

# LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE AU CANADA



Explorer l'enseignement  
postsecondaire au Canada :  
Le défi d'un milieu en  
mutation

Le 1er septembre 2010

CONSEIL CANADIEN  
SUR L'APPRENTISSAGE



CANADIAN COUNCIL  
ON LEARNING

Cette publication est uniquement accessible en version électronique sur le site du Conseil canadien sur l'apprentissage.

© 2010 Conseil canadien sur l'apprentissage

---

Tous droits réservés. Cette publication peut être reproduite en partie ou dans sa totalité avec la permission écrite du Conseil canadien sur l'apprentissage. Pour obtenir cette permission, veuillez communiquer avec : [info@ccl-cca.ca](mailto:info@ccl-cca.ca). Ce document ne doit être employé qu'aux fins non-commerciales.

Veuillez citer cette publication selon le format suivant :

« Explorer l'enseignement postsecondaire au Canada : Le défi d'un milieu en mutation », *Les défis de l'enseignement postsecondaire au Canada, Conseil canadien sur l'apprentissage*, Ottawa, Canada.

Date de publication le 1er septembre 2010.  
Ottawa (Ontario)

ISBN 978-1-926612-44-7

Also available in English under the name "Navigating Post-secondary Education in Canada: The Challenge of a Changing Landscape".

Le Conseil canadien sur l'apprentissage est un organisme indépendant à but non lucratif. Il a pour mission de fournir aux Canadiens de l'information fondée sur des éléments objectifs afin qu'ils puissent prendre les meilleures décisions possibles en ce qui concerne l'apprentissage à tous les stades de la vie, depuis la petite enfance jusqu'au troisième âge.

[www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca)

## **Conseil canadien sur l'apprentissage**

200 – 440 avenue Laurier Ouest  
Ottawa, ON K1R 7X6  
613.782.2959  
Télec. : 613.782.2956

### **Courriel**

[info@ccl-cca.ca](mailto:info@ccl-cca.ca)



# Table des matières

---

Introduction .....	4
Partie 1 : Au-delà du modèle binaire : Établissements et titres de compétences postsecondaires au Canada .....	7
Partie 2 : Différenciation accrue, relations entre les établissements et mobilité des étudiants .....	25
Partie 3 : Classer les établissements postsecondaires canadiens .....	33
Partie 4 : Mettre de l'ordre dans le secteur de l'EP canadien : Est-ce possible? .....	44
Conclusion .....	47
Notes .....	50
Bibliographie.....	59

## Introduction

Lorsque les jeunes Canadiens se penchent sur l'éventail de plus en plus large et complexe de choix qui s'offrent à eux en enseignement postsecondaire (EP), ils se heurtent au fait que les décisions qu'ils prendront peuvent se révéler coûteuses. De plus, ils n'ont souvent pas accès à tous les renseignements dont ils ont besoin pour faire des choix éclairés, ce qui peut avoir des répercussions négatives sur leur participation et leur persévérance en EP. Pour de nombreux étudiants, choisir, définir et suivre un parcours pédagogique postsecondaire jusqu'à son terme, sans dévier de sa trajectoire initiale, représente tout un défi. En effet, il est de plus en plus fréquent que les étudiants suivent un parcours non linéaire durant leurs études postsecondaires. Certains doivent parfois déménager pour fréquenter un autre établissement, et nombre d'étudiants choisissent de réorienter leurs études, voire de changer carrément de programme. D'autres réajustent les visées de leur formation, passant d'études de formation générale à des études appliquées, ou vice versa. Il n'empêche que les structures des systèmes d'enseignement postsecondaire de nos provinces et les divers mécanismes qui les relient ne présentent pas toujours des cheminements clairs et sans embûches aux étudiants, plus particulièrement dans le cas des étudiants mobiles, sans compter que les changements de mandat, de rôle et de dénomination des établissements dans l'ensemble du pays ne font qu'exacerber ces problèmes.

Le Canada ne dispose pas d'un cadre précis lui permettant de comprendre les nombreux changements survenus dans le secteur de l'EP au cours des 15 dernières années. La présente monographie a pour but de fournir des explications à propos de ces changements afin d'éclaircir leurs éventuelles répercussions sur les étudiants, plus particulièrement en ce qui a trait à leur compréhension des structures qui façonnent le secteur de l'EP actuel et leur mobilité.

Par le passé, le secteur de l'enseignement postsecondaire au Canada était décrit de façon binaire pour refléter l'existence des deux secteurs institutionnels, à savoir celui des universités publiques offrant des programmes de formation générale et professionnelle menant à un grade universitaire et celui des collèges publics offrant des programmes de nature technique et professionnelle menant à un diplôme ou à un certificat. Ce concept ne tient cependant pas compte des établissements postsecondaires privés ni, comme le relève Marshall (2006), de « la croissance importante du nombre et du type de grades offerts par un éventail toujours plus large d'établissements postsecondaires canadiens<sup>1</sup> » [traduction libre] au cours des dernières décennies. Il est donc de plus en plus difficile de différencier le secteur universitaire du secteur collégial et on ne peut plus se fier aux noms de certains établissements postsecondaires pour connaître leur nature. Le secteur canadien de l'EP se caractérise désormais par une grande diversité complexe d'établissements pour lesquels une taxonomie claire et complète doit être élaborée.

Les changements évolutifs et législatifs dans de nombreux territoires et provinces du pays remettent en cause la transparence du vocabulaire actuellement utilisé dans le secteur de l'enseignement postsecondaire. Compte tenu de ces modifications, il est possible que les étudiants ne soient plus au fait des programmes offerts par les établissements et des parcours à suivre pour atteindre un objectif donné. On peut soutenir que le secteur de l'EP au Canada est moins transparent ces dernières années, ce qui ne fait qu'accroître le risque pour les étudiants de prendre des décisions qui ne répondent pas à leurs aspirations. Un cadre de classification visant à rendre le secteur de l'EP canadien plus transparent pourrait les aider à mieux s'y retrouver en matière de choix de programme et d'adéquation avec leurs objectifs.

En dépit de cette diversité émergente, les Canadiens perçoivent toujours l'enseignement postsecondaire sous l'angle de cette dichotomie entre les universités qui confèrent des grades universitaires, et les collèges qui n'en décernent pas. Le maintien en vigueur de ce modèle binaire par les médias, les recherches et le discours populaire favorise la propagation de l'idée erronée selon laquelle le secteur de l'enseignement postsecondaire du Canada est plus uniforme qu'il ne l'est en réalité, ce qui peut nuire aux étudiants mal informés.

Si les étudiants ont des difficultés à s'y retrouver parmi les divers établissements et titres de compétences offerts dans le milieu, ils auront d'autant plus de mal à dégager les meilleures voies à emprunter pour satisfaire leurs aspirations. De plus, l'hétérogénéité accrue des systèmes ne fait qu'exacerber les difficultés que doivent parfois surmonter les étudiants qui doivent changer d'établissements<sup>2</sup>.

La question relative à la structure du système est au cœur même des discussions sur l'accessibilité, la pérennité et la compétitivité internationale du secteur de l'EP au Canada. Les cinq plus grandes universités canadiennes (les *Big Five*) l'ont d'ailleurs relevée lorsqu'ils ont plaidé en faveur d'un secteur universitaire plus stratifié en 2009, une polémique ayant attiré l'attention des médias récemment. Avant que le Canada ne puisse s'engager pleinement dans des discussions pertinentes sur le sujet, il doit néanmoins disposer des moyens nécessaires pour comprendre et classer l'ensemble des options d'enseignement postsecondaire offertes actuellement.

Comme on l'énonce dans la monographie du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) ayant inauguré la série *Les défis de l'enseignement postsecondaire au Canada*, « [i]l appert que la compréhension des orientations futures et des grandes priorités du secteur de l'enseignement postsecondaire (EP) manque de clarté et de cohésion au Canada<sup>3</sup> ». Le CCA est d'avis que cette vision commune doit d'abord s'appuyer sur une solide compréhension du secteur postsecondaire actuel ainsi que sur une clarification des divers types d'établissements en présence, des rôles qu'ils jouent et des relations entre eux.

\* Ce terme renvoie à un groupe de cinq grandes universités canadiennes dont les recteurs ont été interviewés en 2009 dans le cadre de la rédaction d'un article pour le magazine *Maclean's* (voir Wells dans la bibliographie). Ce groupe comprend les universités de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, de Toronto, de Montréal et l'Université McGill.

La présente monographie vise à expliquer les effets des changements systémiques évolutifs et législatifs sur la compréhension des étudiants du secteur de l'EP canadien, la manière dont il fonctionne et les diverses possibilités qu'il offre. Ce faisant, nous soutenons qu'une nouvelle approche de classification des établissements d'enseignement postsecondaire est essentielle afin de permettre aux étudiants de brosser un portrait clair et précis du secteur et de ses nombreuses possibilités. Sans une telle compréhension, les étudiants risquent de faire des choix qui limiteront leurs possibilités d'études à des niveaux supérieurs.

La présente monographie est divisée en cinq parties :

**Partie 1 :** *Au-delà du modèle binaire : Établissements et titres de compétences postsecondaires au Canada* — bref compte rendu de l'évolution des établissements et des structures des systèmes d'EP au Canada qui passe en revue les différents types d'établissements et de titres de compétences au pays;

**Partie 2 :** *Différenciation accrue, relations entre les établissements et mobilité des étudiants* — examen contextuel décrivant les dynamiques qui sous-tendent la transformation des établissements et les différentes manières dont les systèmes influent sur la mobilité des étudiants et la transparence des renseignements relatifs à l'enseignement postsecondaire;

**Partie 3 :** *Classer les établissements postsecondaires canadiens* — examen des diverses approches de classification des établissements et des compétences postsecondaires;

**Partie 4 :** *Mettre de l'ordre dans le secteur de l'EP canadien : Est-ce possible?* — exploration des approches actuelles visant à déterminer si elles aident suffisamment les étudiants à faire le tri parmi les nombreuses possibilités de cheminement postsecondaire;

**Conclusion** — discussion visant à dégager les éventuels atouts de la mise en place d'un système de classification des établissements postsecondaires compris par l'ensemble des Canadiens.

## Partie 1 : Au-delà du modèle binaire : Établissements et titres de compétences postsecondaires au Canada

D'emblée, il est nécessaire de décrire les paramètres du secteur si l'on souhaite amorcer une discussion approfondie sur l'enseignement postsecondaire au Canada. Dans la présente monographie, *l'enseignement postsecondaire* renvoie à tout programme éducatif destiné aux adultes ayant terminé des études secondaires, ce qui exclut tout programme de base et de mise à niveau pour adultes. Est également exclu tout autre type d'apprentissage chez les adultes, comme l'éducation permanente et les formations en milieu de travail et en entreprise.

Toute proposition susceptible de changer l'éventail actuel d'établissements postsecondaires et leurs mandats doit d'abord s'appuyer sur une solide compréhension du secteur postsecondaire. Dans cette optique, la partie qui suit présente un compte rendu des divers types d'établissements que l'on trouve actuellement au pays et les titres de compétences qu'ils offrent.

### A. Établissements

#### 1. Établissements postsecondaires publics

##### Universités

Comptant parmi les institutions les plus anciennes du monde, les universités sont ancrées dans les valeurs traditionnelles. Il en va de même au Canada où certaines universités publiques ont été fondées au XVIII<sup>e</sup> siècle. Peut-être en raison de leurs origines historiques, les universités publiques canadiennes sont perçues comme étant majoritairement homogènes et partagent un certain nombre de caractéristiques générales. Selon Jones (2006), la vaste majorité de ces établissements sont « laïcs et subventionnés par l'État, décernent des grades et ont pour mandat, notamment, de remplir des fonctions d'enseignement et de recherche<sup>4</sup> ». [traduction libre] En effet, deux aspects fondamentaux des universités canadiennes, à savoir *l'autonomie institutionnelle* et la *gouvernance bicamérale*, découlent de la Commission Flavelle de 1906 menée dans le but d'explorer la relation entre le gouvernement et l'Université de Toronto.

Morris (2008) souligne que l'autonomie institutionnelle est l'un des principes les plus précieux en éducation supérieure au Canada, car « cette autonomie est nécessaire si l'on considère qu'une université n'est en mesure de répondre adéquatement aux besoins de la société que si elle est libre de le faire en obéissant aux impératifs de la quête intellectuelle en soi<sup>5</sup> ». Voilà pourquoi les gouvernements provinciaux s'abstiennent d'intervenir dans les activités quotidiennes des universités<sup>6</sup>.

La gouvernance bicamérale est l'un des critères d'admissibilité à l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), le groupe défendant les intérêts du secteur universitaire\*. Ce principe renvoie à l'autorité que se partagent un sénat représentatif du corps professoral et responsable des « décisions qui se répercutent sur les programmes d'études » et un conseil d'administration indépendant responsable des activités de gestion quotidiennes des établissements<sup>7</sup>.

Au Canada, il n'existe aucun groupe d'universités d'élite distinct comparable aux universités de l'*Ivy League* américaine, du *Group of Eight* d'Australie ou du *Russell Group* du Royaume-Uni. Comme Shanahan et Jones (2007) le font remarquer, les gouvernements provinciaux « traitent les universités de façon équitable en matière de répartition des subventions et des ressources<sup>8</sup> ». [traduction libre]

Il n'en demeure pas moins que les fonds alloués à la recherche sont généralement attribués par voie de concours dans le cadre de programmes fédéraux et provinciaux et par des conseils subventionnaires nationaux. Certains de ces établissements sont mieux placés que d'autres pour obtenir subventions et commandites selon l'orientation de leurs programmes et leurs capacités.

L'Institut universitaire de technologie de l'Ontario, qui a ouvert ses portes en 2003, est le plus récent établissement public canadien fondé en tant qu'université depuis ses débuts. D'autres universités ont depuis vu le jour, mais ces dernières formaient auparavant d'autres types d'établissements dans les réseaux collégiaux. Cette évolution a donc remis en cause la traditionnelle perception d'homogénéité caractérisant le secteur des universités canadiennes.

Malgré cela, la diversité du secteur universitaire ne date pas d'hier. On dénombre d'ailleurs au moins quatre grandes catégories d'universités *publiques* au Canada :

- Les universités à vocation particulière dont les programmes mènent à des grades universitaires dans des domaines bien définis tels les arts, le design et l'agriculture. Le Collège militaire royal, en dépit du terme collège, appartient à cette catégorie.
- Les petites universités axées surtout sur l'enseignement de premier cycle universitaire. De nombreuses universités ayant d'abord évolué dans le secteur collégial s'inscrivent dans cette catégorie, bien que certaines, comme l'Emily Carr University of Art and Design, se retrouveraient plutôt dans la catégorie des universités à vocation particulière.

---

\* L'AUCC est le principal groupe représentant les établissements d'enseignement universitaire à l'échelle pancanadienne.



- Les universités « menant un nombre considérable d'activités de recherche et offrant un large éventail de programmes de premier et de deuxième cycles, y compris des programmes professionnels<sup>9</sup> ». [traduction libre] Le classement annuel des universités publié par le magazine *Maclean's* désigne ces établissements comme des universités polyvalentes (*comprehensive universities*).
- Les grandes universités axées sur la recherche offrant un large éventail de programmes de doctorat ainsi que d'autres programmes de premier et de deuxième cycles.

Les catégories décrites ci-dessus s'inspirent de l'approche employée dans le classement annuel des universités publiées par le magazine *Maclean's* qui classent les universités publiques selon la diversité de leurs activités et des programmes offerts et selon leur taille. En fonction des raisons qui sous-tendent l'élaboration de catégories, il va sans dire que d'autres méthodes de classement aboutiraient à des résultats différents.

### Collèges communautaires

Alors que le secteur universitaire du Canada a pris racine au XVIII<sup>e</sup> siècle, les collèges, quant à eux, constituent un phénomène beaucoup plus récent. De nombreux établissements du secteur collégial ont été fondés dans les années 1960, conséquence de ce que Kirby (2008) décrit comme des « investissements considérables provenant surtout du fédéral en enseignement non universitaire » [traduction libre] durant cette période, phénomène qui découle de diverses traditions, notamment celles des collèges à vocation particulière (p. ex., en agriculture) et de la formation technique offerte dans les écoles secondaires<sup>10</sup>. Campbell (1969) a ensuite relevé qu'en dépit du fait que les collèges communautaires polyvalents prenaient « diverses formes dans les provinces », l'idée générale était que de tels établissements offrent « une formation technique et autre, des programmes d'enseignement permanent pour tous les citoyens adultes, quel que soit leur âge, ainsi que des cours équivalant à l'enseignement initial qu'offrent les universités [dans certaines provinces]<sup>11</sup> ». Les collèges étaient aussi plus nombreux et plus dispersés sur le plan géographique que les universités, ce qui donnait la possibilité aux petites communautés de partout au Canada d'accéder à l'enseignement postsecondaire.

Les établissements au sein du secteur collégial sont très variés, à l'image des besoins des nombreuses communautés que ces établissements servent. Conséquence possible de cette diversité, on constate que la nomenclature collégiale n'est pas uniforme d'un océan à l'autre<sup>12</sup>. En effet, les établissements collégiaux canadiens portent aussi bien le nom d'institut technique ou polytechnique, de collège communautaire ou régional ou de Collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) au Québec.

En dépit de cette diversité de termes employés, les établissements du secteur collégial partagent certains principes, ce qui comprend, selon Levin (1996), « la sensibilité des établissements d'enseignement aux besoins des communautés, le maintien d'un programme d'enseignement complet, l'accent mis sur l'enseignement et les services aux collégiens<sup>13</sup> ». [traduction libre] La recherche savante ne fait pas partie du mandat traditionnel des collèges, bien qu'ils mènent de plus en plus d'activités de recherche et forment de plus en plus de partenariats avec diverses industries<sup>14</sup>.

En règle générale, les établissements du secteur collégial ne jouissent pas de la même autonomie ni du même type de gouvernance que les universités. Historiquement, les collèges communautaires ont plutôt été gouvernés par un conseil d'administration nommé par le gouvernement et même parfois directement par un ministère gouvernemental, à l'instar du Nouveau-Brunswick<sup>15</sup>. Cela vient confirmer la thèse de Skolnik (2004), selon qui les « collèges communautaires canadiens étaient d'emblée des instruments de la politique gouvernementale<sup>16</sup> ». [traduction libre]

### Instituts et écoles polytechniques

Certains établissements postsecondaires, qui sont traditionnellement regroupés au sein du secteur des collèges publics, ont adopté une orientation particulière telle que l'enseignement des métiers ou des technologies. Les établissements s'inscrivant dans cette catégorie sont quelquefois désignés *instituts de technologie*. Les grands établissements de ce genre sont aussi appelés des *écoles polytechniques*. Un nouveau groupe pancanadien de défense des intérêts de ces établissements, Polytechnics Canada, a d'ailleurs vu le jour récemment. Selon cet organisme, les écoles polytechniques, à l'instar de nombreux collèges, « élaborent des programmes d'enseignement par l'intermédiaire de comités consultatifs composés d'employeurs, de praticiens et de récents diplômés<sup>17</sup> ». [traduction libre]

Parmi les établissements membres de Polytechnics Canada, on retrouve neuf instituts et collèges décernant des grades. En effet, ces établissements offrent divers types de titres de compétences allant des certificats et diplômes de formation professionnelle aux grades universitaires et certificats de cycles supérieurs. Généralement, tout programme menant à un quelconque titre de compétences se rapporte à une étude appliquée particulière.

### Établissements décernant des grades universitaires provenant du secteur collégial public traditionnel

Jusqu'à tout récemment, les universités se distinguaient essentiellement des collèges communautaires en étant les seules à pouvoir conférer des grades universitaires<sup>18</sup>, mais de nombreux autres établissements sont désormais en mesure de décerner des diplômes universitaires qui ont la même valeur que ceux des universités. Malgré l'héritage du système binaire canadien, il est

---

\* La province a néanmoins annoncé qu'elle avait l'intention de donner à ses collèges communautaires davantage d'autonomie et une plus grande marge de manœuvre en matière de gouvernance.

difficile de déterminer le secteur auquel appartient un établissement donné et les critères les plus appropriés pour faire cette distinction.

Depuis 2003, les collèges de la Colombie-Britannique, de l'Alberta et de l'Ontario présentent des propositions de programmes menant à des grades universitaires aux fins d'évaluation et d'approbation par des conseils provinciaux d'assurance de la qualité\*.

En Ontario, seulement 5 % des programmes collégiaux pouvaient initialement mener à un grade universitaire. Le gouvernement ontarien a par la suite instauré la « différenciation délibérée » dans le secteur collégial en désignant cinq collèges comme des Instituts de technologie et d'enseignement supérieur, leur donnant ainsi le droit d'offrir des programmes menant à des grades universitaires dans une proportion de 15 %<sup>19</sup>.

L'un des aspects de cette différenciation est la collaboration accrue entre les universités et le secteur non universitaire, comme en atteste le nombre de plus en plus important d'ententes de transfert, de programmes conjoints et d'affiliations bilatérales entre ces deux secteurs. Toutefois, la fonction d'octroi des grades universitaires dans le cadre de ces ententes est demeurée l'apanage du secteur universitaire public, ce qui a eu pour effet de ne pas chambouler les structures conventionnelles du système binaire.

