* [Tableau de données]. Ottawa : Statistique Canada.
https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710010801&request_locale=fr
- Statistique Canada. (2021c). *Tableau 37-10-0076-01 – Nombre du personnel enseignant à plein temps dans les universités canadiennes, selon le rang et le sexe, inactif* [Tableau de données]. Ottawa : Statistique Canada.
https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710007601&request_locale=fr
- Statistique Canada. (2021d). *Tableau 37-10-0026-01 Revenus des universités et des collèges conférant des grades universitaires (x 1 000)* [Tableau de données]. Ottawa : Statistique Canada.
https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710002601&request_locale=fr
- Task Force on Resource Allocation. (1994). *An analysis of the costs of teaching, research and community service*. Conseil ontarien des affaires universitaires.
- Teotonio, I., Keung, N., et LaFleche, G. (2019, 28 septembre). International education in Canada is booming — but the system is flawed. Here’s how to fix it. *Toronto Star*.
<https://www.thestar.com/news/gta/2019/09/28/international-education-in-canada-is-booming-but-the-system-is-flawed-heres-how-to-fix-it.html?f>
- Conseil d’administration de l’Université de Toronto. (2021). *Policy and procedures on academic appointments*. Toronto : Université de Toronto
<https://governingcouncil.utoronto.ca/system/files/2021-01/NEW%20-%20Policy%20and%20Procedures%20on%20Academic%20Appointments%20Jan%201%202021.pdf>
- Weingarten, H. P., et Deller, F. (2010). *Les avantages d’une plus grande différenciation du secteur universitaire ontarien*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l’enseignement supérieur. <https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/DifferenciationFR.pdf>
- Wheelaham, L., Moodie, G., Skolnik, M. L., Liu, Q., Adam, E. G., et Simpson, D. (2017). *CAAT baccalaureates: What has been their impact on students and colleges?* Toronto : Centre for the Study of Canadian and International Higher Education, Institut d’études pédagogiques de l’Ontario, Université de Toronto. https://www.oise.utoronto.ca/pew/wp-content/uploads/sites/25/2018/02/CAAT_baccalaureates-Report-v4.pdf
- Workload Task Force. (2009). *Final Report*. <http://www.opseu110.ca/wp/wp-content/uploads/2015/10/2009-Workload-Taskforce-Report.pdf>



Baccalauréats des collèges et des universités : Un autre regard sur les coûts

Annexes

Annexe A : Revue de la littérature et références des données

On retrouve de nombreux articles et rapports sur l'histoire et la raison d'être des grades collégiaux en Ontario. Le professeur Michael Skolnik³² a écrit de nombreux articles sur les grades universitaires, et ses recherches ont porté sur diverses questions liées à ce sujet. Dans le cadre d'un examen plus vaste de l'attribution des grades collégiaux en Ontario dirigé par la professeure Leesa Wheelahan, Skolnik fait un résumé historique et présente le contexte de l'attribution des grades collégiaux qui renvoie directement à leur raison d'être sous-jacente (Wheelahan et coll., 2017) :

Comme pour la nature des établissements non universitaires autorisés à offrir des programmes de baccalauréat, la raison d'être de la réforme varie d'une juridiction à l'autre, mais trois raisons sont communes à la plupart de ces juridictions. Le motif le plus fort était d'accroître l'accessibilité aux études de niveau baccalauréat, en particulier pour les groupes qui étaient jusqu'alors sous-représentés dans les universités. Un autre facteur était de reconnaître qu'un niveau plus élevé d'éducation formelle était nécessaire dans de nombreuses professions en raison des changements technologiques et des progrès des connaissances. Troisièmement, on estimait que l'objectif de dispenser davantage d'enseignement postsecondaire à un plus grand nombre de personnes pouvait être atteint de manière plus économique en s'appuyant, du moins en partie, sur d'autres types d'établissements postsecondaires que les universités. [Traduction]

Le reste du rapport présente divers aspects de l'impact de l'octroi de grades collégiaux sur les étudiants et les collèges, en se basant sur des recherches qualitatives et quantitatives et en répondant à la série de questions suivantes :

1. Où se situe la responsabilité au chapitre des baccalauréats au sein des collèges et quelles sont les dispositions prises en ce qui concerne le personnel, le soutien aux étudiants et la prestation d'autres ressources?
2. Quels sont les processus mis en place par les collèges pour l'élaboration des programmes d'études, l'approbation des programmes et l'assurance de la qualité des baccalauréats?
3. Quelles sont les perceptions des décideurs politiques, des dirigeants des collèges et des enseignants sur les effets des baccalauréats sur la mission, l'identité et les relations des collèges avec les autres établissements?
4. Quelles sont les raisons qui poussent les étudiants à suivre un baccalauréat dans un collège et comment s'identifient-ils en tant qu'étudiants? Dans quelle mesure les baccalauréats des collèges ouvrent-ils l'accès aux étudiants issus de milieux défavorisés et quelles sont les possibilités d'études supérieures des diplômés du baccalauréat des collèges?
5. Quelle est la nature du programme des baccalauréats des collèges et en quoi diffère-t-il du programme des baccalauréats spécialisés proposés par les universités?
6. Quel est le rôle des baccalauréats universitaires sur le marché du travail?

