

INTRODUCTION

Le stage s'est déroulé au sein de la société *Éduconseil inc.* Il s'agit d'une entreprise privée qui offre des services professionnels principalement dans trois champs d'expertise : la recherche, la gestion des ressources humaines, la mise au point de politiques et l'évaluation de programmes. Elle compte parmi ses clients des entreprises et des organismes publics et parapublics.

Sur le plan des recherches, *Éduconseil inc.* se spécialise dans les études à caractère socioéconomique. Elle produit notamment des études diagnostiques sur les secteurs industriels, les entreprises et la main-d'œuvre qui les composent. Elle produit aussi des études documentaires, des études de pertinence, de même que des analyses de besoins de formation et de perfectionnement.

La Fédération des cégeps a fait appel à *Éduconseil inc.* pour la production d'une recherche portant sur les modèles d'enseignement supérieur. Cette demande survient alors que le ministre de l'Éducation a annoncé pour le printemps la tenue d'un forum sur l'avenir des cégeps. En outre, le réseau des cégeps est confronté, d'une part, aux visées de la Fédération des commissions scolaires qui souhaite étendre la durée des études secondaires et, d'autre part, aux universités qui ont des visées sur la formation pré-universitaire, ce qui l'oblige à défendre ses positions.

Ce rapport présente un résumé¹ du résultat de l'analyse comparative effectuée pour le compte de la Fédération des cégeps. Il se divise en trois parties. La première partie s'attarde sur la mise en contexte de la demande, la description du mandat ainsi que la démarche d'intervention. La deuxième partie présente un résumé du résultat de l'analyse comparative en ce qui a trait aux caractéristiques de l'autonomie d'un établissement d'enseignement supérieur pour les États visés par l'étude, lesquels sont l'Ontario, l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Massachusetts et le Kentucky. Enfin, la dernière partie dégage les grandes tendances des réformes entreprises dans les États de l'OCDE et de l'Union européenne en ce qui a trait à l'enseignement supérieur.

¹ Le rapport original soumis à la Fédération des cégeps fait tout près de 300 pages en incluant les annexes.
ENAP, Rapport de stage, mai 2004

1. LE CADRE DE L'INTERVENTION

La Fédération des cégeps est un organisme créé en 1969 avec le dessein de promouvoir le développement de l'enseignement collégial et celui des cégeps. La Fédération des cégeps regroupe 48 collèges publics du Québec. En tant que porte-parole officiel des cégeps, la Fédération des cégeps a pour mission de défendre leurs intérêts communs et de les représenter pour toutes les questions qui concernent l'ensemble du réseau auprès des instances gouvernementales, des organismes du milieu de l'éducation, du monde du travail, des groupes sociaux, des médias et du grand public.

La Fédération des cégeps offre aussi aux cégeps des services et des conseils en matière de pédagogie, d'affaires étudiantes, de financement, de formation continue, de ressources humaines, de contentieux, de négociation et de relations de travail. Elle agit également à titre de représentante dans la négociation des conventions collectives.

La Fédération des cégeps est dotée d'une assemblée générale, composée des directeurs généraux et des directrices générales, et des présidents et des présidentes des conseils d'administration des cégeps. C'est elle qui détermine les orientations et les objectifs de la Fédération. Elle est aussi dotée d'un conseil d'administration, lequel voit à la mise en oeuvre des priorités et des politiques de l'assemblée générale. Il est formé de 17 personnes, dont 15 sont élues par l'assemblée générale et sont en majorité des directeurs généraux et des directrices générales.

La Fédération regroupe près de 250 cadres des collèges dans cinq commissions. Ces commissions mènent des travaux d'analyse et ont un rôle consultatif pour l'assemblée générale. Les cinq commissions sont les suivantes :

- la Commission des affaires pédagogiques ;
- la Commission des affaires étudiantes ;
- la Commission des affaires de la formation continue ;
- la Commission des affaires matérielles et financières ;
- la Commission des affaires de relations de travail et de ressources humaines.

Les collègues membres de la Fédération ont également créé un forum des directeurs généraux et des directrices générales et un forum des présidents et des présidentes de conseil d'administration pour favoriser les échanges et la concertation et conseiller l'assemblée générale et le conseil d'administration de la Fédération.

1.1 Le contexte de la demande : l'avenir des cégeps

Le système d'éducation au Québec se distingue par la présence des cégeps, qui constituent un ordre d'enseignement préuniversitaire et professionnel. Les cégeps ont été créés en 1967, dans la foulée de la réforme du système scolaire québécois qui s'appuyait sur les recommandations de la commission Parent. La création des cégeps répondait aux objectifs suivants :

- accroître l'accessibilité aux études postsecondaires ;
- uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures ;
- hausser le niveau des études préuniversitaires et de l'enseignement professionnel en favorisant la polyvalence.

Or, depuis la création de cet ordre d'enseignement, la société québécoise s'est modifiée. L'évolution démographique, la capacité d'adaptation des établissements d'enseignement, les besoins d'une clientèle de plus en plus diversifiée sont quelques-unes des réalités qui ont nécessairement un impact sur l'enseignement collégial. Ce contexte oblige la Fédération des cégeps à effectuer une réflexion sur les façons de faire des cégeps pour s'assurer qu'ils continuent à jouer pleinement leur rôle.

1.1.1 Le forum sur l'avenir des cégeps

Lors de l'assemblée générale des directeurs généraux des collèges du Québec, tenue en novembre 2003, le ministre de l'Éducation a annoncé la création d'une commission parlementaire sur l'avenir des cégeps². Le ministre précise que le forum sur l'avenir des cégeps, qui se tiendra en juin 2004, portera principalement sur le financement, l'arrimage secondaire – collégial – universitaire et le développement régional. Il abordera aussi les

2 Allocation de monsieur Pierre Reid, ministre de l'Éducation à l'occasion d'une assemblée générale des directeurs généraux des collèges du Québec, Québec, 13 novembre 2003.

questions de l'autonomie de gestion des cégeps, l'adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail et les relations de travail³.

Cette annonce fait suite au dépôt d'un plan de la Fédération des cégeps en février 2003, lequel est intitulé *Plan de développement du réseau collégial public*. Ce plan aborde les questions de la qualité de l'enseignement, l'accessibilité et le financement et invite la société québécoise à réexaminer le rôle des cégeps.

1.1.2 Le rapport de la Fédération des commissions scolaires du Québec

Signalons aussi le rapport de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), rendu public en novembre 2003, lequel propose une réorganisation complète du système d'éducation qui prévoit l'abolition des cégeps, l'ajout d'une année aux études secondaires, la création d'un baccalauréat d'une durée de quatre à cinq ans et l'avènement des « collèges d'enseignement professionnel et technique »⁴. La proposition mise de l'avant par la FCSQ oblige la Fédération des cégeps à réitérer l'importance du réseau collégial au sein de la société québécoise.

S'appuyant sur le calcul de la dépense globale normalisée par rapport à la dépense excédentaire en éducation⁵ pour 2001-2002 (se reporter au tableau 1), la FCSQ soutient que le système d'éducation coûte 1,3 milliard de plus au Québec que dans le reste du Canada.

3 Idem

4 Denis BÉDARD, *Les études secondaires et postsecondaires. Propositions et réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*, Québec, Fédération des commissions scolaires du Québec, 2003, 90 p.

5 Pour effectuer cette comparaison, ils sont partis de la dépense globale pour l'éducation au Canada, qui équivaut à 5,7 % du PIB en 2001-2002, ce qui représente 61,9 milliards de dollars. Ce montant a été réparti entre les 4 régions du Canada en proportion de la population des 5 à 24 ans. Un niveau de dépense globale d'éducation est ainsi obtenu pour chaque région. Pour que cette dépense uniforme respecte les niveaux différents de rémunération selon les provinces, elle a été normalisée en utilisant un indice basé sur le salaire hebdomadaire moyen. La proportion de la dépense globale normalisée par rapport au PIB a servi de base pour la comparaison.

Tableau 1 Calcul d'une dépense globale normalisée d'éducation en 2001-2002

Région	1-Dépense globale réelle		2-Dépense globale uniforme en M\$	3-Dépense globale normalisée		4-Dépense excédentaire (1)-(3)=(4)	
	en M\$	en % du PIB		en M\$	en % du PIB	en M\$	en % du PIB
Atlantique	4 253	6,8	4 733	4 284	6,8	-31	0,0
Québec	15 017	6,5	14 238	13 669	6,0	+1 348	+0,6
Ontario	23 260	5,2	23 322	24 415	5,5	-1 155	-0,3
Ouest	19 334	5,5	19 571	19 496	5,6	-162	-0,1
Canada	61 864	5,7	61 864	61 864	5,7	0	0

Source : Denis BÉDARD, *Les études secondaires et postsecondaires. Propositions et réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*, Québec, Fédération des commissions scolaires du Québec, 2003, p. 42.

Selon la FCSQ, la dépense excédentaire semble s'expliquer par un rapport élèves-éducateur plus généreux au Québec⁶, ainsi que par l'inefficacité du réseau collégial qui assure un taux de diplomation insuffisant⁷. Aussi, la FCSQ soutient-elle que l'abolition du secteur préuniversitaire du collégial, en ajoutant une 6^e année au secondaire et une année à l'université, et l'intégration de la formation professionnelle et de la formation technique sous la responsabilité des commissions scolaires permettraient de diminuer le coût du système. Selon la proposition de la FCSQ, les commissions scolaires deviendraient des « conseils scolaires », et obtiendraient la responsabilité de l'enseignement primaire, secondaire, professionnel et technique.

