

rapport

Faire fonctionner la coopération collège-université : l'Ontario dans un context national et international

Andrew M. Boggs et David W. Trick



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Publié par:

**Le Conseil ontarien de la qualité de
l'enseignement supérieur**

**1, rue Yonge
Bureau 2402
Toronto, ON Canada
M5E 1E5**

Téléphone : (416) 212-3893

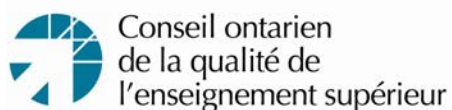
Télécopieur : (416) 212-3899

Web : www.heqco.ca

Courriel: info@heqco.ca

Citer cette publication dans le format suivant:

Boggs, Andrew M. et David W. Trick. *Faire fonctionner la coopération collège-université : l'Ontario dans un contexte national et international*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2008.



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement les point de vues ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.

Introduction

Le débat sur les relations que les universités et collèges devraient entretenir entre eux suscite beaucoup d'intérêt en Ontario depuis au moins vingt ans.¹

Cette année marque le vingtième anniversaire de la commande d'une étude du mandat de tous les collèges de la province, dont le rapport allait recommander l'augmentation des possibilités de formation avancée définie comme « éducation combinant la forte concentration sur l'aspect appliqué des programmes collégiaux axés sur la carrière et le fondement solide de la théorie et des compétences analytiques » [traduction libre]. Le rapport prévoyait que des collèges offriraient des programmes de formation avancée par eux-mêmes tandis que d'autres le feraient conjointement avec les universités et que ces programmes mèneraient à un grade universitaire (Comité directeur de Vision 2000, 1990, 16-17). Dans un rapport de suivi paru en 1993, on constate que les possibilités de formation avancée demeuraient « isolées et ne faisaient pas partie d'un système intégré et planifié de formation avancée donnant un accès équitable aux étudiants » [traduction libre] (Groupe de travail sur la formation avancée, 1993, 11-13).

En 1999, tous les collèges et universités de l'Ontario ont conclu l'« Accord de Port Hope » (CCCU, 1999), entente provinciale favorisant le transfert des diplômés collégiaux à des programmes universitaires. On souligne pourtant, dans le récent rapport de l'honorable Bob Rae, que « ces progrès sont encore bien timides » (Étude de l'éducation postsecondaire, 2005, 14). Entre-temps, la demande de programmes combinés conférant un diplôme collégial et un grade universitaire semble être en hausse (CCCU, 2007).

Dans le présent document, nous examinons l'aspect de l'offre des programmes de collaboration : dans quel genre de situation la collaboration entre les établissements s'épanouit-elle? Quel a été le succès des partenariats conclus à ce jour entre les collèges et universités? Comment les résultats de l'approche adoptée en Ontario pour favoriser les relations entre les collèges et universités diffèrent-ils de ceux d'autres territoires de compétence où le transfert des étudiantes et étudiants se fait à l'échelle du système tout entier?

Nous soutenons que, dans les territoires de compétence tels l'Ontario où la collaboration est volontaire, les universités et collèges affrontent un ensemble d'incitations qui rendent l'amorce des partenariats difficile. Les partenariats se développent au fil d'un processus d'essais par lequel les établissements tentent de trouver des partenaires potentiels aux intérêts complémentaires. Ces établissements font face aux obstacles que sont le coût et l'imperfection de la cueillette des renseignements, les risques financiers et ceux qui menacent leur réputation, l'opposition potentielle à l'interne et la difficulté d'établir des procédures efficaces de résolution des différends, surtout avec des partenaires qui leur font aussi concurrence. Malgré ces difficultés, des relations se sont effectivement développées au grand bénéfice des étudiants. La nature du bénéfice visé varie d'un cas à l'autre. Le succès de ces partenariats volontaires semble bien modeste si on le juge par rapport aux ententes de transfert systémiques d'autres territoires de compétence qui bénéficient chaque année à des dizaines de milliers d'étudiants. La croissance prévue dans le système d'éducation postsecondaire en Ontario au cours des dix à vingt prochaines années offre une occasion d'éclaircir les objectifs du public en favorisant les partenariats entre les collèges et universités et de mettre en place les mesures financières et les mécanismes de gouvernance nécessaires à leur établissement.

¹ Notre approche par rapport à ce débat découle en partie de l'expérience personnelle que nous en avons fait. Andrew Boggs est un ancien conseiller principal en politiques de la Division de l'éducation postsecondaire du ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Quant à David Trick, il a été sous-ministre adjoint, Division de l'éducation postsecondaire, au ministère de la Formation et des Collèges et Universités, et, par la suite, vice-recteur et enfin président-directeur général de l'Université de Guelph-Humber.

Analyse documentaire

Dans une perspective d'enseignement supérieur

Le sujet de la collaboration entre les collèges et les universités en Ontario intéresse de plus en plus les chercheurs. Plus particulièrement, Michael Skolnik (et Jones, 1993; 1995, 2002, 2004a, 2004b, 2005 et *non publié*) a beaucoup écrit sur l'histoire des collèges en Ontario et sur les établissements ne décernant pas de diplômes universitaires d'autres endroits, notamment sur l'évolution de nouveaux établissements dans les milieux détenant le « monopole des diplômes universitaires ». Skolnik relève que les collèges ontariens ont été créés pour être distincts et indépendants du secteur universitaire de la province, en offrant des programmes de formation professionnelle axés sur les besoins locaux et menant à un diplôme de fin d'études. Cependant, Skolnik fait remarquer que le caractère professionnel des nouveaux collèges n'a jamais eu pour objet d'exclure les ententes conclues afin de permettre aux diplômés des collèges d'obtenir un grade universitaire (Skolnik, *non publié*).

Wendy Stanyon (2003) et Danielle Renaud (2000) se sont penchées, pour leur part, sur les obstacles systémiques et institutionnels aux ententes d'articulation et de collaboration particulières à l'Ontario. Elles ont relevé parmi ces obstacles, les formules de financement gouvernemental différentes des secteurs collégial et universitaire, les traditions d'enseignement différentes des collèges et des universités, et les structures de gouvernance variant selon les établissements. Plus récemment, Henry Decock (2006) a dressé le portrait « typique » de l'étudiant passant du collège à l'université par l'étude d'un cas survenu dans un grand collège ontarien. Par ailleurs, Dale Kirby (2007) et Cassandra Thompson (2007) discutent des leçons tirées du programme conjoint de sciences infirmières imposé par le gouvernement ontarien, qui a eu pour effet d'instituer le baccalauréat en sciences infirmières comme condition d'exercice en Ontario et d'obliger les collèges à se joindre en partenariat aux établissements conférant des grades universitaires.

La plupart des écrits sur la collaboration entre collèges et universités et l'articulation des grades universitaires en Ontario ont porté sur les obstacles et difficultés que les établissements affrontent dans leurs démarches pour nouer de nouvelles relations permettant le transfert entre les programmes des filières collégiale et universitaire ou même la création de programmes nouveaux offerts en collaboration avec d'autres établissements. On étudie présentement plusieurs cas d'initiatives réussies portant typiquement sur une seule entente, un seul établissement ou un seul programme de collaboration.

Du point de vue économique

Un regard sur les établissements d'enseignement supérieur en tant que producteurs économiques nous éclaire sur les défis que représente la collaboration. Un producteur économique, qui souhaite créer un nouveau produit ou service, doit ordinairement le faire par lui-même, par exemple en engageant du personnel, en achetant les intrants et en ouvrant une nouvelle installation de production (expansion). Il peut aussi acheter le produit ou le service complet d'une autre entreprise et le revendre (en sous-traitance) ou acheter un autre producteur (fusion).

Une autre possibilité, qui s'offre à lui, est celle de conclure avec un autre producteur une entente de production conjointe d'un produit ou un service, les producteurs se partageant ainsi les coûts et les bénéfices. Ces relations, communément appelées entreprises conjointes², font l'objet des études de cas rapportées dans le présent document.