(Wheelahan et coll., 2017)

³² Les professeurs Wheelahan et Skolnik sont les titulaires successifs de la **chaire William G. Davis en leadership des collèges communautaires à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario**.

Le rapport principal comprend également une annexe intitulée *A Review of Theses on College Baccalaureate* qui est organisée selon les principales questions de recherche et qui fournit des références utiles.

Le rapport n'aborde pas directement la question des coûts, mais précise que l'octroi de grades collégiaux est généralement moins coûteux tant pour les étudiants (frais de scolarité moins élevés) que pour le gouvernement. Les entretiens avec les étudiants des collèges, les responsables des établissements et le corps enseignant témoignent d'un sentiment limité à l'égard des pressions et des implications en matière de coûts. Le rapport renferme un ensemble exhaustif de références.

Les comparaisons directes des coûts des CAAT et des universités sont limitées. Dans le cadre de son analyse environnementale annuelle, Collèges Ontario compare les subventions de fonctionnement et les frais de scolarité réglementés avec ceux des universités. Il est toutefois difficile d'établir une véritable comparaison en raison des différences entre les disciplines (par exemple, la médecine, la dentisterie, le droit, l'éducation), des différences entre les niveaux d'éducation (programmes d'études supérieures professionnels et axés sur la recherche dans les universités) et du mandat de recherche des universités. Le manque de renseignements disponibles au niveau des programmes (c.-à-d. les inscriptions par année, les renseignements sur les dépenses) nuit à la capacité d'examiner en détail les finances des collèges et des universités. Ainsi, les rapports qui abordent la comparaison des coûts entre les deux secteurs ont tendance à se concentrer sur deux aspects spécifiques : les frais de scolarité (en tant que coût pour les étudiants) et les subventions gouvernementales (en tant que coût pour le gouvernement).

L'étude *Academic Transformation* a suscité des discussions sur une plus grande différenciation du système postsecondaire en partant du principe que « l'approche actuelle de l'enseignement du baccalauréat en Ontario n'est pas viable et doit être modifiée en profondeur » [traduction] (Clark et coll., 2009, p. 1). Alors en pleine crise financière de 2008-2009, les auteurs examinent certains des principaux facteurs qui ont conduit à s'interroger sur la viabilité financière des collèges et des universités de l'Ontario. Le chapitre 4, portant sur les pressions financières et la transformation du corps professoral, démontre que les universités n'ont pu faire face aux pressions financières qu'en augmentant la taille des classes et en ayant recours aux professeurs à temps partiel. Une partie du chapitre 4 illustre les coûts de l'enseignement universitaire, l'interaction entre la charge d'enseignement et la taille des classes, ainsi que le recours aux professeurs enseignants et chercheurs à temps plein par rapport aux professeurs à temps partiel. Les auteurs soutiennent que, dans les universités, le recours à des classes plus grandes et à des professeurs à temps partiel n'est pas viable sur le plan académique, compte tenu de l'augmentation prévue du nombre d'inscriptions (principalement dans la région du Grand Toronto) et des contraintes imposées par le gouvernement. Les collèges, confrontés aux mêmes pressions financières, ne sont pas en mesure d'augmenter le nombre d'élèves par classe en raison des dispositions de la convention collective provinciale relatives à la charge de travail, mais ont, à la place, considérablement augmenté le nombre de professeurs à temps partiel. Là encore, les auteurs notent qu'une telle approche n'est pas viable face à la demande prévue. Il n'existe pas de comparaison financière directe entre les collèges et les universités en termes de coût de délivrance des grades de baccalauréat, mais il est clair que les universités – en particulier les universités axées sur la recherche – sont considérées comme un véhicule coûteux pour délivrer l'enseignement au baccalauréat.

Pour parvenir à cette « transformation », les auteurs formulent un certain nombre de suggestions, notamment l'établissement d'un nouveau secteur universitaire axé sur l'enseignement, la création d'une université ouverte et, en écho au rapport Rae, la nécessité d'améliorer le transfert entre les collèges et les universités. Les auteurs suggèrent que la conversion des établissements existants en universités axées sur l'enseignement est problématique pour diverses raisons et proposent que les nouveaux établissements tenus de répondre à l'augmentation prévue des inscriptions soient des établissements uniquement axés sur l'enseignement, ce qui permettrait de répondre à la nécessité de délivrer davantage de baccalauréats à moindre coût.