1.1.3 Ailleurs dans les pays de l'OCDE

Par ailleurs, la question de l'adaptation des réseaux d'enseignement supérieur aux changements se pose aussi dans plusieurs pays de l'OCDE. C'est le cas notamment dans plusieurs États américains, de pays au sein de l'Union européenne, ainsi qu'en Australie, où des réformes ont été entreprises. Elles visent la décentralisation des responsabilités, notamment en ce qui a trait à l'élaboration des programmes d'études et la fixation des droits de scolarité imposés aux élèves, vers les établissements, tout en consolidant les mécanismes d'imputabilité. L'autonomie institutionnelle est favorisée pour renforcer l'efficacité et la pertinence des services d'enseignement supérieur, la qualité des programmes, l'adéquation avec le marché du travail, le développement socioéconomique des régions.

⁶ Denis BÉDARD, *op. cit.*, p. 11.

⁷ *Ibid.*, p. 48.

1.2 Le mandat

Le mandat réalisé dans le cadre de ce stage consistait à produire pour le compte de la Fédération des cégeps une analyse comparative des modèles d'enseignement supérieur en vigueur dans d'autres provinces canadiennes et dans deux États américains en ce qui concerne l'autonomie des établissements d'enseignement, y compris l'analyse des grandes tendances qui marquent l'évolution de l'enseignement supérieur, en particulier sur le plan du fonctionnement général et du financement des collèges, de l'organisation de la formation, de la gestion, de la définition et de l'élaboration des programmes, de la délivrance des diplômes, de la mise en place de mécanismes d'imputabilité et de reddition de comptes, de l'agrément des collèges et des programmes, de l'évaluation de l'efficacité des systèmes, de l'instauration des processus de changement, des modes de nomination du conseil d'administration.

Plus précisément, les objectifs poursuivis par cette recherche visaient, d'une part, à connaître les caractéristiques de l'autonomie d'un établissement d'enseignement supérieur par l'entremise d'une analyse comparative de différents modèles liés à l'enseignement professionnel et technique en vigueur au Canada et aux États-Unis. D'autre part, la recherche visait à cerner les grandes tendances observées en ce qui concerne l'évolution de l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE en prenant appui sur les réformes en cours ou projetées dans ces pays.

1.3 La démarche d'intervention

En lien avec la nature du mandat, la démarche d'intervention proposée consistait en une analyse comparative des modèles d'enseignement supérieur en vigueur dans trois provinces canadiennes, lesquelles ont été soumises par la Fédération des cégeps, soient l'Ontario, la Colombie-Britannique, l'Alberta, ainsi que deux États américains, lesquels ont été laissés à notre choix. Ce sont les États du Massachusetts et du Kentucky qui ont été retenus aux fins de l'étude. L'analyse comparative s'articule autour de deux volets, lesquels sont les suivants :

- les caractéristiques de l'autonomie d'un établissement d'enseignement supérieur ;
- les grandes tendances de l'évolution de l'enseignement supérieur.

Pour chacun des États visés, une cueillette et une analyse des données ont été effectuées afin de documenter chacun des aspects se rapportant aux deux volets de l'étude. En outre, des entrevues ont été réalisées auprès de personnes-ressources pour valider et compléter l'information utile.

1.3.1 Les caractéristiques de l'autonomie d'un établissement d'enseignement supérieur

Les objets d'analyse visés par le premier volet sont les suivants :

- l'architecture du système d'éducation et la position des collèges dans celui-ci ;
- l'organisation de la formation professionnelle et technique ;
- les responsabilités des collèges dans l'élaboration et la révision des programmes, dans l'élaboration des activités d'apprentissage, dans le processus d'autorisation des programmes ;
- la structure des programmes d'études (contenu, cours obligatoires et au choix, place et nature de la formation générale) ;
- les types de programmes d'études offerts par les collèges (techniques, pré-universitaires)
- le format des programmes d'études et leur durée ;
- les types de diplôme délivrés par les collèges et l'habilitation à délivrer le diplôme ;
- les mécanismes d'agrément des programmes d'études ou des établissements ;
- les mécanismes d'imputabilité et de reddition de comptes ;
- la structure, la composition, les modes de nomination de leur conseil d'administration ou de leurs autorités (instances) ;
- les sources de financement, la part de l'État, la part des entreprises, la part des individus (droits de scolarité, droits afférents).

1.3.2 Les grandes tendances de l'évolution de l'enseignement supérieur

Les objets d'analyse visés par le deuxième volet sont les suivants :

- les réformes en cours ou projetées et les grandes tendances qui s'en dégagent, le mode d'implantation des changements (réforme radicale ou expérimentation) ;
- la critique des systèmes existants.

1.4 La méthodologie

Pour mener à bien l'analyse comparative, la démarche suivie s'appuie sur les techniques et méthodes utilisées en sciences sociales, dans le respect de rigueur méthodologique nécessaire.

Les principales activités exécutées pour concrétiser le mandat sont les suivantes :

- établir les critères de sélection pour effectuer le choix des États américains retenus pour l'étude ;
- sélectionner deux États américains en retenant les États dont la taille de la population est comparable à celle du Québec et qui ont connu récemment des réformes au sein de leur système d'éducation postsecondaire ;
- effectuer la recherche documentaire, c'est-à-dire consulter l'ensemble des sites Internet appropriés en vue de répertorier les documents potentiellement pertinents pour les besoins du présent projet;
- examiner les documents ainsi répertoriés de manière à repérer ceux qui contiennent des données pertinentes pour le projet;
- faire le traitement des données pertinentes en lien avec les objectifs poursuivis par la Fédération des cégeps;
- faire les démarches auprès des organismes visés en vue d'obtenir des données complémentaires utiles pour le projet ;
- concevoir le canevas d'analyse des données et de présentation du résultat de l'analyse;
- faire l'analyse des données liées aux modèles d'enseignement supérieur en vigueur Ontario, en Alberta, en Colombie-Britannique, au Massachusetts et au Kentucky, et ce, à l'aide du canevas d'analyse produit pour l'occasion;
- faire l'analyse des données disponibles liées aux modèles d'enseignement supérieur des pays de l'OCDE retenus aux fins de l'analyse, de même que de ce qui a cours en cette matière au sein de la Communauté économique européenne;
- produire une synthèse des tendances en ce qui concerne les réformes entreprises dans les États étudiés de l'Union européenne et des pays membres de l'OCDE;
- produire une version provisoire du rapport de l'analyse documentaire et la transmettre à la personne responsable du projet à la société Éduconseil inc.

2. LA PRESENTATION DE L'ANALYSE COMPARATIVE

Cette section présente un résumé du résultat de l'analyse comparative menée sur les États visés par l'étude en ce qui a trait au premier volet du mandat, lequel consistait à définir les caractéristiques de l'autonomie d'un établissement d'enseignement supérieur. Le résultat est présenté selon l'ordre suivant :

- l'Ontario ;
- l'Alberta ;
- la Colombie-Britannique ;
- le Massachusetts ;
- le Kentucky.

2.1 L'Ontario

En Ontario, deux ministères partagent les responsabilités relatives à l'éducation. L'enseignement primaire et secondaire, ainsi que l'éducation préscolaire, relèvent du ministère de l'Éducation. La formation de la main-d'œuvre, de même que l'enseignement postsecondaire, lequel est offert dans les collèges et les universités, relèvent du ministère de la Formation et des Collèges et Universités.

La durée des études primaires et secondaires est de douze ans. La transition entre les études primaires et les études secondaires se fait après la huitième année. Le programme d'études secondaires a une durée de quatre ans. À la fin des études secondaires, les élèves ont le choix de s'inscrire dans un programme d'apprentissage ou dans un programme d'études techniques, offerts dans un collège communautaire, ou dans un programme d'études supérieures, offert dans une université.

Le système d'enseignement postsecondaire ontarien compte 18 universités et 29 collèges financés par les fonds publics. Les 29 collèges sont regroupés en trois catégories d'établissements. On compte 25 collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) répartis sur l'ensemble du territoire de la province, trois collèges de technologie agricole, dont deux sont situés dans le Nord-Est de la province (*Kempville College*, Collège d'Alfred) et le troisième dans le Sud de la province (*Ridgetown College*), et l'Institut Michener spécialisé

dans les sciences appliquées à la santé, situé dans la région de Toronto. Outre les collèges publics, il existe un réseau d'écoles privées de formation professionnelle, inscrites aux termes de la *Loi sur les Collèges privés d'enseignement professionnel*, qui offrent des programmes d'études collégiales.

2.1.1 Les programmes d'études offerts par les CAAT

Les CAAT offrent des programmes de formation professionnelle et technique. Depuis peu, ils sont aussi autorisés à offrir des programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire. Les CAAT offrent les programmes d'apprentissage (*Apprenticeship Certificate Program*), les programmes d'études menant à l'obtention d'un certificat, les programmes d'études menant à l'obtention d'un diplôme, les programmes d'études menant à l'obtention d'un *post diplôme* et les programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire appliqué (*applied degree*).

Les programmes d'apprentissage (*Apprenticeship Certificate Program*) sont des programmes de formation de la main-d'œuvre qui comportent une composante de formation théorique, offerte dans les collèges, et une composante de formation en milieu de travail. De manière générale, la composante théorique de la formation représente rarement plus de 30 p. 100 du temps d'apprentissage. La durée de l'apprentissage varie de deux à six ans, selon le métier.

Les programmes d'études menant à l'obtention d'un certificat préparent les élèves à occuper un emploi au seuil d'entrée dans une profession. Ces programmes ont une durée de une année ou moins d'études pratiques à temps complet. Les programmes d'études menant à l'obtention d'un diplôme permettent aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour occuper un emploi dans une profession ou un groupe de professions particulières. Ces programmes ont une durée de deux ou trois années. Les programmes d'études menant à l'obtention d'un *post diplôme* permettent à l'élève de se spécialiser dans un domaine particulier, et ce, après avoir obtenu un premier diplôme dans le même champ de spécialisation. Les programmes d'études menant à l'obtention d'un *post diplôme* ont généralement une durée de une année.