Dans certains cas, les relations de collaboration ont encouragé une évolution sur le plan institutionnel. Dennison (2006) fait remarquer que le succès des programmes de transition du collège à l'université en Colombie-Britannique a incité le gouvernement provincial à reconnaître, au niveau collégial, la possibilité « d'élargir l'accès aux programmes universitaires au lieu de créer de nouvelles institutions<sup>20</sup> », [traduction libre] l'idée ayant amené la province à transformer cinq de ses collèges communautaires en collèges universitaires. Au départ, ces établissements permettaient aux étudiants d'accéder à des grades universitaires dans le cadre de programmes conjoints menés de concert avec les universités de la province, mais, en 1995, le gouvernement leur a accordé l'autorité de décerner des grades universitaires de premier cycle de leur propre chef.

Dennison (2006) a également observé que les leaders communautaires des régions où se trouvent ces collèges universitaires ont exprimé le souhait de voir poindre un jour une véritable université totalement autonome<sup>21</sup>. En l'an 2000, quatre des cinq collèges universitaires étaient passés à l'étape logique suivante, soit celle de légitimiser leur nouvelle capacité d'octroyer des diplômes universitaires en devenant membres de l'AUCC. Cette réalisation est attribuable, en partie, à la législation ayant permis d'établir des structures de gouvernance bicamérale au sein des établissements collégiaux de la Colombie-Britannique. Aux conseils d'administration des collèges, des instituts et des collèges universitaires, on a ajouté des conseils d'enseignement dotés « de pouvoirs semblables, mais non identiques, à ceux des sénats universitaires<sup>22</sup> ». [traduction libre]

\* Dans la plupart des cas cependant, les diplômes associés à ces grades sont de nature appliquée. Pour de plus amples renseignements à ce sujet, reportez-vous à la page 19 de la présente monographie.

En 2005, 10 ans après avoir permis aux cinq collèges universitaires de décerner des grades universitaires de leur propre chef, le statut d'université a été accordé à deux de ces établissements, à savoir le Collège Okanagan et un second campus de l'Université de la Colombie-Britannique (deux entités qui formaient auparavant le Collège universitaire Okanagan). En revanche, le University College of the Cariboo est devenu l'Université Thompson Rivers, une université à vocation particulière offrant les mêmes programmes collégiaux que lorsqu'il s'agissait d'un collège universitaire.

Les trois autres collèges universitaires de la province ont reçu le statut d'université en 2008, une évolution probablement due au rapport intitulé *Campus 2020: Thinking Ahead (2007)*. Comme Plant le fait remarquer en conclusion de ce rapport, la dénomination collège universitaire était source de confusion « en partie parce que ce terme avait une connotation délibérément hybride, faisant de ces établissements ni des collèges ni des universités à part entière<sup>23</sup> ». [traduction libre]

En 2009, on a accordé le statut d'université aux deux collèges albertains Grant MacEwan et Mount Royal, des établissements qui détenaient l'autorité de décerner des grades universitaires de premier cycle. À la base, ces nouvelles universités sont nées progressivement d'établissements qui étaient déjà établis dans le secteur non universitaire. Au prix de nombreux efforts de planification et de croissance, ces établissements sont parvenus à ouvrir une brèche dans le secteur postsecondaire, brouillant ainsi la ligne qui séparait autrefois les universités des collèges, limite qui n'a plus cours dans de nombreuses provinces. Dans les provinces de l'Atlantique, toutefois, ces distinctions précises entre collèges et universités persistent.

Bien que la dénomination collège universitaire ne soit plus utilisée en Colombie-Britannique, on trouve encore ces établissements en Alberta, au Manitoba et en Ontario. En Alberta, il s'agit d'établissements confessionnels privés ayant la permission de décerner des grades universitaires de premier cycle dans des domaines d'études générales et religieuses. Quant aux deux collèges universitaires du Manitoba, il s'agit d'établissements publics dont un seul a le droit de décerner des grades universitaires. En Ontario, les collèges universitaires sont associés à une université publique en plus d'être situés sur son campus.

Peu importe leur dénomination, rappelons que de nombreux établissements d'EP au Canada ne correspondent ni à un type d'établissement ni à un autre à part entière. L'apparition d'établissements qui empiètent sur les plates bandes des universités et des collèges rend caduc le système binaire de l'enseignement postsecondaire canadien puisqu'ils constituent manifestement une nouvelle catégorie d'établissements publics au pays.

On en vient donc à se demander si le secteur de l'enseignement postsecondaire public canadien n'a jamais été aussi diversifié. La marge de manœuvre des collèges canadiens en matière d'octroi de grades universitaires continue de

s'étendre comme en témoignent les changements législatifs proposés par le Manitoba en avril 2009. S'ils sont acceptés, ces changements permettront aux collèges de la province de décerner des baccalauréats<sup>24</sup>. Qui plus est, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a annoncé son intention de fonder des Instituts d'apprentissage appliqué et de formation (IAAF) en 2008. Ces instituts « consisteront en des entités établies en corporation appartenant conjointement au collège et à l'université concernés » et « aideront nos universités et collèges communautaires à répondre aux besoins de formation d'une région ou d'une collectivité<sup>25</sup> ».

Pendant que de nouvelles catégories d'établissements au sein du secteur collégial public continuent de se multiplier, on en compte autant sinon plus au sein d'un autre secteur d'enseignement postsecondaire, à savoir le secteur privé.

## 2. Établissements postsecondaires privés

La distinction entre établissements publics et privés repose généralement sur le type de financement nécessaire à leur fonctionnement. Les établissements publics, bien qu'ils soient financés en partie par les droits de scolarité qu'ils perçoivent des étudiants, sont en majeure partie subventionnés par l'État. Les établissements privés tirent la majorité de leurs revenus des droits de scolarité et des frais connexes auprès de leurs étudiants. Ajoutons cependant que ces établissements reçoivent parfois des fonds publics par voie indirecte, notamment par les droits de scolarité recueillis auprès des étudiants recevant des prêts et des bourses du gouvernement. De plus, certains établissements privés, tels les collèges privés du Québec offrant des programmes semblables à ceux offerts dans les cégeps, peuvent être considérés comme des établissements quasi publics, les rendant ainsi admissibles aux subventions des gouvernements provinciaux.

Les établissements publics sont généralement fondés par voie législative provinciale. En revanche, la plupart des établissements privés sont incorporés en vertu d'une loi provinciale, par exemple la *Loi sur les sociétés* ou la *Loi sur les compagnies*, comme dans le cas d'un organisme sans but lucratif ou d'une société privée, respectivement. La seule exception à cette règle concerne les collèges et les séminaires confessionnels ou à vocation religieuse qui ne sont pas des entités publiques, mais qui sont souvent autorisés en vertu d'une charte provinciale.

Pour certains, il importe de déterminer ce qui différencie les établissements à but lucratif des établissements à but non lucratif dans le secteur privé. Par exemple, il est nécessaire qu'un établissement privé soit sans but lucratif pour adhérer à l'AUCC. Le système de classification des établissements postsecondaires des États-Unis, connu sous le nom de *classification Carnegie*, classe les établissements privés à but lucratif dans une autre catégorie que les établissements privés sans but lucratif. Les établissements à but lucratif sont souvent moins bien perçus par ceux qui sont d'avis que les comportements motivés par le profit peuvent entraîner des coupures en éducation pouvant avoir des répercussions négatives sur la qualité de l'enseignement.

Dans la partie suivante, on décrit brièvement les différents types d'établissements postsecondaires privés au Canada. Ce secteur est des plus dynamiques et particulièrement diversifié, et les établissements privés sont dotés de structures polyvalentes tout en étant capables de modifier rapidement leur mandat, l'orientation de leurs programmes et leur dénomination. En dépit ou peut-être en raison de leur complexité et de leur fluidité, les établissements postsecondaires privés sont souvent exclus des analyses sur l'enseignement postsecondaire au Canada.

### Collèges et instituts professionnels privés

Les instituts professionnels privés, dont bon nombre sont des établissements à but lucratif, sont très répandus au Canada. Chaque province a mis en place son cadre réglementaire exigeant de ses établissements qu'ils s'enregistrent auprès d'un bureau provincial ou qu'ils soient titulaires d'un permis à titre de mesure de protection des consommateurs. Cette protection est essentielle, car il arrive que ces entreprises ferment leurs portes avant la fin de leur programme scolaire pour lequel les étudiants ont déjà payé d'avance la totalité des droits.

Comme Sweet et Gallagher (1999) le soulignent, les établissements d'enseignement professionnel privés « réagissent directement aux demandes perçues sur le marché du travail » [traduction libre] en offrant des cours de courte durée à une population d'étudiants qui se renouvellent fréquemment et en procurant souvent un service d'accès au marché du travail dès la fin de leurs études<sup>26</sup>. Dans les années 1980, les établissements privés se sont multipliés à la suite des contrats de formation gouvernementaux et de l'autorisation accordée à certains établissements privés de participer aux programmes de prêts aux étudiants<sup>27</sup>. Une enquête de 1993 de Statistique Canada réalisée auprès des écoles de formation professionnelle privée a dénombré 1 738 établissements privés partout au pays totalisant 600 000 étudiants inscrits dans divers programmes de commerce et de formation professionnelle<sup>28</sup>. En 2003, l'unique titre de compétences de niveau postsecondaire de 87 000 jeunes adultes canadiens était un certificat d'un collège privé<sup>29</sup>.

Ce ne sont toutefois pas tous les établissements privés qui offrent des programmes à vocation professionnelle. En effet, un certain nombre de collèges privés offrent des programmes de formation générale, présentant ainsi une autre voie d'accès aux études universitaires. Par exemple, plus de 20 collèges privés québécois sont subventionnés par le gouvernement provincial et offrent des programmes de formation semblables à ceux des cégeps. En outre, un nouveau type d'école privée fondé par la société australienne Navitas a fait son apparition sur les campus de l'Université Simon Fraser et de l'Université du Manitoba. Ces collèges s'adressent exclusivement aux étudiants étrangers en leur offrant d'amorcer leur première année d'études universitaires ainsi que des services de recrutement et de préparation à l'université comme des cours de mise à niveau en anglais.

L'évolution des politiques dans certaines provinces pourrait cependant améliorer la situation de ces établissements privés. En Alberta, en Ontario, en Colombie-Britannique et au Nouveau-Brunswick, il n'est pas impossible que les écoles privées soumettent des propositions auprès des conseils provinciaux d'assurance de la qualité afin d'obtenir l'autorisation d'offrir des programmes menant à des grades universitaires. La plupart des établissements privés ayant amorcé cette démarche sont soit des établissements décernant des grades universitaires établis à l'extérieur du Canada et cherchant à étendre leurs activités, soit des collèges confessionnels ou des collèges universitaires. Dans certains cas, les établissements privés décernant des grades universitaires pourraient se voir accorder la permission d'utiliser la dénomination université même s'ils diffèrent considérablement par rapport aux universités publiques canadiennes sur le plan de leur taille et du contenu de leurs programmes.

### Universités privées laïques

Les universités privées laïques constituent une nouvelle catégorie d'établissements dans le milieu de l'enseignement postsecondaire canadien. Les établissements de ce type sont peu nombreux. À l'heure actuelle, on n'en compte que deux en Colombie-Britannique (Quest University et University Canada West) et quatre au Nouveau-Brunswick (Lansbridge, Yorkville, Meritus et l'Université de Fredericton).

### Établissements confessionnels

De nombreux collèges et séminaires au Canada ont été fondés dans le but d'offrir à leurs étudiants un enseignement confessionnel. Bien que les établissements postsecondaires publics ne soient pas de nature religieuse, nombre de collèges confessionnels sont toutefois situés sur les lieux des universités publiques. De plus, le Conseil de l'enseignement postsecondaire du Manitoba subventionne en partie un petit nombre d'établissements religieux privés de la province.

De nombreux collèges confessionnels proposent des programmes menant à des grades universitaires, mais seulement dans des domaines comme la théologie et les études bibliques et liturgiques. Bien que les grades offerts soient des baccalauréats, des maîtrises et des doctorats, ils ne sont généralement pas reconnus dans le milieu universitaire et ne sont donc pas régis par les gouvernements ni scrutés par les universités. Cela ne signifie toutefois pas que ces établissements sont parvenus à contourner les restrictions législatives en matière d'octroi de grades universitaires. En général, les établissements se sont dotés de chartes provinciales leur accordant l'autorité de décerner des grades non universitaires dans le cadre de programmes d'études religieuses (p. ex, maîtrise en théologie ou baccalauréat en études bibliques).

Certains collèges confessionnels proposent des cours de transition qui s'articulent autour des programmes universitaires offerts dans les universités et un certain nombre d'autres collèges de ce genre ont reçu l'autorisation de décerner des grades universitaires en vertu d'un droit que leur a accordé les



autorités provinciales (p. ex, le séminaire et le collège universitaire Ambrose de l'Alberta et l'Université St. Stephen's du Nouveau-Brunswick). Certains de ces établissements conférant des grades universitaires ne sont pas encore membres de l'AUCC.

On trouve aussi des établissements confessionnels privés pouvant décerner des grades universitaires et qui sont membres de l'AUCC; citons par exemple l'Université Trinity Western de la Colombie-Britannique et la Canadian Mennonite University du Manitoba. Plusieurs collèges confessionnels sont membres de l'AUCC et sont affiliés à des universités publiques, notamment le Collège Luther à l'Université de Regina et l'Université St. Jerome's à l'Université de Waterloo.

### Établissements internationaux au Canada

Un certain nombre d'universités privées établies dans d'autres pays, notamment aux États-Unis, offrent leurs services à une clientèle canadienne et internationale sur leurs campus en sol canadien. Citons à titre d'exemple la Fairleigh Dickenson University et le New York Institute of Technology en Colombie-Britannique. Ces établissements ont reçu l'autorisation de décerner des grades universitaires par l'un des organismes d'accréditation régionaux des États-Unis et les autorités de la province. L'Ontario accueille également un certain nombre d'établissements étrangers conférant des grades universitaires, telles la Embry-Riddle Aeronautical University des États-Unis et la Charles Sturt University d'Australie. On trouve aussi d'autres types d'établissements dont les programmes sont offerts exclusivement en ligne aux Canadiens; ils ne sont pas présents physiquement au pays et ne sont aucunement régis par les autorités canadiennes, comme la Kaplan University.

### 3. *Indigenous Institutes of Higher Learning (Instituts autochtones d'enseignement supérieur publics ou indépendants)*

Selon l'Aboriginal Institutes Consortium (2005), « la création des établissements postsecondaires gérés par des Autochtones a eu pour but de concevoir, d'élaborer et d'offrir des programmes qui répondent à leurs besoins particuliers en enseignement supérieur<sup>30</sup> ». [traduction libre] Les instituts autochtones d'enseignement supérieur figurent dans cette catégorie.

Au Canada, « la terminologie employée dans l'enseignement postsecondaire, des centres et des instituts d'apprentissage communautaires aux collèges communautaires et aux universités<sup>31</sup> » [traduction libre] se rapporte aussi aux établissements postsecondaires autochtones. Des établissements privés et publics ont été fondés dans le but précis de servir les peuples autochtones; on désigne souvent ces établissements comme des Indigenous Institutes of Higher Learning (IIHL). Parmi ces établissements, certains comme le Nicola Valley Institute en Colombie-Britannique sont des établissements publics provinciaux. En revanche, l'Université des Premières nations du Canada\* est financée par le gouvernement fédéral et mène ses activités en partenariat avec l'Université de

\* Au moment d'écrire la présente monographie, le financement de l'Université des Premières nations du Canada était remis en question.



Regina. Les établissements publics qui accueillent un grand nombre d'étudiants autochtones, mais qui ne sont pas gérés par des Autochtones et qui n'offrent pas de programmes s'adressant spécifiquement aux Autochtones, ne sont pas considérés comme des IIHL.

On trouve aussi des IIHL indépendants, comme le Blue Quills College en Alberta et le First Nations Institute of Technology en Ontario. Le premier offre des programmes de formation des apprentis, des cours de mise à niveau et de préparation aux études postsecondaires et au marché du travail, des diplômes d'études postsecondaires de même que des programmes universitaires en partenariat avec des universités publiques comme l'Université Athabasca et l'Université de l'Alberta.

La différence entre le public et le privé dans le contexte des établissements d'EP autochtones est devenue difficile à percevoir. Le gouvernement fédéral finance le Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire (PSENP), dont la majorité des fonds est affectée aux bourses destinées aux étudiants autochtones. Une certaine part est toutefois directement distribuée aux établissements postsecondaires publics et privés pour soutenir les programmes destinés aux étudiants autochtones. Par conséquent, certains établissements autochtones privés dépendent beaucoup des fonds publics octroyés par le gouvernement fédéral bien qu'ils soient régis par des règlements provinciaux et nouent fréquemment des partenariats avec des établissements de leur province pour donner la possibilité aux étudiants de poursuivre leurs études. On pourrait donc les considérer comme des établissements quasi publics.

#### 4. Établissements non réglementés

Le terme enseignement postsecondaire renvoie généralement à des programmes d'enseignement exigeant la réussite d'études secondaires. Toutefois, certains programmes compris dans cette définition ne sont pas visés par les cadres réglementaires de certaines provinces. C'est pourquoi les établissements offrant des programmes qui ne sont pas de nature universitaire ni professionnelle, comme les cours d'anglais ou de français langue seconde, ne sont pas nécessairement régis par les cadres réglementaires provinciaux. Certaines associations bénévoles assurent cependant la qualité et la crédibilité des cours offerts dans ce secteur. Par exemple, Langues Canada a été fondée en 2007 afin d'établir un processus de certification bénévole pour garantir et promouvoir la qualité des cours de langue seconde<sup>32</sup>.

En général, l'enseignement postsecondaire ne comprend pas les programmes de formation générale et en milieu de travail. Il incombe aux entreprises clientes de s'assurer de la qualité de ces types de cours. De plus, l'apprentissage en ligne est difficile à réglementer, à moins d'être offert par un établissement situé au Canada.

L'une des fonctions des cadres réglementaires en EP est de protéger les citoyens contre la fraude. Par exemple, cette dernière peut prendre la forme

de *fabriques à diplômes*, phénomène mondial dont le Canada n'est pas épargné. Ces établissements n'ont aucunement la permission de décerner des grades universitaires, mais ils offrent tout de même de faux titres de compétences contre de l'argent. Il n'est cependant pas tout à fait exact de parler d'établissements dans le cas des fabriques à diplômes, car ces entreprises ne sont souvent rien de plus qu'un site Web et une case postale. La fraude peut aussi prendre la forme d'établissements non reconnus qui ne satisfont pas aux normes en vigueur et exigent très peu d'efforts de leurs étudiants qui, en fin de compte, se voient décerner un titre de compétences qui s'est avéré coûteux à obtenir en plus de posséder peu de valeur sur le marché du travail, voire aucune. Une des stratégies visant à protéger les étudiants potentiels contre de telles escroqueries peut consister à leur fournir des renseignements clairs par l'intermédiaire d'un bon système de classification.

Les divers groupes d'établissements décrits précédemment ne font l'objet d'aucune classification de ce genre. On les décrit plutôt selon les notions dichotomiques populaires opposant établissements publics et privés, universités et collèges, établissements décernant des grades universitaires et ceux n'en offrant pas, etc. Par conséquent, ces catégories laissent de côté plusieurs aspects de la question, tel le mode prédominant de prestation des programmes d'un établissement.

## B. Titres de compétences postsecondaires et dénominations

L'une des approches adoptées en matière de contrôle de la qualité de l'enseignement postsecondaire au Canada est de restreindre, par voie législative, l'utilisation des termes clés du domaine. Par exemple, l'emploi des mots *université* et *grade* est réglementé afin de prévenir la prolifération des établissements frauduleux. Seuls les établissements ayant le pouvoir légal de conférer des grades universitaires, ou ceux ayant reçu la permission de le faire d'une autorité gouvernementale, peuvent de façon légitime décerner des diplômes universitaires. Il n'est donc pas étonnant que les titres de compétences ne conférant aucun grade universitaire soient si répandus dans le secteur des établissements privés, car la majorité ne possède pas ce privilège. La partie suivante donne un aperçu des divers titres de compétences offerts au Canada et des termes employés pour les désigner.

### 1. Titres de compétences non réglementés

#### i. Certificats

Le terme *certificat* s'emploie généralement dans le cadre de programmes d'une durée d'un an ou moins offerts dans presque tous les types d'établissements postsecondaires, y compris les écoles d'anglais langue seconde, les collèges professionnels privés, les collèges communautaires publics, les instituts de

technologie et les universités. Dans le contexte universitaire, un certificat est parfois décerné pour marquer l'achèvement d'un programme court d'études supérieures (p. ex., un certificat d'études supérieures spécialisées) et, dans ce cas, l'obtention d'un grade universitaire constitue un préalable. Étant donné l'emploi répandu de ce terme, différents types de programmes (les formations en commerce, en langues ou en orientation de carrières ainsi que les études techniques, universitaires et professionnelles, par exemple) peuvent mener à un certificat.

## ii. Diplômes

Tout comme certificat, le terme *diplôme* est employé dans un large éventail de contextes et est associé à presque tous les types de programmes et d'établissements. Un programme menant à un diplôme est généralement plus long qu'un programme associé à un certificat. En effet, la plupart des programmes collégiaux à temps plein sont d'une durée de deux ans. Comme pour les certificats, les diplômes sont également offerts dans les universités, mais habituellement aux cycles supérieurs. Dans certains cas, des ententes d'articulation ont été conclues entre les collèges et les universités pour instaurer un programme de diplôme menant à la troisième année d'un baccalauréat. Ces articulations sont parfois appelées des transferts en bloc (*block transfers*).