L'expérience américaine

Les grades des collèges communautaires font partie du paysage de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis depuis plusieurs années. Les collèges communautaires des États-Unis diffèrent des CAAT de l'Ontario en ce que l'un de leurs principaux objectifs est d'offrir des possibilités de transfert vers des universités publiques ou privées offrant des programmes de quatre ans. Dans certains États, l'expansion de l'octroi de grades collégiaux a été motivée par des préoccupations relatives au faible taux d'obtention de grades, de manière générale, avec un accent particulier sur l'accessibilité géographique. Dans d'autres États, l'accent a été mis sur les besoins du marché du travail local.

Un certain nombre d'États ont mené des études pour déterminer le succès des initiatives relatives aux grades des collèges communautaires, dans lesquelles les coûts sont généralement mentionnés. Un *exposé de politique* préparé par l'Education Commission of the States explore les avantages et les inconvénients des grades des collèges communautaires et, en ce qui concerne les coûts, note qu'il est possible que ces grades soient plus abordables parce que les deux premières années du programme peuvent être effectuées à un coût inférieur (Fulton, 2020). Cet exposé reconnaît toutefois que « la comparaison précise des frais de scolarité et des frais d'inscription pour les programmes de baccalauréat dans les collèges communautaires et les établissements de quatre ans peut être difficile en l'absence de données sur les coûts au niveau du programme » [traduction] (p. 5). Il poursuit en indiquant que les coûts sont plus élevés, y compris les coûts d'accréditation, et que « les collèges devront peut-être embaucher des professeurs ou peut-être augmenter les salaires des professeurs existants. Les établissements devront probablement aussi moderniser leurs installations pour répondre aux demandes et aux exigences des programmes de baccalauréat, surtout dans les domaines des sciences et de la technologie » [traduction] (p. 5).

Une revue au niveau de l'État en Floride a conclu que, du point de vue des coûts, les coûts pour les étudiants étaient moins élevés, car les frais de scolarité des collèges représentent moins de la moitié des frais de scolarité des universités d'État (Senate Committee on Higher Education, 2015, p. 8). La même étude est muette sur le sujet des coûts pour l'État. La revue au niveau de l'État d'un projet pilote en Californie a conclu que « l'avantage le plus commun qu'ils [les étudiants] ont identifié était le coût relativement bas de la participation aux programmes pilotes » [traduction] (Petek, 2020, p. 10). Les 15 programmes californiens qui faisaient partie du projet pilote étaient propres à une industrie (par exemple, science mortuaire, hygiène dentaire, technologie automobile, soins respiratoires, biofabrication) et offerts dans un ou deux collèges.

Un rapport parrainé par la Lumina Foundation a relevé des différences dans la manière dont les États financent les années supérieures du grade de baccalauréat (Love et Palmer, 2020). Dans certains cas, l'État accorde les mêmes niveaux de financement qu'aux universités offrant des programmes de quatre ans; dans d'autres cas, le niveau de soutien de l'État est le même que celui des collèges communautaires de niveau inférieur (qui peut être identique ou similaire à celui des universités de niveau inférieur). En ce qui concerne les frais de scolarité pour les programmes de niveau baccalauréat des collèges communautaires, le rapport a noté des différences dans les politiques en matière de frais de scolarité, certains États (par exemple, la Floride) ayant adopté une politique consistant à maintenir les frais de scolarité à un niveau très similaire à celui des collèges communautaires existants, tandis que d'autres États ont autorisé une augmentation des frais de scolarité dans les années supérieures.

Ce qu'il faut retenir de l'expérience américaine à ce jour, c'est que chaque État a ses propres raisons d'autoriser les collèges communautaires à offrir des grades de baccalauréat. Dans le cadre de la politique de chaque État, il semble qu'il y ait une série de conditions que chaque proposition de programme doit remplir, y compris en ce qui concerne les implications sur les ressources. En termes de coûts, l'expérience américaine varie d'un État à l'autre, en fonction de la politique de l'État concernant le niveau de soutien opérationnel des collèges communautaires (qu'il soit identique ou non au soutien fourni aux universités d'État), si l'État autorise ou non les collèges à augmenter les frais de scolarité et, le cas échéant, s'il existe des programmes d'aide aux étudiants propres à l'État étant destinés aux grades de quatre ans des collèges communautaires.

