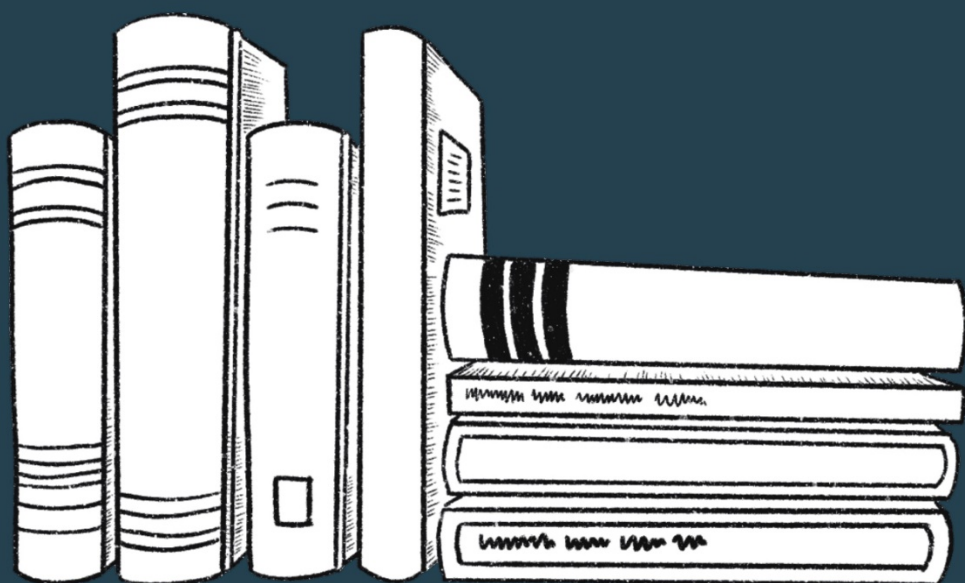


Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur



Qui décerne les grades? Survol du paysage évolutif des titres de compétences en Ontario

Julia Colyar, Ryan Tishcoff
et Janice Deakin

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 :

Colyar, J., Tishcoff, R. & Deakin, J. (2022) *Qui décerne les grades? Survol du paysage évolutif des titres de compétences en Ontario*. 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

Nous sommes reconnaissants envers nos collègues qui ont partagé leur expertise lors de l'élaboration de ce document : Peter Gooch, Martin Hicks, Bonnie Patterson, Marny Scully et Ken Snowdon. Toute erreur ou omission n'engage que nous.

Nos collègues du COQES, Rachel Courts et Sarah Brumwell, ont mené un travail de recherche essentiel pour ce rapport.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Liste des figures | 4 |
| Introduction | 5 |
| Survol : L'évolution des titres de compétences postsecondaires en Ontario..... | 5 |
| Le contexte économique de l'Ontario, 1985-1997..... | 6 |
| Changements dans l'idéologie gouvernementale et les visions de l'éducation..... | 8 |
| Augmentation des inscriptions en Ontario : la double cohorte | 9 |
| Stratégies de revendication des collèges et des universités..... | 11 |
| Le paysage postsecondaire de l'Ontario depuis la Loi de 2000 | 13 |
| Le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (CCTCO)..... | 14 |
| Mécanismes d'assurance qualité pour le CCTCO | 15 |
| Un regard vers l'avenir : éclairer les décisions du gouvernement sur l'attribution des grades en Ontario | 17 |
| Références..... | 18 |

Liste des figures

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Les titres de compétence en éducation postsecondaire de l'Ontario en tant que continuum | 15 |
|--|----|

Introduction

Le 7 octobre 2021, le gouvernement de l'Ontario a annoncé la *Loi de 2021 visant à soutenir la population et les entreprises* : un plan omnibus visant à réduire les formalités administratives et prévoyant des changements réglementaires et politiques dans tous les ministères. La partie de cette loi relative au ministère des Collèges et Universités (MCU) porte sur l'amélioration de l'accès des étudiants à des programmes de haute qualité qui les préparent au marché du travail. Le gouvernement a cerné plusieurs options en vue d'atteindre cet objectif, notamment l'augmentation du nombre de grades décernés par les collèges de l'Ontario, l'élargissement du pouvoir de décerner des grades et le développement des titres de compétence offerts par les collèges de l'Ontario afin d'inclure des maîtrises appliquées.

Ces options – si le gouvernement choisit de les mettre en œuvre – pourraient avoir des effets à long terme pour les étudiants, les employeurs et les établissements. L'ajout de grades et l'élargissement de la capacité à en décerner sont essentiellement irréversibles. En effet, une fois que de nouveaux titres de compétences ou prestataires entrent dans le paysage, il est difficile de les révoquer.

La question de l'expansion des grades collégiaux en Ontario n'est pas nouvelle. La première intervention du gouvernement sur cette question a été l'adoption de la *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire* (Loi de 2000) : l'un des changements les plus importants apportés au système d'EPS de l'Ontario depuis la création du secteur collégial en 1965 (Charles, 2011; Société de recherche sociale appliquée, 2015). Cette loi a étendu le pouvoir de décerner de grades en Ontario, auparavant limité aux universités publiques, aux collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT), aux établissements privés de la province et aux organismes de l'extérieur de la province. La Loi de 2000 a également créé la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP), qui fait des recommandations au ministre des Collèges et Universités pour autoriser les programmes de grades dans les collèges de l'Ontario et les établissements privés ou de l'extérieur de la province. Aujourd'hui, le débat sur l'élargissement de l'octroi de grades au niveau collégial reprend et prolonge les discussions politiques ayant mené à la Loi de 2000.

Le présent document décrit les influences qui ont façonné le paysage des titres de compétences de l'Ontario jusqu'à l'adoption de la Loi de 2000, et sert d'introduction à une série de publications plus ciblées du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) sur cet important débat. Il explore les facteurs qui ont influencé la décision initiale du gouvernement d'étendre l'octroi de grades dans le secteur collégial et décrit comment le paysage postsecondaire a évolué depuis. Cette toile de fond permettra de contextualiser les délibérations actuelles du gouvernement et mettra en évidence les enjeux liés aux titres de compétences qui devront être pris en compte dans les mois et les années à venir.

Survol : L'évolution des titres de compétences postsecondaires en Ontario

La récente étude faite par le gouvernement de l'Ontario sur l'attribution des grades se concentre sur les titres de compétences postsecondaires et les établissements autorisés à les décerner. Les titres de compétences sont utilisés dans le secteur de l'EPS au niveau mondial pour organiser, définir et différencier les niveaux d'éducation offerts au sein des administrations et entre elles. Les différents titres de compétences sont également évalués les uns par rapport

aux autres et peuvent structurer les parcours pour la progression des étudiants. Les titres de compétences donnent également l'assurance aux employeurs qu'une personne a acquis des aptitudes, des attributs ou des compétences spécifiques (Tholen, 2019); ils ont donc une valeur tant pour les employeurs que pour les diplômés (Taylor, 2018). Et de nouveaux titres sont développés en réponse à des facteurs sociétaux, académiques et socio-économiques. Bien que chaque province supervise la structure et le contenu de ses titres de compétences, des ressources telles que le Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], 2007) fournissent un ensemble commun d'attentes pour guider les cadres locaux. Des organismes internationaux tels que la Lumina Foundation et l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) ont également mis au point des outils pour décrire les compétences des diplômés et les liens entre les différents types de titres (Adelman et coll., 2014; Lumina Foundation, 2015; EEES, 2018).