Depuis l'adoption en avril 2000 de la *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*, certains collèges offrent des programmes d'études menant à l'obtention d'un

grade universitaire appliqué (*applied degree*). Ces programmes d'études consistent en une formation spécialisée de premier cycle universitaire d'une durée de quatre années. Ils offrent une formation plus approfondie que celle offerte dans les programmes d'études menant à l'obtention d'un diplôme. Ils comprennent six semestres de formation en milieu scolaire et au moins deux semestres de stages rémunérés. Le but premier de ces programmes d'études est de préparer l'élève au marché du travail et non à la poursuite d'études supérieures, c'est-à-dire de deuxième cycle. Ils sont offerts dans des domaines de formation pratique conduisant directement au marché du travail.

2.1.2 La gestion des programmes d'études

Jusqu'en avril 2003, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités approuvait les nouveaux programmes d'études. À compter de septembre 2004, un nouvel organisme, créé sous l'égide de l'Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario (ACAATO), approuvera les nouveaux programmes d'études traditionnellement offerts par les collèges, c'est-à-dire les programmes d'études menant à l'obtention d'un certificat, d'un diplôme ou d'un *post-diplôme*. Le Ministère conservera toutefois l'autorité d'approuver tous les nouveaux programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire, et ce, en s'appuyant sur les recommandations de Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP).

Par ailleurs, les programmes d'études offerts par les collèges doivent respecter les normes de programme, lesquelles ont été élaborées à partir de 1993. Il existe présentement un peu plus de 200 cahiers de normes de programme qui visent autant de programmes d'études différents. Il existe une norme pour la plupart des programmes d'études offerts par un nombre élevé de collèges. Les normes de programme peuvent être élaborées par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités ou par les collèges qui doivent les faire approuver auprès du Ministère.

2.1.3 L'organisation juridique des collèges

Les collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) sont régis par la *Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario*, adoptée en avril 2003. Cette

nouvelle loi définit le cadre juridique des collèges de l'Ontario et, en particulier, leur fonctionnement administratif. Ainsi, il y est précisé que les CAAT sont dirigés par un conseil d'administration et ce dernier doit créer pour chaque programme d'études offert par le collège un comité consultatif.

Le conseil d'administration a la responsabilité de gérer et d'administrer les affaires du collège. Il doit préparer et soumettre au Ministre un rapport annuel incluant les états financiers du collège vérifiés par un cabinet-conseil en comptabilité. Par ailleurs, il a le pouvoir de nommer et de promouvoir la présidente ou le président du collège, le personnel administratif, enseignant et non enseignant. Le cas échéant, il a également le pouvoir de destituer la présidente ou le président du collège.

Pour chaque programme d'études ou, encore, pour chaque groupe de programmes d'études apparentés, offerts par un collège, il doit y avoir un comité consultatif dont le rôle est d'analyser annuellement le contenu du programme pour en vérifier la pertinence et l'adéquation au regard des besoins du milieu. Les comités consultatifs ont pour mandat de conseiller le conseil d'administration et de faire des recommandations relativement aux modifications à apporter aux programmes d'études existants ou, encore, à la pertinence de créer de nouveaux programmes ou d'en abolir certains. Ils doivent se réunir au moins deux fois par année pour discuter des tendances et des changements observés dans le domaine lié au programme. Les membres des comités consultatifs sont nommés par le conseil d'administration du collège. Ils regroupent des employeurs, des élèves, des personnes diplômées, des représentantes et des représentants du collège et toute personne qui peut contribuer aux travaux du comité par son apport sur le plan professionnel en lien avec le programme d'études en cause.

2.1.4 L'obligation redditionnelle

En vertu de la *Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario*, le conseil d'administration est autorisé à diriger le collège et, comme tel, il est responsable devant les élèves, les employeurs et les collectivités qu'il dessert de gérer efficacement l'établissement d'enseignement. Il doit aussi rendre des comptes au grand public, de même qu'au gouvernement quant à l'utilisation qu'il fait des fonds publics reçus. Pour sa part, le

ministère de la Formation et des Collèges et Universités est chargé de veiller à ce que l'ensemble des collèges atteignent les objectifs fixés selon les priorités gouvernementales.

À cet égard, le conseil d'administration est appelé à préciser la vision d'ensemble quant au développement du collège, à définir les orientations stratégiques et à fixer le but et les objectifs à atteindre. L'ensemble de ces éléments sont présentés officiellement dans le plan stratégique, le plan d'activités, le budget et le rapport annuel du collège, lesquels doivent être produits et rendus publics à chaque année.

Par ailleurs, en août 1998, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités annonçait la mise en place des indicateurs de rendement, lesquels ont été élaborés conjointement par le Ministère et les collèges. Ces indicateurs doivent être utilisés par les collèges pour évaluer leur performance, à savoir le degré d'accomplissement des objectifs visés. Les indicateurs de rendement retenus sont le taux de placement des personnes diplômées, le degré de satisfaction des personnes diplômées, le degré de satisfaction des employeurs, le degré de satisfaction des élèves envers la formation et le taux d'obtention d'un diplôme.

L'évaluation de la performance a une incidence sur le financement que le ministère de la Formation et des Collèges et Universités accorde à chaque collège. En effet, le Ministère a lié une partie des subventions de fonctionnement qui sont attribuées aux collèges à leur performance. Ainsi, en 2000-2001, c'est dans une proportion de 2 p. 100 que les subventions de fonctionnement ont été attribuées à chaque collège selon la valeur prise par les trois indicateurs suivants : le taux de placement des personnes diplômées, le degré de satisfaction des personnes diplômées et le degré de satisfaction des employeurs⁸.

8. Mentionnons que le 2 p. 100 en cause représente 14 millions de dollars. Ajoutons que, pour l'année 2000-2001, l'Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario (ACAATO) précise en ces termes le mode de calcul utilisé pour la répartition du 14 millions de dollars : « Les collèges sont répartis en trois groupes suivant les résultats des sondages sur les trois indicateurs de rendement, et le financement est divisé entre les deux meilleurs groupes en fonction du pourcentage que l'un et l'autre ont obtenu par rapport à la masse d'activités totale établies pour les premiers 2/3 des collèges. Le premier groupe au classement a obtenu deux fois plus de fonds que le deuxième groupe. Chaque indicateur ayant été évalué séparément, la plupart des collèges ont obtenu des fonds au titre de financement selon le rendement. ». Les renseignements sont tirés d'un document sur le financement des CAAT disponible dans le site Internet de l'ACAATO.

2.1.5 Le financement des collèges

La plus grande part du financement des collèges provient des paiements de transfert du ministère de la Formation et des Collèges et Universités. En 2000-2001, les paiements de transfert accordés aux collèges ont été de l'ordre de 705 209 500 \$. Ce financement est versé principalement par l'entremise de trois enveloppes budgétaires : la subvention de fonctionnement dite à but général, laquelle représentait 89,6 p. 100 des paiements de transfert, la subvention de fonctionnement dite à but spécial, laquelle représentait 8,4 p. 100 de ces paiements et la subvention accordée selon le rendement, laquelle représentait 2,0 p. 100 des paiements de transfert (se reporter au tableau 2). Les collèges reçoivent aussi du financement pour la formation de la main-d'œuvre, de même que des subventions pour financer les immobilisations.

Tableau 2 Financement accordé aux collèges en 2000–2001, à titre de paiement de transfert, par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités, selon les différentes enveloppes budgétaires

Enveloppes budgétaires	Sommes allouées (\$)	%
Subvention de fonctionnement à but général	632 091 106	89,6
Subvention de fonctionnement à but spécial	59 118 394	8,4
Subvention accordée selon le rendement	14 000 000	2,0
Total des paiements de transfert	705 209 500	100,0

Source : ACCATO, *Exploration du milieu, section 4: Le financement*, 2001, p. 98.

Les subventions de fonctionnement versées par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités constituent la principale source de revenu des collèges de l'Ontario. Elles représentent environ 41 p. 100 des revenus des collèges. L'autre source importante de revenu est constituée des droits de scolarité, qui ont été de l'ordre de 335,1 millions de dollars⁹ au cours de l'exercice financier 2000-2001, ce qui a représenté environ 26 p. 100 des revenus des collèges. Parmi les autres sources de revenu des collèges, mentionnons les subventions des gouvernements provincial et fédéral versées pour le financement des activités de formation de la main-d'œuvre, qui représentaient environ 6 p. 100 et 5 p. 100 respectivement des revenus pour l'année 1999-2000. Mentionnons également les revenus provenant de la vente de services éducatifs ou autres qui représentaient environ 12 p. 100 des revenus des collèges.

9. Il s'agit des droits de scolarité versés par l'ensemble de l'effectif des collèges inscrit à temps plein et à temps partiel au cours de l'année 2000-2001.

2.2 L'Alberta

En Alberta, un seul ministère est responsable de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, ainsi que de la formation de la main-d'œuvre, soit le *Ministry of Learning*. L'enseignement primaire, de la maternelle à la sixième année, est offert par l'*Elementary School*. L'enseignement secondaire se fait en deux étapes. Le *Junior High School* offre les cours de la septième à la neuvième année, alors que le *Senior High School* offre les cours de la dixième à la douzième année. Les élèves qui désirent poursuivre des études après le secondaire peuvent s'inscrire dans un programme d'apprentissage, dans un programme d'études techniques, ou dans un programme d'études supérieures.

Le réseau d'enseignement postsecondaire public est composé de collèges communautaires, d'instituts techniques, de collèges universitaires et d'universités. Le *Ministry of Learning* finance les activités de 15 collèges publics, 2 instituts techniques, quatre collèges universitaires, des quatre universités et du centre de formation continue appelé le *Banff Centre*.