Au Québec, les cégeps et plusieurs collèges privés subventionnés par l'État offrent le Diplôme d'études collégiales (DEC) à l'issue d'un programme de deux ans préparant aux études universitaires ainsi qu'à la fin d'un programme technique d'une durée de trois ans. Les DEC de deux ans sont offerts dans diverses disciplines telles que les sciences humaines, les sciences sociales, les sciences de la nature et les beaux-arts, et les étudiants doivent suivre une kyrielle de cours de formation générale afin d'obtenir leur diplôme (notamment des cours en littérature, en langue seconde, en philosophie et en éducation physique) en plus de leurs cours de concentration les préparant ainsi à entrer à l'université dans le domaine de leur choix.

Le DEC de deux ans est considéré comme un préalable donnant accès aux programmes de baccalauréat dans la plupart des universités québécoises; les cours suivis à ce niveau sont généralement reconnus comme des cours de première année universitaire. À titre de comparaison, un DEC de trois ans a été conçu comme titre de compétence final (*terminal credential*)\* offrant aux collégiens une formation technique approfondie menant directement au marché du travail. Les collégiens suivant un programme de trois ans doivent également réussir des cours de formation générale dans les mêmes disciplines que ceux qui suivent un programme de deux ans. Leurs programmes comportent toutefois un nombre nettement plus élevé de crédits de cours spécialisés offrant une formation appliquée approfondie dans le domaine de leur choix. Une vingtaine de programmes techniques sont offerts aux étudiants préparant un DEC de trois ans dans des domaines comme l'agriculture et les pêches, les sciences infirmières, la mode et l'administration des affaires.

---

\* Pour de plus amples renseignements sur la signification du terme titre de compétence *final*, reportez-vous à la page 22.

### iii. Grades en théologie et autres grades non universitaires offerts par les établissements confessionnels

De nombreux collèges et séminaires au Canada ont été fondés dans le but d'offrir à leurs étudiants un enseignement confessionnel. Généralement, les provinces ne s'ingèrent pas dans les questions touchant les formations et l'enseignement de ce genre, ce qui fait que ces grades ne sont habituellement pas réglementés. Toutefois, si un établissement confessionnel offre un titre de compétences universitaires, il peut être assujéti à un contrôle de la qualité et à toute autre forme de réglementation provinciale.

## 2. Titres de compétences réglementés

Tout titre de compétences désigné comme grade universitaire peut être considéré comme un titre de compétences réglementé, car il est illégal en vertu des lois provinciales de vendre un grade universitaire ou de présenter un programme censé mener à un grade universitaire sans l'autorisation de la province où est situé l'établissement offrant le programme en question. Cette réglementation s'applique à tous les grades universitaires (baccalauréats, maîtrises et doctorats), qu'ils soient de nature théorique ou appliquée.

### i. Certificats des écoles de métiers (programmes de formation des apprentis)

De nombreux métiers au Canada sont réglementés par une organisation professionnelle ou un organisme de réglementation à l'échelle provinciale, dans la plupart des cas. Pour obtenir son agrément au sein d'une profession réglementée, un travailleur doit suivre une formation en milieu de travail selon les conditions d'une entente de formation des apprentis<sup>33</sup>. Pour recevoir son certificat de l'autorité pertinente, un candidat doit satisfaire à toutes les exigences de formation et réussir l'examen d'entrée.

La majorité des formations ont lieu en milieu de travail, mais les apprentis doivent aussi suivre des cours théoriques dans des collèges ou des instituts publics ou encore au sein de centres de formation privés. Le certificat est décerné par l'autorité responsable de la profession, que la formation ait eu lieu au sein d'un établissement public ou privé. Il est donc problématique de vouloir associer un type d'établissement particulier aux titres de compétences délivrés par les écoles de métiers.

### ii. Grades universitaires de premier cycle

*Grade d'associé (Associate degrees)* : Cette dénomination peut parfois porter à confusion, car le même terme est employé aux États-Unis pour désigner un titre de compétences remis à l'issue d'un programme de deux ans. Au Canada, ce type de grades n'est offert qu'en Colombie-Britannique et répond à des besoins très ciblés. Des programmes de deux ans menant à des grades d'associé en art

ou en sciences (*Associate Degree in Arts* ou *Associate Degree in Science*) sont proposés aux collégiens souhaitant jouir d'une certaine souplesse et d'un choix accru d'options avant d'amorcer leurs études universitaires dans un collège puis d'effectuer un transfert vers une université\*. Par exemple, un étudiant qui entame un programme d'associé peut suivre sa première et deuxième années de cours dans un collège en ayant l'assurance que les universités de recherche de la province reconnaîtront son grade de 60 crédits, même si certains d'entre eux ne sont pas transférables. Les établissements privés ont la possibilité d'offrir des grades d'associé, mais cette tendance est beaucoup plus répandue au sein du secteur collégial public et des autres établissements publics ayant d'abord évolué dans un contexte collégial.

*Grades d'études appliquées (Applied degrees)* : Avant l'an 2000, les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens n'employaient pas le terme appliqué avec grade lorsqu'on parlait d'études théoriques très axées sur la recherche (p. ex., les sciences et les mathématiques appliquées). Toutefois, l'étiquette des *études appliquées* a depuis été utilisée pour désigner une toute nouvelle catégorie de grades offerts dans le secteur public non universitaire, conséquence de la volonté de certains gouvernements provinciaux de multiplier les options offertes en enseignement postsecondaire. Comme ces initiatives ciblèrent surtout le premier cycle universitaire, les grades d'études appliquées sont habituellement des baccalauréats†.

Bien que la définition de grade d'études appliquées varie d'une province à l'autre, Dunlop (2004) précise qu'« un grade d'études appliquées de premier cycle universitaire équivaut à un baccalauréat à forte orientation professionnelle offert par un collège communautaire, un institut technique, une école polytechnique ou un institut technique privé<sup>34</sup> ». [traduction libre] En ce qui concerne l'apparition de ce type de grade, Skolnik (2004) a fait l'observation suivante : « En raison des changements dans le domaine des technologies et des progrès en matière de savoir, les travailleurs de nombreuses professions pour lesquelles des cours de préparation au marché du travail sont donnés dans des collèges communautaires doivent désormais recevoir un enseignement plus poussé [...]. Le niveau accru de complexité et de spécialisation du programme d'enseignement justifie la délivrance de baccalauréats<sup>35</sup> ». [traduction libre]

Une étude de 2003 des perceptions du marché sur les grades d'études appliquées en Ontario a révélé que des connotations négatives étaient associées au mot *appliqué (applied)* lorsqu'il était utilisé dans le contexte des études secondaires, car « les études appliquées et de formation générale sont proposées de telle sorte qu'elles s'excluent mutuellement<sup>36</sup> ». [traduction libre] En effet, les grades d'études appliquées ont été conçus, dans la plupart des cas, en tant que titres de compétences qui se distinguent des études de formation générale traditionnelles. Ils ont été établis dans l'intention d'offrir des formations techniques approfondies menant à des emplois de niveau supérieur sur le marché du travail. Il n'en demeure pas moins qu'on a toujours de la difficulté à

\* Un certain nombre de programmes menant à des grades d'associé sont toujours offerts dans les universités qui appartenaient auparavant au secteur collégial de la Colombie-Britannique.

† L'Institut de technologie de la Colombie-Britannique offre cependant des programmes de maîtrise de nature appliquée. Avant d'être désignés comme des universités, les collèges universitaires de la province ont brièvement eu la possibilité de proposer des programmes de maîtrise appliquée qui ont été approuvés.

déterminer les grades de nature appliquée et ceux de nature générale. Cette confusion peut découler du fait que ce ne sont pas tous les grades d'études appliquées qui sont désignés comme tels, que ce soit dans la dénomination du programme ou du titre de compétences.

Selon le British Columbia Council on Admissions and Transfer (BCCAT, 2006), « certains grades d'études appliquées peuvent être considérés comme étant finals, car l'accent mis sur les aptitudes à l'emploi ne vise pas la préparation des étudiants aux programmes d'études supérieures ou professionnelles<sup>37</sup> ». [traduction libre] Il n'empêche que l'utilisation du mot *final* demeure ambiguë. Ce terme a été employé pour désigner les programmes techniques ou professionnels, mais comme Campbell l'a relevé dès 1969, « [D]e nos jours, le sens que nous donnons au mot éducation ne permet plus l'emploi du terme [final]<sup>38</sup> », car il évoque un stade final où l'apprentissage et les études ne progressent plus. Pour compliquer encore plus les choses, on emploie aussi souvent ce terme pour désigner le niveau le plus élevé des grades d'études supérieures offerts dans une discipline ou un domaine donné (p. ex., Ph. D., Ed. D). C'est pourquoi l'emploi du mot final pour qualifier un baccalauréat d'études appliquées en administration des affaires, par exemple, peut engendrer une certaine confusion, puisqu'il ne fait aucun doute qu'il ne s'agit pas du grade le plus élevé dans le domaine.

En 2004, Marshall a fait remarquer que les grades d'études appliquées « n'ont pas tellement bouleversé les traditions en matière d'octroi de grades universitaires, parce qu'ils ont été approuvés, sont toujours reconnus comme des titres de compétences appliquées uniques menant au marché du travail et n'entrent aucunement en concurrence avec les baccalauréats traditionnels et ne les remplacent pas non plus<sup>39</sup> ». [traduction libre] Shanahan et Jones (2007) notent cependant que des « questions non résolues subsistent quant à la manière dont ces nouveaux programmes universitaires seront reconnus par les universités plus réputées<sup>40</sup> ». [traduction libre] La question visant à déterminer jusqu'à quel point les étudiants, entre autres, reconnaissent ce type de grade en tant que titre de compétences unique menant au marché du travail doit encore être débattue. Skolnik (2005) a d'ailleurs signalé que la différence entre un grade d'études appliquées et un grade traditionnel ou de formation générale « n'a pas encore fait l'objet d'une explication précise<sup>41</sup> ». [traduction libre]

Malgré les risques de confusion, de nombreux grades d'études appliquées ont été offerts au cours des dernières années, et on peut raisonnablement s'attendre à ce qu'ils continuent de se multiplier. Selon Marshall (2005), « les employeurs continueront d'accueillir favorablement la mise en place de grades axés sur le marché du travail à l'instar des grades d'études appliquées »; certains d'entre eux « comblent même l'écart entre la préparation au marché du travail et la poursuite d'études supérieures<sup>42</sup> ». [traduction libre]

*Grades de baccalauréats* : L'achèvement d'un baccalauréat exige de trois à quatre ans d'études à temps plein. Des baccalauréats spécialisés, soit des programmes de baccalauréat à plus forte concentration de cours de spécialisation, sont également proposés aux étudiants de certains programmes.

En général, on désigne les baccalauréats d'après le nom du domaine d'études ou de la faculté dans laquelle il est offert (p. ex., baccalauréat ès arts, baccalauréat ès sciences) suivi de la mention de la spécialisation ou de la discipline dans laquelle l'étudiant a effectué sa majeure (p. ex., sociologie, biochimie, musique, commercialisation, technologie de l'information). Il est de plus en plus fréquent toutefois qu'on omette le nom de la faculté pour n'indiquer que le nom de la discipline, plus particulièrement si le baccalauréat a une orientation professionnelle. Il existe ainsi des baccalauréats en décoration intérieure, en loisirs thérapeutiques et en gestion de l'accueil.

Toutes les universités canadiennes publiques, un certain nombre de collèges publics et certains établissements privés autorisés offrent des baccalauréats. Sauf en cas de circonstances exceptionnelles, un étudiant doit détenir un baccalauréat reconnu pour passer à un niveau d'études supérieures, qu'il s'agisse d'études de deuxième cycle ou d'un premier grade professionnel.

*Premiers grades professionnels* : Certains programmes professionnels exigent des étudiants qu'ils aient terminé, ou presque, un baccalauréat afin d'être acceptés, mais ces programmes sont tout de même considérés comme des programmes de premier cycle, à l'instar des baccalauréats en droit (L.L.B.) et de la plupart des baccalauréats en science pharmaceutique. Le doctorat en médecine, accompagné du titre M. D., peut aussi être considéré comme un premier grade professionnel, car la progression des études s'apparente davantage à cette structure qu'à celle associée à un doctorat (Ph. D.).

Les premiers grades professionnels sont en principe l'apanage des universités publiques. La seule exception concerne les grades décernés par le Canadian Memorial Chiropractic College, établissement privé ontarien ayant reçu l'autorisation de décerner le titre de Docteur en chiropratique par la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire de la province.

### iii. Grades d'études supérieures

*Maîtrises* : Des programmes de maîtrise sont offerts dans la plupart des universités publiques, dans certains instituts de technologie et dans quelques établissements privés. Comme l'a souligné le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), les programmes de maîtrise « prennent appui sur les connaissances et les compétences acquises lors d'études pertinentes au 1<sup>er</sup> cycle. Ils exigent davantage de connaissances spécialisées et d'autonomie intellectuelle que le baccalauréat<sup>43</sup> ». Pour être admis à un programme d'études supérieures, l'étudiant doit généralement avoir terminé un baccalauréat et satisfaire à des critères d'admission rigoureux.

Selon l'Association canadienne pour les études supérieures, « [L]es études de maîtrise permettent d'approfondir un champ d'études et de développer des compétences en recherche et une expertise professionnelle<sup>44</sup> ».



Les programmes de maîtrise axés sur la recherche exigent habituellement d'une à deux années d'études à temps plein et « reposent sur la production d'un mémoire sous la supervision d'un professeur. L'étudiant ou l'étudiante doit y démontrer des habiletés avancées de recherche<sup>45</sup> ». Les noms de ces maîtrises axées sur la recherche ressemblent à ceux des baccalauréats, c'est-à-dire qu'on nomme d'abord le domaine d'études ou la faculté (p. ex., arts ou sciences), puis le nom de la discipline ou de la spécialisation (p. ex., sociologie, chimie).

Les étudiants ayant déjà un baccalauréat peuvent également opter pour un programme menant à une maîtrise professionnelle. Toutefois, il est beaucoup plus probable que ces programmes n'exigent pas la production d'un mémoire. Ils sont aussi conçus pour préparer les étudiants « à une profession ou à la pratique<sup>46</sup> » plutôt qu'à la poursuite d'études doctorales. Des programmes réputés comme les maîtrises en administration des affaires, en administration publique et en éducation figurent dans cette catégorie.

Certains programmes de maîtrise professionnelle sont désignés comme des programmes pour cadres de direction (p. ex., les MBA) et sont conçus à l'intention de praticiens chevronnés, dans un domaine professionnel donné, qui ont suivi ou non le cheminement pédagogique de premier cycle universitaire habituellement exigé. Les programmes de maîtrise pour cadres de direction sont habituellement plus courts que les programmes ordinaires et sont offerts en ligne ou à temps partiel.

*Doctorats* : Très peu d'établissements en dehors du secteur universitaire public offrent des programmes de doctorat et, qui plus est, un certain nombre d'universités publiques plus petites n'offrent aucun programme à ce niveau. Pour accéder à un programme de doctorat, un étudiant doit habituellement posséder une maîtrise. Tout comme dans le cas des maîtrises, on trouve des programmes de doctorat axés sur l'érudition et d'autres sur la formation professionnelle. Ceux de nature théorique sont généralement accompagnés de la mention Ph. D. (docteur en philosophie) dans une discipline donnée. Les doctorats de nature professionnelle donneront la plupart du temps à leurs détenteurs le titre de docteur en administration des affaires ou en éducation, par exemple.

Selon l'AUCC (2008b), « [L]'obtention de ce diplôme est tributaire d'une recherche inédite et de la soutenance d'une thèse qui contribue de manière importante à l'avancement du savoir dans la discipline choisie par l'étudiant<sup>47</sup> ».

Comme le CMEC le décrit dans son Cadre canadien de reconnaissance des qualifications (2007), « [L]es titulaires d'un doctorat doivent avoir démontré un degré élevé d'autonomie intellectuelle, une capacité de conceptualiser, d'élaborer et de mettre en œuvre des projets qui donnent lieu à de nouvelles connaissances ou à des interprétations nouvelles<sup>48</sup> ». Un doctorat donne habituellement accès aux carrières de chercheurs et de professeurs dans les universités et est, en règle générale, le niveau le plus élevé d'études dans une discipline donnée.



## Partie 2 : Différenciation accrue, relations entre les établissements et mobilité des étudiants

Selon Shavit, Arum et Gamoran (2007), les systèmes d'enseignement postsecondaire « se complexifient à mesure que le nombre d'étudiants augmente<sup>49</sup> ». [traduction libre] Comme on l'a signalé dans la monographie précédente du CCA intitulée « À la hauteur : Le défi à démontrer la qualité de l'enseignement postsecondaire au Canada »\* la demande en enseignement postsecondaire a nettement augmenté au cours des dernières décennies, et des segments plus vastes de la population estudiantine cherchent à y avoir accès. D'autres types d'établissements et de titres de compétences ont vu le jour en raison de cette demande accrue et d'autres dynamiques.

### 1. Dynamiques qui sous-tendent la différenciation entre les établissements

Le dynamisme du secteur de l'enseignement postsecondaire canadien n'a d'égal que sa complexité, et un certain nombre de dynamiques participent à sa transformation continue. Ces dynamiques sont exposées en détail dans la monographie précédente de la présente série; on y parle entre autres du phénomène de la demande mondiale accrue en enseignement postsecondaire, des contraintes des établissements d'enseignement et des budgets gouvernementaux. Ces facteurs peuvent avoir des répercussions sur la manière dont on conçoit les systèmes postsecondaires, qui, eux-mêmes, sont largement influencés par les politiques gouvernementales.

Bien que les gouvernements hésitent souvent à empiéter sur l'autonomie des établissements d'enseignement, particulièrement celle des universités, ils contribuent néanmoins à préciser le mandat des établissements publics, autorisent la fondation de nouveaux établissements décernant des grades universitaires et accordent des fonds alloués à la recherche et aux activités de soutien. Ces politiques contribuent à mieux différencier les éléments du système. Il n'est donc pas étonnant que les gouvernements soient en faveur d'un système plus hétérogène, car, selon Clark, Moran, Skolnik et Trick (2009), « la différenciation institutionnelle est une caractéristique des plus importantes des systèmes postsecondaires. En général, elle permet d'améliorer l'accès à l'enseignement, de hausser la qualité et de faire baisser les coûts<sup>50</sup> ». [traduction libre]

Il n'empêche que, comme le CCA l'a relevé dans la monographie précédente, la différenciation peut aussi découler de la concurrence entre les établissements, puisque certains « essaient d'exploiter des créneaux au moyen de programmes novateurs et de campagnes de valorisation de l'image de marque<sup>51</sup> ». D'autres peuvent se regrouper afin de défendre leurs intérêts collectifs, délimitant par le fait même leurs paramètres, à l'exemple de Polytechnics Canada, un regroupement d'écoles polytechniques.

\* Voir Conseil canadien sur l'apprentissage, « Up to Par: The Challenge of Demonstrating Quality in Canadian Post-secondary Education », Ottawa, 2009. [Accessible à [www.ccl-cca.ca/PSE](http://www.ccl-cca.ca/PSE)] (consulté le 1er décembre 2009) (version française accessible à [www.ccl-cca.ca/EP](http://www.ccl-cca.ca/EP))

Néanmoins, les établissements ne cherchent pas toujours à se distinguer. Il arrive aussi que différents types d'établissements s'inspirent l'un de l'autre pour émuler des qualités identiques. On appelle ce phénomène *l'isomorphisme*, dont un type s'apparente à une sorte de dérive vers la formation professionnelle (*vocational drift*), caractérisée par la « tendance à donner une orientation plus pragmatique » [traduction libre] aux programmes d'études ou universitaires traditionnels pour qu'un curriculum plus pratique donne aux diplômés un plus grand avantage concurrentiel sur le marché du travail\*.

Une autre forme plus controversée d'isomorphisme tend vers la formation générale de nature plus théorique (*academic drift*), amène d'autres types d'établissements à tenter d'imiter les universités prestigieuses et très bien classées. Les établissements les mieux cotés sont presque toujours de grandes universités axées sur la recherche, car, comme le fait remarquer Marginson (2006), « il est généralement facile d'observer et de mesurer le bon rendement d'une université en matière de recherche [...]. Cela attire des chercheurs étrangers et améliore le statut de l'université dans toutes les sphères, et ce, à l'échelle mondiale<sup>53</sup> ». [traduction libre] En raison de l'isomorphisme, Clark et ses collègues (2009) affirment que « laissés à eux-mêmes, les établissements décernant des grades universitaires [...] graviteront autour du même modèle consistant à mettre la recherche de l'avant et à garder des charges d'enseignement légères<sup>54</sup> ». [traduction libre]

Ce sont ces dynamiques qui ont poussé les collèges canadiens à décerner de plus en plus de grades universitaires. Cette tendance des collèges à adopter les pratiques des universités va à l'encontre de la différenciation, tout en l'encourageant. Une différenciation moins marquée a été observée, selon Skolnik (2004), « dans le cas des établissements postsecondaires se distinguant nettement des universités au départ pour devenir par la suite des universités à part entière<sup>55</sup> ». [traduction libre] Le nombre croissant d'universités provenant du secteur non universitaire pourrait cependant encourager les universités établies depuis longtemps à faire des efforts pour se démarquer.