Le paysage des titres de compétences en Ontario est resté relativement stable et simple pendant des décennies après la création des collèges en 1965. Les CAAT, créés par le gouvernement progressiste-conservateur (PC) Robarts, avaient pour objectif de décerner des titres de compétences axés sur une profession et étaient distincts des universités. Les CAAT ont également adopté une vision progressiste qui mettait l'accent sur les possibilités d'études postsecondaires en tant que moyen de surmonter les obstacles sociaux et socio-économiques, en particulier pour les étudiants qui, historiquement, ne parvenaient pas à accéder à une éducation universitaire. Bien que le ministre de l'Éducation de l'époque dans les années 1960, Bill Davis, était favorable à la capacité des diplômés des collèges de passer à l'université, il n'a toutefois pas réussi à définir des politiques soutenant cet objectif. En fait, jusqu'à la fin des années 1990, les collèges et les universités offraient des titres de compétences distincts avec peu de coordination et aucun chevauchement. Les universités avaient le monopole des grades, sur la base de leurs statuts indépendants, tandis que les collèges offraient des diplômes et des certificats de plus courte durée, axés sur la pratique et liés aux besoins du marché du travail local.

Le pivot de la Loi de 2000 a été d'autoriser les collèges à délivrer des grades de quatre ans dans des domaines d'études appliqués, mettant fin aux distinctions claires entre les titres de compétences des collèges et ceux des universités. Divers facteurs ont influencé ce changement entre les années 1990 et 2000. Ces facteurs sont liés à l'évolution du contexte économique, aux changements d'idéologie du gouvernement, aux pressions exercées par le nombre d'inscriptions à l'EPS et aux efforts de promotion des secteurs collégial et universitaire. Les sections suivantes traitent de ces facteurs interconnectés – qui ont mené à la création de la Loi de 2000 – puis décrivent les principales influences qui ont marqué le paysage de l'EPS en Ontario depuis l'élargissement des grades du fait de la Loi de 2000, notamment le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (CCTCO).

Le contexte économique de l'Ontario, 1985-1997

Au début des années 1990, la révolution technologique et la restructuration correspondante de l'économie industrielle traditionnelle ont plongé l'Ontario dans une profonde récession. Le gouvernement néo-démocrate de Bob Rae (1990 à 1995) a pris le pouvoir au moment où l'Ontario connaissait la pire conjoncture économique depuis la Grande Dépression des années 1930. Le gouvernement de Rae a adopté une approche « imposer et dépenser », en augmentant les impôts et doublant la dette provinciale (Ibbitson, 1997). Entre 1985 et 1997, l'intérêt sur la dette provinciale est passé de 10 % des revenus à 17 % (Gouvernement de l'Ontario, 1985; 1997).

Les difficultés économiques de l'Ontario reflétaient un contexte fédéral difficile et étaient exacerbées par celui-ci. À partir du milieu des années 1980, le gouvernement fédéral s'est efforcé de remédier au déficit national croissant en réduisant et en restructurant les paiements de transfert provinciaux dans les domaines de la santé, de l'éducation et des services sociaux (Lang et coll., 2000). Le budget 1995 du premier ministre Chrétien prévoyait la plus importante réduction des transferts fédéraux aux provinces de l'histoire du Canada – une réduction d'environ 2 milliards de dollars pour l'Ontario (Tombe, 2020). Les transferts du gouvernement fédéral vers le secteur postsecondaire ont diminué de près de 15 % (Fisher et coll., 2009). Le gouvernement fédéral a également réduit le financement du développement de la main-d'œuvre et a confié la responsabilité de la préparation de la main-d'œuvre aux provinces (Fisher et coll., 2009), ce qui a encore accru les contraintes financières provinciales liées à l'éducation et à la formation.

En 1995, les progressistes-conservateurs de l'Ontario ont pris le pouvoir avec un gouvernement majoritaire et un programme de réformes sous la direction du premier ministre Mike Harris. Le gouvernement Harris a entrepris de réduire la taille et le rôle du gouvernement, de diminuer les impôts provinciaux de 30 % et de réduire de 6 milliards de dollars le budget provincial en diminuant les dépenses (Ibbitson, 1997). En 1996, le budget du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario a été amputé de 400 millions de dollars; les subventions de fonctionnement aux collèges et universités de l'Ontario ont été réduites de plus de 15 % (280 millions de dollars) (Jones, 1997).

Ces coupures faisaient suite à des diminutions générales du financement des collèges et des universités de l'Ontario tout au long des années 1990. Le financement par étudiant (c'est-à-dire les subventions et les frais) a diminué dans tous les secteurs malgré l'augmentation des inscriptions au début de la décennie, ce qui a conduit à un pic des taux de participation à l'EPS en 1997 (Snowdon et associés, 2009; Berger, 2009). Les collèges ont été particulièrement touchés dans ce contexte, car les hausses d'inscriptions induites par la récession n'ont pas été accompagnées de subventions suffisantes. Les collèges ont cherché à augmenter leurs revenus, notamment en développant des programmes conjoints et des accords de transfert avec les universités.

Pour aider les établissements d'EPS à récupérer une partie des revenus perdus en raison des diminutions et des coupures de financement, le gouvernement Harris a autorisé l'augmentation des frais de scolarité et une plus grande flexibilité. Le nouveau cadre permettait une déréglementation limitée des frais de scolarité pour les programmes d'études supérieures et certains programmes de premier cycle; les programmes professionnels des universités (santé et médecine, droit et certains programmes de haute technologie); et certains programmes collégiaux, y compris les programmes post-diplôme et les programmes spécialisés à forte demande. Les frais de scolarité des étudiants étrangers ont été entièrement déréglementés (Rexe, 2015), et ceux-ci n'étaient plus comptabilisés dans le calcul des subventions de fonctionnement provinciales (Snowdon et associés, 2009). Selon le nouveau cadre, le gouvernement exigeait également que les établissements réservent 30 % du montant de l'augmentation des frais de scolarité pour l'aide en fonction des besoins qui est destinée aux étudiants (Doucet, 2004).

Cette période de difficultés économiques et de réduction des dépenses gouvernementales a accéléré la transformation fiscale des établissements d'EPS de l'Ontario qui a débuté dans les années 1980 (MacKay, 2014). La part du financement provincial dans les revenus de fonctionnement des établissements a diminué dans toutes les provinces, mais le problème était

particulièrement aigu en Ontario. Pour les universités, les subventions provinciales en tant que proportion des revenus d'exploitation sont passées de 80 % en 1980 à 60 % en 1997. Les subventions accordées aux collèges ont diminué, passant de 85 % du total des revenus d'exploitation en 1992¹ à 74 % en 1997 (Snowdon et associés, 2009).² Les coupures de financement au milieu des années 1990 ont encore réduit la part du gouvernement provincial dans les revenus d'exploitation de l'EPS et ont consolidé la position de l'Ontario au dernier rang des provinces pour le financement par élève (MacKay, 2014; Fisher et coll., 2009). La part des frais de scolarité dans les revenus d'exploitation en Ontario est passée de 22 % à 38 %, alors que les établissements ont commencé à compter davantage sur les frais de scolarité pour équilibrer leur budget.

Les politiques gouvernementales en matière d'enseignement postsecondaire de cette époque servaient à stimuler la prospérité économique; les établissements avaient non seulement pour mission de former la main-d'œuvre de demain, mais aussi d'être des moteurs économiques dans leurs communautés locales. Cette vision avait des origines lointaines – remontant au Conseil économique du Canada dans les années 1960 et aux investissements fédéraux pour soutenir l'expansion du baby-boom, et tout au long des années 1980 avec le nouveau financement fédéral de la recherche. L'Ontario Jobs Investment Board, une commission d'investissement dans l'emploi de l'Ontario créée en 1997, a réaffirmé ces idées en mettant l'accent sur la « culture de l'innovation », l'infrastructure nécessaire à la compétitivité et la préparation de la population au marché du travail (Ontario Jobs Investment Board, 1998). La réorientation du financement, qui a modifié l'équilibre entre l'enseignement supérieur comme investissement personnel par rapport à un bien collectif, a poussé l'accent mis sur les marchés du travail et la main-d'œuvre vers de nouveaux horizons : les frais de scolarité des étudiants sont devenus un moteur clé, et une source de financement, du développement économique en Ontario.