²Dans le domaine des affaires, une « entreprise conjointe » est normalement définie par l'objectif de la relation plutôt que par sa forme juridique, qu'il s'agisse d'une société, d'un partenariat ou de quelque autre structure juridique. Lorsqu'il est question d'enseignement

Les difficultés que représente l'établissement d'ententes stables entre les producteurs sont bien connues des économistes et chercheurs du domaine des affaires. Les études laissent entendre qu'entre 50 et 70 pour cent des entreprises conjointes échouent (Park et Russo, 1996). Ce pourcentage ne tient pas compte des entreprises conjointes potentiellement bénéfiques qui n'ont jamais démarré.

Ces défis résultent peut-être du courant important dans les écrits économiques, qui s'arrête aux comportements stratégiques des acteurs économiques ayant des occasions de se faire concurrence ou de coopérer avec d'autres à la poursuite de leurs propres intérêts. Ces écrits portent typiquement sur les cas où le nombre d'acteurs est assez petit pour que chacun soit conscient des autres, reconnaisse leur interdépendance (c'est-à-dire le fait que le comportement de l'un pourrait affecter les autres) et développe des attentes par rapport au comportement des divers participants. Thomas C. Schelling (1960, 1978), lauréat en 2005 du prix Nobel d'économie, a été le premier à adopter cette approche; ont suivi des contributions importantes de Mancur Olsen (1965), de Robert Axelrod (1984) et d'autres spécialistes.

Les écrits proposent nombre de raisons pour expliquer les difficultés à nouer et à entretenir des relations de collaboration :

- Information incomplète : Les partenaires potentiels ne connaissent peut-être pas les objectifs et capacités de l'autre, et les démarches nécessaires pour obtenir ces renseignements sont peut-être dispendieuses ou impossibles.
- Incertitude et mesure impossible : Les partenaires ne peuvent peut-être pas évaluer correctement la qualité de la contribution potentielle de l'autre et risquent, par conséquent, de la sous-évaluer.
- Effets externes : Un partenaire peut être réticent à conclure une entente avec une autre partie si la relation est perçue de façon négative par ses clients ou d'autres acteurs influents, et risque donc d'entraîner pour lui des pertes dépassant les bénéfices visés par la relation.
- Irréversibilité : Les partenaires peuvent hésiter à faire des contributions irréversibles de crainte que la relation ne cesse un jour (par exemple, le partage de la propriété intellectuelle).
- Absence de points focaux : La capacité des partenaires de voir des points d'entente probable, avant même que ne débutent leurs communications, favorise les partenariats. Par exemple, des précédents ou des intérêts communs pourraient faire ressortir le naturel ou l'évidence de certains points d'entente. En l'absence de points du genre (appelés points focaux ou points de Schelling), les ententes sont moins probables.
- Acteurs non unitaires : Le processus de gouvernance d'une ou des deux parties peut donner droit à des corps constituants de l'organisation d'opposer leur veto à des ententes qui, pourtant, avantageraient nettement l'organisation dans son ensemble.
- Éléments dissuadant du partage des bénéfices : Chaque partenaire peut avoir une raison l'incitant à surévaluer sa contribution à l'entreprise (comme moyen de revendiquer une part plus grande des bénéfices nets). L'effet global de ce comportement sera la surestimation des coûts de l'entreprise, de manière à ce que les bénéfices semblent minimes ou inexistantes.
- Difficultés de mise à exécution : Il se peut que la nature de la relation soit telle qu'il soit impossible de la décrire entièrement dans un contrat dont l'exécution pourrait être obligée par une tierce partie faisant autorité (notamment une cour). Cette situation signifie que les parties doivent elles-mêmes trouver des moyens de résoudre les différends.
- Incertitude au sujet des experts externes : Un expert externe (tel un contrôleur) peut avoir un rôle constructif à jouer dans la création d'incitatifs à la coopération. Mais un expert, dont le comportement futur est imprévisible, pourrait freiner la démarche de coopération, les participants craignant la modification ultérieure des règles du jeu.

supérieur, les écrits utilisent de manière souvent interchangeable les termes « entreprise conjointe » et « partenariat ». Nous faisons de même dans le présent document.

Malgré ces difficultés, des relations de coopération se créent effectivement et persistent. Axelrod (1984) a démontré que la collaboration ne dépend pas de l'altruisme ni de la confiance entre les parties ou de la présence d'un expert externe de l'extérieur. Il a en fait découvert que la coopération résulte de tentatives de collaboration faites individuellement par des acteurs qui cherchent à collaborer et qui récompensent les personnes se comportant de la même manière. La coopération persiste parce que les acteurs continuent d'interagir pour un temps indéterminé et que chacun craint que le fait de tricher ne mène à la fin du partenariat et au retour à une relation strictement concurrentielle. « Le fondement de la coopération n'est pas vraiment la confiance, mais bien la durabilité de la relation » (Axelrod, 1984; 182).

Les recherches empiriques ont montré comment ces facteurs ont influé sur la capacité des entreprises de conclure des ententes de collaboration. Par exemple, on a pu prouver que les entreprises envisagent la réputation de leur partenaire avant de l'approcher (Dollinger, Golden et Saxon, 1997); que les entreprises conjointes naissent d'un intérêt personnel, la confiance venant plus tard tandis que se développe la relation (Boersmaa, Buckley et Ghauri, 2003); que les entreprises conjointes sont vulnérables à l'échec lorsque les partenaires se font également concurrence (Park et Russo, 1996); que les incitations financières, dans une entreprise conjointe, risquent de décourager de la collaboration (Hennart et Zeng, 2005); et que l'échec peut survenir parce que les partenaires n'ont pas de procédure interne pour résoudre conjointement les problèmes (Mohr et Spekman, 1994; Lin et Germain, 1998).

Les écrits laissent entendre que nous devrions recadrer notre manière d'envisager la collaboration entre les collèges et les universités. Les analystes des politiques ont souvent demandé pourquoi les institutions ne coopèrent pas davantage. Notre approche, dans le présent document, sera de poser la question suivante : « Des différentes mesures susceptibles de satisfaire aux besoins des étudiants, pourquoi le partenariat avec d'autres est-il celle que choisissent certains établissements au lieu d'accroître leur propre capacité?

Méthodologie

Pour explorer ces questions, nous avons examiné sept cas de collaboration entre des établissements ontariens. Ils ont été retenus parce qu'ils représentent les divers types d'activités collèges-universités existant déjà dans la province. Nous avons réparti les ententes de collaboration ontariennes en trois catégories :

- Ententes bilatérales : Les étudiantes et étudiants cherchent à faire porter une partie des crédits obtenus en vue d'un diplôme collégial à un programme de baccalauréat universitaire. Les ententes entre établissements sont conçues expressément pour coordonner et gérer le passage d'un programme menant à un diplôme à un autre menant à un grade universitaire.
- Stratégies d'articulation multilatérale (ou « ouverte ») : Une seule université accepte dans certains de ses programmes de baccalauréat des diplômés d'un certain groupe de programmes collégiaux. Ce transfert se fait avec ou sans entente officielle avec les collèges d'où proviennent les étudiants.
- Campus aux programmes concomitants : Les collèges de ce modèle travaillent en collaboration avec une université ou davantage de manière à offrir des programmes conjoints menant à un diplôme collégial et un grade universitaire ou des possibilités d'articulation vers un programme menant à un grade universitaire sur le campus collégial même.

Cette typologie des modèles de collaboration entre les collèges et universités est une adaptation de la nomenclature de Deborah Floyd (2005). Dans une optique américaine, Floyd décrit trois modèles de collaboration collèges-universités prévalant actuellement dans les programmes universitaires : le « modèle d'articulation », le « centre universitaire » ou « campus aux programmes concomitants », et le « modèle d'extension universitaire »³. Nous avons divisé le modèle d'articulation en deux volets : bilatéral et multilatéral. Bien que ces modèles représentent tous les deux une articulation pour l'étudiant, nous voulons voir s'ils comptent des défis différents et distincts pour les établissements. Le modèle des campus aux programmes concomitants, par lequel un collège et une université offrent des activités sur un même campus, s'applique également au contexte ontarien. Nous avons trouvé que le modèle d'extension universitaire de Floyd, dans lequel le campus collégial est essentiellement une annexe de l'université mère, n'existe pas en Ontario.