Coûts du programme – Différences de coûts par discipline et par niveau

La section principale de ce document fait référence aux différences de coûts de prestation des programmes par niveau d'année, par discipline et par niveau de programme. On y cite quelques juridictions qui ont utilisé des études de dépenses pour déterminer la pondération des programmes. Plus récemment, les renseignements tirés des études de coûts – ou, pour être plus précis, des « études de dépenses » – sont utilisés dans un certain nombre de juridictions pour éclairer les décisions gouvernementales au sujet des exigences de financement des établissements postsecondaires et/ou comme base pour l'attribution des subventions gouvernementales. Par exemple, le Texas Higher Education Coordinating Board compile les dépenses annuelles par programme et par établissement et maintient un ensemble de pondérations des programmes pour tenir compte des différences de coûts des programmes par niveau (voir ci-dessous pour plus de détails). De même, l'Ohio utilise les renseignements sur les dépenses pour informer le processus d'allocation des ressources (voir ci-dessous). Au Canada, le Québec se sert d'une étude des dépenses pour fixer les pondérations des programmes pour les coûts pédagogiques, y compris la recherche **non** commanditée. Les autres coûts, y compris les installations, les services centraux et les coûts institutionnels associés à la recherche commanditée, sont financés par des enveloppes distinctes avec des formules de calcul des coûts qui leur sont propres (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021). Le modèle québécois ne différencie pas les coûts par niveau d'année pour les programmes de premier cycle.

Texas

Le Texas utilise une formule basée sur les activités pour distribuer environ 50 % des fonds disponibles aux établissements. Les différences de coût des programmes sont reconnues par l'établissement de pondérations relatives déterminées par des études de dépenses régulières

reposant sur la collecte d'informations détaillées sur les dépenses. Les pondérations des programmes reflètent les différences dans le coût total estimé. Comme le mécanisme de financement utilise les heures de contact prévues (HCP) comme indicateur d'activité, il est important de noter que les HCP standard diffèrent selon le niveau du programme – c'est-à-dire qu'un étudiant de premier cycle à temps plein génère 30 HCP, un étudiant de maîtrise à temps plein 24, et un étudiant de doctorat à temps plein 18. En conséquence, la différence de pondération (coûts) par HCP doit être actualisée lors de la conversion des HCP pour un étudiant ETP –c'est-à-dire qu'il y a moins d'HCP par étudiant à la maîtrise ou au doctorat.

Le système de pondération est déterminé par les résultats des analyses des dépenses. Des pondérations uniques sont calculées pour chacune des 20 catégories de programmes au niveau du premier cycle (niveau inférieur et niveau supérieur), au niveau de la maîtrise et du doctorat, ainsi que pour quelques domaines de programmes spéciaux qui ont un ensemble de facteurs de dépenses uniques. Au niveau du premier cycle, les pondérations vont de 1,00 (arts libéraux) à 5,95 (pharmacie). Au niveau supérieur, les pondérations vont de 1,82 (arts libéraux) à 4,48 (pharmacie). Un des arguments avancés dans le document de référence est que les cours/enseignements de niveau inférieur sont moins coûteux que ceux de niveau supérieur en raison de la taille des classes – des classes nombreuses en première et deuxième années par rapport à troisième et à la quatrième année. Les données du Texas confirment la différence relative des coûts par les différentes pondérations pour les niveaux inférieur et supérieur. En moyenne, la pondération passe de 1,20 à 2,19, ce qui indique que le coût par étudiant est, en moyenne, environ 80 % plus élevée dans les années supérieures.

THECB – Étude des dépenses des universités publiques du Texas – Exercice 2020

Enquête auprès des établissements pour l'année se terminant le 31 août 2020

Pondération relative

Code de fonds	Discipline	Premier cycle inférieur	Premier cycle supérieur	Maîtrise	Doctorat	Spécial	Total
1	Arts libéraux	1,00	1,82	4,72	14,74	-	1,61
2	Science	1,38	2,75	7,67	22,30	-	2,77
3	Beaux-arts	1,39	2,70	7,49	9,73	-	2,14
4	Formation des enseignants	1,40	1,91	2,34	8,70	-	2,52
5	Agriculture	1,64	2,33	8,51	15,18	-	2,94
6	Ingénierie	1,83	2,85	7,28	19,68	-	4,31
7	Économie domestique	1,04	1,82	3,65	13,66	-	1,71
8	Droit	-	-	-	-	5,56	5,56
9	Services sociaux	1,63	1,91	2,41	28,72	-	2,32
10	Bibliothéconomie	2,73	1,99	3,50	16,55	-	3,44
11	Sciences vétérinaires	-	-	-	-	22,77	22,77
12	Formation professionnelle	1,38	3,46	-	-	-	1,76
13	Formation physique	1,54	1,60	-	-	-	1,55
14	Services de santé	0,93	1,60	2,72	11,99	3,17	1,80
15	Pharmacie	5,95	4,48	47,05	48,02	4,69	7,31
16	Administration des affaires	1,13	1,82	3,47	35,95	-	2,21
17	Optométrie	-	-	-	-	5,76	5,76
18	Formation des enseignants - Enseignement pratique	1,98	2,30	-	-	-	2,30
19	Technologie	1,89	2,42	4,86	36,15	-	2,42
20	Soins infirmiers	1,35	2,07	2,68	10,71	-	2,30
	Totaux	1,20	2,19	4,50	17,87	6,36	2,35

Médecine vétérinaire : calcul avec des heures de contact prévues estimées (Effectif X 24).