Changements dans l'idéologie gouvernementale et les visions de l'éducation

Le programme économique du gouvernement Harris reflétait une idéologie néolibérale apparue dans l'enseignement supérieur dans les années 1970 et qui s'est imposée au niveau mondial dans les années 1980 (Neave, 1988). Les politiques néolibérales lient l'enseignement supérieur à des facteurs économiques, tandis que les politiques plus progressistes – y compris celles qui ont jeté les bases du secteur de l'EPS en Ontario – conçoivent l'enseignement supérieur comme un bien social (Neave, 1988). Cela s'illustre par le fait que l'EPS est passée du statut de responsabilité publique, dont la majeure partie du financement est assurée par des subventions gouvernementales, à celui d'entreprise privée caractérisée par des frais de scolarité élevés. Le gouvernement fédéral a renforcé ces idées en réduisant les paiements de transfert provinciaux, puis en réinvestissant de façon ciblée dans les crédits d'impôt pour études, la Subvention canadienne pour l'épargne-études et la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, ainsi qu'en modifiant le programme du régime enregistré d'épargne-études (REEE). Ces économies et opportunités de financement fédérales permettaient d'offrir un soutien public aux étudiants individuels plutôt que des subventions de fonctionnement institutionnelles délivrées par les gouvernements provinciaux.

Un rapport du Comité consultatif sur l'orientation future de l'éducation postsecondaire de l'Ontario (1996) a reflété et amplifié la perspective néolibérale par ses recommandations

¹ Les données sur les inscriptions et le financement des collèges avant 1992 ne sont pas disponibles (Snowdon et associés, 2009).

² Les subventions provinciales de fonctionnement ont augmenté en termes absolus, mais ont diminué en termes relatifs. Consulter : Snowdon et associés, 2009.

relatives à la déréglementation, à la responsabilité et à l'évaluation des performances. Le rapport a également mis l'accent sur l'esprit d'entreprise, l'accès et le choix : par exemple, la recommandation 10 conseillait d'abandonner les secteurs desservis ayant été définis par le gouvernement pour les collèges (p. 42) afin que les établissements disposent des outils nécessaires pour répondre aux besoins d'une société fondée sur la connaissance.³ Les secteurs desservis faisaient partie du mandat initial des collèges, qui était notamment de se concentrer sur les communautés locales. Le rapport consultatif décrivait les secteurs desservis comme étant inflexibles et contraignants sur le plan de la concurrence – et avec des frais de scolarité plus élevés, les établissements devaient trouver des occasions de distinguer leurs programmes et d'attirer les étudiants.

Cette orientation politique a inspiré de nombreuses mesures législatives et de financement de l'enseignement postsecondaire pendant l'ère Harris. La flexibilité et la dérégulation des droits de scolarité en sont des exemples importants; d'autres exemples incluent des mécanismes de financement qui ont encouragé une concurrence et une différenciation entre les établissements. Dans le secteur universitaire, le gouvernement Harris a mis en place des programmes de « subventions de contrepartie » pour encourager la participation du secteur privé aux activités de recherche (Jones, 2004). En recueillant des fonds privés, les universités pourraient rivaliser pour obtenir des fonds de contrepartie. Les améliorations des immobilisations soutenues par l'initiative SuperCroissance et les Programmes d'accès aux perspectives d'avenir ont également adopté une approche de fonds de contrepartie (Robertson, McGrane et Shaker, 2003). Dans le cadre des Programmes d'accès aux perspectives d'avenir, les établissements pourraient lever des fonds privés pour financer de nouveaux espaces dans des programmes à forte demande tels que les technologies de l'information. Comme incitatif supplémentaire, les établissements étaient libres de fixer leurs propres niveaux de frais de scolarité pour ces programmes (Jones, 2004). Les programmes de fonds de contrepartie ont encouragé la concurrence au sein des établissements et entre ceux-ci, et ont désavantagé les écoles nouvelles et plus petites dont le réseau auprès duquel des fonds pouvaient être levés était moins important (Doucet, 2004).

Le gouvernement Harris a également donné la priorité à la reddition de comptes en introduisant des indicateurs clés de performance dans les collèges et les universités. Ces indicateurs sont des mécanismes néolibéraux dans la mesure où ils se concentrent sur le lien entre les diplômés et le marché du travail. En 1998, les universités ont commencé à communiquer les taux d'obtention de diplôme par programme, les taux d'emploi des diplômés et les taux de défaillance au titre du RAFEO (Chan, 2015). On dénombrait cinq indicateurs clés de performance pour les collèges : satisfaction des étudiants, satisfaction des diplômés, taux d'obtention de diplôme, taux d'emploi des diplômés et satisfaction des employeurs (Collège Northern, n.d.). Ces indicateurs ont ensuite été utilisés pour déterminer une petite partie de la subvention de fonctionnement de chaque établissement.

Augmentation des inscriptions en Ontario : la double cohorte

En 1999, le gouvernement Harris a lancé un nouveau programme d'études secondaires de quatre ans pour les étudiants se préparant à l'université et a éliminé progressivement le cours préuniversitaire de l'Ontario de cinq ans (CPO, ou 13^e année). À partir de 1985, les gouvernements provinciaux ont cherché à réviser les programmes d'enseignement secondaire, mais la réforme n'a été réalisée que dans les années Harris (Anderson et Ben Jaafar, 2003). Le nouveau programme d'études a été introduit une année à la fois, ce qui a donné lieu à une

³ Les secteurs desservis ont été officiellement dissous par la *Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario*.

« double cohorte » de diplômés du CPO et de diplômés de la 12^e année du secondaire, qui sont devenus des étudiants de première année en EPS à l'automne 2003 (Winton et Jones, 2015).

La réforme ayant été introduite progressivement, le gouvernement et les établissements ont eu le temps d'examiner les effets potentiels sur les inscriptions. En consultation avec les collèges et les universités, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) a mis au point un modèle de participation basé sur la population des 18 à 24 ans et les projections de double cohorte. L'objectif était de faire en sorte qu'il y ait une place pour tous les étudiants intéressés et qualifiés. Les projections initiales prévoyaient une augmentation globale des inscriptions de 88 000 étudiants à l'automne 2003, dont 30 000 étudiants dans le secteur collégial et 58 000 dans le secteur universitaire. Cette projection a ensuite été ajustée à plus de 100 000 nouveaux étudiants.

Dans son budget de 1999, le gouvernement a reconnu qu'il était nécessaire de procéder à de nouveaux investissements pour faire face à l'augmentation prévue des inscriptions, en annonçant tout d'abord un nouveau financement des immobilisations par le biais de son programme SuperCroissance. Au cours des trois années suivantes, le gouvernement a annoncé un financement supplémentaire des immobilisations et des engagements d'augmentation des fonds d'exploitation (MFCU, 2000; 2002; 2004). Les allocations ont été réparties entre les secteurs en fonction des tendances historiques en matière d'inscriptions – les inscriptions dans les universités représentent généralement environ 66 % de l'ensemble des inscriptions à l'EPS en Ontario, et celles dans les collèges, environ 34 %.