2.2.1 Les programmes d'études offerts par les collèges publics

Les collèges publics et les instituts techniques ont pour mission première de fournir une formation professionnelle et technique par l'entremise des programmes d'études menant à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme. Ils offrent aussi des programmes d'études menant à l'obtention d'un *University Transfer*. Ces programmes d'études permettent aux élèves de débiter un programme d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat dans un collège et de le terminer par la suite dans une université ou un collège universitaire. Après une ou deux années d'études au collège, les cours réussis dans ces programmes peuvent être transférés par la suite dans un programme d'études universitaires de premier cycle dont la durée est de quatre années. Depuis 1995-1996, les collèges offrent des programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire appliqué (*applied degree*). Enfin, depuis décembre 2003, les collèges sont autorisés à offrir les programmes d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat. Bien qu'ils offrent désormais des programmes universitaires, les collèges et les instituts techniques demeurent fondamentalement différents des universités, n'ayant pas le mandat d'effectuer de la recherche. Quant aux collèges universitaires, en plus des

programmes d'études offerts par les collèges et les instituts techniques, ils sont autorisés à offrir les programmes d'études menant à l'obtention du baccalauréat, et depuis 2003, les programmes d'études menant à l'obtention de la maîtrise.

2.2.2 La gestion des programmes d'études

C'est aux collèges que revient la responsabilité de créer de nouveaux programmes d'études, ainsi que d'évaluer et de réviser les programmes existants, et ce, quelle que soit la sanction des études visée par les programmes. Quant au *Ministry of Learning*, il a la responsabilité d'approuver tous les programmes d'études offerts dans les collèges de la province.

Par ailleurs, signalons que les programmes d'études menant à l'obtention d'un *University Transfer* font généralement l'objet d'ententes particulières entre les collèges et les universités. Ces ententes assurent la reconnaissance des unités cumulées dans les programmes d'études offerts dans les collèges par les universités. À cet effet, un organisme provincial, l'*Alberta Council on Admissions and Transfer*, a été créé pour favoriser la collaboration et l'établissement d'ententes entre les collèges et les universités en vue d'assurer la continuité dans la formation et la reconnaissance réciproque des unités cumulées dans le cadre de ces programmes d'études.

2.2.3 L'organisation juridique des collèges

En décembre 2003, le gouvernement de l'Alberta a adopté une nouvelle loi régissant l'enseignement postsecondaire. Il s'agit du *Post-secondary Learning Act*. Cette Loi regroupe désormais les anciennes lois qui régissaient l'administration et le fonctionnement des universités, des collèges publics, des instituts techniques et du centre de formation continue appelé le *Banff centre*.

Le *Post-secondary Learning Act* définit le fonctionnement administratif des établissements d'enseignement postsecondaire. Il y est précisé que les collèges publics et les instituts techniques sont dirigés par un conseil d'administration autonome. Les collèges doivent aussi se doter d'un organisme, appelé *Academic Council*, dont le mandat est d'assurer la gestion de tout ce qui a trait aux questions d'ordre scolaire.

Le conseil d'administration a la responsabilité de gérer et d'administrer les affaires de l'établissement. Chaque conseil d'administration doit préparer un plan d'affaires, comprenant le budget du collège, et le soumettre au Ministre. Il prépare et soumet au Ministre un rapport annuel incluant les états financiers du collège vérifiés par un cabinet-conseil en comptabilité. Il établit les programmes d'études offerts par l'établissement, de même que les services nécessaires à mettre en place pour assurer la formation des élèves. Il fixe les exigences d'admission et voit à faire rédiger et publier les règlements concernant, entre autres, le recrutement des élèves et les programmes d'études offerts par le collège. Le conseil d'administration a également la responsabilité de fixer les droits de scolarité. Enfin, c'est le conseil d'administration qui nomme le président du collège.

En vertu du *Post-secondary Learning Act*, chaque établissement doit avoir un organisme de gestion, responsable des affaires pédagogiques, appelé *Academic Council*. D'une façon générale, le *Academic Council* doit formuler des recommandations ou soumettre des rapports au conseil d'administration sur toute question concernant les politiques et les exigences d'admission, les programmes d'études et les cours offerts par le collège. Plus concrètement, le *Academic Council* approuve les modifications apportées aux programmes et aux cours. Il soumet à l'approbation finale du conseil d'administration les exigences d'admission aux programmes d'études du collège et les normes de réussite recommandées par les départements d'études. Il peut déterminer et soumettre à l'approbation finale du conseil d'administration les responsabilités générales du personnel enseignant, de même que les critères de sélection du personnel, tels que définis par la convention collective. Il peut faire des recommandations concernant les politiques de gestion et d'administration du collège. Enfin, il approuve le calendrier scolaire.

2.2.4 L'obligation redditionnelle

En octobre 1994, le gouvernement de l'Alberta a adopté le *Government Accountability Act*. En vertu de cette Loi, les ministères, ainsi que les entités qui les composent, doivent rendre des comptes au gouvernement et à la population sur l'utilisation des fonds publics. Le principe qui préside à l'adoption de la Loi s'articule autour du fait que le gouvernement cède une partie de son pouvoir aux ministères, qui cèdent à leur tour une partie des leurs aux

organisations provinciales. En retour, les organisations en cause doivent rendre des comptes au gouvernement pour assurer la réalisation des objectifs qu'il s'est fixés.

En vertu du *College Act*, qui a été remplacé en décembre 2003 par le *Post-secondary Learning Act*, chaque année, le conseil d'administration doit préparer et soumettre au Ministre un rapport d'activités incluant un plan d'affaires, y compris le budget et les objectifs opérationnels du collège, et un rapport annuel, qui présente les états financiers vérifiés par un comptable agréé.

Pour mesurer l'atteinte des objectifs et comparer les collèges entre eux, le *Ministry of Learning* a mis au point des indicateurs de rendement. Il s'agit du taux d'emploi des diplômés, de la satisfaction des personnes diplômées, du coût par élève à temps complet, des frais d'administration et des revenus d'entreprise¹⁰. L'évaluation de la performance des collèges a une incidence sur le financement que le *Ministry of Learning* leur accorde. En effet, les mécanismes d'évaluation des établissements d'enseignement ont été instaurés en 1994-1995, en même temps que la restructuration du financement du système d'éducation. La portion du financement de base alloué pour le fonctionnement des collèges a alors été réduite de 21 p. 100 au cours de la période s'échelonnant de 1994-1995 à 1997-1998. Au même moment, les enveloppes budgétaires allouées en fonction de la performance des établissements ont été mises en place. En 2000-2001, 2 p. 100 du financement accordé aux collèges a été alloué en fonction des indicateurs de performance.

2.2.5 Le financement des collèges

Le financement accordé aux collèges par le gouvernement de l'Alberta vise à assurer le fonctionnement des établissements d'enseignement et l'offre des programmes d'études. Selon les collèges, le financement provenant du gouvernement provincial représente de 55 à 60 p. 100 de leur revenu total. Les établissements d'enseignement tirent aussi une partie importante de leur revenu des droits de scolarité imposés aux élèves. Selon les collèges, les droits de scolarité représentent de 20 à 25 p. 100 du revenu total. Les droits de scolarité sont réglementés par le gouvernement à travers la *Tuition Fee Policy*, à laquelle des amendements

10. Cet indicateur représente le total des revenus du collège, duquel on soustrait le financement provenant des gouvernements, les droits de scolarité visés par la *Tuition Fee Policy*, et les services auxiliaires.

ont été apportés en 2003. En vertu de cette politique, c'est le conseil d'administration du collège qui fixe les droits de scolarité, dans les limites imposées par la Loi. En vertu de cette politique, les établissements dont les droits de scolarité représentent moins de 30 p. 100 de leur coût de fonctionnement ne pourront pas imposer une augmentation excédant 276 \$ en 2004-2005. Au cours des années suivantes, ce montant sera par la suite ajusté en fonction de l'indice des prix à la consommation. Quant aux établissements dont les droits de scolarité représentent plus de 30 p. 100 de leur coût de fonctionnement, ils ne pourront pas imposer une augmentation excédant 5 p. 100.

La politique gouvernementale régissant les droits de scolarité ne s'applique qu'aux programmes d'études approuvés par le *Ministry of Learning*, puisque les collèges reçoivent du financement pour offrir ces programmes. Par ailleurs, les collèges peuvent offrir des programmes d'études qui ne sont pas approuvés par le Ministère et, par conséquent, ne sont pas subventionnés pour cette offre de formation. Ces programmes d'études ne sont pas soumis à la politique de la *Tuition Fee Policy*, et les collèges ont alors toute la latitude voulue en matière de droits de scolarité. Précisons qu'il s'agit généralement de programmes d'études offerts par les services de formation continue, qu'ils sont souvent de courte durée et visent à combler des besoins particuliers de la clientèle.

2.3 La Colombie-Britannique

Tout comme c'est le cas en Ontario, en Colombie-Britannique, deux ministères partagent les responsabilités liées à l'éducation. Le ministère de l'Éducation assure le financement et la coordination de l'enseignement primaire et secondaire, alors que le ministère de l'Enseignement supérieur exerce les mêmes activités en ce qui a trait à l'enseignement postsecondaire et à la formation de la main-d'œuvre.

L'enseignement primaire est offert par l'*Elementary School* et l'enseignement secondaire est offert par le *High School*. Les élèves doivent terminer douze années d'études en vue d'obtenir le diplôme d'études secondaires. La transition entre le primaire et le secondaire se fait après la septième année. Les études secondaires s'échelonnent de la huitième à la douzième année. Les élèves qui désirent poursuivre des études après le secondaire peuvent s'inscrire dans un

programme de formation professionnelle et technique ou dans un programme d'études universitaires.

Le secteur public compte, en plus de 5 universités, 11 collèges communautaires, 5 collèges universitaires, 3 instituts provinciaux, 2 instituts autochtones et l'organisme de formation à distance appelé l'*Open Learning Agency* qui regroupe 4 unités (*Open University*, *Open College*, *Open School* et *Knowledge Network*, un réseau de télévision éducative). Aux établissements publics d'enseignement, il faut ajouter environ 1 100 établissements privés d'enseignement postsecondaire.

2.3.1 Les programmes d'études offerts par les collèges

Tout comme c'est le cas en Ontario et en Alberta, les collèges communautaires en Colombie-Britannique sont autorisés à offrir des programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire, en plus des programmes de formation professionnelle et technique. Ainsi, les collèges offrent les programmes d'apprentissage, les programmes de formation professionnelle et technique menant à l'obtention d'un certificat, d'un diplôme ou d'un *post diplôme*, nommé ici le *Advanced Diploma*. À ces programmes s'ajoutent des programmes d'études menant à l'obtention d'un grade associé¹¹ (*Associate Degree*), les programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire appliqué, ainsi que les programmes d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat.