Les sept cas ontariens ont été choisis principalement en raison de leur notoriété dans la province comme exemples de collaboration entre collèges et universités. Chacun a atteint une certaine envergure et un degré de complexité qui le distingue de la plupart des ententes de collaboration conclues entre les collèges et universités de l'Ontario qui ne portent que sur un seul programme. Nous nous empressons d'ajouter que d'autres cas mériteraient d'être analysés dans le cadre d'une étude plus exhaustive.⁴ Collectivement, nos sept cas ontariens fournissent deux ou trois exemples de chacun de nos modèles de collaboration.

Notre typologie de la collaboration collèges-universités et des cas étudiés figure au Tableau 1.

³ Le quatrième modèle des programmes de baccalauréat offerts dans les collèges communautaires des États-Unis (Community College Baccalaureate) est comparable aux programmes d'études appliquées des collèges de l'Ontario. Cet aspect du système ontarien sort du cadre du présent document, car il ne représente pas de collaboration avec un autre établissement.

⁴ Le *Guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario* relève 281 ententes de collaboration existant actuellement (www.ocutg.on.ca, consulté le 15 mai 2008). En particulier, nous avons décidé de ne pas examiner les programmes de collaboration en sciences infirmières de l'Ontario, car ces programmes ont été créés dans des circonstances très particulières et il serait difficile d'appliquer leurs résultats aux autres programmes. Le cas des sciences infirmières se distingue des autres du fait qu'un organisme indépendant réglementait l'exercice de la profession et exigeait que toute personne nouvellement arrivée dans la profession possède un baccalauréat universitaire à partir d'une certaine date; qu'un organisme indépendant agréait les programmes afin d'en assurer la qualité; et qu'un financement spécial de la part du gouvernement a été consenti afin de faciliter la transition. Pour vous renseigner davantage sur les programmes de collaboration en sciences infirmières, voir Kirby (2007) et Thompson (2007).

Tableau 1 : TYPOLOGIE DE LA COLLABORATION ENTRE COLLÈGES ET UNIVERSITÉS

	ARTICULATION BILATÉRALE	ARTICULATION MULTILATÉRALE	CAMPUS AUX PROGRAMMES CONCOMITANTS
Fréquentation séquentielle au collège puis à l'université	TYPIQUE	OUI	PARFOIS
Université utilise les biens ou installations du collège	NON	NON	OUI
Étudiants terminent leur baccalauréat universitaire à un campus autre que le campus universitaire conventionnel	NON	NON	OUI
Université contrôle les exigences rattachées à l'obtention du grade universitaire	OUI	OUI	OUI
Relation officielle entre un collège et une université	OUI	NON	PARFOIS (peut être multilatérale)
Cas	Collège Mohawk – Université McMaster Collège Seneca – Université York	Université Ryerson (Programme d'administration des affaires) Université Lakehead (Programme de génie)	Institut universitaire de technologie de l'Ontario – Collège Durham Université de Guelph-Humber Centre de partenariats universitaires du Collège Georgian

Ces modèles représentent des types idéaux, tandis que les cas témoignent souvent d'éléments appartenant à plus d'un modèle. En présence de tels chevauchements des catégories, nous avons essayé d'attribuer le cas au modèle qui représente le mieux l'essence de la collaboration existant entre les parties.

Études de cas d'autres territoires de compétence

Tout en étant intéressés à ces cas individuels, nous sommes également conscients de la demande d'un « système intégré et planifié » de programmes, tel qu'exprimé par le Groupe de travail sur la formation avancée, présentant les composantes appliquée et théorique et permettant un vaste accès géographique dans l'ensemble de la province. Pour voir si les avancées de la collaboration entre les collèges et universités ont mis la province sur la voie d'un tel système, nous avons examiné la situation dans cinq territoires de compétence ayant des antécédents de collaboration sectorielle entre les établissements et/ou d'ententes d'articulation, ou encore possédant des politiques nouvelles à ce sujet : en Floride, en Californie, en Colombie-Britannique, en Alberta et en Écosse.

Nous avons choisi ces territoires parce qu'ils ont réussi à favoriser la collaboration et que leurs systèmes d'enseignement supérieur se comparent à celui de l'Ontario quant à leur taille et à leur complexité. L'Alberta, la Colombie-Britannique, la Californie et la Florida ont des collèges servant d'établissements nourriciers des universités et parfois même des établissements hybrides, comme des universités-collèges. L'Écosse

présente une situation différente. Tout en reconnaissant l'autonomie de ses universités, elle a créé des voies de passage de plus en plus nombreuses entre les secteurs par la création d'un cadre d'établissement de titres et de qualifications conçu en grande partie par les secteurs mêmes.

Questions de recherche

Par l'étude de documents publics et, le cas échéant, la tenue d'entrevues auprès de participants, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

- Quel est l'objet des ententes de collaboration actuelles?
- Existe-t-il des preuves qu'elles réalisent leur objet initial?
- Pour ce qui est des ententes en Ontario, quelles sont les possibilités d'extension des ententes actuelles ou de leur reproduction dans d'autres établissements?
- Pour ce qui est des ententes ailleurs qu'en Ontario : Quels sont les facteurs contribuant à leur succès? Quelles sont les perspectives de reproduction de ces ententes en Ontario? Quels sont les obstacles pouvant nuire à l'adoption d'éléments de ces ententes en Ontario?

Constatations

Objet et portée

Nous avons constaté de grandes différences dans l'objet de la collaboration engagée dans les sept cas ontariens.

Les quatre partenariats d'articulation ont tous pour objet de faciliter le transfert des diplômés collégiaux à un programme menant à un grade universitaire. Leurs stratégies présentent cependant des différences.

Dans le cadre des partenariats bilatéraux, on accorde des crédits aux étudiants pour la formation théorique acquise dans une discipline donnée.⁵ Pour les diplômés des collèges, cette reconnaissance d'acquis peut nécessiter l'obtention d'une certaine moyenne dans les cours suivis pour l'obtention de leur diplôme comme condition préalable à leur admission à un programme universitaire, sous réserve de la disponibilité des places. Les participants à un programme articulé étudient ensuite aux côtés des étudiantes et étudiants provenant directement du secondaire. Les établissements participant à ce genre d'entente rapportent qu'en travaillant à une variété de programmes bilatéraux ils ont appris énormément sur la culture et les procédures de leur partenaire, et que cette expérience a favorisé l'ajout de nouveaux programmes à leur relation. Dans le cas de tous les partenariats bilatéraux que nous avons étudiés, les deux établissements sont situés tout près et bénéficient des transports en commun d'un grand centre urbain. Cette proximité leur donne également un accès pratique à un vaste réservoir d'étudiants potentiels, de sorte que ce genre d'arrangement fonctionne bien, sans qu'il soit nécessaire de solliciter la collaboration d'autres établissements.

Les ententes d'articulation multilatérale permettent aux diplômés d'un grand nombre de collèges de commencer leurs études universitaires dans la troisième année d'un programme d'études à condition que leurs notes satisfassent à une certaine norme et sous réserve de la disponibilité des places. Ces ententes portent essentiellement sur un seul programme ou sur un groupe de programmes apparentés. Dans les deux cas à l'étude, les personnes interviewées ont souligné que la motivation des établissements découlait de leur engagement à donner accès aux diplômés qualifiés, et elles ont fait remarquer que les admissions étaient sélectives et que les diplômés venus des collèges admis aux programmes universitaires ont tendance à bien réussir. Dans chacun des cas, l'université fait des efforts considérables pour se tenir au courant des programmes collégiaux et travailler en collaboration avec les collèges afin d'assurer le succès du transfert des étudiants. Dans le cas de l'Université Lakehead, l'entente de transfert porte sur le génie et s'adresse à presque tous les collèges de l'Ontario offrant le diplôme de technologie en génie (ce qui témoigne du bassin relativement petit d'étudiantes et d'étudiants potentiels dans le Nord-Ouest de la province). Tous les éléments du programme sont enseignés en fonction du degré de précision exigé pour satisfaire à l'organisme national d'agrément des ingénieurs. Dans le cas de l'entente d'articulation en administration des affaires de l'Université Ryerson, les démarches ont porté sur les collèges de la région du Grand Toronto, d'où provient un pourcentage estimé à 85 pour cent des diplômés collégiaux s'inscrivant au programme.