Les demandes d'admission dans les universités et les collèges avaient augmenté de façon spectaculaire pour l'automne 2003 : le nombre de demandes d'admission⁴ à l'université pour les étudiants émanant directement du secondaire avait augmenté de 84 %, et les demandes d'admission à l'université avaient augmenté tant pour les étudiants émanant directement du secondaire (10 %) que pour ceux ne provenant pas directement du secondaire (17,5 %) (Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario, 2004; Winton et Jones, 2015). Ces hausses de demandes reflètent la pression de la double cohorte et la croissance simultanée de la population des 18-24 ans traditionnellement associée à l'entrée à l'EPS. Par ailleurs, le taux de participation global en Ontario avait grimpé, car un plus grand nombre d'Ontariens considéraient l'enseignement supérieur comme nécessaire à l'emploi. La croissance avait particulièrement touché le secteur universitaire : à l'automne 2002, l'année précédant la double cohorte, les universités avaient connu une augmentation de 16 % des demandeurs. L'augmentation globale du nombre de demandeurs entre 2001 et 2003 a été de près de 70 % (Winton et Jones, 2015; Doucet, 2004). Les universités ont réagi en donnant la priorité aux demandeurs provenant directement du secondaire plutôt qu'aux demandeurs adultes ou à ceux qui transfèrent d'un autre établissement.

Les allocations gouvernementales en vue de la double cohorte ont eu des répercussions importantes, avec des implications différentes pour les secteurs. Si le flux d'inscriptions a changé tant pour les collèges que pour les universités, l'impact a été plus important pour les universités (King et Warren, 2006). Les élèves inscrits dans la dernière cohorte de la 13^e année étaient plus susceptibles de se diriger vers l'université. La révision du programme d'études pour les élèves de 12^e année, cette année-là et par la suite, signifiait que davantage d'élèves répondraient aux critères d'admission à l'université. Cela a également entraîné une baisse du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires de cinq ans (ou moins de cinq ans),

⁴ Entre 2002 et 2003, le nombre de demandeurs dans les universités a augmenté de 47 % (Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario, 2004).

qui est passé de 78 % à 68 %, ce qui a affecté de manière disproportionnée les étudiants souhaitant aller au collège (King et Warren, 2006). Les places ajoutées grâce au programme SuperCroissance ne tenaient pas compte de ces résultats, et les collèges ont eu du mal à les combler. En réponse aux places vacantes, les collèges ont commencé à chercher des possibilités d'élargir leur offre de programmes – y compris de nouveaux titres de compétences, qui pourraient être utilisés pour attirer de nouveaux étudiants.

Stratégies de revendication des collèges et des universités

Le paysage actuel des titres de compétences en Ontario reflète également les stratégies fructueuses de revendication des collèges et des universités au cours des années 1990, qui ont été façonnées par les réalités économiques, idéologiques et d'inscription de l'époque précédant la Loi de 2000. La stratégie de revendication du secteur collégial s'appuyait sur une série d'études et de groupes de travail, dont l'étude du mandat des collèges intitulée *Vision 2000: Quality and Opportunity* (1990) et le rapport du Groupe de travail sur la formation avancée (1993), *No Dead Ends*.⁵ Ces rapports ont catalysé les efforts de coopération entre les collèges et les universités afin de garantir aux étudiants une voie d'accès aux titres de compétences avancés, mais les actions se sont arrêtées en raison des tumultes économiques et politiques. Le Conseil du consortium des collèges et des universités a été créé en 1996 en tant que consortium volontaire d'établissements particulièrement intéressés par le transfert de crédits (Trick, 2013). Au final, toutes les universités ont accepté de participer, mais les progrès ont été lents.

En 1999, l'Accord de Port Hope (officiellement appelé l'entente entre les collèges et universités de l'Ontario visant l'obtention d'un grade universitaire) a proposé des principes et un cadre pour soutenir les accords de transfert entre collèges et universités. Comme pour les efforts précédents, les recommandations de l'Accord ont été mises en œuvre très lentement, malgré le soutien général des universités (Skolnik, 2005). La réticence des universités reflète leur confort avec la structure binaire de l'EPS de l'Ontario, mais aussi les réalités de l'époque : l'attention des universités était retenue par le programme SuperCroissance, la double cohorte, la déréglementation des frais de scolarité et les préoccupations constantes en matière de financement.

Pendant ce temps, les collèges ont commencé à faire pression pour obtenir le pouvoir de délivrer des grades. L'expansion de l'octroi de grades avait deux objectifs : favoriser l'accès aux programmes menant à un grade pour un plus grand nombre d'étudiants ontariens faute de voies d'accès claires entre les collèges et les universités, et offrir de nouvelles possibilités d'inscription et de frais de scolarité. Ces objectifs sont toujours présents dans les revendications de Collèges Ontario (CO). Depuis le début des années 2010, CO a également milité pour l'introduction de grades de baccalauréat de trois ans et de maîtrises appliquées. Le réengagement des collèges sur ces questions ces dernières années a coïncidé avec l'élection du gouvernement progressiste-conservateur Ford en 2018. Dans son livre blanc de 2020, intitulé *The Future of Ontario's Workers*, CO plaide en faveur des baccalauréats de trois ans en faisant valoir que ces programmes enrichiraient les possibilités de carrière des étudiants, répondraient à la demande des employeurs pour des travailleurs titulaires d'un grade et attireraient davantage d'étudiants étrangers en Ontario (StrategyCorp Institute of Public Policy and Economy, 2020). Ces arguments renforcent la notion d'enseignement supérieur comme facteur clé d'un marché du travail florissant. Ils privilégient les notions de demande des étudiants et de choix élargi.

⁵ Ce rapport est communément appelé le « rapport Pitman », du nom de son auteur, Walter G. Pitman.

Le secteur universitaire a adopté une approche différente pour influencer le paysage politique au cours des années 1990. Alors que les revendications des collèges étaient axées sur les titres de compétences, les universités se sont concentrées sur la flexibilité des frais de scolarité comme moyen de soutenir la stabilité financière du secteur et d'améliorer la qualité de l'enseignement universitaire (Rexe, 2015; McDowell, 2016). Même avant que Queen's Park n'autorise une certaine flexibilité et déréglementation en 1996, les universités prônaient une hausse progressive des frais de scolarité équilibrée par une augmentation de l'aide aux étudiants (McDowell, 2016). Certains programmes de recouvrement des coûts étaient déjà en place dans les universités (par exemple, les programmes de maîtrise en administration des affaires). Les universités ont par la suite fait pression pour une déréglementation complète des frais de scolarité, y compris pour les programmes de premier cycle (McDowell, 2016). Le programme exploratoire *Pathfinder Program for Ontario Universities* de l'Université Queen's (2001), par exemple, soutenait qu'avec une augmentation des frais de scolarité, les établissements pouvaient améliorer la qualité de l'environnement d'apprentissage, adopter de nouvelles technologies et élargir les soutiens financiers aux étudiants (McKarney, 2002). Pour renforcer l'accessibilité financière et l'accès, les universités ont appuyé le programme de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire du gouvernement fédéral et les crédits d'impôt pour l'éducation.

Les universités ont également réussi à obtenir le soutien du gouvernement fédéral pour leur mandat de recherche. En 2000, le gouvernement Chrétien a lancé le programme des Chaires de recherche du Canada (CRC) pour contrer l'« exode des cerveaux » canadiens (Greenfield, 2021). En 2008, le lancement du Programme des chaires d'excellence en recherche du Canada a renforcé la réputation du Canada en tant que chef de file mondial en matière de recherche et d'innovation. Ces bourses – d'un montant de 4 ou 8 millions de dollars sur huit ans – comptent toujours parmi les plus prestigieuses et les plus généreuses au monde. Entre 1990 et 2005, les dépenses fédérales et provinciales en recherche et développement ont augmenté de façon spectaculaire; ces deux investissements ayant presque quadruplé (les dépenses du fédéral sont passées de 285 millions de dollars à 997 millions de dollars, et celles du provincial, de 118 millions de dollars à 402 millions de dollars) (Statistique Canada, 2002).