Si une récente proposition déposée par les recteurs des cinq grandes universités canadiennes (les Big Five) est adoptée, les différentes strates du secteur universitaire pancanadien seront mieux définies. En effet, selon le modèle proposé, seules quelques grandes universités auraient l'autorisation de mener des activités de recherche et d'enseignement supérieur, tandis que les autres se concentreraient sur l'enseignement au premier cycle. Les partisans de ce modèle le considèrent comme « un remède à la mentalité de "voie unique" régissant le système d'éducation supérieur au Canada<sup>56</sup> ». [traduction libre] Du point de vue des « autres » universités cependant, il s'agit d'une approche qui aboutirait à des changements inopportuns, car cela les forcerait à renoncer à des activités de recherche et d'enseignement supérieur que les établissements en question offrent déjà.

Une proposition semblable en matière de différenciation à l'échelle provinciale a récemment été déposée. À la suite d'une évaluation du système de l'EP en Ontario, Clark et ses collègues (2009) en ont conclu que le système bénéficierait d'une plus grande différenciation entre les établissements et de « la fondation,

\* Dans la théorie de l'organisation, le phénomène appelé *isomorphisme mimétique* se produit lorsqu'un établissement émule les caractéristiques d'un autre car il en perçoit un avantage quelconque.

ou de l'apparition, de nouveaux types d'établissements postsecondaires et de mesures permettant aux établissements actuels de se concentrer davantage sur certains types d'activités et d'en délaissier d'autres<sup>57</sup> ».

Si ces recommandations venaient à se concrétiser par l'intermédiaire de nos futures politiques, il serait capital de clarifier les différentes fonctions et catégories d'établissements pour faire en sorte que les Canadiens soient totalement au fait des activités et des fonctions sur lesquelles se concentrent les différents types d'établissements. Cependant, il existe déjà trop de confusion dans le milieu de l'enseignement postsecondaire au Canada pour permettre au public de broser un portrait clair et précis des différents types d'établissements.

L'une des approches à préconiser consisterait à répertorier les établissements selon divers critères, comme leur taille, leur fonction (p. ex., recherche ou enseignement) ou leurs différents programmes. Selon Skolnik (2005), « l'un des aspects de la différenciation institutionnelle qui est souvent digne d'intérêt dans la planification des systèmes d'enseignement supérieur concerne les titres de compétences les plus élevés qu'un établissement est autorisé à décerner<sup>58</sup> ». [traduction libre] On observe un lien étroit entre les types de programmes et le niveau des titres de compétences offerts par un établissement et la manière dont il se caractérise. Cela influe sur la façon dont les établissements interagissent les uns avec les autres pour faciliter leur collaboration et la mobilité de leurs étudiants. La prochaine section décrit d'ailleurs comment l'apparition de nouvelles catégories d'établissements et de titres de compétences remet en question les idées préconçues sur la mobilité des étudiants au Canada.

## 2. Mobilité des étudiants au sein d'un système dynamique et complexe

Comme démontré précédemment, il existe au Canada de nombreux types d'établissements et de titres de compétences postsecondaires et ceux-ci continuent d'évoluer. Les établissements et les programmes interagissent également de diverses façons, notamment en matière de reconnaissance des crédits et des titres de compétences des uns et des autres. Divers mécanismes formels et informels, facilitant la mobilité des étudiants et leur donnant davantage de choix, permettent la reconnaissance des titres de compétences et le transfert des crédits. Cependant, la différenciation croissante des établissements peut nuire à ces mécanismes et à ces relations.

À mesure que les établissements se démarquent en se spécialisant, il est possible que les étudiants n'aient pas accès à un éventail complet d'occasions d'apprentissage en un seul et même lieu<sup>59</sup>. Afin de suivre le parcours pédagogique de leur choix dans un système fortement différencié, les étudiants pourraient être forcés de fréquenter de nombreux établissements. Comme le note Skolnik (2009) : « Plus la différenciation est grande entre les établissements d'un système d'EP, plus grande est la nécessité, et plus grands sont les avantages potentiels, de la mobilité des étudiants »<sup>60</sup>. Toutefois, des liens bien définis entre les établissements sont nécessaires pour s'assurer que la mobilité des étudiants n'est pas entravée dans un système fortement différencié.

Selon Junor et Usher (2008), il existe deux principaux types de mobilité des étudiants : la mobilité des crédits, acquise après avoir terminé une partie de programme ou des crédits, et la mobilité des diplômes, acquise après avoir terminé un programme d'études entier<sup>61</sup>. Les parties suivantes expliquent les différents types de relations entre établissements favorisant la mobilité des étudiants.

### Transfert de crédits

Dans les provinces où existent des systèmes de transfert, les étudiants postsecondaires prévoient souvent de changer d'établissement ou de programme avant la fin de leur programme en cours en transférant des crédits d'un établissement vers un programme offert dans un autre établissement. Les étudiants canadiens peuvent également choisir de se prévaloir d'un transfert pendant qu'ils tentent d'obtenir un titre de compétence. Les étudiants décident souvent d'effectuer un transfert sans l'avoir prémédité. En fonction des cours qu'ils ont suivis et de l'établissement vers lequel ils souhaitent effectuer un transfert, les apprentissages antérieurs des étudiants qui changent d'établissement en cours d'obtention d'un titre de compétence ne seront pas toujours reconnus. Lorsque les crédits ne peuvent être transférés, les étudiants mobiles peuvent être obligés de suivre de nouveau des cours qu'ils ont déjà réussis.

De nombreux facteurs peuvent déterminer la transférabilité d'un crédit. Premièrement, l'étudiant effectuant un transfert doit satisfaire à toutes les conditions d'admission de l'établissement d'accueil. Deuxièmement, il doit avoir atteint un certain seuil de réussite dans les cours menés à bien pour lesquels il demande le transfert des crédits. Troisièmement, l'établissement d'accueil doit accepter le cours à titre de substitut valable pour l'un de ses propres cours de même nature. Ce troisième facteur suppose un jugement implicite par l'établissement d'accueil de la qualité de l'établissement d'origine. Quatrièmement, un élément souvent oublié en matière de transfert de crédits, le cours qu'un étudiant cherche à se faire créditer doit être un cours obligatoire ou à option qui s'inscrit dans les exigences du programme vers lequel l'étudiant s'oriente.

Pour être transférables, les crédits obtenus dans un programme doivent être liés aux apprentissages dispensés dans l'autre. Par conséquent, la transférabilité des crédits entre établissements s'avère plus probable lorsque les établissements en question offrent des programmes semblables. Les établissements aux programmes hautement spécialisés sont donc moins propices aux transferts d'étudiants.

Afin de faciliter les transferts, les établissements peuvent conclure des ententes formelles d'« articulation ». Comme le décrit Finlay (2009), en contexte postsecondaire, l'articulation constitue « le procédé dans le cadre duquel au moins deux établissements parviennent à s'entendre sur les modalités d'équivalences de leurs programmes respectifs et sur les crédits

qu'il est approprié pour l'établissement d'accueil d'accorder aux cours ou aux programmes de l'établissement d'origine<sup>62</sup>». Ces ententes peuvent être négociées au sujet de cours individuels (transfert de cours-à-cours) ou de groupes de cours (transfert en bloc).

En Alberta et en Colombie-Britannique, des ententes d'articulation de cours-à-cours ont été conclues entre de nombreux collèges et universités, le système de transfert bien établi de ces provinces facilitant le processus. Ces systèmes multilatéraux permettent aux étudiants de suivre pendant un ou deux ans un programme de niveau universitaire dans un collège puis de transférer ces crédits pour obtenir un baccalauréat dans une université\*. Il existe également des ententes de transfert bilatérales, comme celles conclues entre certains collèges et certaines universités en Ontario (p. ex., Guelph–Humber). Des programmes de diplômes conjoints voient également le jour, dans lesquels deux établissements collaborent pour offrir un programme, ce qui permet aux étudiants d'obtenir un titre de compétences pour des apprentissages effectués dans plus d'un établissement. Grâce à ces partenariats innovateurs, les établissements peuvent tirer parti des forces et capacités de chacun d'entre eux et se compléter. Il semble que le parcours des étudiants se diversifie, à l'instar des systèmes d'enseignement postsecondaire eux-mêmes.

L'articulation formelle des programmes permet aux étudiants de planifier l'inclusion des transferts à leur parcours, puisqu'ils sont assurés que leurs crédits seront reconnus et qu'ils peuvent s'informer, à l'avance, des équivalents établis pour les cours qu'ils suivront. Cependant, l'impulsion du transfert n'est pas toujours anticipée. Tous les étudiants ne sont pas entièrement sûrs du parcours qu'ils désirent suivre alors même qu'ils entament leurs études collégiales ou universitaires.

Même sans entente d'articulation formelle entre établissements, le transfert des crédits peut tout de même être accordé, lorsque c'est jugé approprié, dans le cadre d'une évaluation informelle au cas par cas effectuée par l'établissement d'accueil<sup>63</sup>. L'évaluation au cas par cas constitue la méthode privilégiée d'accorder des transferts de crédits lorsque des étudiants passent d'une université à une autre. Toutefois, cette méthode empêche les étudiants de savoir, avant leur transfert, quels crédits seront reconnus.

Que le transfert ait lieu au moyen de mécanismes formels ou informels, les établissements doivent collaborer pour mettre en place les liens nécessaires entre eux<sup>64</sup>. La Colombie-Britannique et l'Alberta possèdent des organismes de coordination qui gèrent les systèmes de transfert, facilitant ainsi l'articulation des cours collégiaux et des programmes universitaires.

Le *Protocole pancanadien sur la transférabilité des crédits universitaires* du CMEC (1995) tente de faciliter la reconnaissance des transferts de crédits entre les universités publiques de toutes les provinces canadiennes. Plus récemment, le CMEC a inclus les principes du transfert des crédits au Canada dans la Déclaration ministérielle du CMEC sur la transférabilité des crédits au Canada

\* Cependant, comme de nombreux anciens collèges de ces provinces sont devenus des universités, les transferts entre universités se trouvent maintenant eux aussi facilités par les systèmes de transferts.

(2009), qui reconnaît que les transferts de crédits peuvent avoir lieu entre tous les types d'établissements postsecondaires, publics comme privés<sup>65</sup>.

Cependant, la concurrence entre les établissements en matière d'étudiants, de financement et de prestige s'intensifie à mesure que les établissements commencent à exercer des activités similaires (p. ex., la recherche, l'octroi de grades et l'enseignement international). Ce type de concurrence peut nuire à la collaboration requise pour permettre la mobilité des étudiants. Les établissements souhaiteront peut-être empêcher le départ d'étudiants vers des concurrents. Ce problème serait peut-être moindre dans des systèmes où les rôles et les mandats de chaque établissement, et leurs différences respectives, sont bien délimités et connus.

### **Mobilité des diplômés : progression vers des niveaux supérieurs d'études**

La progression vers des niveaux supérieurs d'études constitue un type courant de mobilité des étudiants qui ne passe pas nécessairement par un changement d'institution. Au cours de leur progression, les étudiants posent leur candidature à un programme supérieur d'études à partir d'un programme de niveau inférieur complété (p. ex., d'un baccalauréat ès arts vers une maîtrise ès arts). Les niveaux progressifs d'études sont plus naturels pour les universités que pour les collèges en raison de la nature séquentielle des grades universitaires (c.-à-d. le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat). Au Québec, la progression du cégep vers l'université s'apparente à ce type de mobilité des étudiants.

Comme indiqué préalablement, l'octroi de grades avant 1995 était la chasse gardée quasi exclusive des universités publiques canadiennes, typiquement considérées comme homogènes. Dans ces circonstances, les étudiants étaient en mesure de passer d'une université à l'autre relativement facilement au fil de leurs études, en grande partie parce que les universités canadiennes reconnaissaient la valeur comparative de leurs titres de compétences respectifs.

La reconnaissance des titres de compétence, cependant, ne garantit pas l'admission à des programmes d'études subséquents. Le processus d'admission aux universités et aux écoles professionnelles est compétitif et les universités ont entière discrétion pour sélectionner les candidats selon leurs propres critères.

En raison de la diversité croissante des grades et des établissements canadiens les décernant, les grades canadiens ne sont plus uniformément reconnus. Dans d'autres pays dont le secteur de l'EP est fortement différencié, comme les États-Unis, des organismes tiers facilitent la reconnaissance des grades en évaluant les établissements et en décernant des « sceaux d'approbation » aux produits des établissements qui satisfont à des normes définies. Toutefois, Shanahan et Jones (2007) remarquent qu'au Canada, « il n'y a jamais eu de mécanisme national d'évaluation des programmes et d'agrément [...] en grande partie en raison de la présomption selon laquelle les normes des universités canadiennes étaient à peu près équivalentes »<sup>66</sup>.

Comme mentionné précédemment, l'appartenance d'un établissement à l'AUCC tient traditionnellement lieu d'agrément de l'établissement dans le domaine universitaire canadien. Dennison (2006) estime que l'appartenance à l'AUCC procure une « reconnaissance instantanée » des baccalauréats offerts par tout nouveau membre<sup>67</sup>. Dans un nombre croissant de pays, la reconnaissance générale des titres de compétences d'un établissement, ou de ses programmes et de ses titres de compétences spécifiques, fait appel à un processus déterminé d'agrément ou à une autre forme de procédé d'assurance de la qualité. Au Canada, il n'existe pour le moment aucun processus d'agrément formel, pas plus qu'une autre méthode couramment acceptée et connue d'assurer la reconnaissance (par les établissements d'enseignement supérieur du Canada ou d'ailleurs) des grades offerts par des établissements qui ne sont pas membres de l'AUCC.

Le BCCAT (2006) mentionne que l'AUCC n'est pas un organisme d'agrément, mais « une organisation dont les établissements cherchent à devenir membres afin de profiter de ses activités en matière de politiques publiques, de communication, de recherche et de défense d'intérêts<sup>68</sup> ». Néanmoins, puisque l'appartenance à l'AUCC constitue la seule norme en matière de reconnaissance des titres de compétences, le statut de membre de l'AUCC d'un établissement représente un critère crucial de choix pour les étudiants qui envisagent de s'inscrire ultérieurement à un programme d'études supérieures<sup>69</sup>.

Les meneurs de l'EP ont fait des efforts considérables au cours des dernières années afin que les nouveaux titres de compétences offerts par des organismes non membres de l'AUCC puissent être pris en compte dans le processus d'admission aux études supérieures. Il semble néanmoins que dans certains cas les demandeurs possédant un diplôme de premier cycle d'un établissement membre de l'AUCC soient privilégiés<sup>70</sup>. À mesure que l'adhésion à l'AUCC gagne en importance, les nouveaux établissements qui décernent des grades cherchent souvent à devenir membres, ce qui exige qu'ils acquièrent des caractéristiques universitaires. Cette situation représente l'un des facteurs d'isomorphisme de l'EP au Canada.

Un certain nombre de critères d'admission à l'AUCC disqualifieraient un grand nombre d'établissements de niveau collégial. Par exemple, les membres de l'AUCC se doivent d'avoir « comme mission fondamentale d'enseignement, l'offre d'une formation de niveau universitaire où la majorité des programmes offerts sont de niveau universitaire »<sup>71</sup>. Leurs programmes de premier cycle doivent également se distinguer par de « profondes racines dans les domaines traditionnels des arts libéraux et (ou) des sciences »<sup>72</sup>. Les collèges qui commencent à délivrer des grades sont susceptibles de proposer un nombre limité de programmes menant à un grade, puisque leurs principales activités concernaient traditionnellement l'enseignement professionnel et technique ainsi que l'éducation aux adultes. Il risque également de manquer aux établissements du niveau collégial la structure de gouvernance bicamérale exigée par l'AUCC.

De plus, la mission d'un membre de l'AUCC doit refléter un engagement envers la recherche et les travaux d'érudition en plus de l'enseignement et des services



communautaires. L'établissement doit également « être reconnu en matière de travaux d'érudition, d'investigation scientifique et de recherche [et] s'attendre à ce que le corps professoral participe à des recherches examinées par des pairs à l'extérieur »<sup>73</sup>. Si certains professeurs au collégial font de la recherche, il est cependant probable que cette activité reste secondaire par rapport à leur fonction première d'enseignement. En outre, les collèges manquent souvent des ressources et des capacités requises pour des activités de recherche d'envergure.

Il est possible pour un collège de devenir un établissement satisfaisant aux critères d'admission de l'AUCC, comme c'est le cas en Colombie-Britannique et en Alberta, mais pareille évolution ne peut raisonnablement se produire en peu de temps. Une zone grise apparaît également dans le cas d'établissements qui ont reçu l'autorisation de décerner des grades, mais qui ne sont pas encore membres de l'AUCC.

Ces questions restent irrésolues. De fait, bien peu a été fait pour clarifier la démarcation entre les types de diplômes et d'établissements, ce qui suscite des appels en faveur d'un « cadre national des titres de compétences »<sup>74</sup>. Un tel cadre aiderait assurément les étudiants à mieux comprendre leurs options postsecondaires et les divers parcours pouvant en découler. Le CMEC a bien élaboré et approuvé un cadre de classification des diplômes de ce genre, mais l'a plutôt fait dans un esprit d'assurance de la qualité dans les secteurs émergents que dans une optique de classification transparente. Sa *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada* délimite des normes et des débouchés pour les grades au niveau du baccalauréat, de la maîtrise et du doctorat, mais comme ces procédures et normes ne s'appliquent qu'aux nouveaux établissements, elles ne sont pas destinées à l'AUCC ou à ses membres. Cela n'est pas d'une grande aide pour les étudiants, qui n'ont pas nécessairement une compréhension approfondie du secteur de l'EP canadien et de toutes ses nuances.

### Asymétrie de l'information

Les jeunes Canadiens ont à prendre des décisions potentiellement coûteuses à propos de leurs études postsecondaires et doivent le faire dans un environnement d'EP de plus en plus complexe, mais souvent sans disposer des renseignements dont ils ont besoin pour faire un choix éclairé. L'asymétrie de l'information est une caractéristique déterminante du marché de l'enseignement postsecondaire. Elle découle de la connaissance nettement supérieure qu'ont les fournisseurs d'enseignement postsecondaire de leurs produits par rapport aux étudiants. Ce manque d'équilibre informatif peut limiter la capacité des étudiants à comparer et à jauger les diverses options d'EP qui leur sont offertes.

Dans ce contexte, les étudiants potentiels se fient souvent à des indices de qualité, comme le classement des établissements, pour guider leurs choix. Ce fait explique en partie l'habitude de certains établissements postsecondaires qui reproduisent les agissements et l'image des universités les mieux cotées.



Proulx (2007) note que les classements tendent à « créer un profil homogène et isomorphe d'universités, ce qui "renforce" l'effet perpétuel de modèle qu'ont les universités de recherche sur les autres types d'universités »<sup>75</sup>. [Traduction libre]

La complexité croissante du secteur de l'enseignement postsecondaire au Canada ne fait qu'exacerber ce problème. Malgré les renseignements fournis aux étudiants sur leurs options par les classements dans les médias et par les sites d'information des gouvernements et des établissements, Winston (1999) soutient que leurs investissements en EP se font « dans un contexte d'ignorance considérable »<sup>76</sup>.

Les problèmes de choix de programme et de mobilité des étudiants seraient plus facilement réglés si le secteur de l'enseignement postsecondaire faisait preuve d'une plus grande transparence envers ses usagers. De plus, toute discussion sur la façon dont pourraient être modifiés le rôle et le mandat des établissements exige une compréhension totale de leurs interrelations et rôles actuels. Le besoin d'une méthode de classification des établissements, des titres de compétences et des cheminements des différents établissements se fait sentir.

### Partie 3 : Classer les établissements postsecondaires canadiens

En l'absence de cadre exhaustif bien défini de catégorisation des établissements et des programmes postsecondaires, il est difficile de répondre aux questions concernant l'enseignement postsecondaire au Canada. Ainsi, comment dénombrer les collèges et les universités au Canada? Quels programmes ou établissements devraient être inclus? Une université australienne possédant un campus au Canada serait-elle répertoriée? Tiendrait-on compte des universités privées?

La classification exige : 1) une définition des paramètres de l'ensemble du domaine à classer; 2) la détermination des catégories et sous-catégories qui composeront la classification; 3) des critères qui guideront le processus de classification des établissements, des programmes et des parcours dans les divers sous-groupes et catégories. La classification n'est un exercice facile dans aucun domaine, mais l'EP représente un défi particulier pour les taxonomistes. Comme précédemment mentionné, les noms et les titres de compétences des établissements ne correspondent souvent pas à leur catégorie réelle.

La création d'un système de classification d'un réseau diversifié d'établissements, de programmes et de titres de compétences en matière d'EP requiert des choix avisés, mais ces choix dépendent en grande partie des raisons qui poussent à créer la classification en premier lieu. De nombreux systèmes de classification en enseignement postsecondaire sont élaborés dans le but de favoriser la recherche, afin de créer des catégories et des groupes d'établissements possédant suffisamment de caractéristiques communes pour permettre des comparaisons significatives au sein des groupes. C'était

le cas lors de la première classification de Carnegie en 1973, un système de classification divisé selon le niveau et la spécialisation des grades.<sup>77</sup>

Selon McCormick et Zhao (2005) :

« ...le choix du nombre de catégories du classement est une question de jugement qui demande un juste équilibre entre précision et concision. Plus les catégories sont précises, plus elles sont nombreuses, de même que s'accroît leur homogénéité, mais contrairement à la quantité d'éléments représentés dans le groupe qui, elle, diminue. Privilégier la concision permet un classement composé d'un nombre moins important de catégories, plus facile à comprendre et à traiter, mais comptant davantage d'éléments et de diversité au sein de chaque catégorie »<sup>78</sup>.