2.3.2 La gestion des programmes d'études

Le conseil d'administration du collège a la responsabilité d'approuver les programmes d'études menant à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme offerts par le collège. Le ministère de l'Enseignement supérieur a, quant à lui, la responsabilité d'approuver tous les nouveaux programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire en s'appuyant sur les recommandations du *Degree Quality Assessment Board*.

Par ailleurs, tout comme c'est le cas en Alberta, les programmes d'études menant à l'obtention d'un *Associate Degree* font généralement l'objet d'ententes particulières, dites

¹¹ Il s'agit d'un programme d'études similaire au *University Transfer* offert par les collèges de l'Alberta.
ENAP, Rapport de stage, mai 2004

ententes d'articulation, entre les collèges et les universités. Les ententes d'articulation conclues entre les collèges et les universités assurent la reconnaissance des unités cumulées dans les programmes d'études offerts dans les collèges par les universités qui offrent les programmes d'études similaires, lesquels ont généralement une durée de quatre années et mènent à l'obtention d'un baccalauréat.

2.3.3 L'organisation juridique des collèges

Les collèges publics, les collèges universitaires et les instituts techniques sont régis par le *College and Institute Act*. Cette loi définit le fonctionnement administratif du système postsecondaire. Il y est stipulé que les établissements d'enseignement sont dirigés par un conseil d'administration autonome. De plus, en vertu des amendements apportés en 1994 au *College and Institute Act*, chaque établissement doit avoir un *Education Council*.

Le conseil d'administration a la responsabilité de gérer et d'administrer les affaires de l'établissement. Il administre les propriétés, les revenus et les dépenses du collège. À la demande du Ministre, il prépare et transmet les budgets et les états financiers de l'établissement. En accord avec le Ministre, le conseil d'administration approuve les programmes d'études et les cours offerts par le collège. Il détermine les exigences d'admission dans les programmes d'études. Il délivre la sanction des études aux élèves qui ont terminé avec succès un programme d'études.

Le *Education Council* a la responsabilité d'établir les politiques concernant les examens et l'évaluation des apprentissages des élèves, et le retrait d'un élève d'un programme d'études ou d'un cours. Il établit les critères de réussite pour les programmes d'études et les cours. Il détermine le contenu des programmes d'études menant à l'obtention d'un certificat, d'un diplôme, d'un *Advanced Diploma* ou d'un grade universitaire. Le *Education Council* est appelé à jouer aussi un rôle de conseiller auprès du conseil d'administration. Il soumet des recommandations au conseil d'administration en ce qui a trait à la mission, aux objectifs et aux priorités de l'établissement. Il formule des recommandations quant à l'introduction ou à l'abandon de cours et de programmes d'études. Ces recommandations concernent notamment la durée des cours ou des programmes d'études, les exigences d'admission dans les différents programmes d'études et le seuil de réussite pour l'obtention de la sanction des études

rattachée à chaque programme. Il participe également à l'évaluation des programmes d'études et des services éducationnels.

2.3.4 L'obligation redditionnelle

Le gouvernement de la Colombie-Britannique a adopté le 6 juillet 2000 le *Budget Transparency and Accountability Act* qui oblige les ministères et les organismes publics à rendre des comptes au public et au gouvernement. En vertu de cette Loi, les ministères et les organismes publics doivent produire et rendre public au début de chaque année un plan de service qui expose les objectifs du Ministère ou de l'organisme ainsi que les cibles visées. Ils doivent aussi produire et rendre public à la fin de chaque année un rapport de service qui compare les résultats obtenus aux cibles fixées dans le plan de service. Les documents produits par les ministères doivent inclure les rapports consolidés des organismes qui leur sont reliés. La Loi en question est entrée en application par étape. Pour l'exercice financier 2001-2002, ce sont d'abord les projets à grande capitalisation qui ont dû produire ces documents. Les ministères et les organismes publics ont quant à eux dû s'y soumettre à partir de l'exercice financier 2002-2003.

Par ailleurs, dans son plan de service pour l'exercice 2002-2003, le ministère de l'Enseignement supérieur s'est engagé à élaborer un processus de planification et d'obligation redditionnelle pour le système d'enseignement postsecondaire public qui s'harmonise avec les nouvelles obligations du Ministère en lien avec le *Budget Transparency and Accountability Act*. Ainsi, tout comme le Ministère, chaque établissement d'enseignement devra produire un plan de service et un rapport de service qu'il devra soumettre au Ministère. La mise en place du cadre d'obligation redditionnelle vise, d'une part, à s'assurer que les élèves reçoivent une formation de qualité en lien avec les besoins du marché du travail et, d'autre part, à assurer la population que les fonds publics investis dans le système d'enseignement postsecondaire ont des retombées économiques et sociales. En outre, le cadre d'obligation redditionnelle vise à favoriser une plus grande cohérence dans le système d'enseignement postsecondaire tout en permettant une différenciation des mandats entre les collèges. Il vise aussi à informer les élèves quant à la performance réalisée par chaque établissement.

Le Ministère n'a pas encore rendu public les indicateurs de rendement qui serviront à mesurer la performance des établissements d'enseignement, comme il en existe présentement en Alberta et en Ontario. Pour l'instant, le Ministère procède à l'évaluation de l'ensemble du système d'enseignement postsecondaire pour les fins du rapport de service qu'il doit produire en vertu de la Loi.

2.3.5 Le financement des collèges

Le ministère de l'Enseignement supérieur assure le financement de base des cinq universités, des cinq collèges universitaires, des onze collèges communautaires, des trois instituts provinciaux et des deux instituts autochtones, ce qui représente la plus grande source de revenu des collèges. Le financement est accordé principalement par l'entremise de trois enveloppes budgétaires : la subvention de fonctionnement (*operating grant*), l'enveloppe budgétaire *Industry Training* et l'enveloppe budgétaire *Annual Capital Allowance*.

Les droits de scolarité, constituent aussi une source importante de revenu pour les collèges. En 2002, le Ministère autorisait les établissements d'enseignement à déterminer eux-mêmes les droits de scolarité. En février 2004, le Ministère précisait que les droits de scolarité en vigueur en Colombie-Britannique dans les collèges, les universités et les instituts représentaient de 20 à 30 p. 100 du coût de la formation des élèves. Il précisait également que le financement public de ces établissements représentaient de 70 à 80 p. 100 du coût de formation de chaque élève de la province, ce qui exclut les élèves étrangers.

Enfin, les établissements tirent aussi une partie de leurs revenus d'autres sources comme les droits de scolarité imposés aux élèves étrangers et les revenus générés par le service de formation continue. Ils tirent également des revenus de la tarification de certains services, notamment, le stationnement, les résidences et le centre d'activités physiques.

2.4 Le Massachusetts

Au Massachusetts, la responsabilité du système d'éducation est assumée par deux organismes. Le *Massachusetts Department of Education* est responsable de l'enseignement primaire et

secondaire, alors que le *Massachusetts Board of Higher Education* est responsable de la formation collégiale et de la formation universitaire.

L'enseignement primaire, de la maternelle à la quatrième année, est offert par l'*Elementary School*. L'enseignement secondaire se fait en deux étapes. Le *Middle* ou le *Junior High School* offre les cours de la cinquième à la huitième année, alors que le *High School* offre les cours de la neuvième à la douzième année. L'élève qui désire poursuivre des études postsecondaires a le choix entre les programmes d'apprentissage, les programmes de formation professionnelle et technique et les programmes d'études universitaires.

Le réseau d'enseignement postsecondaire public est constitué de trois types d'établissements, soient les quinze collèges communautaires, les neuf collèges d'État et l'Université du Massachusetts qui possède cinq campus et qui constitue la seule université publique au Massachusetts. Les collèges communautaires offrent les programmes de formation professionnelle et technique au collégial. Les collèges d'État offrent les programmes d'études universitaires du premier et deuxième cycle. L'Université du Massachusetts offre quant à elle les programmes d'études universitaires du premier, deuxième et troisième cycle universitaire.

2.4.1 Les programmes d'études offerts par les collèges

La formation professionnelle et technique offerte dans les collèges prend deux formes. Tout d'abord, il y a les programmes d'études dont la durée peut être de une ou de deux années, lesquels conduisent à l'obtention d'un certificat. Il y a aussi les programmes d'études menant à l'obtention d'un *Associate in Applied Science Degree* ou d'un *Associate in Science Degree*. Le premier prépare l'élève à occuper une profession de technicien, alors que le deuxième prépare l'élève soit à occuper une profession de technicien, soit à poursuivre les études dans un programme menant à l'obtention d'un baccalauréat, un peu selon le principe du *University Transfer* en Alberta ou de l'*Associate Degree* en Colombie-Britannique.

Les collèges communautaires offrent aussi des programmes d'études de nature préuniversitaire qui ne visent pas l'acquisition de connaissances dans un domaine technique en particulier, mais plutôt la poursuite des études dans un programme d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat. Il s'agit des programmes d'études menant à l'obtention d'un

Associate in Arts in General Studies Degree ou d'un *Associate in Arts Degree*, dont les unités peuvent être transférées dans certains programmes d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat.

Alors que dans les provinces canadiennes étudiées, les collèges communautaires peuvent désormais offrir des programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire appliqué ou d'un baccalauréat, ce privilège n'est accordé au Massachusetts qu'aux collèges d'État. En plus de ces programmes d'études, les collèges d'État peuvent également offrir les programmes d'études menant à l'obtention d'une maîtrise.

La distinction entre les collèges communautaires et les collèges d'État tient donc aux types de programmes d'études respectifs que ces établissements peuvent offrir, les collèges communautaires visant les programmes de formation professionnelle et technique et les programmes d'études préuniversitaires, alors que les collèges d'État sont autorisés à offrir des programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire.