Les différences entre les stratégies de revendication des collèges et des universités reflètent une fracture de longue date dans le système d'enseignement supérieur de l'Ontario (Harmsen et Tupper, 2017). Ces stratégies révèlent toutefois le thème commun de la quête de prestige dans les deux secteurs au cours des années 1990 et 2000 et soulignent l'environnement concurrentiel créé par la politique et les priorités gouvernementales néolibérales. Les collèges ambitieux espéraient renforcer les économies locales en proposant des programmes menant à un grade qui répondent aux besoins des employeurs et améliorent l'accès des étudiants souhaitant obtenir un baccalauréat. Les universités, confortables en tant que fournisseurs incontestés de programmes de baccalauréat, se sont concentrées sur l'expansion des programmes de deuxième cycle et des portefeuilles de recherche. Les deux secteurs se sont efforcés de consolider et d'étendre leurs positions dans le paysage de l'enseignement supérieur.

La concurrence et le positionnement dans le secteur de l'EPS de l'Ontario se sont étendus avec la Loi de 2000 en raison de l'introduction d'une nouvelle catégorie d'établissements : les instituts de technologie et d'enseignement supérieur, lesquels étaient autorisés à offrir une plus grande proportion de leurs programmes au niveau du baccalauréat que les CAAT. La concurrence au sein de l'EPS est désormais inter et intra-sectorielle, entraînant ainsi une moindre stabilité et viabilité. Dans l'environnement financier actuel, les titres de compétences ne

sont pas simplement la devise du marché du travail ou un ensemble d'expériences éducatives : ce sont également des outils institutionnels de génération de revenus, de différenciation et de prestige.

Le paysage postsecondaire de l'Ontario depuis la Loi de 2000

Les facteurs décrits ci-dessus continuent de façonner les politiques et les priorités de l'Ontario en matière d'éducation postsecondaire. Les thèmes principaux des années qui ont précédé la Loi de 2000 – à savoir la viabilité, la reddition de comptes et l'efficacité du système d'éducation postsecondaire – ont été repris par deux gouvernements libéraux (2003 à 2018) et par le gouvernement progressiste-conservateur actuel (2018 à ce jour). Avec l'établissement du Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (CCTCO) et des processus d'assurance de la qualité (AQ) au soutien, le paysage de l'éducation postsecondaire en Ontario continue d'évoluer.

La viabilité du système était l'un des principaux objectifs du *rapport sur l'enseignement supérieur de 2005*, rapport ayant été commandé au début du mandat du gouvernement libéral du premier ministre Dalton McGuinty. Mené par l'ancien premier ministre néo-démocrate Bob Rae, ce rapport contenait 28 recommandations visant à équilibrer les objectifs d'un système postsecondaire de haute qualité, accessible, efficace et viable en Ontario (Lennon et coll., 2015). Le rapport se concentrait en grande partie sur les revenus institutionnels et recommandait des augmentations du financement par étudiant et du financement de base (Lennon et coll., 2015). Le rapport a également souligné l'importance que revêt la conception du système pour soutenir la qualité et l'accès et a réitéré l'appel à la coopération et au transfert de crédits entre collèges et universités (Rae, 2005). Six ans après les recommandations de Rae (en 2011), le Conseil du consortium des collèges et des universités (CUCU) est devenu le Conseil ontarien de l'articulation et du transfert (CATON). À ce jour, plus de 750 ententes ont été officialisées pour créer des parcours de programmes menant à un diplôme ou à un diplôme supérieur.

Le rapport *Vers des résultats supérieurs : le plan d'action du gouvernement McGuinty pour l'éducation postsecondaire*, a répondu au rapport dirigé par Rae et a alloué 1,6 milliard de dollars supplémentaires en subventions de fonctionnement ainsi qu'un financement pour l'ajout de places (MFCU, 2005).⁶ Avec de nouveaux investissements en 2007 et 2008, le financement de fonctionnement en Ontario a atteint son niveau le plus élevé par élève. Ces gains n'ont toutefois été que temporaires. Les dépenses de l'Ontario par étudiant équivalent temps plein (ETP) en 2019-20 étaient de nouveau les plus faibles au Canada (Usher, 2021). Les dépenses par ETP de l'Ontario sont actuellement « si faibles qu'elles tirent la moyenne nationale vers le bas », de sorte que toutes les autres administrations sont « au-dessus de la moyenne » [traduction] (Usher, 2021, p. 36). Sur le plan du revenu global par ETP, l'Ontario se situe au même niveau que les autres provinces et dans la moyenne du Canada (Usher, 2022). Les revenus provenant des frais et droits de scolarité aident l'Ontario à atteindre cette moyenne.

Au cours des dernières années, les gouvernements provinciaux de l'Ontario ont utilisé des outils autres que des investissements pour gérer la qualité et l'efficacité du système d'EPS. Les indicateurs clés de performance, qui ont refait surface dans le rapport Rae et dans le rapport *Vers des résultats supérieurs*, ont été utilisés pour promouvoir la reddition de comptes et articuler la performance institutionnelle. Le rapport *Vers des résultats supérieurs* a instauré les

⁶ Le rapport *Vers des résultats supérieurs* prévoyait un total de 6,2 milliards de dollars de nouveaux investissements d'ici 2009-2010.

ententes pluriannuelles de reddition de comptes (2006-2010), qui ont été suivies des premières ententes de mandat stratégiques (EMS) (2014-2017). En 2013, le gouvernement libéral a publié le *Cadre stratégique de l'Ontario pour la différenciation du système d'éducation postsecondaire*. L'objectif du cadre était de favoriser l'accès des étudiants, de consolider et de développer les forces des établissements de l'Ontario tout en réduisant les chevauchements et en maintenant un système financièrement viable (MFCU, 2013). Le gouvernement a ensuite fait avancer ce programme par des ententes de mandat stratégiques actualisées (2017-2020). Ces cadres de reddition de comptes ne liaient qu'une très faible proportion du financement à des indicateurs de performance.

Les plus récentes EMS (2020-2025) mettent davantage l'accent sur les performances institutionnelles, en accordant une attention particulière au marché du travail. Les ententes exigent la présentation de rapports sur dix mesures, dont le développement des compétences des étudiants, le taux d'emploi des diplômés, les revenus des diplômés et l'impact économique des établissements. Ces mesures seront liées à 60 % du financement gouvernemental lorsque les ententes seront entièrement mises en œuvre en 2025⁷ – il s'agit là d'une augmentation considérable du financement lié au rendement, qui était de 1,2 % pour les collèges et de 1,4 % pour les universités dans les EMS précédentes. Ces nouvelles EMS, par leur forme et leur orientation, font progresser le changement philosophique de l'éducation, en la faisant passer de projet social à moteur économique (Spooner, 2019).

Les changements introduits dans la Loi de 2000 ont également entraîné le développement du Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (CCTCO) et de son système d'AQ. Le CCTCO a permis de clarifier et de rendre plus transparent un paysage qui reposait auparavant sur des distinctions claires entre les prestataires de titres de compétences; de nouveaux processus étaient nécessaires pour garantir la qualité des nouveaux programmes menant à un grade qui ont été introduits dans le secteur collégial. Le CCTCO et le système d'AQ ont tous deux représenté un investissement institutionnel et gouvernemental important.