Par conséquent, on peut déduire qu'une méthodologie de base pour l'élaboration d'un système de classification exigerait : a) une délimitation claire du problème que tente de résoudre la classification; b) le choix d'une position dans le spectre bipolaire entre précision et simplicité. Toutefois, la nature des systèmes au Canada, qui met en jeu de multiples champs de compétence, fait souvent échec à une tentative de description claire de notre secteur d'EP. Bien que des différences existent entre les systèmes des provinces et des territoires, nombre de ces différences peuvent être, et ont été, aplanies dans des systèmes pancanadiens de classification. Un certain nombre de systèmes de classification desquels il est possible de s'inspirer sont décrits ci-dessous.

### Classement des universités du magazine *Maclean's*

En novembre 2009, le magazine *Maclean's* publiait son 19<sup>e</sup> classement annuel des universités canadiennes. Ce classement établit trois catégories d'universités : les universités médicales ou doctorales (que nous appellerons les grandes universités ou universités à vocation de recherche); les universités complètes et enfin les universités principalement consacrées à la formation de premier cycle. Le système de classement de *Maclean's* ne se préoccupe pas des universités à vocation particulière ou des établissements autres que des universités. En fait, ce système de classification est capable d'être simple justement parce qu'il exclut toutes les universités qui ne correspondent pas à ces trois catégories. Par exemple, le Collège d'agriculture de la Nouvelle-Écosse (qui est une université) ne figure pas au classement, évidemment en raison de sa petite taille et de sa vocation limitée à l'agriculture et aux sciences connexes. Bien que le Collège militaire royal du Canada (qui est également une université) offre une grande diversité de programmes en arts, en sciences et en ingénierie, il ne figure pas non plus au classement, car à titre de lieu de formation des officiers des Forces canadiennes, il possède une vocation et des programmes d'études hautement spécialisés. Une poignée de petites universités relativement récentes sont également exclues<sup>79</sup>.

### Centre des statistiques sur l'éducation de Statistique Canada

Aux fins de création d'un cadre destiné à la « publication de statistiques nationales », le Centre des statistiques de l'éducation de Statistique Canada a entrepris un examen systématique des établissements postsecondaires en 2003 dans le but de créer un système de classification complet à leur sujet. L'intention de ce projet était de soulager les frustrations dues au manque de données brutes, y compris à l'égard du nombre de types d'établissements présents au Canada. Les définitions de privé et de public n'étaient pas uniformément utilisées et on percevait une « zone grise » croissante entre les termes *université* et *collège*.<sup>80</sup>

Contrairement au classement de *Maclean's*, Statistique Canada recherchait une approche plus complète, qui comprend tous les établissements correspondant à la définition suivante de l'enseignement postsecondaire : « Toutes les activités d'éducation formelle offertes aux personnes normalement considérées comme "adultes" ou auxquelles on peut habituellement aspirer après avoir achevé des études secondaires ou atteint l'âge adulte.<sup>81</sup> »

Chaque établissement était catégorisé selon trois critères : le *type d'établissement* (voir le tableau 1 ci-dessous), le *secteur* (p. ex., public ou privé) et le *type de relation*. Ce troisième critère concerne les liens entre établissements, comme un collège fédéré à une université ou un établissement possédant plusieurs campus<sup>82</sup>.

Comme c'est indiqué dans le tableau 1 ci-dessous, cette large définition comprend les programmes d'appoint ou de préparation offerts aux adultes, comme la formation de base des adultes offerte par les commissions scolaires et les programmes destinés aux nouveaux immigrants dans les centres d'immigration. Le tableau 1 montre que Statistique Canada reconnaissait la logique du classement des universités de *Maclean's*, en y ajoutant deux sous-catégories réservées aux universités à vocation particulière et aux universités destinées aux Autochtones.

En ce qui concerne la diffusion et la recherche statistiques en EP, la classification de 2003 représente une amélioration considérable, car comme l'explique Orton (2003) : « Des statistiques rigoureuses sont fondées sur un univers clairement défini, et les entités de cet univers doivent être classées à partir de descriptions très particulières de leurs caractéristiques<sup>83</sup>. » Les catégories d'établissements de base de la classification d'origine sont présentées dans le tableau 1.

Statistique Canada a utilisé ces définitions et catégories pour créer un Registre des établissements postsecondaires et des établissements d'éducation aux adultes, mais a interrompu ce travail en 2008. Néanmoins, la classification demeure un outil important pour les sondages sur l'éducation de Statistique Canada.

**Tableau 1 : Classification de 2003 – Catégories d'établissements de base**

## Types et sous-types d'établissement proposés

Type	Sous-type
Université et établissement offrant des grades	Établissement principalement de premier cycle Établissement à vocation générale Établissement médical et de doctorat École des Premières nations et Métis Établissement spécialisé
Collège et institut	Collège et institut offrant des grades Établissement à plusieurs spécialisations École des Premières nations et Métis Établissement spécialisé
Collège d'enseignement professionnel	Établissement à plusieurs spécialisations Établissement spécialisé
Éducation des adultes dans les conseils scolaires	
Gouvernement - direct	Établissement d'apprentissage Établissement spécialisé
Consortium	

Source : Orton, Larry. *Un nouveau regard sur l'enseignement postsecondaire au Canada : document de travail*, no 81-595-MIE2003011 au catalogue, Ottawa, Statistique Canada, 2003.

Les catégories de 2003 ont été revues en 2009, après des consultations approfondies qui ont révélé que « les distinctions traditionnelles sont de plus en plus floues, les collèges et les instituts ainsi que les établissements privés à but lucratif, disposant de pouvoirs limités d'offrir des grades, et les collèges et instituts développant des programmes de recherche, dont certains sont financés par des conseils subventionnaires nationaux.<sup>84</sup>» Les catégories sont donc plus complexes en 2009. Les types et sous-types d'établissements (présentés dans le tableau 1) sont dorénavant plus précisément classés selon qu'ils sont publics, privés sans but lucratif ou privés à but lucratif. De plus, on a peaufiné les définitions, délaissé le sous-type « Premières nations et Métis », établi divers types de « vocations particulières » et introduit un nouveau cadre pour décrire les relations entre les campus et leurs établissements parents.

Les classifications de Statistique Canada, cependant, ne fournissent peut-être pas la clarté nécessaire pour aider les étudiants potentiels ou actuels à naviguer dans les eaux du complexe système postsecondaire canadien. Des distinctions importantes sont effacées entre établissements laïcs et confessionnels, nationaux et étrangers. Les classifications elles-mêmes ne s'attaquent pas non plus au

problème clé de l'asymétrie de l'information dans le secteur postsecondaire canadien. Les définitions connexes sont compliquées, car la classification des établissements est faite en tenant compte de « leur fondement juridique, de leur mission et de leur contrôle, de leur but principal, de l'autorité dont ils relèvent, de la recherche, de la reconnaissance ou de l'accréditation, du domaine d'enseignement, du secteur et de diverses caractéristiques opérationnelles<sup>85</sup> ». Il n'existe pas de catégorie pour les petites universités de premier cycle qui offrent aussi des programmes professionnels similaires à ceux des collèges. De plus, des questions d'importance ne sont pas abordées, comme la transférabilité des crédits et la reconnaissance des titres de compétences qui permettraient de passer à des niveaux d'études supérieurs.

### *Classification de Carnegie*

Aux États-Unis, la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching a mis sur pied en 1967 une commission chargée de se pencher sur les principaux enjeux dans le domaine de l'enseignement supérieur. La commission révéla qu'il n'existait au pays aucun système de classification « distinguant les collèges et les universités selon les caractéristiques les plus propices à son travail<sup>86</sup> ». Elle réagit à cette carence en concevant des catégories d'établissements maintenant connues sous le nom de classification de Carnegie. Dans sa classification initiale, la commission cherchait à « cerner des catégories de collèges et d'universités relativement homogènes tant en ce qui concerne la vocation des établissements que les caractéristiques des étudiants et des membres du corps enseignant<sup>87</sup> ».

Dans l'objectif premier d'aider à la recherche sur l'enseignement supérieur, la première classification de Carnegie, composée de cinq grands groupes d'établissements, fut publiée en 1973<sup>88</sup>. À ce jour, quatre versions de la classification ont été publiées, en 1973, 1994, 2000 et 2005 (le tableau 2 ci-dessous ne comprend pas la classification de 2005.)

**Tableau 2 : Principales catégories d'établissement dans la classification de Carnegie, de 1973 à 2000**

1973	1994	2000
Universités de doctorat	Universités de doctorat	Universités de doctorat ou de recherche
Collèges et universités complets	Collèges et universités de maîtrise (complets)	Collèges et universités de maîtrise
Collèges d'arts libéraux	Collèges de baccalauréat	Collèges de baccalauréat
Collèges et instituts à programme de deux ans	Collèges associés d'arts	Collèges à programme de deux ans, collèges associés d'arts et collèges associés
Écoles professionnelles et autres établissements	Établissements spécialisés	Établissements spécialisés
	Collèges et universités tribaux	Établissements d'études non traditionnelles
		Collèges et universités tribaux

Source : McCormick, Alexander C. « The 2000 Carnegie Classification: Background and description », *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education: A Technical Report*, Menlo Park (Californie), The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2001. [Accessible à [http://classifications.carnegiefoundation.org/downloads/2000\\_edition\\_data\\_printable.pdf](http://classifications.carnegiefoundation.org/downloads/2000_edition_data_printable.pdf)] (consulté le 10 janvier 2010).

Comme le montrent clairement les renseignements présentés dans le tableau 1, l'un des principaux critères employés dans la taxonomie de Carnegie est le « plus haut niveau de diplôme » offert dans chaque établissement. En 2005, ce critère fut modifié du tout au tout. Selon la Carnegie Foundation (2007), « le système de classification unique a été remplacé par une combinaison de multiples classifications parallèles [...] qui offrent des points de vue différents à partir desquels étudier les collèges et les universités américaines, et permettant une plus grande souplesse pour les besoins analytiques des chercheurs ».<sup>89</sup>

La classification, les définitions des catégories d'établissements et les sous-groupes de la taxonomie de Carnegie sont sans cesse ajustés. Ces ajustements sont nécessaires non seulement en raison de la nature évolutive des systèmes et des établissements postsecondaires, mais également en raison de la nature politique des systèmes de classification en général. Les systèmes de classification peuvent mettre en évidence et consolider les hiérarchies implicites au sein des systèmes d'enseignement postsecondaire. Par exemple, la Carnegie Foundation affirme que des établissements la contactent fréquemment afin de

« comprendre pourquoi leur établissement n'est pas placé dans une catégorie supérieure et, idéalement, [d'obtenir] un reclassement. »<sup>90</sup> McCormick (2008) insiste sur le fait que même si la taxonomie de Carnegie « [vise] à regrouper les établissements sur une base objective et neutre », elle n'en demeure pas moins « interprétée comme une forme de classement, perçue comme ayant un impact important sur le recrutement, les relations avec les anciens diplômés, et ainsi de suite<sup>91</sup> ».

Les systèmes de classification sont intrinsèquement politiques et « une divergence entre l'identité autoproclamée d'un établissement ou sa mission et sa classification selon Carnegie peut avoir des répercussions sur les relations avec des groupes importants<sup>92</sup> ». On peut en tirer la leçon suivante : il est conseillé de créer et de développer les systèmes de classification en consultant des représentants des établissements, mais en en confiant le contrôle à un tiers indépendant. Cette façon de faire permet aux forces de l'homogénéisation et de la différenciation de jouer leur rôle dans le marché de l'enseignement postsecondaire tout en évitant le conflit d'intérêts qui ne saurait manquer de se présenter si les établissements devaient procéder à leur propre classification.

Toutes les classifications de l'EP ne se concentrent pas sur les établissements. Certaines se préoccupent des programmes ou des types de titres de compétences. C'est le cas du type de classification représenté par le susmentionné *Cadre canadien de reconnaissance des qualifications* du CMEC, un type de système de classification devenant de plus en plus important dans le monde.

### Cadres de compétences

Les cadres de compétences sont des documents officiels qui décrivent les apprentissages et les titres de compétences offerts dans un système d'éducation donné et les liens qui existent entre eux. Selon Adelman (2009), les cadres de compétences représentent un ensemble d'énoncés qui décrivent « les débouchés d'apprentissage et les compétences qu'un étudiant doit démontrer pour obtenir un grade d'un niveau déterminé<sup>93</sup>. »

Ces cadres décrivent également la façon dont les étudiants peuvent passer d'un titre de compétences à un autre, esquisant essentiellement les principaux parcours scolaires. Le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (2010) estime que les cadres de compétences présentent le continuum des apprentissages visés en regard duquel comparer les compétences entre elles, ce qui facilite le transfert et la reconnaissance des crédits et favorise l'apprentissage tout au long de la vie<sup>94</sup>.

Le meilleur exemple de cadre de compétences national se trouve peut-être en Irlande, où existe un cadre comportant 10 niveaux de titres de compétences qui correspondent aux apprentissages, à partir du primaire jusqu'au niveau du doctorat. Les niveaux 6 à 10 correspondent à l'EP, les niveaux 7 et 8 représentant les baccalauréats ordinaires et spécialisés, respectivement. Selon

la National Qualifications Authority of Ireland (NQAI), le cadre de compétences national irlandais serait « l'unique entité nationale et internationale permettant d'évaluer et de comparer tous les apprentissages de façon cohérente et qui définit les relations entre tous les diplômés du domaine de l'enseignement et de la formation<sup>95</sup> ».

Les cadres de compétences peuvent également permettre la comparaison de compétences entre pays. De fait, le cadre de compétences constitue une innovation issue de la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), dans le cadre d'une initiative connue sous le nom de Processus de Bologne\*. Comme le décrit Adelman (2009) : « L'une des caractéristiques les plus déterminantes du Processus de Bologne était l'accord des participants pour passer d'un mélange souvent incompréhensible de grades à une hiérarchie commune et bien connue de trois niveaux de grades (le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat)<sup>96</sup>. » En fait, les niveaux d'enseignement supérieur du cadre de compétences national irlandais peuvent être appliqués à ces trois niveaux de grades européens, ce qui permet la reconnaissance autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays des titres de compétences d'Irlande.

L'élaboration d'un cadre multinational à partir duquel les cadres nationaux peuvent être comparés exige une méthode cohérente et unanime de description des titres de compétences et des résultats d'apprentissage attendus. Dans le cadre de compétences de l'Espace européen de l'enseignement supérieur†, la description des résultats d'apprentissage attendus pour chaque niveau de compétences fait appel à cinq critères :

1. Les connaissances et la compréhension;
2. L'application des connaissances et de la compréhension;
3. L'aisance d'utilisation de données et de renseignements de plus en plus complexes;
4. La portée et la qualité de la communication avec les auditoires;
5. Le niveau d'autonomie acquis en vue d'un apprentissage ultérieur.<sup>97</sup>

Ce cadre est construit à partir du postulat de base selon lequel le niveau de difficulté de chaque critère augmente à chaque niveau supérieur sur l'échelle des titres de compétences. De plus, l'apprentissage devient moins axé sur l'aspect professionnel, des dimensions sociales et éthiques apparaissent et l'apprenant se heurte à des problèmes de plus en plus complexes et fluides.<sup>98</sup>

\* Voir « À la hauteur : Le défi à démontrer la qualité de l'enseignement postsecondaire au Canada », (2009) accessible à [www.ccl-cca.ca/EP](http://www.ccl-cca.ca/EP).

† On trouve dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur un autre exemple de cadre de compétences, le *Cadre européen des certifications*, qui dépasse les titres de compétences postsecondaires pour englober une gamme plus large d'apprentissages tout au long de la vie.



Dans l'EEES, des descriptions des résultats d'apprentissage attendus, appelés « Dublin Descriptors », ont été créées pour chacun des trois cycles d'études en fonction des cinq paramètres mentionnés précédemment. Par exemple, les descripteurs d'un diplôme de « premier cycle » (baccalauréat) prévoient que des étudiants possédant un titre de compétences de ce niveau :

- aient démontré des connaissances et une compréhension dans leur domaine d'étude qui se base sur leur éducation secondaire générale et qui se trouve normalement à un niveau qui, tout en faisant appel à des manuels avancés, utilise certains éléments découlant d'une connaissance de premier plan de leur domaine d'études;
- puissent appliquer leurs connaissances et leur compréhension d'une façon qui indique une approche professionnelle de leur travail ou de leur vocation et détiennent des compétences habituellement prouvées par le lancement de discussions ou leur participation à celles-ci ainsi que la résolution de problèmes dans leur domaine d'études;
- soient en mesure de recueillir et d'interpréter des données pertinentes (habituellement dans leur domaine d'études) afin de formuler des jugements qui font preuve d'une réflexion sur des questions sociales, scientifiques ou éthiques;
- puissent communiquer des renseignements, des idées, des problèmes et des solutions tant à des spécialistes qu'à des non-spécialistes;
- aient acquis les compétences d'apprentissage nécessaire pour leur permettre de poursuivre des études avancées avec un niveau d'autonomie élevé<sup>99</sup>.

Adelman (2008) suggère que l'utilisation d'un cadre de compétences national dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur constitue la fondation d'un « échafaudage » de responsabilités construit sur l'apprentissage des étudiants : ses descriptions de grades « ne sont pas un simple énoncé d'objectifs ou de buts... ni une liste de souhaits [, mais] un ensemble de critères de performance » selon lesquels un programme, un établissement ou un système peut être jaugé<sup>100</sup>. Au même titre que d'autres innovations comme le *supplément au diplôme*,\* Adelman (2008) observe que les cadres de compétences permettent à l'EEES de fournir « une garantie publique et une assurance privée de la signification d'un grade, des normes servant à le décerner et de ce que l'étudiant a accompli pour l'obtenir<sup>101</sup> ».

Le Canada a élaboré son propre cadre de compétences du même genre, au moyen du CMEC et de son Comité pancanadien de l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades. La structure du *Cadre canadien de reconnaissance des qualifications* (2007) reflète elle aussi les

\* Comme il est décrit dans la monographie précédente du CCA « À la hauteur : Le défi à démontrer la qualité de l'enseignement postsecondaire au Canada » (2009), un supplément au diplôme est un document qui donne une description détaillée des apprentissages suivis par un étudiant dans le cours de l'obtention d'un titre de compétence donné et s'ajoute au diplôme et au relevé de notes.

trois niveaux de grades : le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat. Le niveau du baccalauréat comprend une grande diversité de programmes, dont les programmes « conçus comme un enseignement général, qui serait une fin en soi », les programmes « conçus pour une étude approfondie de certaines disciplines », les « programmes d'études appliquées » et les « programmes professionnels »<sup>102</sup>.

Le cadre canadien pourrait constituer la base d'une classification plus large des titres de compétences en EP au Canada si d'autres types de programmes courts (p. ex., des certificats ou des diplômes) étaient inclus. Cependant, il a initialement été créé comme un outil à partir duquel comparer les propositions de nouveaux programmes menant à des grades, en supposant intrinsèquement que tous les programmes préexistants menant à des grades seraient conformes à ses descriptions. Le cadre canadien de reconnaissance des qualifications aurait besoin d'être étoffé pour offrir la responsabilité et la transparence des cadres de compétences utilisés dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

### Classification internationale type de l'éducation

La Classification internationale type de l'éducation (CITE), mise au point par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) représente un autre important système de classification des programmes éducatifs. Les catégories de la CITE ont d'abord été créées dans les années 1970 comme « un instrument de classement permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques éducatives tant dans les différents pays que sur le plan international ».<sup>103</sup> L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) utilise ce cadre dans son rapport annuel *Regard sur l'éducation* et de nombreuses comparaisons internationales de données sur l'EP, comme les taux d'inscription et d'achèvement, se fient à ce système de classification.

Puisqu'elle tente de couvrir tous les programmes d'apprentissage dans de multiples pays, la CITE est forcément complexe. De plus, les systèmes de tous les pays ne se transcrivent pas aisément dans les catégories de la CITE. De fait, le processus de soumission et d'interprétation des données en fonction du cadre peut être compliqué. En raison de la nature dynamique des systèmes d'enseignement, la CITE a été modifiée en 1997 (une deuxième réédition est en cours). La CITE 1997 comporte sept niveaux de classification : le niveau 0 correspond à l'enseignement pendant la petite enfance, alors que les niveaux 4, 5 et 6 concernent l'enseignement postsecondaire. Alors que le présent document définit l'enseignement postsecondaire comme un programme d'enseignement aux adultes exigeant un enseignement secondaire préalable, la CITE 1997 admet des programmes qui, dans le contexte canadien, seraient considérés du niveau de la formation de base ou de mise à niveau des adultes. Le niveau 4 de la CITE 1997 correspond à des programmes offerts aux adultes après qu'ils ont suivi un enseignement secondaire, mais fait une distinction entre les programmes qui préparent les étudiants à passer au niveau CITE 5 (programmes de niveau 4A) et ceux qui ne le font pas (programmes de niveau 4B).

Les niveaux 5 et 6 correspondent à une conception de l'enseignement postsecondaire comparable à celle qui est définie dans le présent document et qui est désignée internationalement par l'expression *enseignement tertiaire*. Le niveau 6 vise l'enseignement au niveau du doctorat, alors que le niveau 5 regroupe tous les autres types de programmes postsecondaires. Le niveau 5 est subdivisé en 5A, pour les programmes théoriques, alors que 5B tend à être plus pratique et destiné à une profession. Cependant, il existe de nombreux problèmes avec les catégories actuelles de la CITE aux niveaux postsecondaires ou tertiaires. Comme le signale Adelman (2009), « la CITE présume que tous les diplômés de niveau 5A permettent d'accéder au niveau du doctorat ou de la recherche, le niveau 6. Il est évident que ce n'est pas le cas<sup>104</sup> ».