L'étude sur les dépenses au Texas existe depuis de nombreuses années et l'ensemble de données comprend un historique des pondérations relatives. Les pondérations changent au fil du temps en raison de l'évolution différentielle des coûts par étudiant (coûts de main-d'œuvre plus ou moins élevés, technologie, etc.) et des changements relatifs des niveaux d'inscription.

<https://www.highered.texas.gov/institutional-resources-programs/funding-facilities/formula-funding/expense-study/>

Ohio

Le département de l'enseignement supérieur recueille des données détaillées sur les dépenses et les inscriptions de chacun des campus (tous secteurs confondus). Ces données constituent la base des pondérations relatives par niveau d'année pour tous les établissements postsecondaires et sont utilisées pour établir la subvention relative de l'État (subvention). Les analyses des dépenses de l'Ohio servent de base pour déterminer les dépenses par niveau d'année

Pondérations relatives imputées par grand domaine de programme – OHIO

	Science, Tech., Ing., Maths, Méd.	Arts et sciences humaines	Affaires, éducation et sciences sociales
Année 1	1,00	1,00	1,00
Année 2	1,34	1,42	1,10
Année 3	2,50	1,77	1,40
Année 4	3,07	2,71	1,63
Année 5	3,31	4,76	2,72
Année 6	4,55	4,74	2,85
Année 7	4,19		4,34
Année 8	7,40		
Année 9	7,64		

Les « pondérations » relatives imputées reflètent les dépenses par étudiant en utilisant la première année comme point de référence dans chaque catégorie de programme. Il faut garder à l'esprit que l'approche de l'Ohio inclut les collèges communautaires et les universités, d'où la catégorisation de la première à la neuvième année – essentiellement, du collège communautaire de première année aux programmes professionnels de troisième cycle dans les universités. Les programmes de doctorat et les programmes de médecine sont traités séparément.

https://www.ohiohighered.org/sites/ohiohighered.org/files/uploads/financial/FY2018_SSIHandbookUniversity.pdf

Charge de travail des professeurs

La charge de travail du personnel académique à temps plein dans les CAAT est précisée dans la convention collective provinciale et est mentionnée dans le document principal. La charge de travail du personnel académique à temps plein dans les universités est fixée au niveau de l'établissement et, pour la plupart, déterminée au niveau du département. Les principales références en matière d'études sur la charge de travail sont passées en revue dans le rapport 2014 du COQES intitulé *Charges d'enseignement et résultats de recherche du corps professoral des universités de l'Ontario : répercussions sur la productivité et la différenciation*. Voici l'une des réserves importantes formulées dans ce rapport :

Les études canadiennes et américaines mentionnées précédemment ont utilisé une variété d'approches pour mesurer les charges d'enseignement et de recherche ainsi que leurs impacts. Lorsque considérées dans leur ensemble, ces études portent à croire que même si l'on s'attend généralement à ce que les enseignants répartissent leur temps

entre l'enseignement, la recherche et le service dans des proportions de 40-40-20, ce qui correspond à la distribution normalisée, la charge de travail peut varier considérablement d'un établissement à l'autre et d'un membre à l'autre du corps professoral.

(Jonker et Hicks, 2014, p. 12)

Références des données

Inscriptions dans les collèges

Unité des finances des collèges, nombre de personnes à temps plein du pays par domaine d'études – grade de baccalauréat automne 2012/13 - 2019/20

Financement des collèges

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle, *Ontario College Funding Model, Technical Manual, mai 2017, version 1.1* (Voir ANNEXE 2 : La formule de financement des collèges sert de référence pour l'utilisation du montant de 4 277 \$ comme valeur de base de l'UFP avant tout ajustement associé au « nouveau » modèle.)

Financement des universités

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle, *University Funding Model, Technical Manual, mai 2017 version 1.0*. Voir le tableau 3, p. 30, pour la référence à la valeur de base avant la mise en œuvre du « nouveau » modèle.

Aide aux étudiants de premier cycle

Certains établissements publient une ventilation des dépenses liées à l'aide aux étudiants ou des allocations budgétaires dans leurs rapports budgétaires annuels ou dans d'autres rapports distincts. Les informations suivantes sur les bourses de premier cycle basées sur les besoins et le mérite ont été compilées à partir de ces rapports ainsi que du rapport financier annuel du COFO-UO (tableau 4) pour chaque université.