Le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (CCTCO)

Le [Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario \(CCTCO\)](#) a été élaboré par la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP), un organisme gouvernemental créé par la Loi de 2000 pour concrétiser l'élargissement fait par le gouvernement quant au pouvoir de décerner des grades aux collèges publics et aux établissements privés et hors province. Le Cadre présente des descriptions de haut niveau et des normes minimales pour tous les titres de compétences postsecondaires offerts en Ontario par les universités publiques, les CAAT, les collèges privés d'enseignement professionnel, les établissements autochtones et les autres établissements autorisés par le ministre des Collèges et Universités.⁸ Les titres de compétences varient en fonction du type d'établissement qui peut les offrir, des conditions d'admission, de la durée typique et de la préparation à l'emploi – c'est-à-dire qui peut accéder à quels programmes, à quelle vitesse les étudiants peuvent obtenir leur diplôme et entrer sur le marché du travail et à quels types d'emplois les diplômés sont le mieux préparés. Les normes de qualification incluses dans le CCTCO se concentrent sur les connaissances et les compétences que les diplômés devraient mettre à profit sur le lieu de travail ou dans la suite de leurs études. Ce faisant, le CCTCO est centré sur l'apprenant plutôt que sur les établissements, les programmes ou les disciplines.

⁷ La mise en œuvre du financement lié à la performance a été suspendue pendant la pandémie.

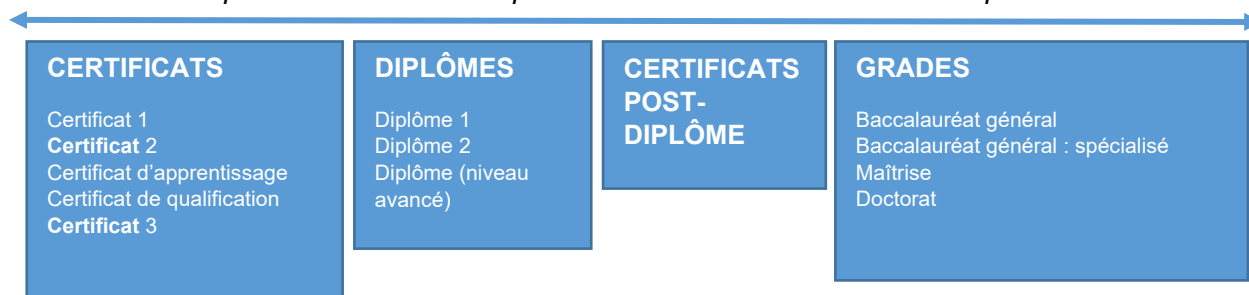
⁸ Le CCTCO ne comprend pas les programmes postsecondaires confessionnels.

Le CCTCO soutient les objectifs du gouvernement en matière d'accès et de reddition de comptes. Il favorise l'accès à l'éducation postsecondaire en Ontario en donnant aux étudiants des renseignements clairs sur les titres de compétence disponibles et les critères d'admission minimaux. Ces informations aident à clarifier les parcours d'admission disponibles et ceux qui permettent une transition entre titres de compétence. Le cadre favorise également la reddition de comptes en décrivant les objectifs et les attentes en matière d'apprentissage pour chaque titre de compétence.

Les titres sont classés par niveau ou « type » de connaissances, les programmes allant de la « maîtrise d'ensembles de connaissances, d'habiletés et de compétences établis » jusqu'à des « niveaux se situant aux limites des connaissances actuelles, là où de nouvelles connaissances sont créées et où les hypothèses et méthodes établies sont contestées » (CCTCO, 2019). Chaque compétence peut être considérée comme un point sur ce continuum. Cette organisation reflète la nature cumulative, incrémentale et intégrative de l'apprentissage lui-même (Adelman et coll., 2014). La Figure 1 répartit les différents titres sous les rubriques suivantes : certificats, diplômes, certificats post-diplôme et grades.

Figure 1

Les titres de compétence en éducation postsecondaire de l'Ontario en tant que continuum



Remarque : Figure adaptée du Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario

Le CCTCO, en tant que carte du paysage des titres de compétences, a une valeur supérieure à la somme de ses parties. Le CCTCO apporte une grande clarté en ce qui concerne les caractéristiques des titres de compétences individuels ainsi qu'une vue d'ensemble de leurs liens. Tous les titres de compétences sont mieux compris selon leur contexte, avec une articulation claire de la manière dont les compétences se renforcent d'un titre à l'autre. Le Cadre sert également de source d'information centralisée et transparente pour les employeurs de l'Ontario et d'ailleurs.

Mécanismes d'assurance qualité pour le CCTCO

Les processus d'AQ de l'Ontario soutiennent l'intégrité du CCTCO et des titres de compétences individuels figurant dans le Cadre. Le CCTCO définit les compétences pour chaque titre : étendue et profondeur des connaissances, conscience conceptuelle et méthodologique, compétences en communication, application des connaissances et autonomie professionnelle. Les compétences pour les baccalauréats et les baccalauréats spécialisés sont également articulées en tant qu'attentes en matière d'études de premier cycle.

Quatre organismes indépendants et distincts traitent et évaluent la qualité des programmes en Ontario. Le Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario (SAQCO) supervise les programmes de certificats, de diplômes et de diplômes avancés des collèges; le Conseil d'assurance de la qualité des universités de l'Ontario (le Conseil de la qualité) supervise les programmes universitaires de baccalauréat, de baccalauréat spécialisé, de maîtrise et de doctorat offerts par les universités ontariennes; la CEQEP supervise les programmes de grades collégiaux (baccalauréat et baccalauréat spécialisé), ainsi que les programmes de grades offerts par des établissements privés, des universités basées dans d'autres administrations, et certains autres établissements exerçant leurs activités en Ontario; et l'Indigenous Advanced Education & Skills Council (IAESC) a établi des normes d'assurance de la qualité pour les établissements autochtones de l'Ontario. Selon cet arrangement, différents organismes sont responsables de l'évaluation des baccalauréats, selon l'établissement qui offre le programme. Le fait que différents organismes évaluent le même titre de compétence crée des risques de variabilité et d'incohérence.

Ces dernières années, des changements dans la nomenclature des programmes ont perturbé la stabilité du CCTCO et soulevé des questions sur les distinctions entre les différents baccalauréats. Par exemple, en 2009, la CEQEP a abandonné l'exigence selon laquelle tous les baccalauréats de quatre ans offerts par les collèges devaient être désignés comme « appliqués », une exigence initialement prévue dans la Loi de 2000 (Loi de 2000, article 4(5)a)). Depuis 2015, les collèges sont autorisés à utiliser le terme « spécialisé » pour décrire les programmes de baccalauréat. Cette distinction était auparavant interdite au motif que les grades appliqués n'étaient pas admissibles à la nomenclature à vocation de recherche ou au titre de spécialisation (CEQEP, 2016).

En 2016, la CEQEP a supprimé certaines des normes requises dans le processus de consentement ministériel qui soutenaient la différenciation des systèmes. Les normes de « non-duplication des programmes » et de « besoin économique » ont été mises en place pour s'assurer que les grades collégiaux ne dupliquent pas les programmes normalement offerts par les universités et qu'ils sont conçus pour répondre à un besoin économique ou du marché du travail défini (CEQEP, 2016, p. 31-32). Avec ces changements au niveau du nom et de l'unicité des programmes, les grades collégiaux et universitaires sont devenus moins distincts au cours de la dernière décennie.