Pour ce qui est des campus aux programmes concomitants, l'objet des ententes est plus complexe. Le centre de partenariats universitaires du Collège Georgian a pour mission de fournir des possibilités d'obtention de grades universitaires à la population de la plus grande région urbaine de la province à ne pas avoir d'université autonome. Il s'acquitte de cette responsabilité en accueillant plusieurs universités, chacune offrant un choix de programmes reflétant ses propres points forts. L'Université de Guelph-Humber a débuté avec pour objet premier de fournir aux étudiants se dirigeant vers des études universitaires des programmes distinctifs combinant des cours théoriques et une formation appliquée menant à la fois à un grade universitaire et à un diplôme collégial. Un second objet était d'offrir la possibilité d'un diplôme de l'Université

⁵ Dans le cas de l'entente bilatérale McMaster-Mohawk, les étudiants débutent simultanément les composantes collégiale et universitaire de leur programme d'études, ce qui se rapproche énormément de la façon de faire à l'Université de Guelph-Humber.

de Guelph aux étudiantes et étudiants de Toronto obligés antérieurement de se déplacer pour suivre leurs cours à Guelph. Avec le temps, l'offre de possibilités de transfert aux diplômés collégiaux est aussi devenue un objet important. L'Institut universitaire de technologie de l'Ontario (IUTO) a été créé pour aider à satisfaire à des besoins économiques particuliers, et la loi qui le gouverne stipule qu'il doit offrir des programmes élaborés « en vue de donner aux diplômés des collèges l'occasion d'obtenir un grade universitaire » (IUTO 2002). Cette obligation a amené l'IUTO à conclure des ententes particulières avec le Collège Durham, dont il partage les installations sur le campus.

On dit souvent que l'un des objets des programmes de collaboration est de combiner les avantages d'une formation appliquée (fournie par le collège) et ceux d'un enseignement théorique (fourni par l'université). Cet objet s'est avéré dans certains cas, mais non pas tous. Certains programmes de collaboration se fondent sur l'avantage comparatif de la formation appliquée fournie par le collège, ce dernier offrant des cours à composante pratique importante grâce à ses laboratoires spécialisés et à ses professeurs possédant une expérience de l'industrie, tandis que l'université offre les cours théoriques complémentaires. Dans certains cas, la division des tâches est moins claire. De nombreuses collaborations portent sur des programmes d'administration des affaires ou de sciences appliquées, où la différence entre un programme collégial et un programme universitaire se définit davantage en fonction de l'étendue des connaissances que du caractère « pratique » ou « appliqué » de la formation.⁶ Les universités offrent des programmes d'administration des affaires et de génie depuis plus d'un siècle, de sorte que nous n'avons pas constaté de nouvelle orientation de la part des universités participantes. En fait, l'intérêt grandissant des universités pour l'apprentissage expérientiel, sous forme de stage d'éducation coopérative, d'internat, d'expériences de recherche, d'engagement communautaire et d'activités semblables, laisse entendre que le caractère purement théorique qu'on perçoit être celui d'une éducation universitaire s'appliquera de moins en moins à l'avenir.

⁶ Un autre exemple pourrait être celui du programme de psychologie de l'Université de Guelph-Humber, qui offre aux étudiants un diplôme collégial général en arts et sciences et un grade universitaire en psychologie.

Tableau 2 : CAS ONTARIENS : PORTÉE ET OBJET PRINCIPAL

		PORTÉE	OBJET PRINCIPAL
Articulation bilatérale	McMaster – Mohawk	Cible de 1 300-1 500 ETP sur les quatre années d'études.	Programmes uniques conçus pour accroître le choix de programmes pour les étudiants se destinant à des études universitaires. Fournit également des possibilités d'études simultanées procurant deux diplômes.
	Seneca – York	Cible de 300-400 étudiants participant à tous les programmes d'articulation et de partenariat conjoint.	Accès à un grade universitaire pour les diplômés des collèges.
Articulation multilatérale	Génie à Lakehead	Admet un maximum de 200 étudiants par année.	Accès à un grade universitaire pour les diplômés des collèges.
	Administration des affaires à Ryerson	Admet 250-300 étudiants par année.	Accès à un grade universitaire pour les diplômés des collèges.
Campus aux programmes concomitants	IUTO – Collège Durham	Vise le passage à un programme universitaire de 100-200 étudiants.	Réduire les obstacles géographiques à l'accès à un programme menant à un grade universitaire et augmenter les possibilités d'articulation diplôme collégial-grade universitaire.
	University de Guelph-Humber	Cible de 3000 ETP sur les quatre années d'études.	Programmes uniques conçus pour accroître le choix de programmes offerts aux étudiants se destinant à des études universitaires.
	Centre de partenariats universitaires du Collège Georgian	Environ 1700 ETP aux études de premier cycle, et va en augmentant.	Réduire les obstacles géographiques limitant l'accès à des programmes menant à un grade universitaire.

Principaux facteurs de succès

Dans notre évaluation des raisons pour lesquelles ces partenariats ont survécu et se sont développés avec le temps, nous avons d'abord tenu compte des politiques les régissant. Bien que les gouvernements ontariens des trois partis aient favorisé la collaboration entre les collèges et les universités, jusqu'à maintenant ils n'ont pas voulu accroître les fonds de fonctionnement pour payer les coûts associés aux programmes de collaboration; ils s'attendaient plutôt à ce que les programmes soient financés, comme les autres programmes postsecondaires, au moyen des subventions habituelles consenties en fonction du nombre d'étudiants et des droits de scolarité. Les gouvernements se sont en outre montrés réticents à présenter des lois ou règlements nouveaux favorisant la collaboration. On a défendu ces décisions en faisant valoir que des lois et fonds de fonctionnement spéciaux n'étaient pas nécessaires et risquaient de créer un parti pris favorisant la collaboration plutôt que les programmes suivis dans un seul établissement d'enseignement.

Cependant, on a fait une exception pour l'IUTO en créant une loi spéciale et en consentant des fonds pour soutenir le lancement de l'établissement. Dans ce cas particulier, la loi et le financement avaient pour but de créer une université dans un centre urbain en pleine croissance ne possédant pas d'université, la collaboration avec les collèges s'y rattachant comme objet secondaire.

Les gouvernements se sont montrés beaucoup plus enclins à utiliser les subventions d'investissements comme moyen de soutenir l'établissement de collaborations. De 1994 à 2000, les programmes de subventions d'investissements ont soutenu des initiatives de collaboration, de sorte que cinq des sept cas ont bénéficié directement ou indirectement de ces décisions. (Les exceptions, c'est-à-dire les ententes multilatérales de Lakehead et de Ryerson, sont beaucoup plus anciennes et n'ont donc pas bénéficié de ce financement.) Les participants ont souligné que ces fonds avaient été essentiels à la cimentation de nouveaux partenariats et à l'introduction opportune de nouveaux programmes.

En plus de fournir une aide sélective au financement des immobilisations, les politiques gouvernementales ont eu pour but premier de fournir un environnement stable permettant aux établissements individuels de prendre leurs propres décisions sur la collaboration et, le cas échéant, de décider qui collaborer et dans quel but. Cette approche signifie qu'une grande partie du succès de ces partenariats découle de l'habileté qu'on montré les partenaires à élaborer un plan sur lequel s'entendre et à le mettre à exécution. L'approche qu'ils ont adoptée pour ce faire varie considérablement selon le nombre de partenaires participant à l'entente et l'étendue de l'intégration des programmes d'études ainsi offerts.