Enfin, il existe aussi au Massachusetts des programmes d'apprentissage, qui permettent l'apprentissage d'un métier selon le mode du compagnonnage. Ces programmes sont offerts par les *Vocational Technical Schools* et les collèges communautaires. Les *Vocational Technical Schools* sont des écoles secondaires spécialisées en formation professionnelle et technique qui ressemblent aux centres de formation professionnelle québécois.

Signalons que les collèges ont la responsabilité d'élaborer de nouveaux programmes d'études et de réviser les programmes existants, alors que c'est le *Massachusetts Board of Higher Education* qui a la responsabilité d'approuver tous les programmes d'études offerts dans les collèges de l'État.

2.4.2 L'organisation juridique des collèges

Aux États-Unis, les établissements d'enseignement postsecondaire publics et privés sont des sociétés (*corporations*). En tant que tel, ces établissements peuvent, dans les limites des lois de l'État concerné, se gouverner avec beaucoup d'autonomie, aussi bien en ce qui concerne le fonctionnement interne que l'élaboration des programmes d'études offerts. Les établissements

peuvent notamment gérer de manière autonome leurs ressources matérielles et amasser des fonds de sources privées. Ils peuvent se faire concurrence pour recevoir des subventions et pour recruter des élèves.

Les établissements d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire sont agréés par des organismes non gouvernementaux reconnus par le gouvernement fédéral. L'agrément par l'un de ces organismes est facultative. Elle signifie que l'établissement possède les ressources nécessaires pour remplir sa mission éducative et que celui-ci démontre de l'intégrité dans son fonctionnement. Cet agrément atteste donc de la fiabilité financière de l'établissement et non pas la qualité des programmes d'études offerts. Le *New England Association of Schools and Colleges* est responsable de l'agrément des établissements publics et privés d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire dans six États, à savoir, le Massachusetts, le Connecticut, le Maine, le New Hampshire, le Vermont et Rhode Island. L'agrément accordé par cette association est valable pour une période maximale de dix ans.

Au Massachusetts, l'administration d'un collège est sous la responsabilité d'un conseil d'administration (*Board of Trustees*). Les membres du conseil d'administration sont nommés par le gouverneur de l'État. Le rôle des membres du conseil d'administration ressemble à celui joué par les membres d'un conseil d'administration au sein d'une entreprise. Aussi, les membres du conseil d'administration sont-ils sélectionnés pour leur sens des affaires plutôt que pour leurs connaissances en éducation. Le conseil compte également un membre représentant la population étudiante. Dans plusieurs collèges, il existe un comité consultatif dont le rôle est de conseiller le conseil d'administration sur des points se rapportant à l'éducation et à la gestion financière.

2.4.3 L'obligation redditionnelle

En 1997, le *Massachusetts Board of Higher Education* s'est donné le mandat de développer, en collaboration avec les établissements d'enseignement postsecondaire, un système d'évaluation de la performance des établissements. L'implantation d'un tel système visait à permettre une meilleure administration du réseau et une gestion plus efficace des fonds publics, en plus de produire des données qui peuvent être interprétées comme les résultats mesurables du système d'enseignement postsecondaire. Le système, appelé *Performance*

Accountability System, a d'abord été implanté partiellement en 1999 et des améliorations lui ont été apportées ponctuellement par la suite. À partir de 2005, l'implantation du système sera complétée et il permettra de mesurer la performance de tous les établissements d'enseignement postsecondaire de l'État. La mesure de la performance des établissements n'aura pas d'incidence sur le financement qui leur est accordé. Toutefois, les établissements dont la performance ne sera pas satisfaisante devront élaborer, en collaboration avec le *Massachusetts Board of Higher Education*, un plan d'amélioration de la performance.

Également depuis 1997, le *Massachusetts Board of Higher Education* procède à l'évaluation de la pertinence des programmes d'études postsecondaires. Celle-ci est évaluée en fonction du nombre moyen de personnes diplômées dans chaque programme d'études sur une période de trois ans. Le *Massachusetts Board of Higher Education* a déterminé que cette moyenne doit être de cinq personnes diplômées pour les programmes d'études menant à l'obtention d'un *Associate Degree*, d'un baccalauréat ou d'une maîtrise. Le seuil est fixé à trois personnes pour les programmes d'études menant à l'obtention d'un doctorat. Les nouveaux programmes d'études menant à l'obtention d'un *Associate Degree*, d'un baccalauréat ou d'une maîtrise bénéficient d'un délai de trois pour atteindre le seuil prescrit; cinq ans sont accordés aux nouveaux programmes d'études menant à l'obtention d'un doctorat.

Lorsqu'un programme d'études ne parvient pas à atteindre le seuil fixé, il est aboli par le *Massachusetts Board of Higher Education*, sauf si l'établissement qui l'offre peut démontrer que le programme doit continuer. Cette politique a eu pour effet d'abolir 72 programmes d'études entre 1997 et 1999.

2.4.4 Le financement des collèges

Le revenu des collèges communautaires au Massachusetts provient en grande partie de l'État et du gouvernement fédéral. En 1996, le financement provenant de l'État du Massachusetts représentait en moyenne 54 p. 100 du revenu total des collèges communautaires, alors que le financement du gouvernement fédéral représentait en moyenne 13 p. 100. Ce financement est accordé principalement pour assurer le fonctionnement des établissements d'enseignement postsecondaire et l'offre des programmes d'études.

Les établissements d'enseignement postsecondaire tirent aussi une partie importante de leur revenu des droits de scolarité imposés aux élèves. Toujours en 1996, les droits de scolarité représentaient en moyenne 27 p. 100 du revenu total. Les droits de scolarité sont réglementés par le *Massachusetts Board of High Education*. Selon une politique adoptée en 2002, les élèves ne doivent pas payer plus de 25 p. 100 du coût total de l'enseignement dans les collèges communautaires. Ce taux est fixé à 33 p. 100 pour les collèges d'État et l'Université. Le revenu provenant des droits de scolarité et autres frais afférents payés par les élèves ne doit pas dépasser ces taux.

2.5 Le Kentucky

Au Kentucky, l'enseignement primaire et secondaire sont régis par le *Kentucky Department of Education*, lequel est sous la responsabilité du *Education, Arts and Humanities Cabinet*. L'enseignement postsecondaire relève du *Council on Postsecondary Education*. Quant à la formation de la main-d'œuvre, elle est sous la responsabilité du *Workforce Development Cabinet*.

L'enseignement primaire, qui s'échelonne de la maternelle à la quatrième année, est offert par les *Elementary Schools*. Les *Middle Schools* offrent la cinquième, la sixième, la septième et la huitième année alors que le secondaire, offert par les *High Schools*, s'échelonne de la neuvième à la douzième année. Après le secondaire, les élèves ont le choix entre la formation professionnelle et technique et les programmes d'études universitaires.

Le réseau des collèges publics, appelé le *Kentucky Community and Technical College System*, est composé de 28 collèges qui disposent de 62 campus fonctionnels ou en construction. Parmi ces 28 collèges, on retrouve 13 collèges communautaires et 15 collèges techniques.

2.5.1 Les programmes d'études offerts par les collèges

Tout comme c'est le cas dans les autres États étudiés, les collèges publics offrent des programmes de formation professionnelle et technique. Toutefois, ils n'offrent pas de programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire. Par ailleurs, ils offrent des programmes d'études préuniversitaires menant à l'obtention d'un *Associate in Arts Degree* ou d'un *Associate in Science Degree*, lesquels ont une durée de deux années et

ENAP, Rapport de stage, mai 2004

permettent à l'élève de poursuivre les études en troisième année dans un programme menant à l'obtention d'un baccalauréat. Enfin, les collèges offrent aussi les programmes d'apprentissage.

2.5.2 L'organisation juridique des collèges

Le réseau des collèges publics du Kentucky est appelé le *Kentucky Community and Technical College System*. Ce réseau est gouverné par un conseil d'administration (*Board of Regents*) composé de 14 membres. Le gouverneur de l'État nomme huit de ces membres alors que les six autres sont élus par le personnel et les élèves des collèges. Le conseil d'administration relève du *Council on Postsecondary Education* au même titre que les conseils d'administration de chaque université publique. Il a pour principales responsabilités d'approuver les nouveaux programmes d'études élaborés par les collèges et de déterminer un montant unique pour les droits de scolarité à travers le réseau.

Chaque collège est administré par un conseil d'administration appelé *Board of Directors* qui relève du conseil d'administration du réseau des collèges. Il a la responsabilité de gérer les affaires et les ressources financières du collège. Il doit également élaborer un budget annuel et le présenter au conseil d'administration du réseau des collèges. Enfin, il est tenu d'évaluer la performance de la présidente ou du président du conseil d'administration du collège et d'informer la présidente ou le président du conseil d'administration du réseau de celle-ci.

2.5.3 L'obligation redditionnelle

Depuis 1997, *Council on Postsecondary Education* procède à l'évaluation de la performance et de l'efficacité du réseau d'enseignement postsecondaire. L'évaluation annuelle du système d'éducation postsecondaire vise à mesurer l'atteinte des objectifs fixés par le *Postsecondary Education Improvement Act of 1997*. Certains indicateurs utilisés pour mesurer l'atteinte de ces objectifs concernent le système d'éducation postsecondaire dans son ensemble alors que d'autres concernent chaque établissement. Les indicateurs ont été élaborés par le *Council on Postsecondary Education* en collaboration avec les établissements d'enseignement postsecondaire. Il ne semble pas que la mesure de la performance des établissements ait une incidence sur le financement qu'ils reçoivent.

Enfin, tout comme c'est le cas au Massachusetts, le *Council on Postsecondary Education* procède depuis l'année 2000 à l'évaluation de la pertinence des programmes d'études postsecondaires. Celle-ci est évaluée en fonction du nombre moyen de personnes diplômées dans chaque programme d'études sur une période de cinq années.