Le paysage des titres de compétences de l'Ontario s'est encore compliqué par la confusion des distinctions au niveau des programmes. Alors que les collèges ont fait pression pour étendre l'octroi de grades, les universités ont adopté des programmes professionnels et appliqués, ainsi que des caractéristiques telles que l'apprentissage intégré au travail, qui sont traditionnellement des éléments des programmes universitaires orientés vers l'industrie. Malgré cette convergence en matière de programmes (ou en raison de cette convergence), la mobilité transparente, cohérente et fluide des étudiants entre les secteurs reste un défi. Un élément récurrent des revendications de CO est les parcours de transfert vertical – c'est-à-dire les possibilités pour les collégiens de passer facilement d'un diplôme/certificat à un baccalauréat, ou de poursuivre des études supérieures après avoir obtenu un baccalauréat collégial. Mais hormis l'appui à la création du CATON en 2011, le gouvernement a peu fait pour encourager une meilleure

collaboration pour la mobilité des étudiants. En étendant l'octroi de diplômes par la Loi de 2000, le gouvernement a découragé les collaborations visant à améliorer la mobilité et la progression des étudiants. Faute de parcours bien définis pour accéder aux études supérieures, les collèges ont proposé de créer leurs propres parcours : le livre blanc *The Future of Ontario's Workers* de CO prône la flexibilité pour offrir des maîtrises appliquées.

Un regard vers l'avenir : éclairer les décisions du gouvernement sur l'attribution des grades en Ontario

Les décisions gouvernementales concernant l'élargissement de l'octroi des grades se situent dans un environnement complexe mais familier. Le gouvernement s'est concentré sur les priorités que sont l'accès, la reddition de comptes et l'efficacité; les établissements ont été préoccupés par les problèmes chroniques de financement. L'instabilité du financement est finalement transférée aux étudiants et aux familles : les étudiants ontariens paient des frais de scolarité et des droits bien supérieurs à la moyenne nationale (Statistique Canada, 2021). L'Ontario se caractérise également par un écart important – tant structurel que culturel – entre les principaux prestataires de titres de compétences : les collèges et les universités. Cet écart entre les secteurs est renforcé par les processus actuels d'AQ, avec des organismes distincts qui évaluent les programmes de baccalauréat en fonction du type d'établissement. Parallèlement, les programmes des collèges et des universités ont convergé au-delà des simples titres de compétences offerts; les deux secteurs se concentrent sur la préparation au marché du travail en réponse aux structures gouvernementales de reddition de comptes et aux priorités des étudiants et des employeurs. Ce qui est peut-être remarquable, compte tenu de ce contexte difficile, c'est que les taux de participation aux études postsecondaires en Ontario sont parmi les plus élevés au monde.

Si l'on examine l'évolution des défis dans le paysage postsecondaire de l'Ontario, deux questions méritent d'être étudiées dans le cadre des décisions relatives à l'expansion des grades : les coûts et les besoins du marché du travail. Ces questions sont liées aux priorités du gouvernement en matière d'efficacité et de reddition de comptes, et elles sont au cœur des préoccupations de toutes les parties prenantes. L'expansion de l'octroi de grades dans les collèges de l'Ontario devrait être abordable pour le gouvernement, les établissements et les étudiants. Et l'octroi de nouveaux grades devrait correspondre aux besoins du marché du travail et aux attentes des employeurs. Le présent document servant de survol et d'introduction, le COQES abordera les questions suivantes dans deux autres rapports :

- Quels sont les coûts (pour le gouvernement, les établissements et les étudiants) de l'expansion des titres de compétences?
- Que révèlent les inscriptions des élèves et les résultats en matière d'emploi en ce qui concerne l'alignement ou les écarts entre le paysage des titres de compétences de l'Ontario et le marché du travail?

Ces questions sont liées aux décisions actuelles concernant les établissements qui décernent des grades en Ontario, mais elles sont également pertinentes lorsqu'il s'agit de considérer la qualité et la viabilité du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario aujourd'hui et à l'avenir.

Références

- Adelman, C., Ewell, P., Gaston, P., Schneider, C.G. (2014). The Degree Qualifications Profile. Lumina Foundation. <https://www.luminafoundation.org/files/resources/dqp.pdf>
- Comité consultatif sur l'orientation future de l'éducation postsecondaire. (1996). Excellence, Accessibilité, Responsabilité. Toronto : Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410840.pdf>
- Anderson, S.E., et Ben Jaafar, S. (2003). *Policy trends in Ontario education 1990-2003*. Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto.
- Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario (ACAATO). (1998). Leading economic development across Ontario: Achievements and opportunities. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460716.pdf>
- Berger, J. (2009). Participation aux études postsecondaires : tendances récentes. *Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, 4^e éd. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 26–62.
- Chan, V. (2015). The efficacy of key performance indicators in Ontario universities as perceived by key informants. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(4), 440–456.
- Charles, A.C. (2011). *Policy windows and changing arrangements: An analysis of the policy process leading to the Colleges Of Applied Arts And Technology Act, 2002* (Thèse de doctorat). Récupéré du site <https://tspace.library.utoronto.ca/>
- Conseil du consortium des collèges et des universités. (1998). Issues arising from the CUCC collaborative projects and other CUCC activities since April, 1996.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2007). Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada. <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/07/qa-cmec-declaration-ministerielle-sur-lassurance-de-qualite-2007.pdf>
- Doucet, M.J. (2004). Ontario universities, the double cohort, and the Maclean's Rankings: The legacy of the Harris/Eves Years, 1995-2003. Toronto : Union des Associations des Professeurs des Universités de l'Ontario.
- Espace européen de l'enseignement supérieur. (2018). Le cadre global des qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/8/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf
- Fisher, D., Rubenson, K., Jones, G., et Shanahan, T. (2009). The Political Economy of Post-Secondary Education: A Comparison of British Columbia, Ontario, and Québec. *Higher Education*, 57, 549-566. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9160-2>
- Gouvernement de l'Ontario. (1985). Budget de l'Ontario 1985. Toronto : Ministère du Trésor et de l'Économie de l'Ontario.

http://www.archives.gov.on.ca/en/historical_documents_project/82-86/ONTARIO_1985_BUDGET.pdf

Gouvernement de l'Ontario. (1997). Budget de l'Ontario 1997. Investing in the future. Toronto :
Ministre des Finances.

http://www.archives.gov.on.ca/en/historical_documents_project/97-01/ONTARIO_1997_BUDGET.pdf

Gouvernement de l'Ontario. (2021). Document d'information : L'Ontario élimine les obstacles
pour soutenir les personnes et les entreprises.

<https://news.ontario.ca/fr/backgrounder/1000937/ontario-elimine-les-obstacles-pour-soutenir-les-personnes-et-les-entreprises>

Greenfield, N.M. (2021, 8 avril). *University research chairs ruling enforced equity targets.*

<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210408151948785>

Harmsen, R. et Tupper, A. (2017). The governance of post-secondary education systems in
British Columbia and Ontario: Path dependence and provincial policy. *Canadian Public
Administration*, 60(2). <https://doi.org/10.1111/capa.12220>

Ibbitson, J. (1997). *Promised land: Inside the Mike Harris revolution*. Scarborough : Prentice
Hall Canada Inc.

Jones, G. (1997). Higher education in Ontario. Dans (Éd.) Jones, G. *Higher education in
Canada. Different systems, different perspectives*. New York et Londres : Garland
Publishing Inc.

Jones, G. (2004). Ontario higher education reform, 1995-2003: From modest modifications to
policy reform. *The Canadian Journal of Higher Education*, 34(3), 39–54.

King, A.J.C. et Warren, W.K. (2006). *Transition to college: Perspectives of secondary school
students, full report*. Kingston : Social Program Evaluation Group, Faculté d'éducation de
l'Université Queen's.

Kirby, D. (2007). Change and challenge: Ontario's collaborative baccalaureate nursing
programs. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 29-46.

Lang, D., House, D., Young, S., et Jones, G. (2000). University finance in Ontario: Research
monographs in higher education, number 5. Toronto : Union des associations des
professeurs des universités de l'Ontario.