Les partenariats multilatéraux peuvent sembler les plus simples à gérer, car malgré la nécessité de relations de travail efficaces, l'un des partenaires joue un rôle manifestement dominant. Chacun des autres partenaires peuvent choisir de participer ou non, mais aucun d'eux ne saurait empêcher la continuation du partenariat. La gestion prend surtout la forme d'une consultation entre le partenaire dominant et les autres afin de veiller au succès du transfert des étudiantes et étudiants d'un programme à un autre (dans le cas des programmes de génie de Lakehead et d'administration des affaires de Ryerson) ou de s'assurer que les participants universitaires disposent des installations et du soutien nécessaires sur les campus des collèges (dans le cas du centre de partenariats universitaires du Collège Georgian). Il ne faut pas en déduire que les partenariats multilatéraux sont faciles; au contraire, ils peuvent présenter de grandes difficultés lorsqu'il s'agit de recruter le nombre voulu d'étudiants ou de veiller à ce que ceux qui s'inscrivent réussissent dans leur nouveau programme d'études. Néanmoins, on constate un certain degré de durabilité du fait que deux des partenariats multilatéraux durent depuis quelque 30 ans ou plus et que leurs partenaires dominants continuent de manifester un fort engagement par rapport à ces collaborations.

Pour ce qui est des partenariats bilatéraux, la capacité des partenaires de planifier ensemble, de résoudre les différends et de mettre leur plan en œuvre constitue un facteur de succès encore plus important. Tous les partenariats bilatéraux ont fait état de la nécessité, pour les leaders des divers programmes d'études, de passer beaucoup de temps sur le démarrage du processus de partenariat. Le temps consacré à la collaboration des intéressés diminue quelque peu une fois le partenariat établi, mais il est particulièrement élevé lorsqu'il nécessite le maintien d'un haut degré d'intégration des programmes d'études ou lorsque de nouveaux programmes viennent s'ajouter à l'entente de partenariat.

Nos entrevues ont confirmé les nombreux obstacles aux partenariats bilatéraux qu'ont relevés les économistes et chercheurs du domaine des affaires. Les partenaires ont souvent trouvé que le succès n'était venu qu'après l'abandon des tentatives de partenariat initiales, lorsqu'ils ont obtenu des renseignements sur leurs capacités et objectifs respectifs et relevé des incompatibilités. Des partenaires ont dit avoir travaillé très fort à garantir que le partenariat n'allait pas ternir, ni durant l'entente et ni pour l'avenir, la réputation de l'établissement auprès des étudiantes et étudiants potentiels. Tant les universités que les collèges ont fait cette remarque. Certains partenaires ont dit avoir de la difficulté à se partager les ressources, la situation étant attribuée au manque de précédents clairs (points focaux) et à la difficulté d'évaluer objectivement les contributions non financières de chaque participant. Des partenaires ont dit avoir fait des efforts considérables pour gagner le soutien d'organes constituants de l'établissement au moyen d'un veto potentiel sur le partenariat, notamment les groupes de gouvernance et les organisations représentant le corps

professoral et les employés qui s'inquiétaient de la réputation, du partage des ressources et de l'attribution de la charge de travail.

Les obstacles énormes à surmonter pour mettre un terme à un partenariat une fois qu'il est formé ont dès le départ inquiété certains partenaires. Une fois le partenariat établi et les étudiants inscrits, ces obstacles ont aidé au maintien de l'entente. Ces constatations concordent avec l'opinion d'Axelrod qui juge que les partenariats se créent au fil d'un processus d'essais, et que malgré l'échec de nombreux partenariats avant même qu'ils ne soient lancés, la réussite des autres est due en partie au fait que les acteurs s'attendent à continuer d'interagir pendant une période indéterminée.

Tableau 3 : CAS ONTARIENS : DES FACTEURS DE SUCCÈS

		LOI SPÉCIALE	FONDS D'IMMOBILISATIONS DU GOUVERNEMENT	FONDS SPÉCIAL DE FONCTIONNEMENT DU GOUVERNEMENT	GESTION INTERNE SPÉCIALE
Articulation bilatérale	McMaster – Mohawk	NON	OUI	NON	OUI, gestion de certains programmes par des comités conjoints. L'édifice partagé est également administré conjointement.
	Seneca – York	NON	OUI	NON	OUI, gestion par des comités conjoints.
Articulation multilatérale	Génie à Lakehead	NON	NON	NON	NON, cependant la faculté de génie s'efforce de maintenir une banque de données sur les programmes d'études pour les technologues en génie de tous les collèges canadiens de manière à faciliter le processus d'admission.
	Administration des affaires à Ryerson	NON	NON	NON	NON, mais l'université consulte beaucoup les collèges.
Campus aux programmes concomitants	IUTO – Collège Durham	OUI	OUI	OUI, fonds de démarrage pour l'université.	OUI

	Université de Guelph-Humber	NON	OUI	NON	OUI, gestion bilatérale de l'initiative conjointe.
	Centre de partenariats universitaires du Collège Georgian	NON, mais permission spéciale requise pour utiliser le terme « universitaire ».	OUI	NON	OUI, une unité d'administration séparée.

Ententes de transfert systémique

Les cas que nous avons étudiés et d'autres du genre justifient-ils l'adoption en Ontario d'un système de transfert entre les collèges et les universités à l'échelle de la province? Nous avons comparé cinq territoires de compétence ayant institué des ententes de transfert systémique afin de déterminer l'objet et la portée de ces ententes et de définir les éléments clés de leurs politiques ayant permis à ces systèmes de réussir à servir un grand nombre d'étudiants. Le Tableau 4 résume ces constatations.

Tableau 4 : ENTENTES SYSTÉMIQUES

TERRITOIRE DE COMPÉTENCE	OBJET ET PORTÉE	PRINCIPAUX FACTEURS DE SUCCÈS
Alberta (1971)	<p>Rationalisation du secteur de l'enseignement supérieur de la province afin de canaliser les activités et les ressources.</p> <p>Système conçu pour maximiser l'accès géographique à divers types de programmes et offrir des points d'entrée et voies de passage multiples entre les secteurs.</p>	<p>L'Alberta Council on Admission and Transfer (ACAT) a été fondé (1971) pour favoriser les ententes de transfert entre les établissements et l'évaluation de l'apprentissage antérieur.</p> <p>Les établissements gèrent l'ACAT, mais la présence gouvernementale se fait de plus en plus sentir.</p> <p>En 2006, tous les établissements d'enseignement supérieur de l'Alberta ont été classés selon six catégories. Chaque catégorie délimite la mission et les activités scolaires.</p>
Colombie-Britannique (1989 – mais l'origine remonte au milieu des années 1960)	<p>Système conçu pour maximiser l'accès géographique à divers types de programmes et offrir des points d'entrée et voies de passage multiples entre les secteurs.</p> <p>On envisage actuellement l'intégration du secteur des collèges privés d'enseignement professionnel au cadre de transfert des crédits et titres du BCCAT (BC Council on Admission and Transfer).</p>	<p>Système d'enseignement supérieur conçu pour permettre l'articulation entre les établissements (introduction des collèges en 1964 comme établissements nourriciers potentiels des universités, la province s'étant inspirée du modèle californien de conceptualisation des systèmes).</p> <p>Acceptation du processus de la part des établissements (c.-à-d. l'université), y compris d'un rôle dans la gestion du BCCAT.</p> <p>Autonomie encore considérable des établissements dans la structure du BCCAT, les établissements décidant encore de l'admission des étudiants et de l'articulation des programmes entre les établissements.</p> <p>La diminution des inscriptions en Colombie-Britannique incite à une articulation et une collaboration plus grandes comme moyen d'accroître le bassin d'étudiants potentiels.</p>
Californie (1960)	<p>Le transfert collégial est utilisé pour maintenir l'accès aux grades universitaires tout en réduisant le coût global de l'enseignement supérieur pour le gouvernement et pour l'étudiant.</p>	<p>Le transfert collégial est imposé par la loi.</p> <p>L'articulation des cours de formation générale, dont les crédits sont transférables dans tout le système, se fait</p>