Université de Toronto

Les dépenses totales en matière de bourses d'études et d'aide (hors emploi) se sont élevées à 268,2 millions de dollars en 2018/2019, d'après le rapport financier du COFO-UO, tableau 4, rapport consolidé. Le rapport annuel de l'Université de Toronto sur le soutien financier aux étudiants - 2018/19 indique que les dépenses fondées sur les besoins des étudiants de premier cycle représentaient environ 72 % du financement total fondé sur les besoins (99,162 millions de dollars), soit environ 71,4 millions de dollars ($99,162 \times 0,72 = 71,397$ \$) (p. 7). Les bourses de mérite pour les étudiants de premier cycle s'élèvent à 29,2 millions de dollars. Les dépenses totales liées aux étudiants de premier cycle en matière d'aide aux étudiants sont estimées à environ 100 millions de dollars. Les dépenses liées aux études de premier cycle représentent environ 37 % des dépenses totales de bourses et d'aide aux étudiants.

Office of the Vice-Provost Students, *Above and Beyond: Ensuring Access to a U of T Education*, Rapport annuel 2018/19 sur l'aide financière aux étudiants, Université de Toronto

https://governingcouncil.utoronto.ca/sites/default/files/agenda-items/2020402_GC_3i.pdf

Western

Les dépenses totales pour les bourses d'études et l'aide aux étudiants (hors emploi) se sont élevées à 80,471 millions de dollars en 2019/20 selon le rapport financier du COFO-UO, tableau 4. Le budget 2019/20 de Western alloue environ 30 millions de dollars à l'aide aux étudiants de premier cycle. Les dépenses liées aux études de premier cycle représentent approximativement 35 % des dépenses totales de bourses et d'aide aux étudiants.

https://www.ipb.uwo.ca/documents/2019_budget.pdf

York

Les dépenses totales pour les bourses d'études et l'aide aux étudiants (hors emploi) se sont élevées à 98,194 millions de dollars en 2019/20 selon le rapport financier du COFO-UO, tableau 4. Le rapport sommaire de York fait état de dépenses de 34,845 millions de dollars en 2019/20 pour les bourses des étudiants de premier cycle. Les dépenses liées aux études de premier cycle représentent environ 35 % des dépenses totales de bourses et d'aide aux étudiants.

<https://oipa.info.yorku.ca/data-hub/quick-facts/quick-facts-undergraduate-bursaries-and-scholarships/>

Queen's

Les dépenses totales pour les bourses d'études et l'aide aux étudiants (hors emploi) se sont élevées à 67,909 millions de dollars en 2019/20 selon le rapport financier du COFO-UO, tableau 4. Le budget 2019/20 de Queen's fait état de dépenses de 34,516 millions de dollars en bourses pour les étudiants de premier cycle (p. 23). Les dépenses liées aux études de premier cycle représentent environ 50 % des dépenses totales de bourses et d'aide aux étudiants.

[https://www.queensu.ca/financialservices/sites/webpublish.queensu.ca/files/files/Budget%20Report%202020-21%20to%202022-23%20-%20Final%20Updated\(1\).pdf](https://www.queensu.ca/financialservices/sites/webpublish.queensu.ca/files/files/Budget%20Report%202020-21%20to%202022-23%20-%20Final%20Updated(1).pdf)

Brock

Les dépenses totales en matière de bourses d'études et d'aide aux étudiants (hors emploi) se sont élevées à 24,680 millions de dollars en 2019/20, selon le rapport financier du COFO-UO, tableau 4. Le budget 2020/21 de Brock fait état de dépenses de 13,5 millions de dollars en bourses pour les étudiants de premier cycle. Les dépenses liées aux études de premier cycle représentent environ 55 % des dépenses totales de bourses et d'aide aux étudiants.

https://brocku.ca/about/wp-content/uploads/primary-site/sites/8/2020-21-Budget-Report_SCREEN.pdf

Annexe B : Frais de scolarité et aide aux étudiants : Un bref rappel chronologique

Comme nous l'avons indiqué dans le corps du document, les coûts pour les étudiants sont directement influencés par les frais de scolarité et les politiques d'aide aux étudiants. Ce rappel chronologique se veut un aperçu de la politique sur les frais de scolarité en Ontario, en mettant l'accent sur la politique sur les frais de scolarité et l'aide aux étudiants depuis le milieu jusqu'à la fin des années 1990.

Avant le milieu des années 1960, chaque université fixait ses frais de scolarité en fonction de sa propre situation et en tenant compte des autres établissements de la province. À la fin des années 1960, l'impact du « baby-boom » sur la demande d'inscription a conduit le gouvernement à s'impliquer davantage dans le secteur postsecondaire. Les universités existantes ont été agrandies, de nouvelles universités ont été fondées et les CAAT ont été créés. De nouveaux mécanismes de financement ont été mis en place, notamment une réglementation gouvernementale des frais de scolarité dans le secteur universitaire. Les frais de scolarité dans les CAAT ont été entièrement réglementés dès leur création, et les niveaux de frais de scolarité, par programme, étaient identiques ou très similaires dans chaque établissement.