Une analyse complète des problèmes qui sont à la source ou qui résultent de l'inadéquation entre les catégories de la CITE et les systèmes d'EP nationaux ou provinciaux, dépasse la portée de la présente monographie. Toutefois, l'examen de l'approche alphanumérique de la CITE pourrait profiter à tout débat portant sur la classification des établissements et des programmes d'EP au Canada. Comme l'a démontré la présente monographie, la nomenclature des établissements et des programmes postsecondaires au Canada est compliquée et obscure, ce qui pourrait embrouiller le processus de classification.

### *Répertoire des universités, collèges et écoles du Canada du CICDI*

La liste de systèmes de classification présentés ci-dessus n'est aucunement exhaustive. Certaines classifications sont également créées dans le but de mieux informer les étudiants. De fait, tous les répertoires d'établissements et de programmes postsecondaires au Canada sur Internet dépendent d'une base de données comportant ses propres catégories et définitions.

Le répertoire du Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI) en est un des exemples les plus complets\*. On peut y effectuer une recherche dans une liste d'établissements publics et privés, de même que parmi les écoles membres de Langues Canada. Les utilisateurs peuvent filtrer leurs recherches par province, par langue d'enseignement, par type de titre de compétences, selon qu'un établissement est confessionnel ou non et selon que des programmes sont proposés en ligne ou non.

\* Accessible à [www.cicic.ca/375/repertoire-des-universites-colleges-et-ecoles-du-canada.canada](http://www.cicic.ca/375/repertoire-des-universites-colleges-et-ecoles-du-canada.canada).

## Partie 4 : Mettre de l'ordre dans le secteur de l'EP canadien : Est-ce possible?

Même si le répertoire du CICDI et la classification de Statistique Canada peuvent être des outils utiles, ils ne se préoccupent pas de certaines considérations importantes pour les étudiants potentiels, comme de quels parcours assurent le maximum de transférabilité et de reconnaissance. En effet, les concepts de transférabilité et de reconnaissance sont difficiles à inclure dans une classification qui se concentre uniquement sur les établissements. La facilité avec laquelle les apprentissages peuvent être transférés d'un établissement à un autre dépend en grande partie du type d'apprentissages précédemment acquis, mais aussi dans certains cas de l'endroit où il a été acquis. De même, les questions de confiance entre types d'établissements jouent un rôle. Certains établissements n'admettent tout simplement pas que la qualité de l'apprentissage dans un établissement d'un autre type puisse se comparer à la leur.

La mobilité des étudiants, par conséquent, exige une estime mutuelle entre les établissements, comme dans le cas des membres de l'AUC. Adelman (2009) fait référence à des « espaces de confiance mutuelle » (ECM) en EP, dans lesquels des établissements et des organismes qui se font confiance les uns les autres concluent un ensemble d'accords sur « la prestation, la reconnaissance et l'évaluation » des « résultats d'apprentissage (connaissances, habiletés et compétences) »<sup>105</sup>. Les systèmes de transfert provinciaux figureraient dans cette catégorie.

Adelman estime que l'« [o]n ne peut imposer un ECM, on ne peut le créer par un règlement; il doit venir de personnes qui tentent de comprendre et de formuler des critères d'enseignement et de formation, d'accords destinés à fournir ces connaissances et à en assurer la qualité »<sup>106</sup>. Il s'ensuit également qu'on ne peut forcer l'expansion d'un quelconque ECM existant. Bien que de nouveaux types d'établissements soient autorisés à offrir des grades au Canada, il se peut qu'ils ne soient pas membres des divers groupes de confiance et de reconnaissance mutuelles. Il est extrêmement important, et pourtant incertain, que les étudiants soient au fait de ces facteurs. Leurs possibilités de transfert et de cheminement pourraient être limitées par certains choix ou parcours et la terminologie que nous utilisons pour décrire nos établissements et nos titres de compétences est susceptible de camoufler ces facteurs.

Il est également crucial que le public canadien comprenne la nature des établissements mixtes émergents, c'est-à-dire ceux qui offrent à la fois des programmes professionnels traditionnellement collégiaux et des programmes théoriques universitaires. Comme souligné précédemment, le nom des établissements ne rend pas toujours justice à la réalité.

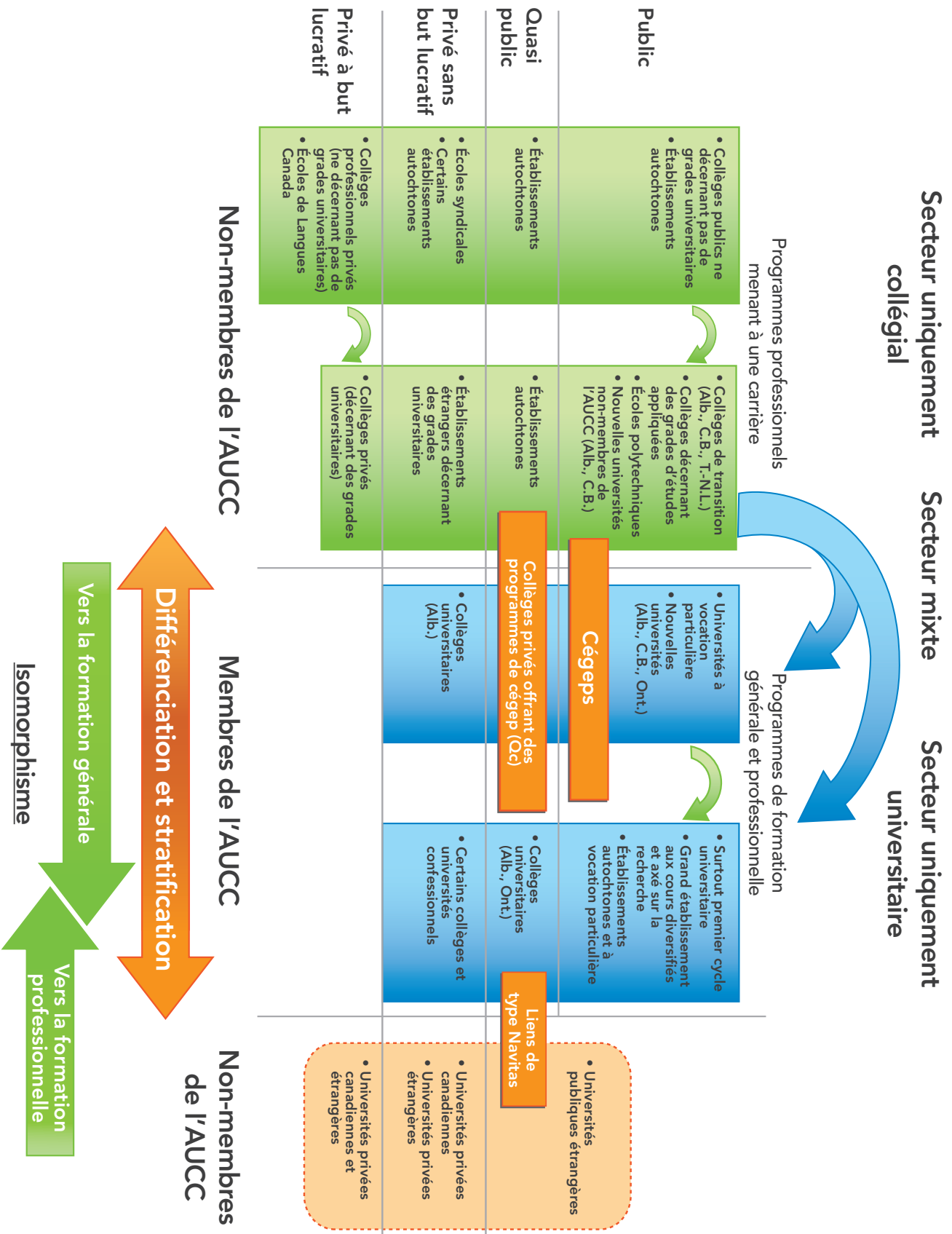
Néanmoins, le fait de « mettre de l'ordre » dans les établissements constituerait une première étape nécessaire au développement d'un système de classification exhaustif et transparent de l'EP au Canada. Au-delà du nom d'un

établissement, les Canadiens doivent comprendre de quel type d'établissement il s'agit et en quoi il s'apparente à d'autres établissements ou en diffère. Le cadre présenté au graphique 1 tente de donner une image réaliste de l'ensemble des établissements postsecondaires canadiens. Les établissements sont classés selon le type de programmes offerts, leur statut public ou privé, la division entre les secteurs traditionnels collégial et universitaire et l'éventuelle appartenance à l'AUCC.

Le modèle fait également mention de la pertinence de l'appartenance à l'AUCC en ce qui concerne la mobilité des étudiants. La reconnaissance tacite des établissements membres de l'AUCC entre eux facilite la mobilité des étudiants au sein de cette « aire », alors que seuls quelques établissements qui ne sont pas membres de l'AUCC peuvent assurer leurs étudiants de la capacité d'effectuer un transfert vers un établissement membre. Les flèches bleues indiquent que les étudiants sont en mesure d'effectuer un transfert de certains collèges publics aux universités publiques. Les flèches vertes représentent la mobilité des étudiants entre des établissements dont les programmes sont semblables.

Ce modèle théorique offre un point de départ pour répartir en grands groupes les établissements canadiens existants. La classification de ces établissements supposerait l'élaboration de définitions et de critères pour chacun de ces groupes, donc un processus de consultation et de collaboration de grande envergure. Cependant, il faut plus que des regroupements rationnels d'établissements et des catégories fondées sur les programmes pour mieux définir les parcours scolaires et en faciliter le déroulement pour les étudiants. Ces derniers doivent savoir si leur titre de compétences leur donne accès à des niveaux supérieurs d'études et s'il sera reconnu par les établissements qu'ils pourraient souhaiter fréquenter ultérieurement.

Figure 1 : Modèle conceptuel de classification des établissements postsecondaires canadiens



## Conclusion

Le secteur de l'enseignement postsecondaire canadien est nettement plus complexe que l'image qui en est souvent donnée dans les reportages et les projets de recherche. Malgré sa complexité, un grand nombre d'étudiants suivent avec succès des parcours d'EP bien connus. En conséquence, certains diront que seuls quelques établissements et programmes canadiens ne sont pas encore bien compris et qu'il n'est donc pas nécessaire de s'engager dans un long et difficile exercice de création d'un cadre de classification complet.

Ce genre d'opinion reflète en fait une compréhension insuffisante de la dynamique inhérente du secteur. Au fur et à mesure de l'évolution de l'EP, sa complexité croissante rend obsolète notre terminologie actuelle du domaine. Des étudiants mal informés risquent de choisir des parcours scolaires inappropriés sans comprendre dans quelle mesure leur choix pourrait ouvrir ou fermer de futures voies.

Le Canada a besoin d'un cadre exhaustif qui fournisse aux étudiants des indications claires sur les parcours qu'ils peuvent suivre dans le secteur de l'EP pour tous les systèmes provinciaux et territoriaux. Le CCA estime qu'il est possible de mettre sur pied une classification et une base de données faisant office de pareil cadre, en poursuivant le travail de Statistique Canada, du CMEC et du CICDI.

L'actuel Cadre canadien des qualifications constitue une fondation essentielle à la construction d'un tel cadre, particulièrement parce qu'il représente un accord entre toutes les provinces et les territoires au sujet de la description des grades. L'utilisation de cet accord comme point de départ donne l'occasion aux établissements de préciser les descriptions et d'élargir leurs horizons au-delà des titres de compétences du niveau du baccalauréat, de la maîtrise et du doctorat, créant ainsi des attentes claires dans l'ensemble du domaine de l'EP canadien. Ce type de projet consoliderait la position du Canada au sein de la communauté internationale s'il devait tenter de prendre part à d'autres innovations du Processus de Bologne, par exemple les suppléments au diplôme ou l'adoption de mesures d'assurance de la qualité plus strictes. La compréhension des diverses caractéristiques et missions des types de programmes et d'établissements différents est un préalable essentiel pour en assurer la qualité, mais le simple fait de regrouper les établissements et les programmes n'est pas une preuve de qualité, uniquement de l'existence de caractéristiques communes.

La principale préoccupation de la présente monographie, et du projet de classification qu'elle propose, est que les étudiants potentiels et actuels devraient avoir une compréhension claire et exacte du domaine de l'EP. Des efforts de sensibilisation du public, ainsi que la promotion de l'utilisation généralisée des catégories et définitions de la classification dans d'autres contextes comme les sondages, les formulaires gouvernementaux et les sites Web d'information, seront nécessaires pour y parvenir. L'utilisation généralisée d'une classification bien connue, comme dans le cas de la classification de Carnegie, créerait une terminologie claire à partir de laquelle le secteur de l'EP pourrait être discuté, mesuré et mieux compris.



La tâche consistant à classer par catégories et à décrire l'ensemble du domaine de l'enseignement postsecondaire canadien est immense et nécessitera la consultation de multiples parties intéressées. Étant donné les nombreux champs de compétence en éducation et la dynamique du domaine postsecondaire, les difficultés à établir des définitions et des descriptions claires des apprentissages seront grandes. Comme le décrit Fryshman (2010), les définitions en EP sont « vagues, changeantes et parfois même fluides, dans un contexte où les établissements indépendants expérimentent, se font concurrence, changent et s'adaptent<sup>107</sup>. »

Le domaine de l'EP canadien souhaite accueillir un nombre croissant de personnes d'origines diverses, alors que ses ressources diminuent sans cesse. Dans ces circonstances, il est peu probable que la fluidité du secteur diminue. Par exemple, il semble que la tendance aux réformes récemment observée chez certains gouvernements provinciaux doive se poursuivre. Des types d'établissements et de titres de compétences nouveaux et changeants sont imminents. De plus, la demande croissante en faveur de l'accessibilité physique et économique amènera sans doute une prévalence accrue de la technologie en EP. Peu importe les changements à venir, ne doutons pas qu'un nombre non négligeable d'étudiants continue sa quête d'occasions d'enseignement d'avant-garde, parfois dans le cadre de parcours non traditionnels. Le Canada doit s'assurer que ces étudiants disposent de l'information requise pour le faire sans risque inutile.

Nous devons envisager qu'en raison de la mobilité des étudiants, du corps enseignant, des chercheurs et du savoir, toute modification au système d'EP peut avoir des répercussions sur d'autres systèmes et d'autres champs de compétence. La clarté des parcours et des liens institutionnels peut en souffrir. Cependant, ces effets peuvent être ignorés dans le processus de réflexion sur le changement de système. Les établissements se concentreront sans doute sur l'attraction et la rétention d'étudiants, alors que les gouvernements mettront l'accent sur les ressources, l'efficacité et la duplication des efforts.

Pour ces raisons, entre autres, il serait souhaitable de confier tout projet de classification de l'EP au Canada à une entité indépendante pancanadienne chargée de rassembler, de tenir à jour et de diffuser de l'information transparente et exacte sur le secteur de l'EP au bénéfice du public. Cet organisme élaborerait, en consultant les gouvernements et les établissements, un cadre de classification visant à clarifier notre compréhension des structures actuelles et à venir de l'EP au Canada. Le résultat serait forcément un cadre exhaustif et souple. Sa mission serait de stimuler, plutôt que de limiter, toute évolution future du secteur, en permettant de répertorier et de diffuser les innovations et les adaptations au fil de leur apparition.

Aux prises avec des choix difficiles dans un contexte défavorable de ressources limitées et de besoins croissants, les gouvernements et les établissements du Canada semblent se pencher de nouveau sur la question posée par Michael Skolnik en 2004, à savoir si les structures actuelles d'enseignement postsecondaire au Canada étaient viables pour le XXI<sup>e</sup> siècle ou si elles avaient « besoin d'un renouvellement majeur<sup>108</sup> »? Quoiqu'il en soit, ces questions ne devraient pas se limiter aux universités et aux collèges, mais bien inclure l'ensemble des options

d'enseignement postsecondaire au Canada. Tandis que d'autres modifications aux structures sont envisagées, il faut également poser la question suivante : Comment permettre aux familles et aux étudiants canadiens de comprendre les pleins effets des « renouvellements » passés et futurs du secteur de l'EP canadien? L'investissement des étudiants dans leurs études postsecondaires est considérable; leurs choix devraient être guidés par la disponibilité de renseignements clairs, complets, exacts, à jour et accessibles sur toutes les options qui s'offrent à eux au Canada.

## Notes

1. Marshall, Dave. « Differentiation by degrees: student mobility and the changing undergraduate environment in Canada », document présenté à la conférence annuelle de la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, Université York, Toronto, 28 au 30 mai 2006. [Accessible à [www.mtroyal.ca/wcm/groups/public/documents/pdf/differentiation\\_degrees.pdf](http://www.mtroyal.ca/wcm/groups/public/documents/pdf/differentiation_degrees.pdf)] (consulté le 1er décembre 2009).
2. Skolnik, Michael L. « The impact of post-secondary system design on student mobility », document présenté à la réunion annuelle du Consortium pancanadien sur les admissions et les transferts, Fredericton (Nouveau-Brunswick), 2 juin 2009.
3. Conseil canadien sur l'apprentissage. « Up to Par: The Challenge of Demonstrating Quality in Canadian Post-secondary Education », *Challenges in Canadian Post-secondary Education*, Ottawa, 2009. [Accessible à [www.ccl-cca.ca/PSE](http://www.ccl-cca.ca/PSE)] (consulté le 1er décembre 2009) (version française accessible à [www.ccl-cca.ca/EP](http://www.ccl-cca.ca/EP)).
4. Jones, Glen. « Canada », *International Handbook of Higher Education, Vol. 2: Regions and Countries*, publié sous la direction de James J. F. Forest et de Philip G. Atbach, Dordrecht (Pays-Bas), Springer, 2006.
5. Morris, Claire. « Why must universities be autonomous? », *Globe and Mail*, 8 août 2008, publié en ligne par l'Association des universités et collèges du Canada, Ottawa. [Accessible à [www.aucc.ca/publications/media/2008/globe\\_oped\\_08\\_08\\_e.html](http://www.aucc.ca/publications/media/2008/globe_oped_08_08_e.html)] (consulté le 1er décembre 2009) (version française accessible à [www.aucc.ca/publications/media/2008/globe\\_oped\\_08\\_08\\_f.html](http://www.aucc.ca/publications/media/2008/globe_oped_08_08_f.html)).
6. Shanahan, Theresa, et Glen A. Jones. « Shifting roles and approaches: government coordination of post-secondary education in Canada, 1995–2006. », *Higher Education Research and Development*, vol. 26, no 1, mars 2007, p. 31 à 43.
7. Association des universités et collèges du Canada (AUCC). « Criteria to become a member of the Association of Universities and Colleges of Canada. », *À propos de l'AUCC : Les membres*, [Accessible à [www.aucc.ca/about\\_us/membership/criteria\\_e.html](http://www.aucc.ca/about_us/membership/criteria_e.html)] (consulté le 9 octobre 2008) (version française accessible à [www.aucc.ca/about\\_us/membership/criteria\\_f.html](http://www.aucc.ca/about_us/membership/criteria_f.html)).
8. Shanahan, Theresa, et Glen A. Jones. « Shifting roles and approaches ».
9. Dwyer, Mary. « Our 19th annual rankings. », *Macleans.ca*, Toronto, 5 novembre 2009. [Accessible à [oncampus.macleans.ca/education/2009/11/05/our-19th-annual-rankings/](http://oncampus.macleans.ca/education/2009/11/05/our-19th-annual-rankings/)] (consulté le 5 novembre 2009).

10. Kirby, Dale. « Higher education in Canada: new millennium, new students, new directions. », exposé présenté à la 5e General Conference on the Idea of Education, Budapest (Hongrie), 8 au 10 mai 2008. [Accessible à [www.inter-disciplinary.net/ati/education/ioe/ioe5/Kirby%20paper.pdf](http://www.inter-disciplinary.net/ati/education/ioe/ioe5/Kirby%20paper.pdf)] (consulté le 1er décembre 2009).
11. Campbell, Gordon. *The Community College in Canada*, Ottawa, Association des universités et collèges du Canada, 1969. [Accessible à [eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED034542](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED034542)] (consulté le 1er décembre 2009) (version française accessible sous le titre Les collèges d'enseignement post-secondaire au Canada).
12. Campbell, Gordon. *The Community College in Canada*.
13. Levin, John S. « Limits to organizational change in the community college », *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 20, no 2, mars-avril 1996, p. 185 à 197.
14. Association des collèges communautaires du Canada. *Colleges and Institutes: Advanced Skills and Applied Research*, Association des collèges communautaires du Canada, Ottawa, août 2009. Accessible à [www.accc.ca/ftp/briefs-memoires/200909\\_FinanceBrief.pdf](http://www.accc.ca/ftp/briefs-memoires/200909_FinanceBrief.pdf) (consulté le 7 janvier 2010).
15. Dennison, John D. « The case for democratic governance in Canada's community colleges », *Interchange*, vol. 25, no 1, janvier 1994, p. 25 à 37.
16. Skolnik, Michael L. « The relationship of the community colleges to other providers of post-secondary education in Canada and other implications for policy », *Higher Education Perspectives*, vol. 1, no 1, 2004. [Accessible à [hep.oise.utoronto.ca/index.php/hep/article/view/574/652](http://hep.oise.utoronto.ca/index.php/hep/article/view/574/652)] (consulté le 2 décembre 2009).
17. Polytechnics Canada. *The Polytechnic Advantage*, Ottawa, 2008. [Accessible à [www.polytechnicscanada.ca/advantages/](http://www.polytechnicscanada.ca/advantages/)] (consulté le 4 novembre 2008).
18. Polytechnics Canada. *The Polytechnic Advantage*.
19. Clark, Ian D., Greg Moran, Michael L. Skolnik et David Trick, *Academic Transformation: The Forces Shaping Higher Education in Ontario*, Montréal et Kingston, Universités McGill-Queen's, 2009.
20. Dennison, John D. « From community college to university: a personal commentary on the evolution of an institution », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 36, no 2, septembre 2006, p. 107 à 124. [Accessible à [www.ingentaconnect.com/content/csshe/cjhe/2006/00000036/00000002/art00005](http://www.ingentaconnect.com/content/csshe/cjhe/2006/00000036/00000002/art00005)] (consulté le 1er décembre 2009).
21. Dennison, John D. « From community college to university ».
22. Dennison, John D. « From community college to university ».
23. Plant, Geoff P. *Campus 2020: Thinking Ahead: The Report – Access and Excellence*, Victoria (C.-B.), gouvernement de la Colombie-Britannique, avril 2007. [Accessible à [www.aved.gov.bc.ca/campus2020/campus2020-thinkingahead-report.pdf](http://www.aved.gov.bc.ca/campus2020/campus2020-thinkingahead-report.pdf)] (consulté le 28 octobre 2008).