2.5.4 Le financement des collèges

Le financement à but général provenant de l'État du Kentucky est la principale source de revenu des collèges et en représente 44,6 p. 100. La contribution du gouvernement fédéral au réseau des collèges représente 18,7 p. 100. Cette somme n'inclut pas les subventions fédérales qui sont accordées directement aux collèges. Les droits de scolarité et autres frais afférents (*tuition and fees*) représentent 17,1 p. 100. Les revenus provenant d'autres sources représentent 16,0 p. 100 des revenus des collèges. Ils comprennent les subventions fédérales ou provenant de l'État qui résultent d'une demande directe d'un collège, les dons ou subventions de sources privées, les revenus provenant d'investissements, et la vente de services éducatifs tels que la formation sur mesure. Enfin, les revenus provenant de sources auxiliaires telles que les résidences, les cafétérias et le stationnement représentent 3,6 p. 100.

3. LES GRANDES TENDANCES

La présente partie de l'étude expose le résultat d'une synthèse produite sur les réformes observées en éducation dans les États visés par l'analyse comparative et les grandes tendances qui marquent l'évolution des systèmes d'éducation dans ces États, de même que dans les pays de l'OCDE et ceux de l'Union européenne.

3.1 La situation à l'origine des réformes en éducation

Les changements qui ont cours dans les économies industrialisées ont notamment pour effets d'accroître la demande pour une main-d'œuvre qualifiée. Cette demande, qui contribue à accroître le coût de l'éducation, survient toutefois dans un contexte où la plupart des États doivent composer avec des restrictions budgétaires.

3.1.1 Les changements en cours dans les économies industrialisées

Le développement rapide des NTIC et l'essor industriel de pays comme la Chine, qui font de la production de masse et emploi du personnel non qualifié et faiblement rémunéré, incitent les pays industrialisés à miser sur les innovations technologiques pour conserver leur avantage concurrentiel. Ce passage à une économie fondée sur la connaissance et l'innovation technologique a entraîné au cours des dernières décennies une diminution de la demande pour une main-d'œuvre non spécialisée et, inversement, une croissance de la proportion des postes qui requièrent une qualification technique ou professionnelle. Aux États-Unis, dans les années 1950, 60 p. 100 des travailleuses et des travailleurs étaient non qualifiés, 20 p. 100 étaient qualifiés et 20 p. 100 étaient des professionnels. En 1997, 60 p. 100 des travailleuses et des travailleurs sont qualifiés, 20 p. 100 sont non qualifiés et 20 p. 100 sont des professionnels. En outre, en raison de l'omniprésence des NTIC, les emplois non qualifiés exigent désormais la maîtrise de compétences de base, si bien que l'ensemble de la main-d'œuvre doit posséder un degré de scolarité de plus en plus élevé. En effet, les emplois plus traditionnels, comme ceux liés à la production manufacturière et le commerce au détail, exigent aussi la maîtrise des compétences pour la lecture, l'écriture, le calcul et l'informatique. En 1995, aux États-Unis, 42 p. 100 des employées et des employés dans la production manufacturière et dans le secteur des services utilisent l'ordinateur.

3.1.2 La rareté des ressources

La demande pour une main-d'œuvre qualifiée se traduit par une hausse de la population étudiante et donc du coût de l'éducation. Or, cette hausse du coût de l'éducation survient dans un contexte de restrictions budgétaires.

Pour contrer la croissance du coût de l'éducation, les États misent sur une meilleure utilisation des ressources. D'une part, pour s'assurer que les investissements effectués en éducation le sont à bon escient, les ministères concernés et les établissements publics d'enseignement doivent rendre des comptes au gouvernement et à la population sur l'utilisation qu'ils font des fonds publics. D'autre part, pour inciter les établissements d'enseignement à faire une utilisation optimale des ressources, des États procèdent à l'évaluation de leur performance à l'aide d'indicateurs de rendement. Dans certains cas, une partie du financement accordé aux établissements d'enseignement l'est en fonction du résultat obtenu lors des évaluations de performance. C'est le cas notamment en Alberta et Allemagne depuis 1994 et en Ontario depuis 2000.

Par ailleurs, si l'éducation contribue à l'enrichissement général de la société, la main-d'œuvre et les entreprises sont les premiers à bénéficier des investissements effectués dans le système d'éducation. Pour les entreprises, l'éducation et la formation continue permettent d'accroître la productivité, fournissent un avantage concurrentiel sur les concurrents et accroissent le bassin de main-d'œuvre qualifiée disponible. Pour la main-d'œuvre, il en résulte une hausse du salaire moyen, une plus grande sécurité d'emploi et une diminution du chômage. Dans un contexte de restrictions budgétaires, les contribuables ne sont pas nécessairement prêts à assumer entièrement la hausse du coût de l'éducation. Aussi, plusieurs États procèdent depuis quelques années à un nouveau partage du coût de l'éducation entre le gouvernement, les élèves et les entreprises. D'une façon générale, ce nouveau partage se traduit par une hausse des droits de scolarité. En Alberta, la dette moyenne des élèves ayant terminé un programme d'études collégiales a augmenté de 10,8 p. 100 entre 1995-1996 et 1999-2000. Les États encouragent aussi les établissements d'enseignement à trouver de nouvelles sources de financement, notamment en établissant des partenariats avec les entreprises et par la tarification de certains services. Par exemple, en Australie, à la suite des mesures mises de l'avant pour encourager les universités à diversifier leurs sources de financement, le

gouvernement fédéral assume désormais 60 p. 100 du financement des universités alors qu'il en assumait 90 p. 100 à la fin des années 1980.

3.2 Les stratégies mises en œuvre en vue de faire face aux changements en cours dans les économies

Les États apportent certaines modifications aux systèmes d'éducation pour leur permettre de répondre aux besoins en main-d'œuvre des entreprises. Ces mesures visent principalement à faciliter l'accès aux études postsecondaires, à diversifier les cheminements de formation et à accroître l'autonomie des établissements d'enseignement.

3.2.1 L'accessibilité économique et géographique

La hausse des droits de scolarité au cours des années 1990 pose le problème de l'accessibilité économique aux études postsecondaires. Dans la plupart des États visés par l'étude, le gouvernement fournit une aide financière aux élèves sous la forme de prêts remboursables à la fin des études. S'ils permettent aux élèves de tous les milieux d'avoir accès à l'enseignement postsecondaire et de faire face à la hausse des droits de scolarité, ces programmes ont une contrepartie : l'endettement des élèves. Par exemple, en Alberta, entre 1995-1996 et 1999-2000, l'endettement des élèves s'est accru de 15,6 p. 100 pour les diplômées et les diplômés du premier cycle universitaire et de 10,8 p. 100 pour les diplômés des collèges et des instituts techniques. Face à cette situation, le gouvernement de l'Alberta apporte des amendements à la *Tuition Fee Policy* en 2003 dans le but de limiter la croissance du montant des droits de scolarité.

Par ailleurs, l'accessibilité aux études postsecondaires a aussi une connotation géographique pour les provinces canadiennes étudiées. En effet, l'Ontario a adopté en 2000 une loi qui autorise les collèges communautaires à offrir des programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire appliqué. La Colombie-Britannique adopte en 2002 une loi qui autorise les collèges communautaires à offrir des programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire. Enfin, l'Alberta fait de même en 2003 alors qu'une loi qui autorise les collèges communautaires à offrir des programmes d'études menant à l'obtention d'un grade universitaire est adoptée. Les collèges étant mieux répartis sur le territoire que ne le

sont les universités, l'adoption de telles lois permet aux jeunes d'entreprendre des études universitaires tout en demeurant chez leurs parents. En outre, les droits de scolarité imposés par les collèges sont généralement moins élevés que ceux imposés par les universités. Enfin, l'adoption d'une telle mesure permet à ces provinces de faire face à une croissance de leur population étudiante en augmentant le nombre de places disponibles.

3.2.2 L'offre de cheminements de formation multiples et flexibles

Pour mobiliser la main-d'œuvre à s'engager dans la formation continue, ainsi que pour élever le degré de scolarité et encourager les jeunes à poursuivre des études postsecondaires, les États s'entendent sur la nécessité d'offrir des cheminements de formation souples et variés.

Les stages en milieu de travail représentent l'un des nouveaux cheminements de formation offerts. La plupart des États ont développé au cours des années 1990 des programmes d'apprentissage qui proposent diverses combinaisons de programmes de formation alliant des stages en lieu de travail et une formation théorique offerte par les établissements d'enseignement. Ils répondent tous à l'objectif d'offrir une formation mieux orientée sur les besoins de l'industrie. En Australie, la mise en place des stages en milieu de travail au cours des années 1980 s'appuyait sur l'idée que les formes d'apprentissage traditionnelles étaient trop limitées pour répondre aux besoins du milieu du travail.

Le développement des technologies de l'information et des communications a permis aux établissements d'enseignement de diversifier l'offre de programmes d'études à distance. La formation à distance constitue une solution qui permet de réduire les barrières liées à la distance et à la difficulté de concilier le travail, les obligations familiales et les études. La diffusion des cours à l'aide du réseau de l'Internet, la vidéo-conférence, la radio, la télévision permet aux personnes de suivre leurs cours au moment, au rythme et à l'endroit qui leur convient. Des États ont d'ailleurs créé des organismes dont la mission est d'offrir des programmes d'études à distance. C'est le cas de la Colombie-Britannique avec l'*Open Learning Agency*.

Par ailleurs, au Royaume-Uni, le ministère responsable de l'éducation s'engage à rendre la formation pour les adultes plus souple en divisant les programmes d'études en plus petites sections et en accélérant la sanction des nouvelles compétences professionnelles.