TERRITOIRE DE COMPÉTENCE	OBJET ET PORTÉE	PRINCIPAUX FACTEURS DE SUCCÈS
	<p>De la cohorte d'étudiants collégiaux ayant débuté en 1999, environ 11 pour cent de ceux qui entreprenaient leurs toutes premières études collégiales sont passés dans les six ans à un établissement faisant la prestation de programmes de quatre ans. Durant la même période, un autre 8 pour cent ont été jugés « prêts au transfert » (mais ne l'ont pas fait).</p> <p>Des diplômés collégiaux de la cohorte 2000-2001 qui sont passés à l'Université de la Californie (UC), 86,5 pour cent ont obtenu leur grade dans les cinq ans. De ceux qui sont allés à la California State University (CSU), 70,5 pour cent ont obtenu leur grade dans les cinq ans.</p> <p>En 2004-2005, quelque 15 000 étudiants (près du tiers des nouveaux diplômés) de l'UC étaient venus d'un collège communautaire californien tandis que 60 000 étudiants (environ les deux tiers des nouveaux étudiants de premier cycle) de la CSU s'étaient prévalu du même privilège de transfert.</p>	<p>aux bureaux des chanceliers de l'UC et de la CSU. Les cours de pré-majeure sont articulés par les établissements.</p> <p>L'admission à l'université n'est pas garantie, mais la loi oblige les universités à donner la priorité aux étudiants qualifiés qui proviennent d'un collège par rapport à ceux qui débudent leur première année d'études postsecondaires.</p>
Floride (1971)	<p>Le transfert collégial est utilisé pour maintenir l'accès aux grades universitaires tout en réduisant le coût global de l'enseignement supérieur pour le gouvernement et pour l'étudiant.</p> <p>Les étudiants provenant du collégial comptent pour environ la moitié des diplômés d'un baccalauréat dans le système universitaire de l'État de la Floride.</p> <p>Quelque 80 pour cent des diplômés d'un programme collégial d'associé en arts qui s'inscrivent à l'université deviennent titulaires d'un grade universitaire ou poursuivent encore leurs études dans les quatre années suivantes.</p>	<p>Le droit de transfert conféré aux étudiants titulaires d'un diplôme d'Associé en arts (pas nécessairement à l'université ou au programme de leur premier choix) est imposé par la loi.</p> <p>La loi oblige le transfert en bloc des crédits de formation générale.</p> <p>Un comité panfloridien de coordination de l'articulation gère les questions de reconnaissance des acquis scolaires.</p> <p>On oblige les étudiants du collégial et des programmes universitaires des divisions inférieures (1^{re} et 2^e années du premier cycle) à passer des tests de l'État en mathématiques et en anglais.</p>

TERRITOIRE DE COMPÉTENCE	OBJET ET PORTÉE	PRINCIPAUX FACTEURS DE SUCCÈS
Écosse (2001 – mais l'origine remonte à la fin des années 1980)	<p>Le Cadre écossais de modules capitalisables et de qualifications (SCQF) a été créé pour unifier les divers titres de formation postsecondaire dans un seul cadre de manière à permettre le transfert des acquis des étudiants et d'éclaircir, pour les employeurs, le sens des divers titres de compétence.</p> <p>Fait maintenant partie des mesures de conformité avec l'accord de Bologne visant l'accroissement de la mobilité entre les secteurs d'enseignement supérieur de l'Europe.</p>	<p>Les établissements ont entamé et poussé le processus (à commencer par le transfert des crédits entre les collèges d'enseignement supérieur [Further Education]). Les universités ont ensuite manifesté leur intérêt à se joindre au cadre.</p> <p>Le SCQF a pris de l'importance avec l'augmentation des partenariats entre les établissements, les secteurs et les organismes gouvernementaux écossais.</p> <p>Les établissements ont maintenant la responsabilité d'intégrer les programmes nouveaux et existants au SCQF par le biais des rapports de qualité de l'enseignement supérieur écossais et des critères d'évaluation.</p>

Les systèmes de transfert de la Californie et de la Floride sont ceux qui sont établis depuis le plus longtemps et qui présentent le meilleur taux de succès en ce qui a rapport à leur pourcentage de titulaires de grades universitaires ayant débuté leurs études postsecondaires dans le système collégial. Dans les deux cas, le gouvernement a décidé durant les années d'après-guerre de limiter le nombre d'universités dans leur État, ainsi que le nombre de diplômés des écoles secondaires pouvant passer directement à l'université. Le système collégial a été conçu pour remplir une fonction d'enseignement professionnel et une autre de transfert à l'université, la taille des systèmes collégiaux reflétant d'ailleurs ce double rôle. Toutes les universités sont tenues d'accepter un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants provenant des collèges; en d'autres mots, aucune université ne peut tenter de se différencier des autres en décidant de ne pas remplir ce rôle. Les organismes de gestion des états limitent la concurrence entre les secteurs collégial et universitaire (bien que le système floridien se soit affaibli durant les dix dernières années depuis qu'on a accordé à certains collèges le droit de conférer des grades de quatre ans). Des organisations de gestion systémiques composés de professeurs qualifiés ont été formés pour résoudre les questions d'ordre scolaire relatives à la reconnaissance des cours conférant des crédits transférables (bien que ces ententes se soient affaiblies en raison de l'imposition, par les universités, de préalables universitaires rattachés à l'admission à certains programmes d'études).

Le système d'enseignement supérieur de la Colombie-Britannique s'est inspiré de celui de la Californie. Les universités ont joué un rôle clé dans la formation des collèges de cette province canadienne et, par conséquent, ont participé de près à l'évolution des politiques provinciales de transfert et d'articulation du système. Comme suite au rapport de 1962 intitulé « Higher Education in British Columbia and a Plan for the Future », le gouvernement a créé des collèges de deux ans offrant les deux premières années des programmes universitaires ainsi que de la formation professionnelle (Garber, 2005, 2). Le BCCAT, créé en 1989, est venu remplacer les tentatives antérieures du gouvernement pour coordonner l'articulation et le transfert des crédits entre les établissements. Bien que le BCCAT soit entièrement financé par le gouvernement provincial, sa gestion est assurée exclusivement par des représentants des établissements, cette mesure ayant pour but d'accroître le soutien des établissements et leur contrôle des ententes de transfert à l'échelle de la province. La diminution des inscriptions qu'on projette pour l'avenir devrait susciter davantage leur intérêt pour les ententes de transfert.

Par comparaison, le gouvernement de l'Alberta semble beaucoup plus interventionniste dans ses démarches dans le but de favoriser la collaboration entre les établissements. L'ACAT a été créé en 1974. Comme le BCCAT, il ne joue pas de rôle de réglementation, mais s'emploie à soutenir et à améliorer la communication entre les divers acteurs des établissements tandis qu'ils travaillent à établir des ententes de transfert nouvelles ou plus étendues (ACAT, 2007). Cependant, deux initiatives récentes menées par le gouvernement ont eu un impact profond sur le système d'enseignement supérieur de la province et sur sa coordination. La première de ces initiatives, « Campus Alberta », a été présentée en 2002. A suivi la réaction du gouvernement albertain au rapport de l'examen du secteur en 2006 appelé « A Learning Alberta ». L'effet cumulatif de ces initiatives a été de définir plus clairement le rôle des établissements d'enseignement supérieur, les uns par rapport aux autres. Tous les établissements de l'Alberta appartiennent aux six catégories suivantes :

- Établissements offrant une vaste gamme de programmes d'études et de recherche
- Établissements offrant des programmes de baccalauréats et d'études appliquées
- Établissements d'études polytechniques
- Établissements communautaires offrant une vaste gamme de programmes d'études
- Établissements d'enseignement indépendants
- Établissements spécialisés dans les arts et la culture

Chacune de ces catégories remplit des fonctions et objectifs précis dans le secteur d'enseignement supérieur de l'Alberta. Le transfert et l'articulation sont prévus entre tous les niveaux et dans toutes les directions. Cependant, les établissements communautaires se sont vu attribuer comme responsabilité première de faire la prestation des cours de mise à niveau en vue du transfert à l'université. Dans l'ensemble, le transfert et l'articulation au sein de l'Alberta ont évolué de manière à donner un rôle de coordination et de facilitation important au gouvernement dans le contexte d'un système défini par des secteurs aux mandats précis.