24. Gouvernement du Manitoba, ministère de l'Enseignement postsecondaire et de l'Alphabétisation. « Manitoba colleges would offer baccalaureate degrees under proposed amendments. », communiqué, 23 avril 2009. [Accessible à [www.gov.mb.ca/chc/press/top/2009/04/2009-04-23-152800-5720.html](http://www.gov.mb.ca/chc/press/top/2009/04/2009-04-23-152800-5720.html)] (consulté le 3 décembre 2009) (version française accessible à [www.gov.mb.ca/chc/press/top/2009/04/2009-04-23-152800-5720.html.fr](http://www.gov.mb.ca/chc/press/top/2009/04/2009-04-23-152800-5720.html.fr)).
25. Gouvernement du Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail. « Institutes of applied learning and training to complement universities and community colleges. », communiqué de presse, 26 juin 2008. [Accessible à [www.gnb.ca/cnb/news/pet/2008e0956pe.htm](http://www.gnb.ca/cnb/news/pet/2008e0956pe.htm)] (consulté le 28 octobre 2008) (version française accessible à [www.gnb.ca/cnb/newsf/pet/2008f0956pe.htm](http://www.gnb.ca/cnb/newsf/pet/2008f0956pe.htm)).
26. Sweet, Robert, et Paul Gallagher. « Private training institutions in Canada: new directions for a public resource », *Journal of Educational Administration and Foundations*, vol. 13, no 2, janvier 1999, p. 54 à 77.
27. Sweet, Robert, et Paul Gallagher. « Private training institutions in Canada: new directions for a public resource ».
28. Sweet, Robert, et Paul Gallagher. « Private training institutions in Canada: new directions for a public resource ».
29. Li, Chris. *Canada's Private Colleges: The Lesser Known Players in Postsecondary Education*, no 11-621-MIE au catalogue, no 36, Ottawa, Statistique Canada, février 2006. (Version française accessible sous le titre *Les collèges privés au Canada : les partenaires moins connus en éducation postsecondaire*).
30. Aboriginal Institutes' Consortium. *Aboriginal Institutions of Higher Education: A Struggle for the Education of Aboriginal Students, Control of Indigenous Knowledge, and Recognition of Aboriginal Institutions – An Examination of Government Policy*, Toronto, Fondation canadienne des relations raciales, 2005. [Accessible à [www.crr.ca/divers-files/en/pub/repAboriginal%20Institutions%20of%20Higher%20Education.pdf](http://www.crr.ca/divers-files/en/pub/repAboriginal%20Institutions%20of%20Higher%20Education.pdf)] (consulté le 2 décembre 2009).
31. Jenkins, Andrea L. « Indigenous postsecondary institutions in Canada and the U.S. », *Higher Education Perspectives*, vol. 3, no 1, 2007, p. 1 à 27.
32. Langues Canada. « Purpose/Mission/Vision statement. », *Langues Canada*, Surrey (C.-B.), 2007. [Accessible à [www.languagescanada.ca/en/purpose-mission-vision-statement](http://www.languagescanada.ca/en/purpose-mission-vision-statement)] (consulté le 3 décembre 2009) (version française accessible à [www.languagescanada.ca/fr/le-la-mission-la-vision](http://www.languagescanada.ca/fr/le-la-mission-la-vision)).
33. Forum canadien sur l'apprentissage. « How does the apprenticeship "system" work? What you should know », 2006. [Accessible à [www.apprenticetrades.ca/EN/displayContent/default.asp?userAction=LOADARTICLE&txtArticleID=1125](http://www.apprenticetrades.ca/EN/displayContent/default.asp?userAction=LOADARTICLE&txtArticleID=1125)] (consulté le 28 octobre 2008).

34. Dunlop, Ted. *Lessons from Down Under: Quality Assurance, Accreditation and the Legitimization of the Applied Degree*, Monograph Series no 4, Ottawa, Association des collèges communautaires du Canada, octobre 2004. [Accessible à [www.accc.ca/ftp/pubs/monographs/Dunlopmonograph.pdf](http://www.accc.ca/ftp/pubs/monographs/Dunlopmonograph.pdf)] (consulté le 28 octobre 2008).
35. Skolnik, Michael L. « Does structure matter: (Where) do questions about structure fit on the higher education policy agenda? », document préparé pour la conférence Higher Education in Canada, John Deutsch Institute, Université Queen's, Kingston, 13 et 14 février 2004. [Accessible à <http://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/Skolnikconferencepaper.pdf>] (consulté le 1er décembre 2009).
36. Academica Group Inc. *Positioning Applied Degrees in Ontario*, Toronto et London (Ontario), 2008. [Accessible à [www.academica.ca/node/165](http://www.academica.ca/node/165)] (consulté le 4 novembre 2008).
37. British Columbia Council on Admissions and Transfer (BCCAT). *Recognition of Degrees from Non-AUCC Member Institutions*, Vancouver (C.-B.), 2006. [Accessible à [www.bccat.bc.ca/pubs/degreerecognition.pdf](http://www.bccat.bc.ca/pubs/degreerecognition.pdf)] (consulté le 28 octobre 2008).
38. Campbell. *The Community College in Canada*.
39. Marshall, Dave. « Degree accreditation in Canada », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 34, no 2, 2004, p. 69 à 96.
40. Shanahan et Jones. « Shifting roles and approaches ».
41. Skolnik, Michael L. « Discussion of some issues pertaining to the structure of postsecondary education in Ontario and some suggestions for addressing them », *College Quarterly*, vol. 8, no 1, hiver 2005. [Accessible à [www.senecac.on.ca/quarterly/2005-vol08-num01-winter/skolnik.html](http://www.senecac.on.ca/quarterly/2005-vol08-num01-winter/skolnik.html)] (consulté le 7 janvier 2010).
42. Marshall, Dave. « The degree mobility spectrum: the tiering of Canadian degrees », 2005. [Accessible à [www.mtroyal.ca/wcm/groups/public/documents/pdf/the\\_degree\\_mobility\\_spectrum.pdf](http://www.mtroyal.ca/wcm/groups/public/documents/pdf/the_degree_mobility_spectrum.pdf)] (consulté le 8 janvier 2010).
43. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC). *Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada*, Toronto, 2007. [Accessible à [www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.en.pdf](http://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.en.pdf)] (consulté le 2 décembre 2009) (version française accessible à [www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.fr.pdf](http://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.fr.pdf)).
44. Association canadienne pour les études supérieures. *A Profile of Master's Degree Education in Canada*, Ottawa, 2006. [Accessible à [www.cags.ca/media/docs/cags-publication/CAGS-Master.pdf](http://www.cags.ca/media/docs/cags-publication/CAGS-Master.pdf)] (consulté le 2 décembre 2009) (version française accessible à [www.cags.ca/media/Francais/cags-publication/CAGS-Maitrise.pdf](http://www.cags.ca/media/Francais/cags-publication/CAGS-Maitrise.pdf)).
45. CMEC. *Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada*.

46. CMEC. *Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada*.
47. Association des universités et collèges du CANADA (AUCC). « Canadian universities: information for students – an overview of graduate studies in Canada », Ottawa, 2008. [Accessible à [www.aucc.ca/can\\_uni/student\\_info/can\\_student/grad\\_studies\\_e.html](http://www.aucc.ca/can_uni/student_info/can_student/grad_studies_e.html)] (consulté le 28 octobre 2008) (version française accessible à [www.aucc.ca/can\\_uni/student\\_info/can\\_student/grad\\_studies\\_f.html](http://www.aucc.ca/can_uni/student_info/can_student/grad_studies_f.html)).
48. CMEC. *Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada*.
49. Shavit, Yossi, Richard Arum et Adam Gamoran. « Expansion, differentiation and stratification in higher education: a comparative study of 15 countries », document présenté à la réunion annuelle de l'American Sociological Association, San Francisco, 14 août 2004. [Accessible à [www.allacademic.com/meta/p108256\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p108256_index.html)] (consulté le 1er décembre 2009).
50. Clark et coll. *Academic Transformation: The Forces Shaping Higher Education in Ontario*.
51. Conseil canadien sur l'apprentissage. « Up to Par: The Challenge of Demonstrating Quality in Canadian Post-secondary Education ».
52. Dunkel, Torsten, Isabelle Le Mouillour et Ulrich Teichler. « "Through the looking-glass": diversification and differentiation in vocational education and training and higher education », *Modernising Vocational Education and Training: Fourth Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report, Volume 2*, Luxembourg, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), 2009, p. 257 à 287. [Accessible à [www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/544/3050\\_II\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/544/3050_II_en.pdf)] (consulté le 10 janvier 2010).
53. Marginson, Simon. « Dynamics of national and global competition in higher education », *Higher Education* 52, no 1 (2006), p. 1 à 39. [Accessible à [www.docstoc.com/docs/20922084/Dynamics-of-national-and-global-competition-in-higher-education](http://www.docstoc.com/docs/20922084/Dynamics-of-national-and-global-competition-in-higher-education)].
54. Clark et coll. *Academic Transformation: The Forces Shaping Higher Education in Ontario*.
55. Skolnik. « The relationship of the community colleges to other providers of post-secondary education in Canada and other implications for policy », p. 36.
56. Wells, Paul. « Our universities can be smarter », *Macleans.ca*, 28 juillet 2009. [Accessible à [www2.macleans.ca/2009/07/28/our-universities-can-be-smarter](http://www2.macleans.ca/2009/07/28/our-universities-can-be-smarter)] (consulté le 28 juillet 2009).
57. Clark et coll. *Academic Transformation: The Forces Shaping Higher Education in Ontario*.



58. Skolnik, Michael L. « Discussion of some issues pertaining to the structure of postsecondary education in Ontario and some suggestions for addressing them ».
59. Clark et coll. *Academic Transformation: The Forces Shaping Higher Education in Ontario*.
60. Skolnik. « The impact of post-secondary system design on student mobility ».
61. Junor, Sean, et Alex Usher. *Student Mobility & Credit Transfer: A National and Global Survey*, Toronto, Educational Policy Institute, 2008. [Accessible à [www.educationalpolicy.org/pub/pubpdf/credit.pdf](http://www.educationalpolicy.org/pub/pubpdf/credit.pdf)] (consulté le 8 janvier 2010).
62. Finlay, Finola. *Credit Transfer: Models and Systems in BC, North America and Beyond*, Vancouver, The British Columbia Council on Admissions and Transfer, 2009. [Accessible à [www.bccat.bc.ca/pubs/sr\\_transfermodels.pdf](http://www.bccat.bc.ca/pubs/sr_transfermodels.pdf)] (consulté le 12 janvier 2010).
63. Finlay. *Credit Transfer: Models and Systems in BC, North America and Beyond*.
64. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC). *Pan-Canadian Protocol on the Transferability of University Credits, February 1995*, Toronto, 2009. [Accessible à [www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/198/Pan-Canadian-Protocol-Transferability-University-Credits.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/198/Pan-Canadian-Protocol-Transferability-University-Credits.pdf)] (consulté le 11 janvier 2010) (version française accessible à [www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/198/Protocole-pancanadien-sur-la-transferabilite-des-cr%a9dits-universitaires.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/198/Protocole-pancanadien-sur-la-transferabilite-des-cr%a9dits-universitaires.pdf)).
65. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC). *CMEC Ministerial Statement on Credit Transfer in Canada*, Toronto, 2009. [Accessible à [www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/216/ministerial-statement-credit-transfer-2009.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/216/ministerial-statement-credit-transfer-2009.pdf)] (consulté le 11 janvier 2010) (version française accessible à [www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/216/declaration-ministerielle-transferabilite-des-credits-2009.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/216/declaration-ministerielle-transferabilite-des-credits-2009.pdf)).
66. Shanahan et Jones. « Shifting roles and approaches ».
67. Dennison. « From community college to university ».
68. BCCAT. *Recognition of Degrees from Non-AUCC Member Institutions*.
69. Usher, Alex. « Navigating the postsecondary maze », *globecampus* [en ligne], Toronto, 26 septembre 2008. [Accessible à [www.globecampus.ca/in-the-news/article/navigating-the-postsecondary-maze/](http://www.globecampus.ca/in-the-news/article/navigating-the-postsecondary-maze/)] (consulté le 26 septembre 2008).
70. Marshall, Dave. « What's it worth? the tiering of Canadian degrees », *Education Canada*, vol. 46, no 1, hiver 2005, p. 55 à 57. [Accessible à [www.mtroyal.ca/wcm/groups/public/documents/pdf/whats\\_worth\\_magazine.pdf](http://www.mtroyal.ca/wcm/groups/public/documents/pdf/whats_worth_magazine.pdf)] (consulté le 8 octobre 2008).
71. AUCC. « Universités canadiennes : renseignements pour étudiants ».
72. AUCC. « Universités canadiennes : renseignements pour étudiants ».

73. AUCC. « Universités canadiennes : renseignements pour étudiants ».
74. Polytechnics Canada. « Advocacy priorities: academic mobility and transferability of credits », Ottawa. [Accessible à [www.polytechnicscanada.ca/advocacy/mobility.shtml](http://www.polytechnicscanada.ca/advocacy/mobility.shtml)] (consulté le 17 octobre 2008).
75. Proulx, Roland. « Higher education ranking and leagues tables: lessons learned from benchmarking », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 32, no 2, avril 2007, p. 71 à 82, p. 71. (version française accessible sous le titre « Les classements de l'enseignement supérieur : les leçons du benchmarking ».)
76. Winston, Gordon C. « Subsidies, hierarchy and peers: the awkward economies of higher education », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 13, no 1, hiver 1999, p. 13 à 16.
77. McCormick, Alexander C., et Chun-Mei Zhao. « Rethinking and reframing the Carnegie Classification », *Change*, septembre-octobre 2005, p. 51 à 57. [Accessible à [www.carnegiefoundation.org/sites/default/files/publications/elibrary\\_pdf\\_634.pdf](http://www.carnegiefoundation.org/sites/default/files/publications/elibrary_pdf_634.pdf)] (consulté le 6 janvier 2009).
78. McCormick et Zhao, « Rethinking and reframing the Carnegie Classification ».
79. Dwyer. « Our 19th annual rankings ».
80. Orton, Larry. *A New Understanding of Postsecondary Education in Canada: A Discussion Paper*, no 81-595-MIE2003011 au catalogue, Ottawa, Statistique Canada, 2003. (Version française accessible sous le titre *Un nouveau regard sur l'enseignement postsecondaire au Canada : document de travail*.)
81. Orton. *A New Understanding of Postsecondary Education in Canada*.
82. Orton. *A New Understanding of Postsecondary Education in Canada*.
83. Orton. *A New Understanding of Postsecondary Education in Canada*.
84. Orton, Larry. *Statistics Canada's Definition and Classification of Postsecondary and Adult Education Providers in Canada*, no 81-595-M au catalogue, no 71, Ottawa, Statistique Canada, 2009. (Version française accessible sous le titre *Définition et classification par Statistique Canada des fournisseurs de services d'enseignement postsecondaire et d'éducation des adultes au Canada*.)
85. Orton. *Statistics Canada's Definition and Classification of Postsecondary and Adult Education Providers in Canada*.
86. McCormick et Zhao. « Rethinking and reframing the Carnegie Classification ».
87. Carnegie Commission on Higher Education. *A Classification of Institutions of Higher Education*, New York, McGraw Hill, 1973.

88. McCormick, Alexander C. « The 2000 Carnegie Classification: Background and description », *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education: Technical Report*, Menlo Park (Californie), The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2001. [Accessible à [classifications.carnegiefoundation.org/downloads/2000\\_edition\\_data\\_printable.pdf](http://classifications.carnegiefoundation.org/downloads/2000_edition_data_printable.pdf)] (consulté le 10 janvier 2010).
89. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *The Carnegie Classifications of Institutions of Higher Education*, 2007. [Accessible à [www.carnegiefoundation.org/classifications](http://www.carnegiefoundation.org/classifications)] (consulté le 14 novembre 2008).
90. McCormick, Alexander C. « The complex interplay between classification and ranking of colleges and universities: should the Berlin Principles apply equally to classification? », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 33, nos 2 et 3, juillet 2008, p. 209 à 218, p. 209. (Version française accessible sous le titre « La relation complexe entre "classification" et "classement" des collèges et universités : les Principes de Berlin devraient-ils s'appliquer également aux classifications? »)
91. McCormick. « The complex interplay between classification and ranking of colleges and universities: should the Berlin Principles apply equally to classification? »
92. McCormick et Zhao. « Rethinking and reframing the Carnegie Classification ».
93. Adelman, Clifford. *The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*, Washington (D.C.), Institute for Higher Education Policy, 2009.
94. Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux. *Qualifications Frameworks in Canada*, Ottawa, Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux, une unité du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2010. [Accessible à [www.cicic.ca/706/qualifications-frameworks.canada](http://www.cicic.ca/706/qualifications-frameworks.canada)] (consulté le 14 janvier 2010) (version française accessible à [www.cicic.ca/707/cadres-de-qualifications.canada](http://www.cicic.ca/707/cadres-de-qualifications.canada)).
95. National Qualifications Authority of Ireland. *The National Framework of Qualifications: An Overview*, Dublin, 2003. [Accessible à [www.nqai.ie/docs/publications/13.pdf](http://www.nqai.ie/docs/publications/13.pdf)] (consulté le 16 février 2010).
96. Adelman. *The Bologna Process for U.S. Eyes*.
97. Adelman. *The Bologna Process for U.S. Eyes*.
98. Adelman. *The Bologna Process for U.S. Eyes*.
99. Joint Quality Initiative. *Shared « Dublin » Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*, Amsterdam (Pays-Bas), 2004. [Accessible à [www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc](http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc)] (consulté le 21 janvier 2010).

100. Adelman, Clifford. « Accountability "light": our version is going the way of the dollar vs. the Euro », *Liberal Education*, automne 2008. [Accessible à [www.neasc.org/downloads/PDFs/assessment\\_forum/Adelman\\_Accountability\\_Light.pdf](http://www.neasc.org/downloads/PDFs/assessment_forum/Adelman_Accountability_Light.pdf)] (consulté le 22 janvier 2010).
101. Adelman. « Accountability "light": our version is going the way of the dollar vs. the Euro ».
102. CMEC. *Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada*.
103. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). *International Standard Classification of Education, 1997*, Paris, UNESCO, 2006. [Accessible à [www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_A.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf)] (consulté le 6 janvier 2010) (version française accessible à [www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_F.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_F.pdf)).
104. Adelman, Clifford. *The Spaces Between Numbers: Getting International Data on Higher Education Straight*, Washington (D.C.), Institute for Higher Education Policy, 2009. [Accessible à [www.ihep.org/assets/files/publications/s-z/\(Report\)\\_The\\_Spaces\\_Between\\_Numbers-Getting\\_International\\_Data\\_on\\_Higher\\_Education\\_Straight.pdf](http://www.ihep.org/assets/files/publications/s-z/(Report)_The_Spaces_Between_Numbers-Getting_International_Data_on_Higher_Education_Straight.pdf)] (consulté le 6 novembre 2009).
105. Adelman. *The Bologna Process for U.S. Eyes*.
106. Adelman. *The Bologna Process for U.S. Eyes*.
107. Fryshman, Bernard. « The Carnegie Unit: Articulate and Expressive », *Inside Higher Ed*, 22 janvier 2010, [www.insidehighered.com/views/2010/01/22/fryshman](http://www.insidehighered.com/views/2010/01/22/fryshman).
108. Skolnik. « Does structure matter? »

## BIBLIOGRAPHIE

ABORIGINAL INSTITUTES' CONSORTIUM. *Aboriginal Institutions of Higher Education: A Struggle for the Education of Aboriginal Students, Control of Indigenous Knowledge, and Recognition of Aboriginal Institutions – An Examination of Government Policy*, Toronto, Fondation canadienne des relations raciales, 2005. [Accessible à [www.crr.ca/divers-files/en/pub/repAboriginal%20Institutions%20of%20Higher%20Education.pdf](http://www.crr.ca/divers-files/en/pub/repAboriginal%20Institutions%20of%20Higher%20Education.pdf)] (consulté le 2 décembre 2009).

ACADEMICA GROUP INC. *Positioning Applied Degrees in Ontario*, Toronto et London (Ontario), 2008. [Accessible à [www.academica.ca/node/165](http://www.academica.ca/node/165)] (consulté le 4 novembre 2008).

ADELMAN, Clifford. « Accountability "light": our version is going the way of the dollar vs. the Euro », *Liberal Education*, automne 2008. [Accessible à [www.neasc.org/downloads/PDFs/assessment\\_forum/Adelman\\_Accountability\\_Light.pdf](http://www.neasc.org/downloads/PDFs/assessment_forum/Adelman_Accountability_Light.pdf)] (consulté le 22 janvier 2010).

ADELMAN, Clifford. *The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*, Washington (D.C.), Institute for Higher Education Policy, 2009.

ADELMAN, Clifford. *The Spaces Between Numbers: Getting International Data on Higher Education Straight*, Washington (D.C.), Institute for Higher Education Policy, 2009. [Accessible à [www.ihep.org/assets/files/publications/s-z/\(Report\)\\_The\\_Spaces\\_Between\\_Numbers-Getting\\_International\\_Data\\_on\\_Higher\\_Education\\_Straight.pdf](http://www.ihep.org/assets/files/publications/s-z/(Report)_The_Spaces_Between_Numbers-Getting_International_Data_on_Higher_Education_Straight.pdf)] (consulté le 6 novembre 2009).

ASSOCIATION CANADIENNE POUR LES ÉTUDES SUPÉRIEURES. *A Profile of Master's Degree Education in Canada*, Ottawa, 2006. [Accessible à [www.cags.ca/media/docs/cags-publication/CAGS-Master.pdf](http://www.cags.ca/media/docs/cags-publication/CAGS-Master.pdf)] (consulté le 2 décembre 2009) (version française accessible sous le titre *Profil des études de maîtrise au Canada*.)

ASSOCIATION DES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES DU CANADA. *Colleges and Institutes: Advanced Skills and Applied Research*, Ottawa, Association des collèges communautaires du Canada, août 2009. [Accessible à [www.accc.ca/ftp/briefs-memoires/200909\\_FinanceBrief.pdf](http://www.accc.ca/ftp/briefs-memoires/200909_FinanceBrief.pdf)] (consulté le 7 janvier 2010) (version française accessible sous le titre *Les collèges et instituts : compétences avancées et recherche appliquée*.)

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA (AUCC). « Canadian universities: information for students – an overview of graduate studies in Canada », Ottawa, 2008. [Accessible à [www.aucc.ca/can\\_uni/student\\_info/can\\_student/grad\\_studies\\_e.html](http://www.aucc.ca/can_uni/student_info/can_student/grad_studies_e.html)] (consulté le 28 octobre 2008) (version française accessible sous le titre « Universités canadiennes : renseignements pour étudiants. »)

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA (AUCC).

« Criteria to become a member of the Association of Universities and Colleges of Canada », *À propos de l'AUCC : Les membres*, [Accessible à [www.aucc.ca/about\\_us/membership/criteria\\_e.html](http://www.aucc.ca/about_us/membership/criteria_e.html)] (consulté le 9 octobre 2008) (version française accessible à [www.aucc.ca/about\\_us/membership/criteria\\_f.html](http://www.aucc.ca/about_us/membership/criteria_f.html)).

BRITISH COLUMBIA COUNCIL ON ADMISSIONS AND TRANSFER (BCCAT).

*Recognition of Degrees from Non-AUCC Member Institutions*, Vancouver (C.-B.), 2006. [Accessible à [www.bccat.bc.ca/pubs/degreerecognition.pdf](http://www.bccat.bc.ca/pubs/degreerecognition.pdf)] (consulté le 28 octobre 2008).

CAMPBELL, Gordon. *The Community College in Canada*, Ottawa, Association des universités et collèges du Canada, 1969. [Accessible à <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED034542>] (consulté le 1er décembre 2009) (version française accessible sous le titre *Les collèges d'enseignement post-secondaire au Canada*.)

CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION. *A Classification of Institutions of Higher Education*, New York, McGraw Hill, 1973.

CENTRE D'INFORMATION CANADIEN SUR LES DIPLÔMES

INTERNATIONAUX. *Qualifications Frameworks in Canada*, Ottawa, Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux, une unité du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2010. [Accessible à [www.cicic.ca/706/qualifications-frameworks.canada](http://www.cicic.ca/706/qualifications-frameworks.canada)] (consulté le 14 janvier 2010) (version française accessible à [www.cicic.ca/707/cadres-de-qualifications.canada](http://www.cicic.ca/707/cadres-de-qualifications.canada)).

CLARK, Ian D., Greg Moran, Michael L. Skolnik et David Trick. *Academic Transformation: The Forces Shaping Higher Education in Ontario*, Montréal et Kingston, Université McGill et Université Queen's, 2009.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. « Up to Par: The Challenge of Demonstrating Quality in Canadian Post-secondary Education », *Challenges in Canadian Post-secondary Education*, Ottawa, 2009. [Accessible à [www.ccl-cca.ca/PSE](http://www.ccl-cca.ca/PSE)] (consulté le 1er décembre 2009) (version française accessible sous le titre « À la hauteur : Le défi à démontrer la qualité de l'enseignement postsecondaire au Canada »).

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (CMEC). CMEC

*Ministerial Statement on Credit Transfer in Canada*, Toronto, 2009. [[www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/216/ministerial-statement-credit-transfer-2009.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/216/ministerial-statement-credit-transfer-2009.pdf)] (consulté le 11 janvier 2010) (version française accessible sous le titre *Déclaration ministérielle du CMEC sur la transférabilité des crédits au Canada*.)

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (CMEC). *Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada*, Toronto, 2007. [Accessible à [www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.en.pdf](http://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.en.pdf)] (consulté le 2 décembre 2009) (version française accessible sous le titre *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada.*)

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (CMEC). *Pan-Canadian Protocol on the Transferability of University Credits*, février 1995, Toronto, 2009. [Accessible à [www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/198/Pan-Canadian-Protocol-Transferability-University-Credits.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/198/Pan-Canadian-Protocol-Transferability-University-Credits.pdf)] (consulté le 11 janvier 2010) (version française accessible sous le titre *Protocole pancanadien sur la transférabilité des crédits universitaires*, février 1995.)

DENNISON, John D. « From community college to university: a personal commentary on the evolution of an institution », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 36, no 2, septembre 2006, p. 107 à 124. [Accessible à [www.ingentaconnect.com/content/csshe/cjhe](http://www.ingentaconnect.com/content/csshe/cjhe)] (consulté le 1er décembre 2009).

DENNISON, John D. « The case for democratic governance in Canada's community colleges », *Interchange*, vol. 25, no 1, janvier 1994, p. 25 à 37.

DUNKEL, Torsten, Isabelle Le Mouillour et Ulrich Teichler. « "Through the looking-glass": diversification and differentiation in vocational education and training and higher education », *Modernising Vocational Education and Training: Fourth Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report, Volume 2*, Luxembourg, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), 2009, p. 257 à 287. [Accessible à [www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/544/3050\\_II\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/544/3050_II_en.pdf)] (consulté le 10 janvier 2010).

DUNLOP, Ted. *Lessons from Down Under: Quality Assurance, Accreditation and the Legitimization of the Applied Degree*, Série de monographies no 4, Ottawa, Association des collèges communautaires du Canada, octobre 2004. [Accessible à [www.accc.ca/ftp/pubs/monographs/Dunlopmonograph.pdf](http://www.accc.ca/ftp/pubs/monographs/Dunlopmonograph.pdf)] (consulté le 28 octobre 2008).

DWYER, Mary. « Our 19th annual rankings », *Macleans.ca*, Toronto, 5 novembre 2009. [Accessible à <http://oncampus.macleans.ca/education/2009/11/05/our-19th-annual-rankings/>] (consulté le 5 novembre 2009).

FINLAY, Finola. *Credit Transfer: Models and Systems in BC, North America and Beyond*, Vancouver, The British Columbia Council on Admissions and Transfer, 2009. [Accessible à [www.bccat.bc.ca/pubs/sr\\_transfermodels.pdf](http://www.bccat.bc.ca/pubs/sr_transfermodels.pdf)] (consulté le 12 janvier 2010).



FORUM CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. « How does the apprenticeship "system" work? What you should know », 2006. [Accessible à [www.apprenticetrades.ca/EN/displayContent/default.asp?userAction=LOADARTICLE&txtArticleID=1125](http://www.apprenticetrades.ca/EN/displayContent/default.asp?userAction=LOADARTICLE&txtArticleID=1125)] (consulté le 28 octobre 2008).

FRYSHMAN, Bernard. « The Carnegie Unit: Articulate and Expressive », *Inside Higher Ed*, 22 janvier 2010. [Accessible à [www.insidehighered.com/views/2010/01/22/fryshman](http://www.insidehighered.com/views/2010/01/22/fryshman)].

GOVERNEMENT DU MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE ET DE L'ALPHABÉTISATION. « Manitoba colleges would offer baccalaureate degrees under proposed amendments », communiqué, 23 avril 2009. [Accessible à [www.gov.mb.ca/chc/press/top/2009/04/2009-04-23-152800-5720.html](http://www.gov.mb.ca/chc/press/top/2009/04/2009-04-23-152800-5720.html)] (consulté le 3 décembre 2009) (version française accessible à [www.gov.mb.ca/chc/press/top/2009/04/2009-04-23-152800-5720.html.fr](http://www.gov.mb.ca/chc/press/top/2009/04/2009-04-23-152800-5720.html.fr)).

GOVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE, DE LA FORMATION ET DU TRAVAIL. « Institutes of applied learning and training to complement universities and community colleges », communiqué de presse, 26 juin 2008. [Accessible à [www.gnb.ca/cnb/news/pet/2008e0956pe.htm](http://www.gnb.ca/cnb/news/pet/2008e0956pe.htm)] (consulté le 28 octobre 2008) (version française accessible à [www.gnb.ca/cnb/newsf/pet/2008f0956pe.htm](http://www.gnb.ca/cnb/newsf/pet/2008f0956pe.htm)).

JENKINS, Andrea L. « Indigenous postsecondary institutions in Canada and the U.S. », *Higher Education Perspectives*, vol. 3, no 1, 2007, p. 1 à 27.

JOINT QUALITY INITIATIVE. *Shared « Dublin » Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*, Amsterdam (Pays-Bas), 2004. [Accessible à [www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc](http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc)] (consulté le 21 janvier 2010).

JONES, Glen. « Canada », *International Handbook of Higher Education, Vol. 2: Regions and Countries*, publié sous la direction de James J. F. Forest et de Philip G. Atbach, Dordrecht (Pays-Bas), Springer, 2006.

JUNOR, Sean, et Alex Usher. *Student Mobility & Credit Transfer: A National and Global Survey*, Toronto, Educational Policy Institute, 2008. [Accessible à [www.educationalpolicy.org/pub/pubpdf/credit.pdf](http://www.educationalpolicy.org/pub/pubpdf/credit.pdf)] (consulté le 8 janvier 2010).

KIRBY, Dale. « Higher education in Canada: new millennium, new students, new directions. », exposé présenté à la 5e General Conference on the Idea of Education, Budapest (Hongrie), 8 au 10 mai 2008. [Accessible à [www.inter-disciplinary.net/ati/education/ioe/ioe5/Kirby%20paper.pdf](http://www.inter-disciplinary.net/ati/education/ioe/ioe5/Kirby%20paper.pdf)] (consulté le 1er décembre 2009).

LANGUES CANADA. « Purpose/Mission/Vision statement. », *Langues Canada*, Surrey (C.-B.), 2007. [Accessible à [www.languagescanada.ca/en/about-us](http://www.languagescanada.ca/en/about-us)] (consulté le 3 décembre 2009) (version française accessible à [www.languagescanada.ca/fr/le-la-mission-la-vision](http://www.languagescanada.ca/fr/le-la-mission-la-vision)).

LEVIN, John S. « Limits to organizational change in the community college. », *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 20, no 2, mars-avril 1996, p. 185 à 197.

LI, Chris. *Canada's Private Colleges: The Lesser Known Players in Postsecondary Education*, no 11-621-MIE au catalogue, no 36, Ottawa, Statistique Canada, février 2006. (Version française accessible sous le titre *Les collèges privés au Canada : les partenaires moins connus en éducation postsecondaire*.)

MARGINSON, Simon. « Dynamics of national and global competition in higher education », *Higher Education* 52, no 1, 2006, p. 1 à 39.

MARSHALL, Dave. « Differentiation by degrees: student mobility and the changing undergraduate environment in Canada », document présenté à la conférence annuelle de la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, Université York, Toronto, 28 au 30 mai 2006. [Accessible à [www.mtroyal.ca/wcm/groups/public/documents/pdf/differentiation\\_degrees.pdf](http://www.mtroyal.ca/wcm/groups/public/documents/pdf/differentiation_degrees.pdf)] (consulté le 1er décembre 2009).

MARSHALL, Dave. « Degree accreditation in Canada », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 34, no 2, 2004, p. 69 à 96.

MARSHALL, Dave. « The degree mobility spectrum: the tiering of Canadian degrees », 2005. [Accessible à [www.mtroyal.ca/wcm/groups/public/documents/pdf/the\\_degree\\_mobility\\_spectrum.pdf](http://www.mtroyal.ca/wcm/groups/public/documents/pdf/the_degree_mobility_spectrum.pdf)] (consulté le 8 janvier 2010).

MARSHALL, Dave. « What's it worth? the tiering of Canadian degrees », *Education Canada*, vol. 46, no 1, hiver 2005, p. 55 à 57. [Accessible à [www.mtroyal.ca/wcm/groups/public/documents/pdf/whats\\_worth\\_magazine.pdf](http://www.mtroyal.ca/wcm/groups/public/documents/pdf/whats_worth_magazine.pdf)] (consulté le 8 octobre 2008).

MCCORMICK, Alexander C. « The 2000 Carnegie Classification: Background and description », *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education: Technical Report*, Menlo Park (Californie), The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2001. [Accessible à [http://classifications.carnegiefoundation.org/downloads/2000\\_edition\\_data\\_printable.pdf](http://classifications.carnegiefoundation.org/downloads/2000_edition_data_printable.pdf)] (consulté le 10 janvier 2010).

MCCORMICK, Alexander C. « The complex interplay between classification and ranking of colleges and universities: should the Berlin Principles apply equally to classification? », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 33, nos 2 et 3, juillet 2008, p. 209 à 218. (Version française accessible sous le titre « La relation complexe entre "classification" et "classement" des collèges et universités : les Principes de Berlin devraient-ils s'appliquer également aux classifications? »)

MCCORMICK, Alexander C., et Chun-Mei Zhao. « Rethinking and reframing the Carnegie Classification », *Change*, septembre-octobre 2005, p. 51 à 57. [Accessible à [www.carnegiefoundation.org/sites/default/files/publications/elibrary\\_pdf\\_634.pdf](http://www.carnegiefoundation.org/sites/default/files/publications/elibrary_pdf_634.pdf)] (consulté le 6 janvier 2009).

MORRIS, Claire. « Why must universities be autonomous? », *Globe and Mail*, 8 août 2008, publié en ligne par l'Association des universités et collèges du Canada, Ottawa, date inconnue. [Accessible à [www.uacc.ca/publications/media/2008/globe\\_oped\\_08\\_08\\_e.html](http://www.uacc.ca/publications/media/2008/globe_oped_08_08_e.html)] (consulté le 1er décembre 2009) (version française accessible à [www.uacc.ca/publications/media/2008/globe\\_oped\\_08\\_08\\_f.html](http://www.uacc.ca/publications/media/2008/globe_oped_08_08_f.html)).

NATIONAL QUALIFICATIONS AUTHORITY OF IRELAND. *The National Framework of Qualifications: An Overview*, Dublin, 2003. [Accessible à [www.nqai.ie/docs/publications/13.pdf](http://www.nqai.ie/docs/publications/13.pdf)] (consulté le 16 février 2010).

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO). *International Standard Classification of Education, 1997*, Paris, UNESCO, 2006. [Accessible à [www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_A.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf)] (consulté le 6 janvier 2010) (version française accessible sous le titre *Classification Internationale Type de l'Éducation, 1997*).

ORTON, Larry. *A New Understanding of Postsecondary Education in Canada: A Discussion Paper*, no 81-595-MIE2003011 au catalogue, Ottawa, Statistique Canada, 2003. (Version française accessible sous le titre *Un nouveau regard sur l'enseignement postsecondaire au Canada : document de travail*.)

ORTON, Larry. *Statistics Canada's Definition and Classification of Postsecondary and Adult Education Providers in Canada*, no 81-595-M au catalogue, no 71, Ottawa, Statistique Canada, 2009. (Version française accessible sous le titre *Définition et classification par Statistique Canada des fournisseurs de services d'enseignement postsecondaire et d'éducation des adultes au Canada*.)

PLANT, Geoff P. *Campus 2020: Thinking Ahead: The Report – Access and Excellence*, Victoria (C.-B.), gouvernement de la Colombie-Britannique, avril 2007. [Accessible à [www.aved.gov.bc.ca/campus2020/campus2020-thinkingahead-report.pdf](http://www.aved.gov.bc.ca/campus2020/campus2020-thinkingahead-report.pdf)] (consulté le 28 octobre 2008).

POLYTECHNICS CANADA. « Advocacy priorities: academic mobility and transferability of credits », Ottawa, date inconnue. [Accessible à [www.polytechnicscanada.ca/advocacy/mobility.shtml](http://www.polytechnicscanada.ca/advocacy/mobility.shtml)] (consulté le 17 octobre 2008).

POLYTECHNICS CANADA. *The Polytechnic Advantage*, Ottawa, 2008. [Accessible à [www.polytechnicscanada.ca/advantages/](http://www.polytechnicscanada.ca/advantages/)] (consulté le 4 novembre 2008).

PROULX, Roland. « Higher education ranking and leagues tables: lessons learned from benchmarking », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 32, no 2, avril 2007, p. 71 à 82. (Version française accessible sous le titre « *Les classements de l'enseignement supérieur : les leçons du benchmarking* ».)

SHANAHAN, Theresa, et Glen A. Jones. « Shifting roles and approaches: government coordination of post-secondary education in Canada, 1995–2006 », *Higher Education Research and Development*, vol. 26, no 1, mars 2007, p. 31 à 43.

SHAVIT, Yossi, Richard Arum et Adam Gamoran. « Expansion, differentiation and stratification in higher education: a comparative study of 15 countries », document présenté à la réunion annuelle de l'American Sociological Association, San Francisco, 14 août 2004. [Accessible à [www.allacademic.com/meta/p108256\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p108256_index.html)] (consulté le 1er décembre 2009).

SKOLNIK, Michael L. « Discussion of some issues pertaining to the structure of postsecondary education in Ontario and some suggestions for addressing them », *College Quarterly*, vol. 8, no 1, s.l., hiver 2005. [Accessible à [www.senecac.on.ca/quarterly/2005-vol08-num01-winter/skolnik.html](http://www.senecac.on.ca/quarterly/2005-vol08-num01-winter/skolnik.html)] (consulté le 7 janvier 2010).

SKOLNIK, Michael L. « Does structure matter: (Where) do questions about structure fit on the higher education policy agenda? », document préparé pour la conférence Higher Education in Canada, John Deutsch Institute, Université Queen's, Kingston, 13 et 14 février 2004. [Accessible à <http://jdi.econ.queensu.ca/Files/Conferences/PSEconferencepapers/Skolnikconferencepaper.pdf>] (consulté le 1er décembre 2009).

SKOLNIK, Michael L. « The impact of post-secondary system design on student mobility », document présenté à la réunion annuelle du Consortium pancanadien sur les admissions et les transferts, Fredericton (Nouveau-Brunswick), 2 juin 2009.

SKOLNIK, Michael L. « The relationship of the community colleges to other providers of post-secondary education in Canada and other implications for policy », *Higher Education Perspectives*, vol. 1, no 1, 2004. [Accessible à <http://hep.oise.utoronto.ca/index.php/hep/article/view/574/652>] (consulté le 2 décembre 2009).

SWEET, Robert, et Paul Gallagher. « Private training institutions in Canada: new directions for a public resource », *Journal of Educational Administration and Foundations*, vol. 13, no 2, janvier 1999, p. 54 à 77.

THE CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING. *The Carnegie Classifications of Institutions of Higher Education*, 2007. [Accessible à [www.carnegiefoundation.org/classifications/](http://www.carnegiefoundation.org/classifications/)] (consulté le 14 novembre 2008).

USHER, Alex. « Navigating the postsecondary maze », *globecampus* [en ligne], Toronto, 26 septembre 2008. [Accessible à [www.globecampus.ca/in-the-news/article/navigating-the-postsecondary-maze/](http://www.globecampus.ca/in-the-news/article/navigating-the-postsecondary-maze/)] (consulté le 26 septembre 2008).

WELLS, Paul. « Our universities can be smarter », *Macleans.ca*, 28 juillet 2009. [Accessible à [www2.macleans.ca/2009/07/28/our-universities-can-be-smarter/](http://www2.macleans.ca/2009/07/28/our-universities-can-be-smarter/)] (consulté le 28 juillet 2009).

WINSTON, Gordon C. « Subsidies, hierarchy and peers: the awkward economies of higher education », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 13, no 1, hiver 1999, p. 13 à 16.