La diversification des cheminements d'apprentissage suppose aussi la reconnaissance des compétences acquises en dehors des systèmes de formation traditionnels. En Australie, il existe un mécanisme de reconnaissance des acquis (*recognition of prior learning*), qui permet à la personne de se voir reconnaître des unités pour les connaissances et les compétences acquises en dehors du programme d'études dans lequel elle est inscrite. Cela inclut les compétences acquises lors d'études antérieures, d'expériences de travail rémunéré ou non et les expériences de vie. Pour obtenir une reconnaissance des apprentissages précédents, la personne doit faire la démonstration qu'elle satisfait les normes d'apprentissage spécifiques du programme d'études dans lequel elle est inscrite.

Enfin, la diversification des cheminements de formation va de pair avec une meilleure articulation entre les filières de formation. La mise en place de mécanismes facilitant le passage d'un ordre d'enseignement à un autre répond à cet objectif. C'est le cas notamment en Colombie-Britannique avec la création du *B.C. Transfer System*, un organisme dont le mandat est de favoriser la signature d'ententes entre les établissements d'enseignement. À ce titre, le *Australian Qualification Framework*, qui établit les normes d'apprentissage de l'ensemble des programmes d'étude, du des études secondaires aux études doctorales, a été créé afin de faciliter le passage de l'éducation traditionnelle à la formation professionnelle, de la formation professionnelle au marché du travail, ou encore, la réintégration des voies de formations traditionnelles. Il permet donc aux élèves de passer d'un ordre d'enseignement à un autre sans être trop pénalisés.

3.2.3 Une autonomie accrue aux établissements d'enseignement

Pour être capable d'offrir des cheminements de formation souples et de s'adapter rapidement à la fois aux besoins des élèves et des entreprises, une révision du fonctionnement du système d'enseignement supérieur est nécessaire. Pour l'ensemble des États visés par l'étude, il semble y avoir unanimité sur la nécessité d'accroître l'autonomie de gestion des établissements d'enseignement. Plusieurs ont procédé à l'adoption de lois qui définissent un

nouveau partage des responsabilités entre les ministères concernés et les établissements d'enseignement. Cette autonomie accrue s'accompagne de la mise en place de cadre d'obligation redditionnelle.

C'est le cas notamment en Ontario avec la *Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario* déposée le 27 juin 2002 et entrée en vigueur le 1^{er} avril 2003. Cette Loi propose une redéfinition des responsabilités entre le Ministère de la Formation et des Collèges et Universités et les collèges. Elle accorde plus d'autonomie aux collèges. En échange, les collèges devront rendre davantage de comptes quant à leur utilisation des fonds publics. La nouvelle loi établit une charte distincte pour la régie des collèges. Elle leur donne la capacité de concentrer leur offre de services dans des domaines de formation spécifiques qui correspondent aux besoins de la communauté qu'ils desservent.

CONCLUSION

Conformément à la demande formulée par la Fédération des cégeps, une analyse comparative a été menée sur les systèmes d'éducation supérieur de l'Ontario, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Massachusetts et du Kentucky dans le but de définir les caractéristiques de l'autonomie d'un établissement d'enseignement supérieur.

Parmi les conclusions que cette analyse a permis de dégager, notons tout d'abord que pour l'ensemble des systèmes étudiés, les programmes de formation professionnels et techniques, lesquels préparent à une profession, appartiennent à l'enseignement postsecondaire et sont offerts par les collèges. Notons ensuite que les collèges communautaires offrent les deux premières années d'études d'un cycle menant à l'obtention d'un baccalauréat. Ce qui distingue les collèges communautaires des cégeps sur cet aspect, c'est que le passage par l'enseignement collégial pour accéder à un premier diplôme universitaire y est facultatif, alors qu'il est obligatoire à l'intérieur du système d'éducation québécois.

Notons en outre, d'une façon générale, l'autonomie des établissements d'enseignement s'est accrue au cours des dernières années, notamment pour permettre une plus grande flexibilité dans l'offre de programmes de formation. Cette autonomie s'exprime entre autres à travers une plus grande latitude laissée aux collèges dans l'élaboration des programmes d'études ainsi que pour la fixation des droits de scolarité. Comme corollaire de cette autonomie accrue, les établissements doivent rendre des comptes quant à leur gestion.

Notons par ailleurs, la croissance du coût de l'éducation est un problème auquel tous les systèmes d'enseignement supérieur sont confrontés. Face à cette problématique, plusieurs États ont procédé à un nouveau partage du coût entre les usagers, le secteur privé et le public. Cela se traduit par une hausse des droits de scolarité, la tarification de services non éducatifs et une participation accrue des entreprises privées. Les États ont aussi procédé à la mise en place de systèmes de mesure de la performance des collèges, laquelle a un impact sur le financement public qui leur est accordé. De telles mesures visent une meilleure utilisation des ressources. Elles visent aussi le fait d'assurer la population que les sommes investies dans le système d'éducation le sont à bon escient.

Notons enfin que l'analyse des réformes entreprises dans les pays de l'OCDE et de l'Union européenne a permis de constater que les problèmes auxquels sont confrontés les systèmes d'éducation étudiés, ainsi que les solutions mises de l'avant, s'inscrivent dans une tendance générale, laquelle a pu être observée dans plusieurs pays de l'OCDE et l'Union européenne.

BIBLIOGRAPHIE
Québec

BÉDARD, Denis. *Les études secondaires et postsecondaires. Propositions et réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*, Québec, Fédération des commissions scolaires du Québec, 2003, 90 p.

FÉDÉRATION DES CÉGÉPS. *Plan de développement du réseau collégial public*, en février 2003

FÉDÉRATION DES CÉGÉPS
www.fedecegeps.qc.ca

Ontario

ASSOCIATION DES COLLÈGES D'ARTS APPLIQUÉS ET DE TECHNOLOGIE DE L'ONTARIO. *Ontario Colleges at a Glance*, s. l., juillet 2002, s. pag.

ASSOCIATION DES COLLÈGES D'ARTS APPLIQUÉS ET DE TECHNOLOGIE DE L'ONTARIO. *Funding Facts # 4*, s. l., février 2002, 2 p.

ASSOCIATION DES COLLÈGES D'ARTS APPLIQUÉS ET DE TECHNOLOGIE DE L'ONTARIO, *Exploration du milieu, section 4: Le financement*, 2001.

COLLÈGE BORÉAL. *Description des programmes*, Sudbury, Collège Boréal, 2002, 69 p.

MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE COLLÈGES ET UNIVERSITÉS, *Politique d'encadrement relative aux collèges d'arts appliqués et de technologie, Plan stratégique*, Toronto, gouvernement de l'Ontario, avril 2003, 4 p.

MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE COLLÈGES ET UNIVERSITÉS, *Politique d'encadrement relative aux collèges d'arts appliqués et de technologie, Cadre de gouvernance et de responsabilisation*, Toronto, gouvernement de l'Ontario, avril 2003, 8 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Des choix qui mènent à l'action. Politique régissant le programme d'orientation et de formation au cheminement de carrière dans les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario*, Toronto, gouvernement de l'Ontario, 1999, 32 p.

MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
www.edu.gov.on.ca

Alberta

ALBERTA LEARNING, *Alberta Learning. The Best Learning System in the World. 2004-2007 Business Plan*, Edmonton, gouvernement de l'Alberta, 2004, 18 p.

ALBERTA LEARNING. *Profil of Alberta's Adults Learning System : A Contexte for Discussion*, Edmonton, gouvernement de l'Alberta, septembre 2001, 67 p.

ALBERTA LEARNING, *Report of the MLA Post-Secondary Funding Review Committee*, Edmonton, gouvernement de l'Alberta,, 2000, 35 p.

GRANT MACEWAN COLLEGE, *Grant MacEwan College Policy Manual*, Edmonton, mars 2004, s.p.

ALBERTA COUNCIL ON ADMISSIONS AND TRANSFER
www.acat.gov.ab.ca

GRANT MACEWAN COLLEGE
www.macewan.ca/web/home/index.cfm

MINISTRY OF LEARNING
www.learning.gov.ab.ca

Colombie-Britannique

MINISTRY OF FINANCE. *Budget 2002 in Brief*, Victoria, gouvernement de la Colombie-Britannique, 2002.

MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, *2002/03 Annual Service Plan Report*, Victoria, gouvernement de la Colombie-Britannique, 2002, 66 p.

MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, *British Columbia Public College Sector Performance Report 2000*, Victoria, gouvernement de la Colombie-Britannique, 2002, 59 p.

BRITISH COLUMBIA COUNCIL ON ADMISSIONS AND TRANSFER
www.bccat.bc.ca.

MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION
www.gov.bc.ca/aved.

MINISTRY OF EDUCATION
www.gov.bc.ca.

États-Unis

OCDE, *Thématique Review of the Transition From Initial Education to Working Life. United States of America*, juin 1999, 40 p.

THE NATIONAL ASSOCIATION OF STATE AND TERRITORIAL APPRENTICESHIP DIRECTORS
www.nastad.net/index.cfm?page=1

US DEPARTMENT OF LABOR
www.doleta.gov

US DEPARTMENT OF EDUCATION
www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/edlite-index.html

Massachusetts

MASSACHUSETTS DEPARTMENT OF EDUCATION
www.doe.mass.edu/

MASSACHUSETTS BOARD OF HIGHER EDUCATION
www.bhe.mass.edu/

Kentucky

KENTUCKY DEPARTMENT OF EDUCATION
www.education.ky.gov/

KENTUCKY COUNCIL ON POSTSECONDARY EDUCATION
www.cpe.ky.gov/index/index.asp

Autres pays

COMMISSION EUROPÉENNE, *The Information Database in Education Systems in Europe. Le système éducatif français*, 2002.
www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FR&language=VO

COMMISSION EUROPÉENNE, *The Information Database in Education Systems in Europe. The Education System in the United Kingdom*, 2002
www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO

COMMISSION EUROPÉENNE, *The Information Database in Education Systems in Europe. The Education System in Germany*, 2002
www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN

OCDE, *Thématique Review of the Transition From Initial Education to Working Life. United Kingdom*, juillet 1998, 39 p.

OCDE, *Thématique Review of the Transition From Initial Education to Working Life. Australia*, août 1997, 39 p.