En Écosse, les universités et les collèges d'enseignement supérieur (further education) bénéficient d'une autonomie analogue à celle de l'Ontario. L'objectif du Cadre écossais de modules capitalisables et de qualifications (SCQF) est de « rendre la relation entre les qualifications plus claire [...], d'aider les apprenants à planifier leurs progrès et leur apprentissage », d'illustrer les voies éducationnelles et les points d'entrée et de sortie s'offrant aux étudiantes et étudiants, et d'accroître les possibilités de transfert des crédits entre les établissements (SCQF, 2007, 3). Le SCQF est le fruit d'une initiative des établissements d'enseignement de la fin des années 1980. Son institution officielle s'est faite en 2001. Le Cadre comprend la présentation schématique de la correspondance des crédits d'enseignement supérieur d'un secteur à l'autre, ainsi qu'un guide de transfert des crédits pour les étudiants et les établissements. Cependant, les transferts et articulations sont en fin de compte laissés à la discrétion des établissements. Par ailleurs, en raison du manque de données systémiques, il existe malheureusement peu de renseignements, sauf ceux fournis par les établissements, pour mesurer l'ampleur et le taux de succès des étudiants participant aux programmes de transfert entre les secteurs. Les établissements écossais, y compris les universités, se montrent intéressés à accroître les voies d'accès entre les secteurs, ce qui pourrait résulter de l'anticipation d'une tendance démographique à la baisse de la population d'âge collégial et universitaire. Les établissements, et plus particulièrement les universités, voient les étudiants des autres secteurs de l'éducation postsecondaire comme un marché potentiel inexploité.

Ces cas font voir le grand écart entre l'approche ontarienne d'incitation à la collaboration bilatérale ou multilatérale et celle de territoires de compétence où l'on favorise une collaboration à l'échelle du système tout entier. Par le passé, les gouvernements de l'Ontario ont été réticents à formuler les objets d'intérêt public de la collaboration ou encore à établir des critères permettant de mesurer la réalisation ou non de ces objets. Le grand nombre d'universités de plein droit créées avant 1964 et la volonté occasionnelle des gouvernements, au cours des années subséquentes, de créer de nouvelles universités en réponse aux demandes locales, ont réduit le besoin d'un système de transfert comme voie principale d'obtention d'un grade universitaire. L'opposition traditionnelle des établissements ontariens à la création d'organisations systémiques pour régler la reconnaissance des crédits ou pour en juger signifie qu'il n'y a pas de moyen faisant autorité de résoudre les principaux problèmes scolaires que représente le transfert des crédits à l'échelle du système.

Conclusion

Les gouvernements successifs de l'Ontario ont joué un rôle relativement modeste dans l'établissement de relations de collaboration entre les collèges et universités de la province. Ils ont fourni, dans certains cas, les fonds d'investissements essentiels, mais ils n'ont pas consenti, sauf pour l'IUTO, de fonds de fonctionnement spéciaux ni apporté d'autres changements aux politiques. Autrement dit, la tâche de nouer et de maintenir des relations de collaboration est revenue aux établissements mêmes. Ce sont des incitations financières qui poussent les collèges et universités à déterminer les nouveaux marchés étudiants et à chercher à les servir, étant donné que le financement d'un établissement dépend des droits de scolarité et des subventions gouvernementales versées en fonction des effectifs. Cette incitation à admettre davantage d'étudiants est limitée par les contraintes de capacité de l'établissement, par le sens qu'il donne à sa propre mission et par son engagement professionnel à offrir des programmes d'études de qualité. La mesure dans laquelle ces limites empêchent un établissement d'admettre davantage d'étudiantes et d'étudiants varie selon les établissements et selon les programmes ou départements.

Même si un établissement souhaite accepter davantage d'étudiants, plusieurs options s'offrent à lui. Former un partenariat avec un autre établissement peut sembler un bon moyen d'accéder aux connaissances expertes de ce dernier (professeurs ou équipement spécialisés), mais le processus de formation et de maintien d'un partenariat présente de nombreux défis. Lorsque les partenariats sont essentiellement volontaires, on a de fortes raisons théoriques de croire que le rôle des partenariats officiels (mesurés, par exemple, par le nombre d'inscriptions) sera restreint par rapport au rôle des programmes d'un même établissement. Dans cet environnement politique, les partenariats se forment davantage au terme d'un processus d'essais et d'échecs, tandis que d'autres, qui présentent un bon potentiel de succès, seront probablement abandonnés en cours de route.

Les politiques publiques pourraient réduire les obstacles aux partenariats officiels en offrant des incitations financières. Cependant, nombre des obstacles n'ont rien à voir avec les finances. L'ignorance des possibilités, les difficultés à négocier des ententes, le manque de soutien des principaux bailleurs de fonds de l'établissement, les facteurs dissuadant du partage des bénéfices, les difficultés à résoudre les différends et l'irréversibilité potentielle des ententes constituent tous des éléments susceptibles de décourager l'établissement ou le maintien d'ententes de collaboration. La possibilité que, maintenant ou plus part, deux établissements collaborent sur un plan et se fassent concurrence sur un autre est potentiellement déstabilisante.

Lorsque les relations officielles entre les établissements sont volontaires, l'objet de la relation sera probablement déterminé par les établissements mêmes, en fonction de la contrainte d'attirer des étudiants. Nos études de cas présentent nombre d'objets en Ontario : favoriser l'accès des diplômés collégiaux à un grade universitaire; offrir des programmes d'études distinctifs aux diplômés du secondaire qui se destinent à l'université; ou donner accès à des études universitaires dans une région où il n'y a pas d'université ou pas assez de programmes universitaires.

Même les relations volontaires les plus étendues que nous avons examinées ne visent que le service d'un créneau de la population par rapport à celle du système tout entier. Les relations individuelles les plus étendues se traduiront par une inscription d'environ un demi pour cent des étudiants postsecondaires en Ontario. Des relations semblables continueront sûrement de se développer, mais collectivement, elles ne satisferont probablement pas aux gens qui croient que le transfert entre les collèges et universités devrait composer une large part du système d'enseignement supérieur.

Les partenariats systémiques, que nous avons examinés à l'extérieur de l'Ontario, avaient tendance à n'avoir qu'un objet : faciliter le transfert d'un établissement à un autre, et surtout d'une collève à une université. Les caractéristiques de la plupart des partenariats conclus à l'échelle du système ont été déterminées par une tierce partie faisant autorité (telle une assemblée législative) qui a exigé la collaboration de tous les établissements et interdit la dérogance à cette obligation; défini le mandat de chaque secteur du système d'enseignement supérieur ainsi que les domaines de collaboration et de concurrence; et prévu la formation

d'un organisme de gouvernance surveillant la mise en application des ententes de transfert. Dans ce cadre, les systèmes d'enseignement supérieur ont réussi à faciliter le transfert d'un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants du système collégial au système universitaire, où la majeure partie d'entre eux réussissent dans leurs études. Mais mis à part ce succès, le transfert des étudiants à l'échelle du système nécessitera en son centre un leadership continu et soutenu par une loi ou quelque autre autorité afin d'empêcher les forces centripètes de la différenciation institutionnelle de miner l'intérêt public qui est de faciliter le transfert de grands nombres d'étudiants à des universités conférant des grandes universitaires.

Ces constatations font voir certaines des grandes possibilités s'offrant aux responsables des systèmes d'enseignement supérieur. La plus importante est de définir l'objet des politiques sur les relations entretenues entre les collèges et universités et les résultats mesurables qu'il faudrait réaliser. On projette une augmentation de 100 000 étudiantes et étudiants ou plus d'ici 2021 dans le système d'enseignement supérieur de l'Ontario, et ce, surtout dans le Sud de la province, ce qui laisse entendre que l'objet public de la collaboration entre collèges et universités pourrait s'avérer différent de celui des ententes antérieures. Ces objets futurs pourraient inclure le besoin de procurer une voie de passage à l'université aux étudiants du secondaire qui ne peuvent être admis dans les établissements universitaires existants, faute de place; fournir un accès à l'université aux groupes sous-représentés qui choisissent d'abord le collège plutôt que l'université; étendre la mission des collèges étant donné l'orientation vers les emplois axés sur le savoir que prend de plus en plus l'économie; accroître l'efficacité du système par la collaboration entre les établissements servant une population croissante et ceux qui voient leur propre communauté décroître; et fournir une forme d'éducation postsecondaire de prix plus abordable pour les gouvernements et les étudiantes et étudiants que celle que dispensent les universités au volet recherches important. La réalisation de ces objets nécessitera un rôle plus vigoureux de la part des responsables des systèmes que celui qui a jusqu'ici caractérisé l'Ontario.