Dans les universités, la mise en place de ce que l'on appelait des « frais de scolarité calculés selon une formule » a entraîné essentiellement la même subvention gouvernementale et des niveaux de frais de scolarité similaires *par programme* dans toute la province; c'est-à-dire que la subvention provinciale et les frais de scolarité étaient essentiellement les mêmes pour un étudiant en histoire à l'Université de Toronto que pour un étudiant en histoire à l'Université Western ou Lakehead. En 1980, la province a accordé un peu de latitude dans le régime des frais de scolarité en introduisant des « frais discrétionnaires », permettant à chaque université de choisir de facturer un supplément de 10 % par rapport aux frais calculés selon une formule. La plupart des universités ont profité pleinement de cette latitude. Ce pouvoir discrétionnaire a été porté à 13 % en 1987 et, là encore, la plupart des établissements ont profité pleinement des trois points de pourcentage supplémentaires. À partir de 1977, le gouvernement de l'Ontario a introduit le concept de frais différentiels pour les étudiants étrangers. En 1982, il a fixé le taux à la moitié du coût estimé du programme³³ avant de l'augmenter aux deux tiers du coût estimé du programme en 1983. Les revenus supplémentaires ont été « mis en commun » et attribués à toutes les universités.

À partir du milieu des années 1990, des changements dans la politique gouvernementale en matière de frais de scolarité, ainsi que des décisions de mise en œuvre au niveau des établissements, ont entraîné ce que nous considérons aujourd'hui comme une variation considérable des frais de scolarité par programme et par classification des étudiants (c'est-à-dire, étrangers ou canadiens). La chronologie descriptive suivante se concentre sur le secteur universitaire, mais, à quelques différences près, les CAAT ont connu les mêmes changements de politique gouvernementale et des problèmes de mise en œuvre similaires.

Après les élections de 1995, un nouveau gouvernement (l'honorable M. Harris) a entrepris d'apporter des changements majeurs dans le paysage des frais de scolarité des établissements

³³ Basé sur les pondérations des programmes et les valeurs des unités de financement dans la formule de financement des subventions de fonctionnement à l'époque.

d'enseignement postsecondaire. En 1996/97, les frais de scolarité pour les étudiants étrangers ont été « déréglementés », ce qui a permis aux établissements de fixer leurs propres niveaux de frais de scolarité et, surtout, de conserver les revenus. En raison de cette déréglementation, la province a cessé de verser des subventions de fonctionnement pour les inscriptions d'étudiants étrangers. En se basant sur la teneur des recommandations et des idées émanant du *Rapport du Comité consultatif sur l'orientation future de l'éducation postsecondaire, Excellence, Accessibilité, Responsabilité*, le gouvernement a commencé à augmenter sensiblement le niveau des frais discrétionnaires autorisés pour les étudiants du pays, sous réserve que les établissements devaient « réserver » un montant déterminé de l'augmentation des frais pour l'aide aux étudiants (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1996). Le gouvernement a également mis en place le Fonds fiduciaire d'initiative pour les étudiantes et étudiants de l'Ontario – un fonds de contrepartie pour constituer un fonds de financement de l'aide aux étudiants.³⁴ En 1998, le gouvernement a introduit le concept de programmes supplémentaires à recouvrement des coûts pour tous les programmes de deuxième cycle et certains programmes de premier cycle dans les universités, ainsi que pour les programmes à forte demande et les programmes post-diplôme dans les CAAT. De fait, les niveaux de frais de scolarité dans ces programmes spécifiques pouvaient être déterminés par les établissements, sous réserve de plafonds d'augmentation annuelle et de limites quant au nombre de tels programmes. La contrepartie, cependant, était que les établissements devaient fournir davantage d'aide aux étudiants dans ces programmes; une série de mesures a donc été mise en place pour répondre à cette exigence. Les changements apportés à la politique sur les frais de scolarité ont fait en sorte qu'en quelques années, non seulement les frais de scolarité ont augmenté de façon marquée, particulièrement dans les programmes professionnels universitaires, mais les stratégies de mise en œuvre et les échéanciers différents au niveau institutionnel ont entraîné une variation des frais de scolarité selon les programmes. Certains établissements ont réagi rapidement pour profiter de la flexibilité supplémentaire en matière de frais de scolarité, en réorganisant et en élargissant leurs politiques d'aide aux étudiants en conséquence, afin de compenser une grande partie, voire la totalité, de l'augmentation des frais de scolarité pour les étudiants à revenu faible ou moyen; d'autres ont agi plus lentement, en recherchant un consensus sur l'élaboration de leurs propres politiques en matière de frais de scolarité et d'aide aux étudiants.

Un changement de gouvernement en 2003 (l'honorable D. McGuinty) a amené un gel des frais de scolarité pour 2004 et 2005 – un élément majeur de la plateforme électorale victorieuse. Les frais de scolarité ont été gelés aux niveaux existants, ce qui signifie que les variations par programme/établissement qui étaient apparues au cours de la période précédente étaient désormais bloquées en attendant une révision. Après l'examen, le gouvernement a introduit sa propre politique en matière de frais de scolarité en 2006, basée sur le cadre recommandé dans le rapport Rae (Rae, 2005), essentiellement en réglementant à nouveau les frais de scolarité des étudiants canadiens et en annonçant des augmentations de taux différentielles pour les programmes à entrée directe (4,5 %) par rapport aux programmes avec préalables universitaires, professionnels, de deuxième cycle et à forte demande (8 %) – ces derniers étant effectivement les programmes supplémentaires à recouvrement des coûts identifiés dans le régime précédent. D'autres règlements sur les frais de scolarité ont été ajoutés pour limiter l'impact des augmentations sur des cohortes spécifiques d'étudiants et pour limiter l'augmentation globale dans un établissement particulier (5 %). Les frais de scolarité des

³⁴ Le programme a été modifié en 2003 (Fonds fiduciaire d'initiative pour les étudiantes et étudiants de l'Ontario II).

étudiants étrangers sont restés déréglementés. En même temps, le gouvernement a apporté des changements majeurs au RAFEO, notamment en ce qui concerne les subventions initiales et la garantie d'accès aux études (GAE), qui oblige les universités et les collèges à financer tout besoin non satisfait déterminé par le gouvernement. Le gouvernement libéral a également remplacé les initiatives existantes du Fonds fiduciaire d'initiative pour les étudiantes et étudiants de l'Ontario par son propre programme de Fiducie d'aide aux étudiantes et étudiants de l'Ontario (FAEO) en 2006.

Influencé par les conséquences de la crise financière de 2008, ainsi que par des pressions particulières pour répondre aux préoccupations concernant les taux d'augmentation des frais de scolarité, le gouvernement a introduit la Bourse d'études de l'Ontario (BEO) au trimestre d'hiver 2011/12 afin de réduire de 30 % le « prix affiché » pour de nombreux étudiants ontariens. Bien que la BEO ait eu un impact immédiat sur le coût net des études postsecondaires, les écarts de frais de scolarité par programme entre les établissements ont continué de se creuser à mesure que les établissements appliquaient les taux d'augmentation différentiels autorisés dans les limites du plafond d'augmentation global.

En 2013, sous la direction d'une nouvelle première ministre (l'honorable K. Wynne), le gouvernement a conservé le cadre de base, mais a abaissé les augmentations annuelles à 3 % et 5 % respectivement, avec un « plafond » institutionnel de 3 %. Les frais de scolarité des étudiants étrangers sont restés déréglementés. Le nouveau gouvernement a été réélu en 2014 et a réorganisé l'aide aux étudiants en 2017 en proposant la Subvention ontarienne d'études (SOE), qui visait à couvrir les frais de scolarité pour les étudiants des familles dont le revenu familial est inférieur à 50 000 \$ (ou 30 000 \$ pour les étudiants indépendants) et une échelle mobile jusqu'à 160 000 \$ avec une SOE minimale de 30 % des frais de scolarité (Ministère des Finances, 2016) : « Tous les étudiants seront dans la même situation ou dans une situation plus favorable que sous le régime de la Bourse d'études de l'Ontario » [traduction] (Ministère des Finances, 2016).

L'élection d'un nouveau gouvernement (l'honorable D. Ford) en 2018 a mené à une réduction de 10 % des frais de scolarité réglementés en 2019/20 et à un gel des frais de scolarité pour 2020/21, qui a maintenant été prolongé jusqu'en 2021/22. Au même moment, le nouveau gouvernement a annoncé des changements au programme du RAFEO qui ont effectivement réduit l'engagement financier du gouvernement provincial. Des investissements fédéraux supplémentaires ont contribué à maintenir les niveaux globaux de soutien.

Cette brève chronologie des changements intervenus dans la politique en matière de frais de scolarité et d'aide aux étudiants qui précède ne se veut pas exhaustive.³⁵ Elle illustre plutôt la nature et le rythme des changements apportés à la politique en matière de frais de scolarité et d'aide aux étudiants, en particulier depuis le milieu et la fin des années 1990.³⁶ Elle donne le contexte nécessaire pour comprendre les différences de frais de scolarité entre les programmes et l'éventail des frais de scolarité au sein d'un même programme dans le secteur universitaire. En outre, elle met en lumière certaines des principales politiques d'aide aux étudiants qui permettent de réduire les écarts, en particulier pour les étudiants ayant des besoins financiers.

³⁵ Par exemple, les bourses d'études étaient considérées comme des revenus non imposables au milieu des années 2000 et certains crédits d'impôt ont été supprimés en 2017.

³⁶ Deux références sont particulièrement intéressantes en ce qui concerne l'histoire de la politique sur les frais de scolarité en Ontario : Stager (1989) et Boggs (2009).