Lennon, M.C., Skolnik, M.L., et Jones, G.A. (2015). The Rae Report in retrospect: A view from
the college sector.

https://www.oise.utoronto.ca/hec/UserFiles/File/Research/Papers/Rae_Report_in_Retrospect.pdf

Lumina Foundation. (2015). Connecting credentials: A beta credentials framework. Lumina
Foundation. <https://www.luminafoundation.org/wp-content/uploads/2017/08/connecting-credentials.pdf>

- Mackay, K. (2014). Neoliberalism and postsecondary education: A view from the colleges. *Academic Matters*. <https://academicmatters.ca/neoliberalism-and-postsecondary-education-a-view-from-the-colleges/>
- McDowell, D. (2016). *Queen's University Volume III, 1961-2004: Testing Tradition*. Montréal : McGill-Queen's University Press.
- McKarney, L. (2002). The bottom line: Ontario universities need more money. *Science*. <https://www.science.org/content/article/bottom-line-ontario-universities-need-more-money>
- Ministère des Collèges et Universités. (1990). Vision 2000 : Qualité et possibilités : Le rapport final Vision 2000 – examen du mandat. https://www.academia.edu/31208374/Pascal_Charles_E_chair_1990_Vision_2000_quality_and_opportunity_A_review_of_the_mandate_of_Ontario_s_colleges_Toronto_Ontario_Ministry_of_Colleges_and_Universities
- Ministère des Collèges et Universités. (2019). Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario. <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/programs/oqf/ontario-qualifications-framework-oct2018-fr.pdf>
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. (2000). Increasing degree opportunities for Ontarians: A consultation paper. <https://docplayer.net/9080895-Ministry-of-training-colleges-and-universities-increasing-degree-opportunities-for-ontarians-a-consultation-paper.html>
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. (2004a). Public Infrastructure Renewal Projects, 2000, Enhancement Initiatives, Budget 2000 - Capital Projects. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. (2004b). Public Infrastructure Renewal Projects, 2002, Capital Projects - Fall 2002. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. (2004c). Public Infrastructure Renewal Projects for Postsecondary Institutions, Spring 2003. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. (2013). Cadre stratégique de l'Ontario pour la différenciation du système d'éducation postsecondaire. http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/PolicyFramework_PostSecFr.pdf
- Neave, G. (1988). Education and social policy: Demise of an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*, 14(3), 273–283.
- Collège Northern. (n.d.). Key Performance Indicators. <https://www.northernnc.on.ca/key-performance/>
- Cabinet du premier ministre (2005). Vers des résultats supérieurs : le plan d'action du gouvernement McGuinty pour l'éducation postsecondaire. <https://news.ontario.ca/en/backgrounder/4912/reaching-higher-the-mcquinty-government-plan-for-postsecondary-education>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1965). *Colleges of applied arts and technology: Basic documents*. http://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/PDF_OISE/Basic%20Documents.pdf
- Conseil de l'emploi et de l'investissement de l'Ontario. (1997). Creating an innovation culture in Ontario: Key challenges and opportunities as Ontario moves ahead in the new millennium. <https://www.billbuxton.com/OJIB.html>
- Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario. (2004). Special report: Applications and applicants, fall entry -- full time, preliminary statistics -- secondary school stream. https://www.ouac.on.ca/docs/stats/archive/2004/special_report.pdf
- Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*, L.O. 2000, ch. 36. <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/00p36>
- Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire. (2016). Handbook for Ontario Colleges: Applying for Ministerial Consent under the Post-secondary Education Choice and Excellence Act, 2000. <http://www.peqab.ca/Publications/Handbooks%20Guidelines/2016HNDBKCAAT.pdf>
- Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire. (2021). *Manual for public organizations (including Ontario colleges)*. http://www.peqab.ca/Publications/Handbooks%20Guidelines/MANUAL_COLLEGES_PUBLICS%20MARCH2021.pdf
- Rae, R. (2005). Ontario : A leader in learning: Report and recommendations. Toronto : Ministère de la Formation et des Collèges et Universités.
- Rexe, D. (2015). Anatomy of a tuition freeze. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(2), 41-59.
- Robertson, H., McGrane, D. et Shaker, E. (2003). For cash and future considerations: Ontario universities and public-private partnerships. Ottawa : Canadian Centre for Policy Alternatives.
- Skolnik, M.L. (2005). The Rae Review and the structure of postsecondary education in Ontario. Dans C.M. Beach (Éd.), *A challenge for higher education in Ontario*. Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Snowdon et associés. (2009). Revisiting Ontario college and university revenue data. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Spooner, M. (2019). Performance-Based Funding in Higher Education. *CAUT Education Review*. https://council.caut.ca/sites/default/files/14_a_doc_7_caut-education-review-performance-based_funding_in_higher_education_2019-10council_2019-11.pdf
- Société de recherche sociale appliquée. (2015). Examen de la combinaison d'attestations d'études postsecondaires liées au marché du travail de l'Ontario : Rapport final Vancouver : Société de recherche sociale appliquée.

- Statistique Canada. (2021). Droits de scolarité des étudiants canadiens du premier cycle selon les domaines d'études. Tableau 37-10-0003-01.
https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710000301&request_locale=fr
- Statistique Canada. (2022). Dépenses intérieures brutes en recherche et développement, selon le type de science et selon le secteur de financement et le secteur d'exécution. Tableau 27-10-0273-01.
https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=2710027301&request_locale=fr
- StrategyCorp Institute of Public Policy and Economy. (2020). The future of Ontario's workers.
<https://cdn.agilitycms.com/colleges-ontario/documents-library/document-files/2020%20June%20-%20The%20Future%20of%20Ontarios%20Workers.pdf>
- Groupe de travail sur la formation avancée (1993). No dead ends: Report of the taskforce on advanced training. Toronto : Ministère de l'Éducation et de la Formation.
- Taylor, J.L. (2018). The new credential landscape. *Contemporary Issues in Higher Education*, 79–97.
- Tholen, G. (2019). Degree power: Educational credentialism within three skilled occupations. *British Journal of Sociology*, 41(3), 283–298,
<https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1690427>
- Tombe, T. (2020). Effective, flexible, and affordable: Towards a new system of federal-provincial transfers in Budget 1995. Dans (Éd.) Watson, W. et Clemens, J. *The budget that changed Canada: Essays on the 25th anniversary of the 1995 Budget*. Calgary : The Fraser Institute.
- Trick, D. (2013). Les ententes de transfert des crédits du collège à l'université et l'enseignement universitaire de premier cycle : l'Ontario dans un contexte pancanadien et international. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
<https://heqco.ca/fr/pub/les-ententes-de-transfert-des-credits-du-college-a-luniversite-et-lenseignement-universitaire-de-premier-cycle-lontario-dans-un-contexte-pancanadien-et-international/>
- Usher, A., (2021). The state of postsecondary education in Canada, 2021. Toronto : Higher Education Strategy Associates. https://higherstrategy.com/wp-content/uploads/2022/01/HESA_SPEC_2021.pdf
- Usher, A. (2022). New ways of looking at institutional revenues. Toronto : Higher Education Strategy Associates. <https://higherstrategy.com/new-ways-of-looking-at-institutional-revenues/>
- Winton, S. et Jones, G. A. (2015). The challenge of Ontario's double cohort. *International Higher Education*. <https://doi.org/10.6017/ihe.2004.36.7422>
- Young, S. J., Piché, P. G., et Jones, G. A. (2017). The two towers of transformation: The compatibility of the policy goals of differentiation and student mobility. Toronto : Centre for the Study of Canadian and International Higher Education, OISE-Université de Toronto.

Young, S. J., Piché, P. G., et Jones, G. A. (2020). Student pathways and differentiation policies in Ontario: Are they compatible? *Policy Reviews in Higher Education*, 4(1), 25–44.
<https://doi.org/10.1080/23322969.2019.1679662>