Remerciements

Des fonds et du soutien non financier de la part du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) ont permis la réalisation de la présente étude.

Les auteurs tiennent à remercier Graeme Stewart, analyste recherchiste du COQES, de son travail exceptionnel de recherche et de soutien à la rédaction.

Ils remercient également les personnes suivantes d'avoir accepté d'être interviewées :

Cherylyn Cameron (vice-présidente associée, centre de partenariats universitaires, Collège Georgian)

Henry Decock (vice-président associé aux études, Collège Seneca)

Sheila Embleton (vice-rectrice aux études, Université York)

Finola Finlay (directrice associée, BCCAT)

Devron Garber (directeur associé, BCCAT)

Fred Hall (vice-recteur associé aux études, Université McMaster)

Cindy Hazell (vice-présidente aux études, Collège Seneca)

Martin Hicks (vice-président, Planification et priorités, Collège Durham)

Ken Jones (doyen, Ted Rogers School of Management, Université Ryerson)

Rosemary Knechtel (vice-président aux études, Collège Mohawk)

Richard Levin (vice-recteur, gestion stratégique des effectifs, IUTO)

Don Lovisa (vice-président aux études, Collège Durham)

Ruth MacKay (directrice, bureau de la recherche institutionnelle et des relations gouvernementales, Collège Durham)

Richard Marceau (recteur, IUTO)

Leah Myers (présidente, Collège Durham)

Henri Saliba (doyen, Faculté de génie, Université Lakehead)

Norman Sharp (directeur, agence écossaise pour l'assurance qualité)

Rodney Webb (vice-recteur associé aux études, Université York)

Mary Whittaker (adjointe à la vice-présidence associée, centre de partenariats universitaires, Collège Georgian)

Ouvrages cités

Alberta Council on Admissions and Transfer. « Council Principles, Policies and Procedures », Alberta Council on Admissions and Transfer, gouvernement de l'Alberta, Edmonton, 2007. Téléchargé le 15 mars 2007 depuis <http://www.acat.gov.ab.ca/pdfs/PPP.pdf>.

Axelrod, Robert. *The Evolution of Cooperation*, New York, Basic Books, 1984.

Boersmaa, Margreet F., Peter J. Buckley et Pervez N. Ghauri. « Trust in international joint venture relationships », *Journal of Business Research*, vol. 56, no 12, 2003, p. 1031-1042.

Burt, Nancy. « The University of Guelph-Humber: A bold initiative in collaborative learning in Ontario's system of post-secondary education », rapport de recherche non publié, programme de maîtrise en études intégrées, Université Athabasca, 30 décembre 2006.

Cadre écossais de modules capitalisables et de qualifications, *Handbook Volume One*, SCQF, 2007. Téléchargé le 8 février 2008 depuis <http://www.scqfcolleges.org.uk/downloads.asp#D123>.

Comité directeur de Vision 2000. *Vision 2000 : qualité et possibilités, rapport final de l'examen du mandat des collèges de l'Ontario*, ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, Toronto, 1990.

Conseil du consortium des collèges et des universités (CCCU). « College-university transferability study », 21 mars 2007. Téléchargé le 30 septembre 2007 depuis <http://www.cucc-ontario.ca/bin/publications/reports.cfm>.

Conseil du consortium des collèges et des universités (CCCU). Entente entre les collèges et les universités de l'Ontario visant l'obtention d'un grade universitaire (Accord de Port Hope), 1999. Téléchargé le 7 mai 2008 depuis <http://www.cucc-ontario.ca/bin/aboutUs/PortHope.cfm>.

Decock, H.G. « A case study analysis of Ontario CAAT graduates: who transfers to university », dissertation non publiée, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université of Toronto, 2006.

Floyd, D. « Community college baccalaureate in the U.S » dans *The community college baccalaureate*, sous la direction de D. Floyd, M. Skolnik et K. Walker, Sterling (VA), Stylus, 2005, p. 25-48.

Garber, D. « A Brief History of the Transfer System in British Columbia », Vancouver British Columbia Council on Admission & Transfer, 2005.

Glenn, Ted. « Partners in Postsecondary Success: The University of Guelph-Humber », étude de cas 4.01 de l'IAPC, Institut d'administration publique du Canada, Toronto, 2005.

Groupe de travail sur la formation avancée (1993). *Non aux impasses*, ministère de l'Éducation et de la Formation, Toronto, août 1993. [Rapport Pitman]

Hennart, Jean-François, et Ming Zeng. « Structural determinants of joint venture performance », *European Management Review*, vol. 2, no 2, 2005, 105-115.

Kirby, D. « Change and challenge: Ontario's baccalaureate nursing programs », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 37, no 2, 2007, p. 29-46.

Lang, D. « Effects of Articulation on College Choice », présentation faite à la conférence de l'Association for the Study of Higher Education, 2007.

Lin, Xiaohua et Richard Germain. « Sustaining satisfactory joint venture relationships: the role of conflict resolution strategy », *Journal of International Business Studies*, vol. 29, no 1, 1998, p. 179-196.

Loi de 2002 sur l'Institut universitaire de technologie de l'Ontario. Consulté le 3 avril 2008 à http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/english/elaws_statutes_02u08_e.htm/.

Olson, Mancur. *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1965.

Park, Seung Ho, et Michael V. Russo. « When Competition Eclipses Cooperation: An Event History Analysis of Joint Venture Failure », *Management Science*, vol. 42, no 6, 1996, p. 875-890.

Renaud, D. (2000). « An examination of the barriers to articulation agreements between colleges and universities in Ontario », mémoire non publié, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université of Toronto, 2000.

Schelling, Thomas C. *Micromotives and Macrobehavior*, New York, W. W. Norton, 1978.

Schelling, Thomas C. *The Strategy of Conflict*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1960.

Skolnik, M. « A look back at the decision about transfer when Ontario's Colleges of Applied Arts and Technology were founded », non publié.

Skolnik, M. « Does structure matter: (where) do questions about structure fit on the higher education policy agenda? », Higher Education in Canada Conference, conférence organisée par le John Deutsch Institute, Kingston (Ontario), 2004a, 13 et 14 février.

Skolnik, M. « Evolution of relations between community colleges and universities in Ontario », *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 19, no 5, 1995, p. 437-451.

Skolnik, M. « Ontario community colleges and change: Is there an essence that has remained constant? Does it matter? », discours prononcé à la conférence de l'Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario, London (Ontario), le 18 février 2002.

Skolnik, M. « The community college baccalaureate in Canada » dans *The Community college baccalaureate*, sous la direction de D. Floyd, M. Skolnik et K. Walker, Sterling (VA), Stylus, 2005, p. 49-72.

Skolnik, M. « The relationship of the community college to other providers of post-secondary and adult education in Canada, implications for policy », *Higher Education Perspectives*, vol. 1, no 1, 2004b, p. 36-58.

Skolnik, M. et Jones, G. « Arrangements for coordination between university and college sectors in Canadian provinces », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 23, no 2, 1993, p. 56-73.

Stanyon, W. « College university collaboration: an Ontario perspective », *College Quarterly*, vol. 6, no 1, automne 2003. Téléchargé le 17 août 2007 depuis <http://www.senecac.on.ca/quarterly/2003-vol06-num01-fall/stanyon.html>.

Thompson, C.M. « What form of collaboration is best for nursing? », dissertation non publiée, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université of Toronto, 2007.



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario