

Bulletin CIRST / ENVEX

SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
volume 3, numéro 2-3, février-mai 1998

*réalisation : Jean-Pierre Robitaille
supervision: Yves Gingras*

TABLE DES MATIÈRES

DOSSIER: La restructuration des universités canadiennes.....	3
Tendances internationales.....	3
Étude du cas canadien.....	5
Survol de la documentation pertinente	6
Déclarations de crises	6
Critique des plans de restructuration	9
État de l'appareil statistique	12
Évolution récente et structures des universités canadiennes	13
Comparaisons Canada / États-Unis	13
Inscriptions	18
Production de diplômes	21
Méthode de traitement des données financières	28
Revenus	31
Financement privé	34
Dépenses.....	38
Comparaison inter-régionale	41
Réformes des activités universitaires.....	44
Rôle des gouvernements.....	44
Gestion des établissements	47
Évaluation de l'activité universitaire.....	48
Rationalisation de l'offre de formation	50
Rôle des professeurs	53
Liens universités-entreprises	56

Conclusion.....	63
Bibliographie.....	65
Tables des matières des revues dépouillées	70

Le Bulletin CIRST/ENVEX

Ce bulletin est le produit de la participation du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et technologie au réseau de Veille de l'ENVironnement EXterne (ENVEX) de l'Université du Québec. La veille du CIRST porte principalement sur l'analyse, sous tous ses aspects, du système de production et de diffusion de la science et de la technologie et sur la relation emploi-formation scientifique et technique. Le *Bulletin CIRST / ENVEX* est publié en version 3W sur le site de la Vigie de l'environnement externe de l'UQ à l'adresse URL suivante: <http://www.uquebec.ca/bri/envex/envex.htm>

Les commentaires et suggestions de nos lecteurs sont toujours bienvenus. On peut donc rejoindre Yves Gingras ou Jean-Pierre Robitaille au CIRST ou par courrier électronique aux adresses suivantes:
Gingras.Yves @UQAM. CA et Robitaille.Jean-Pierre@UQAM.CA

La préparation de ce numéro a été rendue possible grâce à une subvention FCAR-ÉQUIPE du Fonds FCAR du Gouvernement du Québec et du Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur (GRES) du CIRST.

N.B.: Les personnes désireuses de recevoir des copies supplémentaires du présent *Bulletin* ou de l'un des numéros antérieurs pourront les obtenir au coût de 2\$ l'exemplaire en s'adressant au CIRST.

CIRST

Université du Québec à Montréal

Case Postale 8888, succursale Centre-ville

Montréal (Québec) Canada H3C 3P8

Téléphone: (514) 987-4018

Télécopieur: (514) 987-7726 ou 987-4166

DOSSIER: LA RESTRUCTURATION DES UNIVERSITÉS CANADIENNES

Un précédent dossier consacré à la restructuration des universités nous a déjà permis de tracer un bilan des principales transformations affectant les systèmes d'enseignement supérieur dans plusieurs pays industrialisés (voir *Bulletin CIRST/ENVEX*, vol 2, no 3-4, août 1997, dorénavant *Bulletin 2.3*). En guise d'introduction au présent dossier, nous rappelons d'abord ces tendances internationales et nous revenons sur les principales conclusions auxquelles nous étions alors arrivés à partir d'un examen un peu plus approfondi du cas américain. Nous proposons ensuite, pour le présent dossier, une étude comparative Canada/États-Unis dégageant à grands traits la situation actuelle des deux systèmes universitaires, de même que leur évolution depuis environ 30 ans. Les résultats livrés ici apporteront, dans plusieurs cas, plus de questions que de réponses. Mais la comparaison permettra néanmoins d'identifier à coup sûr certaines caractéristiques communes aux deux systèmes, de même que certaines différences bien réelles. Elle fournira également un portrait général des universités canadiennes qui, par le jeu du contraste, permettra une meilleure compréhension des efforts de restructuration consentis par elles ces dernières années.

TENDANCES INTERNATIONALES

Les exigences de la compétition mondiale renouvelées par l'émergence de la "nouvelle économie du savoir" amènent les États occidentaux à reconnaître le rôle-clé joué par l'enseignement supérieur et à favoriser l'accès le plus large possible de la population à l'université. Mais l'obligation de contrôler les dettes publiques les pousse aussi à comprimer les subventions versées aux universités. L'OCDE, estime ainsi qu'au cours des dix dernières années, le rythme de croissance des dépenses gouvernementales aux fins de l'enseignement supérieur n'a pas suivi l'augmentation des effectifs étudiants dans la plupart des pays membres.

Dans ce double contexte de raréfaction des ressources et d'augmentation des attentes, les universités font aussi l'objet de critiques sévères et répétées. On les accuse d'être trop souvent déconnectées des besoins de la société environnante, de poursuivre des recherches peu utiles au développement économique et social et d'offrir des formations inadéquates en regard des besoins du marché du travail. D'un établissement à l'autre, les duplications inutiles de programmes académiques se traduiraient en outre par l'éparpillement et le gaspillage des ressources. On blâme aussi les modes d'administration des établissements pour leur rigidité et leur lourdeur, pour les coûts excessifs qu'ils généreraient et pour l'inertie qu'à l'aube du XXIe

siècle, ils imposeraient à un système d'enseignement supérieur pourtant en grand besoin de rénovation. Enfin, on met en doute la qualité de l'activité universitaire ou, à tout le moins, on exige des universités plus de transparence et de responsabilité ("accountability") dans l'utilisation des ressources qui leur sont confiées. Les universités, estime-t-on, pourraient donc assez aisément trouver les moyens de faire "plus et mieux avec moins" et de mieux servir la société, si elles consentaient seulement à quelques efforts d'adaptation.

Un peu partout à travers le monde, l'introduction ou le renforcement des mécanismes du marché se présentent comme les maîtres-mots des réformes de l'enseignement supérieur. On croit en effet qu'une plus forte compétition inter-institutionnelle pousserait chaque université à améliorer l'efficacité de ses mécanismes de gestion interne et à adopter une "stratégie d'excellence sélective", c'est-à-dire à concentrer ses activités dans certains créneaux spécialisés qui la distingueraient de ses concurrentes. Cela favoriserait une plus grande différenciation des institutions qui deviendraient ainsi davantage complémentaires les unes par rapport aux autres. Les duplications inutiles s'élimineraient ainsi d'elles-mêmes, sous l'effet des lois implacables du marché.

Le renforcement des mécanismes du marché suppose aussi une diversification des sources de financement. Les manques à gagner du côté des subventions gouvernementales obligent d'ailleurs les établissements à rechercher des apports plus substantiels en provenance du secteur privé et plusieurs gouvernements encouragent d'ailleurs explicitement et directement le renforcement des liens universités-entreprises. Les universités seraient ainsi amenées à répondre d'une façon plus directe aux besoins de la société et à apprendre, par la même occasion, les formules de gestion qui font l'efficacité du secteur privé. Dans certains cas, des scénarios de privatisation partielle ont même été évoqués en guise de solutions aux problèmes financiers du secteur universitaire. Étant donné la forte valeur marchande de leurs services, d'aucuns estiment que certains établissements ou parties d'établissements pourraient fort bien survivre et même prospérer dans un contexte où aucune subvention gouvernementale ne leur serait versée.

Les besoins des réformes en cours expliquent aussi, en partie du moins, l'essor considérable des mécanismes d'assurance de qualité (évaluations de programmes, rapports d'activités, indicateurs de performances, etc.) auquel on assiste présentement. Dans un contexte de compétition accrue, ceux-ci se présentent en quelque sorte, comme une échelle de valeur dans le marché de l'enseignement supérieur et comme un guide à l'intention des consommateurs de services éducatifs.

Ces mouvements de réformes, qui se manifestent aussi bien en Australie qu'en Grande-Bretagne et en Europe continentale, empruntent largement leur esprit au modèle de l'université américaine ou, pour être plus précis, à certaines idées que l'on s'en fait. Le système d'enseignement supérieur américain est en effet reconnu pour la très large place qu'il accorde au marché comme mécanisme de coordination, pour la prospérité de son secteur privé et pour la très grande diversité de ses institutions. Depuis longtemps, il fait aussi l'objet d'évaluations nombreuses et variées.

Puisque le modèle américain se présente souvent dans les discours des réformateurs de l'enseignement supérieur comme un archétype à imiter et puisque les établissements américains sont soumis eux aussi depuis plusieurs années aux tendances que nous venons d'évoquer, nous avons consacré une bonne partie de notre dossier du mois d'août dernier à l'étude de leur cas. Cela nous a permis de confirmer, dans une large mesure, l'image de l'université américaine habituellement véhiculée. Nous avons en effet constaté que plus de la moitié des établissements américains sont sous contrôle privé et que plusieurs d'entre eux se concentrent effectivement sur une mission institutionnelle bien ciblée, que ce soit en termes de priorité accordée à l'enseignement de premier cycle ou à la recherche, que ce soit en termes de couverture disciplinaire ou encore en termes de clientèle desservie. Nous avons remarqué également que depuis les vingt dernières années, la part des subventions gouvernementales dans les budgets des établissements américains a sans cesse diminué et que plusieurs d'entre eux ont dû opérer des restructurations majeures à la faveur desquelles des programmes académiques ont été abolis et des professeurs permanents congédiés.

Les statistiques du département de l'Éducation américain ont toutefois révélé certains faits importants mais généralement sous-estimés par ceux qui s'appuient sur l'exemple américain pour justifier leur plan de réforme. Dans une optique d'accroissement de l'accessibilité, il faut remarquer premièrement que la massification de l'enseignement supérieur après la Seconde Guerre mondiale a été, pour l'essentiel, assumée par le secteur public. Deuxièmement, nonobstant tous les discours entendus depuis près de vingt ans aux États-Unis sur la rationalisation et le "downsizing" des activités universitaires, le système américain d'enseignement supérieur n'a connu, jusqu'à ce jour, aucune décroissance significative de ses ressources ou de ses activités. Troisièmement, les efforts réalisés ces dernières années pour diversifier les sources de financement ont porté certains fruits, notamment du côté des établissements publics, mais les compressions des subventions gouvernementales ont pour la plus grande part été compensées par des augmentations de frais de scolarité. Quatrièmement, rien n'indique que, d'un strict point de vue économique, les établissements privés américains soient plus efficaces que leur vis-à-vis du secteur public. Nous avons constaté en fait que les dépenses d'administration et les dépenses globales par étudiant ETC sont en moyenne plus élevées dans le secteur privé. Mentionnons toutefois qu'une bonne partie de ces différences s'expliquent probablement par la taille relativement plus petite des établissements privés et par leur engagement plus prononcé au niveau des études avancées et professionnelles. Cinquièmement, rien n'indique non plus que la compétition inter-institutionnelle contribue d'elle-même à la rationalisation de l'offre de formation. Les quelques données disponibles à ce sujet montrent en fait que le nombre d'établissements offrant des programmes dans chacune des disciplines tend généralement à augmenter avec le temps. Autrement dit, malgré tous les discours sur "l'excellence sélective" entendus aux États-Unis ces dernières années, la tendance générale ne semble pas conduire à une spécialisation plus prononcée des établissements, mais au contraire à une plus large dispersion de l'offre de formation.

Ajoutons enfin que les recherches menées pour la réalisation de ce dossier n'ont permis de retrouver, à travers le monde, aucun exemple de restructuration où une diminution des

dépenses avait pu être associée à l'augmentation ou même au maintien des services rendus par les universités.

ÉTUDE DU CAS CANADIEN

Le statut de l'université américaine comme modèle des nombreuses réformes de l'enseignement supérieur à travers le monde justifiait amplement à nos yeux l'attention que nous lui avons alors portée. Mais ce choix éditorial reposait aussi sur une autre très bonne raison, soit l'abondance, la disponibilité et l'organisation du matériel à partir duquel peut être cerné le cas américain. Par contraste, le cas canadien s'est avéré beaucoup plus difficile à documenter et c'est essentiellement pourquoi nous avons alors tout simplement évité d'en traiter. Mais l'absence presque complète de mention concernant les universités canadiennes a pu donner à penser à certains lecteurs qu'elles échappaient aux grandes tendances alors identifiées. C'est donc pourquoi nous nous penchons cette fois-ci plus spécifiquement sur leur cas.

Ayant poursuivi depuis nos recherches documentaires du côté canadien, nous avons rassemblé une bibliographie d'environ 140 titres pertinents comprenant notamment des rapports officiels d'organismes gouvernementaux, para-gouvernementaux et privés, des analyses traitant de divers aspects des restructurations en cours, de même que des recueils de statistiques portant sur l'activité universitaire. Les lecteurs désireux de consulter cette bibliographie pourront se la procurer sur le site du Bureau de la recherche institutionnelle à l'adresse URL suivante: <<ftp://theorix.uqss.quebec.ca/pub/textes/>>, fichier intitulé "biblcan".

L'exemple américain revient fréquemment dans cette documentation et, à ces occasions, certains traits typiques de l'université canadienne de même que certaines caractéristiques communes aux deux systèmes d'enseignement supérieur sont fort justement mis en évidence. En revanche, plusieurs comparaisons Canada/États-Unis demeurent, d'un strict point de vue méthodologique, peu satisfaisantes. Des idées préconçues sur la "tradition canadienne" alliées à des erreurs d'interprétation de données conduisent en effet certains auteurs à exagérer l'ampleur des différences entre les deux systèmes d'enseignement supérieur et à mettre sous le boisseau des analogies pourtant fort pertinentes. D'un autre côté, certaines différences bien réelles demeurent complètement ignorées. Il nous a donc semblé nécessaire d'aborder le problème de front en produisant ici un ensemble de statistiques décrivant l'évolution récente des deux systèmes universitaires du point de vue de leurs ressources et de leurs productions.

Mais avant toute chose, nous allons d'abord broser un tableau de la documentation portant sur la restructuration des universités canadiennes.

SURVOL DE LA DOCUMENTATION PERTINENTE

Dans une large mesure, les remarques déjà formulées dans notre précédent dossier concernant la documentation relative à la restructuration des universités étrangères s'appliquent également aux textes portant sur les universités canadiennes. Nous avons en effet affaire à un corpus qui révèle, ici aussi, l'ancienneté de nombreuses préoccupations associées à l'entreprise de restructuration, mais qui en même temps n'est généralement pas très explicite quant à la nature, à l'étendue et à l'impact des changements réellement apportés dans les universités. Au Canada, on discute en effet depuis au moins le début des années 1980 de diversification des sources de financement, de rationalisation des programmes de formation, de différenciation des établissements et de renforcement des mécanismes du marché pour la coordination du système d'enseignement supérieur. Mais les preuves concrètes que de telles transformations ont effectivement eu lieu demeurent, tout bien considéré, rares et ténues. Mentionnons en outre que le cas ontarien fait au Canada l'objet de la plus grande attention, tout comme le cas américain ressort davantage au sein de la documentation portant sur la restructuration des universités à travers le monde.

Deux observations supplémentaires réalisées à la faveur de nos lectures méritent toutefois d'être mentionnées ici, car elles témoignent du climat général dans lequel se déroulent souvent les discussions sur l'avenir des universités au Canada. Nous avons d'abord noté chez plusieurs commentateurs une certaine propension à déclarer l'état de crise ou à formuler des jugements lapidaires censés justifier le recours à des mesures extraordinaires et énergiques. Par ailleurs, il nous a semblé aussi que les critiques dirigées contre les principales tendances de restructuration sont, toutes proportions gardées, plus nombreuses et incisives au Canada qu'elles ne le sont par exemple aux États-Unis ou en Angleterre.

DÉCLARATIONS DE CRISES

Dans un article intitulé "l'université court au désastre" *Le Devoir* nous apprenait récemment que "l'état de crise est déclaré dans les universités. Pas seulement au Québec, mais dans tout le Canada (Cauchon 1996)". Le journal rendait compte alors du rapport *Orientations 1996* produit par l'Association des Universités et Collèges du Canada (AUCC). Selon ce document, les revenus de fonctionnement des universités canadiennes (en dollars constants par étudiants ETC) ont été réduits en moyenne de 12,5% entre 1980 et 1995, principalement sous l'effet des compressions de 26% imposées aux subventions gouvernementales. L'AUCC ne parle pas comme tels de "crise" ou de "désastres" appréhendés, mais ces mots choisis par le journaliste du *Devoir* traduisent assez bien le ton général du rapport. *Orientations 1996* soutient en effet que, depuis quinze ans, les universités canadiennes ont supporté la dégradation de leurs ressources "en augmentant l'efficacité des services qu'elles offraient à une clientèle à la hausse" mais que maintenant, en 1996, "les gains de productivité ne pourront suffire à eux seuls. Aujourd'hui les universités sont aux prises avec de vraies compressions. Elles devront faire des choix pénibles (AUCC 1996 p. 16)". L'Association évoque notamment la réduction du personnel de soutien, l'augmentation de la taille des classes, la rationalisation des programmes académiques et la surcharge de la tâche d'enseignement des professeurs qui les obligerait à négliger leurs travaux de recherche. Aussi, l'Association lance-t-elle au passage un avertissement aux élites politiques et économiques: "Si les gouvernements n'assurent pas

aux universités le financement dont elles ont besoin pour faire leur travail, le Canada risque de compromettre dangereusement sa capacité d'innover et de demeurer compétitif dans cet univers dominé par l'information (AUCC 1996 p. 23)".

Le message est clair et le rapport contient d'ailleurs de nombreuses figures illustrant la décroissance des ressources imparties aux universités. En y regardant de plus près cependant, le lecteur sceptique remarquera une contradiction évidente dans le discours de l'AUCC. D'un côté, l'Association vante le maintien de la qualité des services rendus par des établissements aux prises depuis plus de quinze ans avec des diminutions constantes de leurs ressources financières. D'un autre côté, elle prédit l'imminence de profonds bouleversements sans montrer clairement comment la limite des "gains de productivité" a été atteinte. Or, même si on suppose qu'une telle limite vient d'être franchie, il demeure difficile de concevoir comment d'éventuelles compressions budgétaires pourraient être à ce point dramatiques qu'elles entraîneraient à brève ou à moyenne échéance des congédiements massifs d'employés, des hausses spectaculaires de la taille des classes, des abolitions nombreuses de programmes et des accroissements considérables de la tâche des professeurs.

Nous ne cherchons nullement à nier l'impact des compressions budgétaires sur la nature et l'intensité de l'activité universitaire. En fait, bien que les fluctuations d'indicateurs comme le niveau des dépenses par étudiants ETC ne traduisent pas nécessairement des variations correspondantes dans la *qualité* globale des activités, il demeure tout à fait plausible que les difficultés financières des établissements se répercutent tôt ou tard sur la quantité et la nature des services rendus. Mais ceci étant admis, il aurait été plus conséquent pour l'AUCC de documenter correctement la détérioration plus ou moins *graduelle* des conditions imposées par les quinze ans de compressions antérieures. Elle aurait ainsi pu conclure son rapport en suggérant que toutes nouvelles réductions des subventions gouvernementales aux universités ne pourraient qu'envenimer davantage une situation *déjà* pénible.

Orientations 1996 est une des très rares publications livrant un portrait statistique global de la situation des universités canadiennes, tant du point de vue de leurs ressources que de leur production. Malheureusement, en raison d'une analyse lacunaire et d'une présentation tronquée de la réalité (sur laquelle nous reviendrons), ce rapport ne saurait être considéré comme une référence vraiment fiable. Malgré certains mérites indéniables, il devrait plutôt être classé parmi ce que Glen Jones (1990) appelle la "crisis literature of Canadian higher education".

Il y a de cela quelques années, Jones (1990) remarquait que les discours sur la "crise des universités" formaient déjà un corpus abondant doté de racines relativement anciennes. Dès 1957, par exemple, la Conférence nationale des universités et collèges du Canada (l'ancêtre de l'AUCC) publiait un rapport intitulé "Canada's Crisis in Higher Education" qui réclamait alors une expansion des services éducatifs au nom de la survie même du pays. Vers la fin des années 1970, un autre rapport produit pour le compte de l'AUCC (Leslie 1980) prédisait, comme on le faisait alors aux États-Unis, un déclin abrupt des inscriptions qui plongerait les universités dans de profonds bouleversements au cours des années 1980. C'est d'ailleurs à partir de cette

époque que la rationalisation des activités universitaires est apparue dans les discours comme l'une des préoccupations déclarées les plus pressantes. Comme nous le verrons un peu plus loin, la réduction attendue des effectifs universitaires ne s'est pas produite. Mais les déclarations de crises en provenance des universités n'en ont pas moins continué à s'accumuler et se sont reportées notamment sur la question du "sous-financement". Le *Council of Ontario Universities* (COU 1996 et 1990) lance ainsi des avertissements depuis près de dix ans (peut-être plus) et tout dernièrement encore, le *Nova Scotia Council of University Presidents* réclamait le retour de 23 millions \$ retirés depuis 1993 des subventions provinciales en invoquant la "crise" que traverseraient présentement les universités néo-écossaises (Lewington 1998/04/24).

Les déclarations de "crise universitaire" n'émanent pas exclusivement des directions d'établissements ou des organisations qui les représentent. On ne compte plus en fait les conférences de toutes sortes et les auteurs des horizons les plus divers qui se sont penchés sur la situation de l'enseignement supérieur pour en arriver à de sombres pronostics. Les perspectives à cet égard sont nombreuses et il va sans dire que la nature de la "crise" identifiée, ses causes fondamentales et les remèdes à y apporter varient considérablement selon les intérêts primordiaux des divers acteurs.

Jones (1990) cite ainsi la "crise de confiance" envers les universités identifiée à la fin des années 1980 par le *Canadian Higher Education Research Network* (CHERN) qui faisait alors écho à plusieurs doléances exprimées par la Commission MacDonald sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada. Suite aux auditions tenues au début des années 1980, cette dernière en était arrivée à la conclusion que les universités répondaient mal aux besoins de la société canadienne et que la qualité de l'enseignement supérieur, en particulier celle des sciences sociales, se dégradait dangereusement. Les commissaires avaient alors regretté ne pas avoir reçu de propositions des établissements pour solutionner la "crise". Aussi, lors des symposia organisés par le CHERN peu de temps après, les participants ont cherché à identifier les causes profondes du malaise et ont ainsi soulevé un certain nombre de problèmes n'ayant rien à voir avec le "sous-financement" des établissements. Ils ont plutôt accusé la "provincialisation" excessive des systèmes d'enseignement supérieur en regard du caractère national des missions universitaires et de la mobilité géographique des personnes, la grande rigidité et la nature protégée de l'enseignement supérieur, la pertinence décroissante de la recherche universitaire et, enfin, la "crise" de la gestion universitaire (Paquet et von Zur-Muehlen 1988).

En fait, les critiques et les appels en faveur de changements radicaux en provenance de l'extérieur des milieux académiques surpassent probablement en nombre les plaintes émises par les directions d'établissement. Nous avons déjà vu dans un précédent *Bulletin* (no 2, février 1996) comment le *Globe and Mail* de Toronto fustigeait les directions universitaires pour l'attitude pusillanime dont elles feraient preuve devant les décisions difficiles et les choix pénibles ("hard decisions and though choices") qui s'imposeraient à elles. Or, comme le souligne Hardy (1987, 1988, 1990) de telles approches vigoureuses inspirées des pratiques du monde des affaires sont recommandées aux universités depuis au moins le début des années 1980.

Le climat de crise est également alimenté, à l'occasion, au sein des officines gouvernementales comme le confirme un sondage réalisé auprès de fonctionnaires pour le compte de la Commission Smith (1991) sur l'enseignement universitaire. "The consensus [résume l'étude] was that universities have not kept up with changing societal demands, have not remained relevant and are either unwilling or unable to change. The words most frequently used to describe them were 'remote', 'isolated', 'arrogant', and 'naive' (cité par Small 1995)". Un des répondants aurait même déclaré: "Our approach is just to starve the buggers to death and hope they'll react as we'd like (cité par Baker 1992)".

Notons enfin que l'idée du marasme est aussi perpétuée par de nombreux auteurs, plus ou moins près des milieux académiques, à qui l'on doit des récits poignants concernant le "déclin", la "faillite", le "nafrage" ou encore la "ruine" de l'Université.

Or, de tels propos sensationnalistes, remarque Jones (1990), sont rarement accompagnés de preuves convaincantes, soit de l'imminence d'un désastre, soit d'une détérioration significative de la qualité des services rendus par les universités. En outre, souligne-t-il, la plupart d'entre eux sont dépourvus de fondement théorique, ils omettent généralement de prendre en compte des études antérieures pertinentes et ils ne donnent lieu à aucun suivi susceptible d'établir la validité de leurs prédictions. Mis bout à bout enfin, ils donneront l'impression que les universités sont constamment en crise depuis plus de vingt ans ou que les commentateurs de la scène universitaire ont pris la fâcheuse habitude de crier au loup.

Encore une fois, nous ne cherchons pas ici à nier l'existence d'authentiques problèmes dans l'enseignement supérieur ou à présenter les discours inflationnistes sur la "crise" des universités comme une sorte d'apanage canadien. Mais il faut toutefois reconnaître que de telles déclarations sont monnaies courantes et qu'elles ne contribuent généralement qu'à embrouiller les débats pourtant pertinents qu'elles soulèvent.

CRITIQUE DES PLANS DE RESTRUCTURATION

Dans un autre ordre d'idées, il nous a semblé également que la documentation canadienne fait une place relativement grande à la critique des plans de restructuration. On y retrouve même en fait plusieurs conceptions totalement opposées aux vents dominants des réformes universitaires à travers le monde.

Comme on le sait déjà, la grande majorité des écrits sur la rationalisation préconisent l'adoption d'approches sélectives dans la gestion des compressions budgétaires. Les coupes réparties ("across-the-board"), estime-t-on, menaceraient à plus ou moins brève échéance la qualité de l'ensemble des activités universitaires. Afin de conserver la qualité des activités prioritaire, il faudrait donc consentir à en sacrifier certaines autres jugées moins essentielles. Or, en examinant les compressions budgétaires imposées aux universités de l'Ontario depuis la fin des années 1970, Michael Skolnik (1987) en vient à une conclusion contraire. L'approche graduelle et non-sélective pratiquée par le gouvernement ontarien s'est avérée, selon lui, plus

facile à gérer d'un point de vue politique. En outre, bien qu'elle ait fait glisser l'Ontario au dernier rang des provinces canadiennes en regard du niveau de financement par étudiant ETC, elle a aussi permis de préserver l'autonomie des établissements et l'ensemble des activités sans qu'une détérioration significative de la qualité puisse être mesurée.

Cynthia Hardy en arrive pour sa part à des conclusions analogues, mais cette fois à partir d'études de cas portant sur la gestion des compressions au niveau des établissements. Bien qu'un gouvernement puisse répartir équitablement les efforts budgétaires sur l'ensemble des établissements, ces derniers peuvent toujours choisir de faire porter à l'interne tout le fardeau des compressions à certaines unités afin d'en préserver d'autres. C'est d'ailleurs, la gestion interne des établissements que visent généralement les promoteurs de l'approche sélective et non celle du système d'enseignement supérieur en entier. Dans une optique de libre marché, l'addition des "stratégies d'excellence sélective" poursuivies au sein de chacune des universités devait accroître d'elle-même la différenciation des établissements tout en rendant l'ensemble plus efficace.

Or, Hardy (1990, 1988, 1987) montre comment la situation particulière de l'enseignement supérieur rend en fait très difficile l'adoption de pareilles stratégies issues du monde des affaires. Les universités, soutient-elle, ne sauraient être gérées comme des entreprises commerciales et elles n'ont d'ailleurs pas la même marge de manoeuvre. Elles doivent en effet se soumettre à plusieurs règles gouvernementales et respecter en même temps les mécanismes internes de gestion collégiale. D'autre part, la rationalité économique sur laquelle repose la gestion d'entreprise n'épuise pas, dans le monde académique, la question de l'excellence. Il s'agit moins ici de contrôler les coûts et de produire des bilans positifs que de recruter et de conserver des personnes de talent tout en leur fournissant un climat propice à la réalisation de leur plein potentiel. C'est pourquoi, selon Hardy, la gestion des compressions budgétaires dans les universités requiert bien davantage que des analyses économiques rationnelles. Elle exige en plus de l'habileté politique de la part de l'administration pour communiquer et faire comprendre ses priorités, créer un consensus et maintenir l'engagement et la loyauté du personnel enseignant. Les études de cas de Hardy montrent en effet comme il est très difficile pour les administrations universitaires d'opérer des coupes sélectives sans s'aliéner plusieurs professeurs, particulièrement lorsque ces derniers peuvent nourrir le sentiment de n'avoir pas participé pleinement au processus décisionnel.

Hardy reconnaît que l'approche sélective se justifie amplement dans un contexte où les revenus des établissements subissent des chutes dramatiques comme cela s'est produit en Grande-Bretagne au cours des années 1980. Mais dans le contexte canadien où les subventions provinciales ont généralement été comprimées graduellement, Hardy (1990) suggère que la stratégie des coupes réparties demeure probablement la meilleure pour affronter les problèmes financiers, tout en préservant le moral des troupes.

La documentation canadienne recèle également des commentaires critiques envers les mécanismes d'assurance de qualité et le mouvement en faveur d'une plus grande imputabilité ("accountability") des universités. Skolnik (1989) soutient par exemple que les évaluations de programmes académiques peuvent encourager le conformisme intellectuel et compromettre la

diversité des idées et des méthodes. Peter George et James McAllister (1995) soulignent pour leur part que l'exigence d'imputabilité ne traduirait pas vraiment les préoccupations des payeurs de taxes ou des étudiants puisque les sondages d'opinion révéleraient, dans la population en général, un taux de satisfaction assez élevé envers les universités. Elle serait plutôt, selon eux, l'expression de conflits au sein des élites: conflits qui peuvent opposer par exemple des politiciens à des administrateurs d'universités, des députés de l'opposition à des ministres ou même des syndicats de professeurs à des directions d'établissements. En raison du contexte de son apparition et des mécanismes qu'elle contribue à légitimer, George et McAllister voient donc surtout, derrière l'exigence d'imputabilité, une volonté d'accroître les contrôles bureaucratiques dans les affaires universitaires.

La privatisation de l'enseignement supérieur retient également l'attention d'auteurs canadiens. Certains débusquent dans des documents gouvernementaux des velléités en ce sens (Rea 1996) tandis que d'autres critiquent sa faisabilité à partir d'une analyse de l'histoire récente des universités canadiennes et de la situation objective des groupes désireux de briser le "monopole" détenu par les établissements publics (Pike 1991).

Enfin, la multiplication des liens universités-entreprises est également questionnée, tant du point de vue de ses origines socio-politiques et économiques que de ses effets sur les conditions de l'activité académique. Selon plusieurs, la globalisation de l'économie et la lutte aux déficits gouvernementaux créeraient un contexte difficile dans lequel les universités seraient appelées de plus en plus à combler les attentes des entreprises privées. Il en résulterait de profondes transformations de la nature de l'entreprise universitaire: la privatisation croissante des connaissances produites dans des institutions pourtant réputées publiques, le déplacement des pouvoirs au sein des établissements, la dislocation des composantes du travail académique et l'appauvrissement de l'expérience intellectuelle et éducative traditionnellement permise par l'enseignement supérieur (Buchbinder et Newson 1990, Newson 1994, Buchbinder et Rajagopal 1995).

Dans cette veine, David Noble (1998) soutient que l'essor récent des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) constituerait en quelque sorte une deuxième phase de commercialisation des connaissances produites par les universités. Noble explique que la première phase de commercialisation, initiée vers la fin des années 1970, a permis aux entreprises de profiter de la capacité de recherche des universités. Ces dernières auraient alors concentré dans ce secteur une grande partie de leurs ressources aux dépens de la fonction d'enseignement, ce qui aurait contribué à l'accroissement des frais de scolarité et à la dégradation de l'enseignement universitaire, particulièrement au premier cycle. La deuxième phase de commercialisation —la mise en marché des cours par le biais des NTIC— se présenterait donc, dans l'esprit de ses promoteurs, comme une réponse aux problèmes engendrés par la première phase. Non seulement permettrait-elle d'accroître la productivité de l'enseignement et de réduire les coûts qui lui sont associés, mais elle fournirait également de nouvelles opportunités pour des partenariats universités-entreprises. Or, souligne Noble, les vertus des NTIC sont loin d'être assurées d'un point de vue pédagogique et même d'un point de vue strictement économique. Dans ce contexte, dit-il, il y a tout lieu de craindre une dégradation encore plus prononcée de la qualité de l'enseignement universitaire.

Nous aurons l'occasion d'exposer plus en détails certaines des critiques évoquées ci-dessus. Mais notons simplement pour l'instant qu'en dépit de la cohérence des raisonnements qu'elles mettent en oeuvre, la plupart d'entre elles se montrent incapables de fournir des preuves empiriques qui les supporteraient d'un bout à l'autre. Entre l'identification d'un problème, l'analyse de ses causes et l'évaluation de ses conséquences, des idées préconçues et des jugements sommaires se glissent fréquemment dans des argumentations qui en perdent du coup leur solidité. La dégradation de la qualité de l'enseignement, le déplacement des priorités institutionnelles sous l'effet des partenariats universités-entreprises, les lourdeurs bureaucratiques et le conformisme intellectuel induits par les mécanismes d'évaluation ou, encore, la transformation des campus sous l'influence des nouvelles méthodes de gestion d'entreprise sont autant de phénomènes dont l'existence est plus souvent supposée que démontrée, ne serait-ce que par une ou deux études de cas. À l'échelle du système d'enseignement supérieur, une mesure même approximative de tels phénomènes est donc loin d'être acquise, surtout dans le contexte canadien.

ÉTAT DE L'APPAREIL STATISTIQUE

L'exploitation des statistiques sur l'enseignement supérieur publiées au Canada nous révèle que des réalités aussi simples que les tendances des inscriptions et des finances universitaires se laissent difficilement saisir. Du côté de Statistique Canada, les données pertinentes se trouvent dispersées dans plusieurs publications ne contenant habituellement que des séries chronologiques limitées à 5 ans. Généralement du reste, Statistique Canada s'en tient à la présentation de nombres agrégés qui ne permettent guère de saisir les réalités internes des établissements. Les données sur les diplômes, par exemple, sont ventilées selon les cycles d'études et le sexe des étudiants, mais pas selon les secteurs disciplinaires. Les données sur les finances, quant à elles, se limitent à ce qu'on appelle les "dépenses au titre des universités", c'est-à-dire le total des dépenses de fonctionnement, de recherche subventionnée et d'immobilisation des établissements, auquel total sont ajoutées les dépenses gouvernementales liées à l'aide aux étudiants et à l'administration des ministères (ou sections de ministères) responsables de l'enseignement supérieur. On doit toutefois signaler un effort louable réalisé tout dernièrement par le Conseil des Statistiques Canadiennes de l'Éducation (CSCE 1996) dans la préparation d'un *Portrait statistique de l'enseignement au niveau universitaire au Canada* en collaboration avec Statistique Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. Mais ceux qui s'attendent à y retrouver un travail comparable à celui des *Digests* du département de l'Éducation des États-Unis seront très déçus: les séries chronologiques y sont courtes et plusieurs aspects importants du fonctionnement interne des universités (sources des revenus, ventilation des dépenses, effectifs enseignants à temps partiel, etc.) n'y sont pas traités.

Certains organismes non gouvernementaux publient quant à eux des statistiques offrant un portrait plus détaillé du fonctionnement interne des établissements. Cependant, puisqu'elles sont produites par des parties intéressées (nous songeons notamment à l'AUCC et au *Council of Ontario Universities* (COU)) et qu'elles ne font aucune référence précise à des publications

officielles, des telles statistiques et les conclusions qui les accompagnent demeurent malheureusement sujettes à caution.

Certaines faiblesses de l'appareil statistique canadien seront exposées plus en détails plus loin, mais mentionnons simplement, à titre d'exemple, qu'il est beaucoup plus facile pour un Canadien d'obtenir des données sur les revenus et dépenses des établissements *privés* américains que des données analogues sur les universités publiques canadiennes, principalement financées par les gouvernements.

Les lacunes de l'évaluation de l'activité universitaire créent ainsi au Canada un vide que les déclarations de crises et les critiques de l'entreprise de restructuration viennent combler sans vraiment contribuer à faire progresser l'état des connaissances. Or, si les discussions s'enlisent, la situation des universités canadiennes se transforme quant à elle à plus d'un point de vue et, dans certains cas, dans des proportions qui échappent, nous le verrons, à une majorité d'observateurs.

ÉVOLUTION RÉCENTE ET STRUCTURES DES UNIVERSITÉS CANADIENNES

La taille et la richesse de la nation américaine font en sorte qu'on y trouve en certains endroits des concentrations de ressources totalement impensables dans un pays comme le Canada. Par exemple, la somme des budgets annuels totaux des 77 universités canadiennes (11,5 milliards \$ can. en 1994-95, incluant les immobilisations) ne couvre même pas les dépenses courantes réunies des six établissements américains les plus riches, soit Harvard, Columbia et Stanford dans le secteur privé et, dans le secteur public, les universités de la Californie à Los Angeles, du Minnesota à Twin Cities et du Michigan à Ann Arbor. Or, ces six universités américaines ne reçoivent à peine que 155 000 étudiants ETC alors que plus de 570 000 étudiants à temps complet et 285 000 à temps partiel fréquentent les universités canadiennes. On peut donc admettre d'emblée que le système canadien d'enseignement supérieur ne réalise par des activités comparables à celles de ces riches établissements américains et, qu'au-delà de l'anecdote, les rapprochements de ce type sont absurdes.

Pris globalement, les deux systèmes d'enseignement supérieur sont pourtant très semblables. La Commission Smith (1991) sur l'enseignement universitaire va même jusqu'à affirmer que l'université canadienne est au monde celle qui ressemble le plus à l'université américaine. À ce titre, les comparaisons Canada/États-Unis sont donc non seulement possibles, mais elles devraient également être très instructives quant à la dynamique et à l'évolution récente de chacun des systèmes. Elles doivent toutefois pour demeurer valables respecter trois règles simples:

- 1) tenir compte de la taille respective de chacun des pays;
- 2) s'appliquer à des groupes d'établissements dotés de missions semblables ou, à tout le moins, demeurer conscientes des différences qui peuvent intervenir à ce niveau;
- 3) comprendre et compenser certaines différences essentielles au niveau de la présentation des statistiques canadiennes et américaines sur l'enseignement supérieur.

Nous faisons d'abord un court inventaire critique des ressemblances et différences les plus souvent identifiées entre les systèmes universitaires canadien et américain et nous précisons au passage le cadre général dans lequel devraient être réalisées les comparaisons Canada / États-Unis. Nous évaluerons ensuite les performances des universités canadiennes et américaines en termes d'inscriptions, de production de diplômés, de revenus et de dépenses.

COMPARAISONS CANADA / ÉTATS-UNIS

Pour éviter toute confusion au niveau du vocabulaire, quelques définitions s'imposent ici. Notons d'abord que l'expression "enseignement supérieur" ("higher education") utilisée par le département de l'Éducation des États-Unis correspond au terme "postsecondaire" utilisé dans les statistiques canadiennes. Les "institutions postsecondaires non collégiales"

(“noncollegiate postsecondary institutions”) représentent quant à elles aux États-Unis ce qu’on appelle au Canada le secteur des écoles des métiers et des écoles commerciales privées. Dans chacun des deux pays, d’autre part, le secteur de l’enseignement supérieur (ou postsecondaire) se divise en deux grands sous-secteurs. Le premier regroupe des établissements qui dispensent une formation de deux ans débouchant le plus souvent sur une carrière technique ou commerciale. On les désigne généralement au Canada comme des “*community colleges*” alors qu’aux États-Unis on utilise plutôt l’expression “*2-year colleges*”. Dans les deux pays, les établissements de ce type reçoivent environ 40% des étudiants inscrits dans des programmes d’études postsecondaires. Le deuxième sous-secteur postsecondaire regroupe quant à lui des établissements dotés d’au moins quelques programmes de formation d’une durée de quatre ans donnant droit à un diplôme de baccalauréat. Au Canada, tous les établissements de ce type (ou presque) sont appelées “universités” alors que les Américains les désignent plutôt par le terme générique “*4-year colleges*”; le titre “*university*” étant réservé aux États-Unis à une classe particulière de *4-year colleges*, soit les établissements dotés de plusieurs programmes d’études avancées et d’une ou plusieurs écoles professionnelles (médecine, droit, etc).

Rappelons en passant que le système québécois est un peu différent de celui du reste du Canada puisque ses CEGEPs dispensent l’équivalent de la dernière année du cours secondaire canadien et américain et qu’ils offrent à la fois des filières techniques débouchant sur le marché du travail et des filières générales ouvrant la porte de l’université. Puisque les programmes généraux des CEGEPs sont d’une durée de deux ans, ils sont réputés couvrir la première année offerte dans les universités canadiennes et américaines. C’est pourquoi les baccalauréats des universités québécoises ne requièrent généralement que trois ans d’études.

Les expressions “système universitaire” et “secteur universitaire” que nous utiliserons ci-dessous désignent donc pour les États-Unis l’ensemble des *4-year colleges* et, pour le Canada, l’ensemble des universités, incluant les universités québécoises, mais excluant les CEGEPs.

Le système universitaire américain est, dit-on souvent, différencié et hiérarchisé alors que le système canadien serait plus homogène et égalitaire (Leslie 1980, Skolnik 1990, Pike 1991, Skolnik et Jones 1992). Il y a là, nous le reconnaissons volontiers un indéniable fonds de vérité, mais nous tenons aussi à préciser la portée de tels énoncés par l’addition des trois remarques suivantes.

Premièrement, les notions de différenciation et de hiérarchisation ne sont pas, dans les textes où elles apparaissent, des concepts opératoires susceptibles de fournir une mesure, même approximative, du phénomène évoqué. Les auteurs se contentent généralement de rappeler que, du point de vue du prestige des établissements, de l’offre de formation et de l’engagement en recherche, le système américain offre une très grande variété de situations institutionnelles. Cependant, on se donne rarement la peine d’examiner sérieusement cette même variété au sein du système canadien. Or, on sait très bien que certains établissements canadiens (généralement les plus anciens) sont plus prestigieux que les autres; que l’offre de formation n’est pas également distribuée dans le système, particulièrement au niveau des études avancées; que certaines institutions sont spécialisées en ingénierie ou dans les études

commerciales et que l'engagement au niveau de la recherche varie aussi considérablement d'un établissement à l'autre. Le type de clientèle desservie distingue aussi, dans une certaine mesure, les collèges américains les uns des autres. Mais au Canada, faut-il le rappeler, le facteur linguistique contribue aussi puissamment à la différenciation des établissements du point de vue de leurs clientèles respectives. Bref, si le système canadien est *davantage* homogène et égalitaire que le système américain, cela ne signifie pas pour autant que la différenciation fonctionnelle et la hiérarchisation des établissements soient au Canada des phénomènes négligeables. Au moment où plusieurs en appellent à une plus grande spécialisation des universités canadiennes, il conviendrait sans doute d'y voir plus clair en examinant toute cette question de façon systématique. Malheureusement, la documentation pertinente reste encore à produire ou, à tout le moins, à réunir.

Deuxièmement, certains auteurs ont voulu expliquer cette différence Canada/États-Unis par l'action des mentalités et de facteurs institutionnels et culturels. C'est ce que font par exemple, Skolnik et Jones en s'appuyant sur les travaux du sociologue américain Seymour Lipset (Skolnik 1990, Skolnik et Jones 1992). Puisque les États-Unis se sont érigés sur une révolution (1776) et que le Canada est demeuré le pays de la contre-révolution, les Américains valoriseraient davantage, selon Lipset, la liberté et la compétition, alors que les Canadiens afficheraient un goût plus prononcé pour l'ordre et l'égalité des conditions. Le moindre degré de différenciation et de hiérarchisation entre les universités canadiennes trouverait ainsi, selon Skolnik et Jones, une partie de son explication dans cette divergence des caractères nationaux. Contrairement aux États-Unis, les gouvernements au Canada auraient contrôlé le nombre des établissements autorisés à décerner des titres universitaires et se seraient montrés très réticents à briser le "monopole public" dans ce domaine. Par l'imposition de normes minimales, ils auraient également favorisé une certaine uniformité des résultats entre les divers établissements.

Quel que soit le degré de vérité de cette interprétation, les auteurs auxquels on la doit ont glissé trop rapidement, selon nous, sur deux facteurs sans doute plus importants, soit la faible densité de la population canadienne et la taille relativement petite de l'économie nationale. Ces derniers, associés aux coûts d'opération relativement élevés des petits établissements de niveau universitaire, expliquent vraisemblablement en grande partie le degré plus faible de spécialisation des établissements au Canada et donc aussi la structure plus homogène de son système universitaire. Dans la même veine, le faible nombre de grandes fortunes canadiennes et la taille relativement petite des marchés locaux expliquent probablement en grande partie l'échec de l'enseignement universitaire privé au Canada. Mais quoi qu'il en soit, nous voulons simplement souligner à ce propos qu'une étude historique sérieuse de la structuration des systèmes universitaires canadien et américain fait actuellement défaut et que "l'invention d'une tradition" canadienne, pour paraphraser Hobsbawm et Ranger, ne saurait y suppléer.

Troisièmement, la différenciation et la hiérarchisation plus prononcées du système américain entraînent, sur le plan méthodologique, une conséquence trop souvent ignorée dans le cadre des comparaisons entre les systèmes universitaires des deux pays. Comme nous l'avons dit plus haut de tels rapprochements doivent, pour demeurer valables, mettre en présence deux groupes d'établissements qui accomplissent des missions semblables. On ne

doit donc pas comparer les universités canadiennes aux seuls établissements appelés par les Américains “*universities*”. Ces derniers en effet ne représentent pas plus de 40% du total des inscriptions dans ce que nous appelons le secteur universitaire, mais ils concentrent en leur sein la plus grande part de la recherche et des études avancées et professionnelles, c’est-à-dire les activités les plus coûteuses. Or, il ne s’agit pas de déterminer si certains établissements américains sont plus riches que la moyenne des universités canadiennes: nous le savons déjà. Il s’agit plutôt de comparer, du point de vue de leurs ressources et de leurs productions, deux réseaux complets d’établissements ayant chacun pour mission collective de fournir à une population (ici les Canadiens, là les Américains) des services universitaires d’enseignement et de recherche. C’est donc avec *l’ensemble des 4-year colleges* des États-Unis qu’il faut comparer les universités canadiennes.

Au niveau des différences souvent mentionnées entre les deux pays, il en est une qui saute aux yeux, mais qui contribue aussi souvent à nourrir de fausses perceptions. Il s’agit du nombre considérable d’établissements privés aux États-Unis. Au Canada en effet, la très vaste majorité des universités sont, au sens strict, des corporations privées dotées de chartes provinciales, mais elles sont aussi, dans les faits, largement subventionnées par les gouvernements. Il n’y a donc pas au Canada d’universités privées au sens américain du terme, c’est-à-dire des établissements recevant la plus grande partie de leur financement de sources non gouvernementales. C’est probablement pourquoi on a souvent affirmé que les universités canadiennes recevaient moins du secteur privé que leurs vis-à-vis américaines (Muller et Sepehri 1988, Friedman et Friedman 1990, Axelrod 1995, Smith 1996, Slaughter et Leslie 1997). Et c’est sans doute aussi pourquoi on a soutenu qu’au moment où les *babyboomers* se sont présentés à la porte des universités à la fin des années 1950, les établissements canadiens se sont trouvés fort désavantagés, d’un point de vue financier, par rapport à leurs voisins du sud. En accord avec la “tradition canadienne” d’intervention gouvernementale, l’État aurait donc été contraint d’assumer alors une tâche plus lourde qu’aux États-Unis (Pike 1991).

De telles affirmations ne sont pas entièrement fausses, mais elles contribuent à nourrir un mythe qui, comme nous le verrons plus loin, mérite d’être dissipé. Pour l’instant, précisons simplement deux choses. Premièrement, rappelons encore une fois que, malgré le rôle considérable des établissements privés aux États-Unis, la massification du système universitaire américain doit davantage au développement de son secteur public. Aujourd’hui en effet, le secteur privé compte pour plus des deux tiers des établissements de type universitaire, mais sa clientèle ne représente à peine qu’un tiers des inscriptions. Deuxièmement, la part plus importante occupée par les subventions gouvernementales dans le financement des universités canadiennes ne s’explique pas principalement par la faiblesse des apports du secteur privé (entreprises et fondations) mais, comme nous le verrons, par la politique des faibles frais de scolarité pratiquée au Canada jusqu’à la fin des années 1980.

Sur le plan des relations avec les gouvernements, les universités canadiennes et américaines connaissent des situations analogues. L’éducation est en effet une responsabilité provinciale au Canada tout comme elle est, aux États-Unis, de la compétence des États. Les

universités canadiennes et les universités publiques américaines relèvent donc directement des gouvernements du palier inférieur dont elles reçoivent la plus grande part de leurs budgets de fonctionnement. Les gouvernements fédéraux des deux pays ont cependant joué un rôle historique capital dans la structuration des universités. Ils ont assuré depuis le début la plus grande partie du financement de la recherche subventionnée, contribuant ainsi à renforcer le modèle nord-américain de l'université de recherche (Leslie 1980, Skolnik et Jones 1992). Par ailleurs, les deux états fédéraux ont aussi favorisé concrètement l'expansion du système d'enseignement supérieur aux lendemains de la Deuxième Guerre mondiale, en payant notamment les études de leurs soldats démobilisés. Toutefois, le Gouvernement fédéral américain a toujours exercé une influence plus considérable que son homologue canadien dans l'orientation du système universitaire. Il n'y a pas eu au Canada d'équivalent de la loi des *Land Grant Colleges* qui a favorisé au XIXe siècle la mise sur pied de nombreux établissements. D'autre part, le Gouvernement fédéral américain s'est toujours montré plus généreux que son homologue canadien dans le financement de la recherche universitaire, toutes proportions gardées.

Au chapitre des différences, Skolnik et Jones (1992) ont noté aux États-Unis la présence beaucoup plus massive de divers corps responsables de la coordination du système d'enseignement supérieur. Ils ont également remarqué que la tendance américaine penchait vers le renforcement de l'autorité de ces instances, alors que la tendance canadienne semblait plutôt les repousser vers la marge (Skolnik et Jones 1992). Jugée rétrospectivement, cette observation avait alors quelque chose de prophétique puisque peu de temps après, le Conseil des Universités du Québec et l'*Ontario Council of University Affairs* (Jones 1997), deux organismes-conseils des gouvernements provinciaux, ont été abolis. À peu près à la même époque, ces mêmes gouvernements provinciaux ont aussi fusionné leurs ministères de l'enseignement supérieur au sein des ministères de l'Éducation (George et McAllister 1995).

Skolnik et Jones (1992) reconnaissent que des facteurs structuraux expliquent en grande partie la différence Canada/États-Unis à ce niveau: la diversité et l'étendue du système américain appelleraient en quelque sorte d'elles-mêmes une supervision plus serrée. Mais il faut reconnaître aussi que leur explication institutionnelle et culturelle est ici davantage séduisante. En effet, le parlementarisme britannique ne comporte pas les mécanismes de "*check and balance*" si répandus aux États-Unis et, vraisemblablement, les Canadiens acceptent plus volontiers que leurs voisins du sud des décisions importantes prises à huis clos par des oligarchies. Nous avons d'ailleurs déjà noté que l'information sur les universités circule moins bien au Canada qu'aux États-Unis. Il n'est pas impossible également que l'importance des agences de contrôle américaines traduise, comme le suggèrent Skolnik et Jones, une certaine suspicion du peuple des États-Unis envers les entreprises d'État. Cependant, pour être un peu plus complète, leur interprétation aurait dû prendre en compte trois faits importants. Premièrement, les investissements dans l'enseignement universitaire sont, toutes proportions gardées, beaucoup plus importants aux États-Unis qu'au Canada, notamment pour les particuliers. C'est sans doute pourquoi, deuxièmement, la "suspicion" des Américains ne vise pas exclusivement le secteur public. En fait, les établissements privés américains sont sujets à des contrôles probablement plus nombreux que les universités canadiennes. On sait par exemple, qu'ils sont soumis à l'évaluation des programmes de

doctorat réalisée par le *National Research Council (Bulletin CIRST/ENVEX, no 1, nov. 1995)* de même qu'au contrôle des nombreuses agences d'accréditation reconnues par le département de l'Éducation à Washington. Troisièmement, la rareté relative des ressources au Canada crée aussi sans doute un climat moins propice au développement des mécanismes de coordination et de contrôle. Au Québec et en Ontario, par exemple, l'abolition des organismes-conseils et la disparition des ministères de l'Enseignement supérieur comme entités distinctes doivent beaucoup au contexte de rationalisation des dépenses publiques. La confiance plus grande accordée par les Canadiens à leurs élites est donc justifiée, en partie du moins, par des considérations économiques.

En résumé, les différences entre les secteurs universitaires canadiens et américains tiennent à un ensemble de facteurs structureaux, institutionnels et culturels hérités de l'histoire distincte de chacun des deux pays. Elles ne sont pas négligeables, mais elles ne sont pas suffisantes pour invalider toute analyse statistique. Les établissements canadiens se comparent en effet aux *4-year colleges* américains tant du point de vue de leurs missions institutionnelles que de leurs productions. On a affaire à deux groupes d'établissements qui dispensent de l'enseignement aux trois cycles des études universitaires, qui sont engagés en recherche et qui, dans une certaine mesure, entretiennent avec leurs gouvernements respectifs des relations similaires.

Cependant, sur les plans démographique et économique, les États-Unis sont environ dix fois plus grands que le Canada (tableau 1). C'est pourquoi nous proposons comme règle de présentation de traduire les milliers américains en centaines canadiennes. Cette méthode simple nous permet d'exposer les nombres bruts tels qu'ils apparaissent dans nos sources sans vraiment affecter la validité de nos comparaisons et de nos analyses de tendances. Le travail des lecteurs désireux de retrouver ces nombres dans les publications citées en sera en outre facilité.

TABLEAU 1
POPULATION ET TAILLE DE L'ÉCONOMIE*
DU CANADA ET DES ÉTATS-UNIS
1965-1996

année	Population en millions d'ha.			Économie en milliards \$ américains		
	Canada	États-Unis	Can/EU	Canada	États-Unis	Can/EU
1965	19,7	194,3	10,14%	52,0	687,1	7,57%
1970	21,3	205,1	10,39%	82,7	1 015,0	8,15%
1975	22,7	213,6	10,63%	163,9	1 526,5	10,74%
1980	24,0	227,8	10,54%	257,5	2 732,0	9,43%
1991	26,4	252,7	10,45%	588,5	5 674,0	10,37%
1996	28,8	266,5	10,81%	694,0	7 247,7	9,58%

* En dollars américains. PNB pour 1970, 1980, 1991 et 1996; PIB pour 1965 et 1975.

sources: *L'état du monde 1993*, pp. 56 & 130 pour les années 1970, 1980 et 1991, *L'état du monde 1983*, pp. 92 & 156 pour les années 1965 & 1975; *CIA World Factbook 1996* pour 1996.

INSCRIPTIONS

Depuis le début des années 1960, les universités canadiennes ont connu une forte croissance des inscriptions. Le nombre des étudiants à temps complet a quadruplé alors que le nombre des temps partiel a été multiplié par sept. On assiste toutefois depuis 1993-94 à un ralentissement de la croissance des effectifs à temps complet et à un déclin notable du côté des temps partiels (figure 1). Mais, compte tenu du fait que la plupart de pronostics réalisés dans les années 1970 se sont avérés fautifs, que les déclinés appréhendés (Dupré 1977, Evan 1977) ne se sont pas produits, plus personne aujourd'hui n'ose vraiment prédire la tendance future. On a appris en effet que les prévisions fondées sur l'observation de la pyramide des âges sont insuffisantes; que la persévérance aux études (voire leur allongement) et, surtout, l'augmentation des taux de participation pouvaient contribuer à nourrir la croissance des effectifs (Lynd 1994). Or, ces deux variables dépendent sans doute de facteurs multiples et difficiles à cerner, ce qui rend incertaine toute prévision quant à leur comportement futur.

La comparaison des inscriptions canadiennes et américaines permet par ailleurs de constater le rattrapage de la participation des Canadiens, sensible surtout à partir du milieu des années 1970 (figure 2). Toutefois, l'ajustement n'est probablement pas aussi complet que ne le donne à penser la figure 2. D'abord, la population canadienne a connu au cours de la période considérée une croissance un peu plus rapide que la population américaine. D'autre part, la proportion des inscriptions à temps partiel a diminué au Canada ces dernières années, mais elle demeurait encore en 1994-95 (33%) légèrement supérieure à celle des États-Unis (30%). Calculé en équivalent temps complet (ETC), le nombre de Canadiens inscrits dans les universités en automne 1994 représente en fait 9,2% du nombre américain. Enfin, il est probable que la durée moyenne des études conduisant à un baccalauréat soit moins longue aux États-Unis car le système d'enseignement postsecondaire y est moins cloisonné qu'au Canada. En effet, sauf en Colombie-Britannique, en Alberta et au Québec, les établissements canadiens de niveau collégial n'offrent pas de programmes de passage à l'université (Skolnik 1992) alors

Évolution récente et structures des universités canadiennes

que les diplômes des *2-year colleges* américains peuvent être crédités dans un *4-year college* pour l'obtention d'un baccalauréat.

FIGURE 1
INSCRIPTIONS
À TEMPS PLEIN ET À TEMPS PARTIEL
DANS LES UNIVERSITÉS CANADIENNES
AUTOMNE 1962 À AUTOMNE 1994

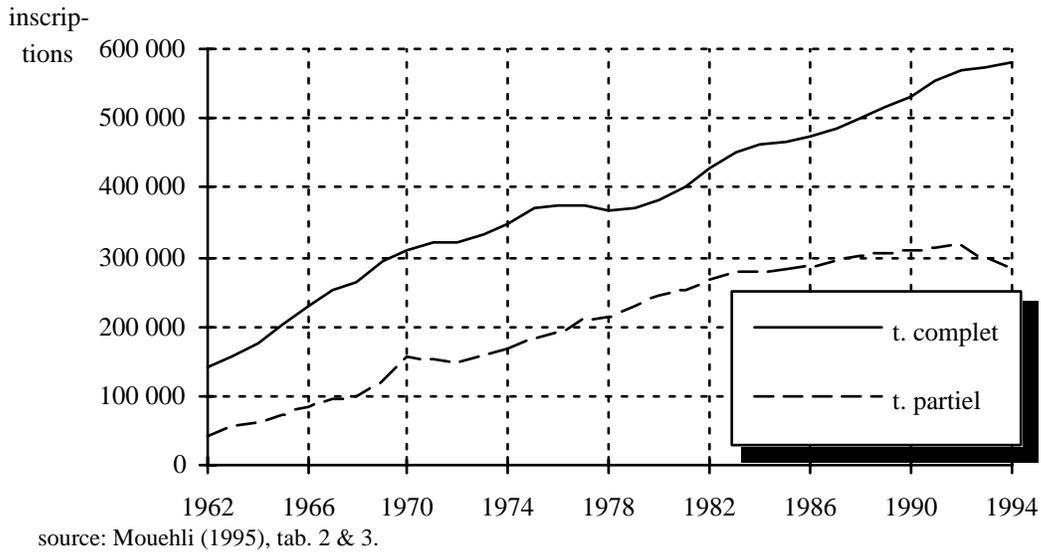
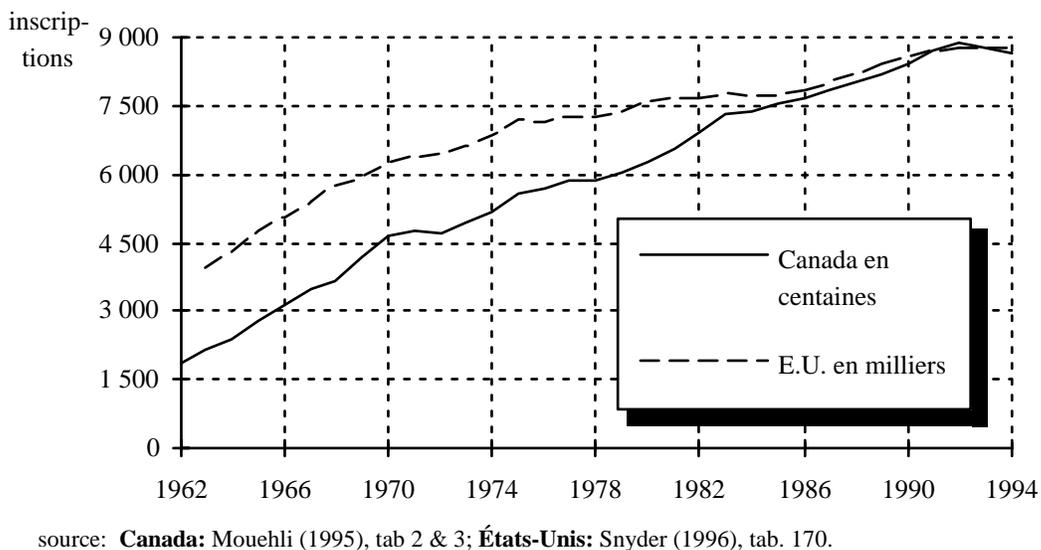
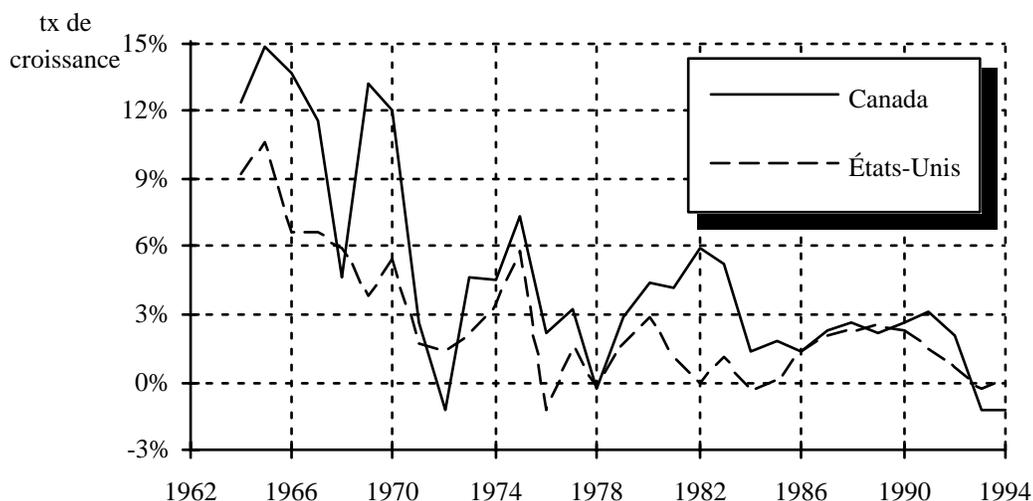


FIGURE 2
INSCRIPTIONS TOTALES (T.C. ET T.P.)
DANS LES UNIVERSITÉS CANADIENNES
ET LES 4-YEAR COLLEGES AMÉRICAINS
AUTOMNE 1962 À AUTOMNE 1994



La comparaison Canada/États-Unis montre aussi une certaine synchronisation dans les fluctuations de la croissance des clientèles universitaires. En effet, bien que les taux annuels d'augmentation soient demeurés généralement plus élevés au Canada, la plupart des phases d'accélération et de freinage sont survenues simultanément dans les deux pays (figure 3). Plusieurs facteurs déterminant le comportement d'ensemble des clientèles universitaires correspondent donc vraisemblablement à des phénomènes communs aux deux pays. Parmi ceux-ci figurent probablement les cycles économiques et les grandes tendances des politiques nationales. Nous devons cependant avouer n'avoir vraiment aucune certitude à ce propos. Mais cette synchronisation (relative) des tendances nous est apparue suffisamment étonnante et intéressante pour mériter ici d'être signalée.

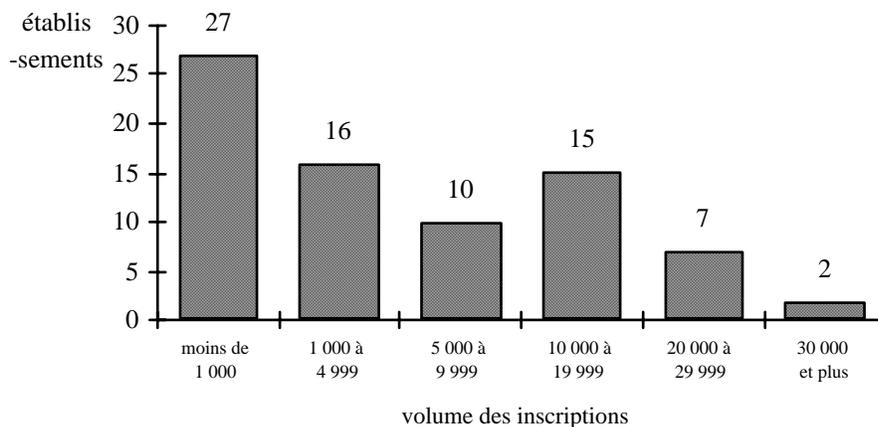
FIGURE 3
TAUX DE CROISSANCE ANNUEL DES INSCRIPTIONS TOTALES (T.C. ET T.P.)
DANS LES UNIVERSITÉS CANADIENNES
ET LES 4-YEAR COLLEGES AMÉRICAINS
AUTOMNE 1964 À AUTOMNE 1994



source: **Canada:** Mouehli (1995), tab 2 & 3; **États-Unis:** Snyder (1996), tab. 170. Les taux sont calculés par rapport à l'année précédente.

Notons en terminant au sujet des inscriptions qu'avec une moyenne d'environ 10 000 étudiants inscrits, les universités canadiennes sont généralement plus grandes que les *4-year colleges* américains dont la clientèle moyenne est d'environ 4 000 étudiants. Toutes proportions gardées, la "multiversité" est ainsi au Canada une réalité plus répandue qu'aux États-Unis. Du point de vue du volume des inscriptions toutefois, les établissements canadiens offrent une diversité comparable, dans une certaine mesure, à ce que l'on retrouve aux États-Unis. De part et d'autre de la frontière en effet, la majorité des établissements ne comptent pas plus de 10 000 étudiants à temps complet et seule une petite minorité d'universités reçoivent 30 000 étudiants et plus (figure 4).

FIGURE 4
RÉPARTITION DES UNIVERSITÉS CANADIENNES
SELON LE VOLUME DES INSCRIPTIONS À TEMPS COMPLET
1994-95



source: Stat. Can (1996), *L'éducation au Canada 1996*, tab. 3. Notez que l'UQ n'est compté que pour deux établissements seulement soit l'UQAM d'une part et toutes les autres composantes d'autre part.

PRODUCTION DE DIPLÔMES

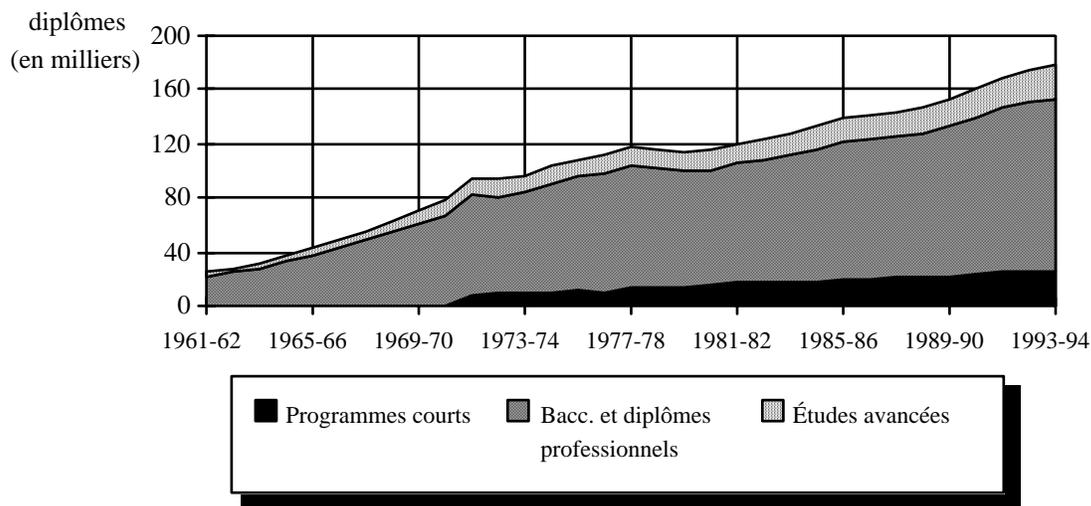
Puisque les effectifs des universités canadiennes ont connu une croissance plus soutenue que ceux des établissements américains, la production des diplômés est à l'avenant. Ainsi, contrairement aux États-Unis où les nombres totaux des diplômés ont plus ou moins plafonné entre 1975 et 1985, la courbe canadienne affiche un profil ascendant sauf pour une courte période comprise entre 1978 et 1982 (figure 5). De la même façon, bien que la progression ait été moins forte du côté des études avancées, elle a néanmoins été soutenue, sauf pour deux courtes périodes au milieu et à la fin des années 1970 (figure 6).

Cette plus forte progression a permis au Canada de rejoindre les États-Unis dans la production des diplômés de premier cycle (figure 7). Au niveau des études avancées toutefois, le système universitaire américain se montre encore et toujours plus performant que le système canadien (figure 8 et 9). En 1961-62, le total des diplômes de maîtrise décernés au Canada ne représentait que 2,7% du total américain. Cet écart s'est rétréci année après année jusqu'au milieu des années 1980. Mais depuis, le nombre des maîtrises décernées au Canada se maintient autour de 5,5% du total américain. On est donc encore loin des 10% théoriquement requis pour proclamer accompli à ce chapitre le rattrapage canadien. Au doctorat, la performance du Canada est nettement meilleure. La production à ce niveau ne représentait en 1961-1962 que 2,8% de la production américaine, elle s'est maintenue autour des 5% du début des années 1970 au début des années 1980, mais elle atteint maintenant (1993-94) 8,2% de la production américaine. Remarquons que les écarts au niveau des études avancées ne s'expliquent pas par la présence des étudiants étrangers puisqu'en 1994, ils comptent pour 10,4% de la clientèle aux États-Unis (Snyder 1996), contre 12,8% au Canada (AUCC 1996).

La restructuration des universités canadiennes

Notons en passant que, contrairement aux statistiques américaines, les statistiques canadiennes ne distinguent pas les diplômes professionnels des diplômes de baccalauréat (figure 7) et qu'il nous est donc impossible de comparer à ce niveau la production globale des deux systèmes universitaires. Cela est assez malheureux car les études professionnelles coûtent généralement plus cher que la moyenne des études de premier cycle. L'amalgame réalisé par Statistique Canada à ce niveau nous prive donc de données qui auraient pu être utiles lors de l'analyse des finances.

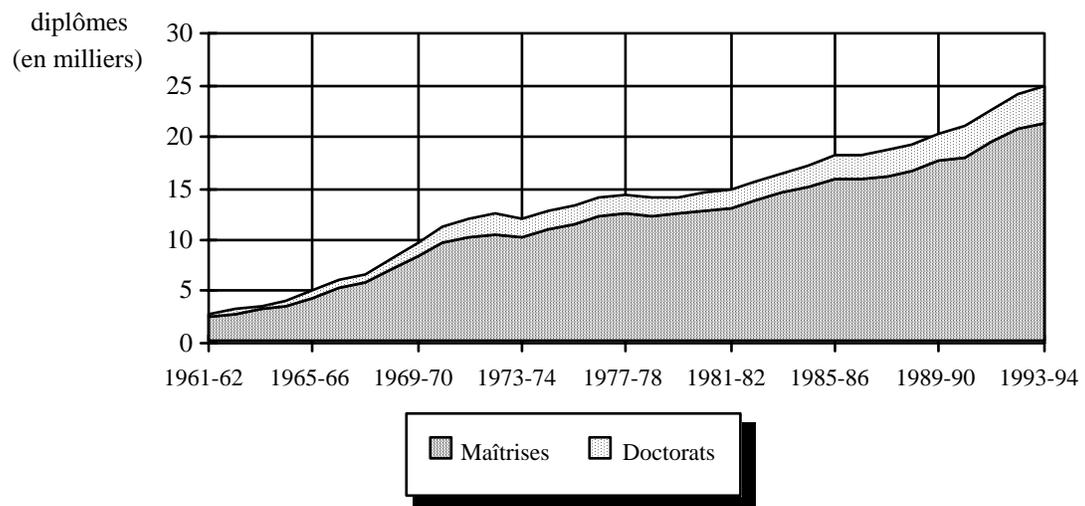
FIGURE 5
DIPLÔMES DÉCERNÉS
NOMBRE ANNUEL SELON LE CYCLE D'ÉTUDE
AU CANADA 1961-62 À 1993-94



sources: AUCC (1996) tab. DEG_TOT, à l'aide de données de Statistique Canada, pour les années 1972 à 1994; Stat Can (1978) *Recueil de statistiques chronologiques...* tab 28, pour années 1962 à 1971.

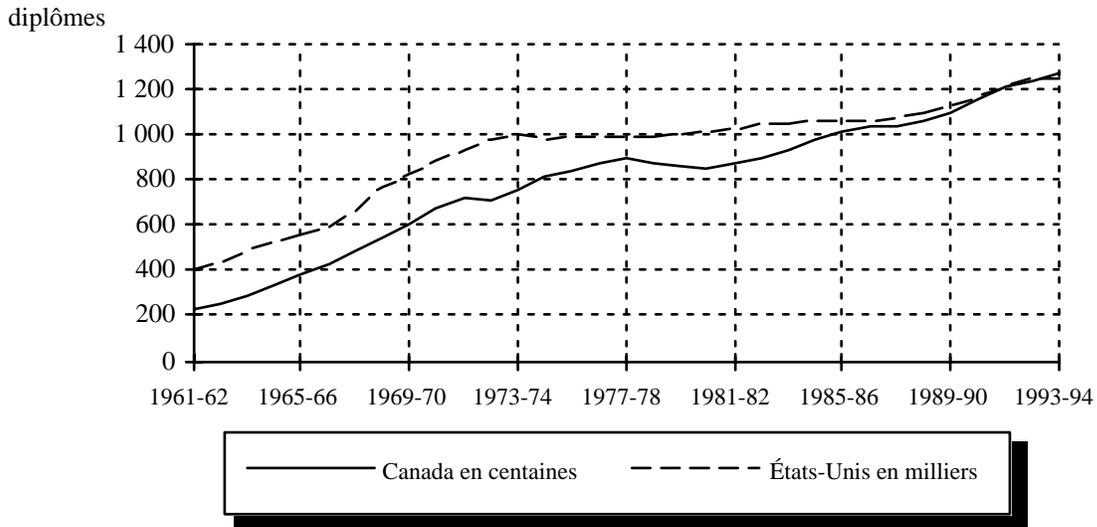
FIGURE 6
DIPLÔMES D'ÉTUDES AVANCÉES
NOMBRE ANNUEL
AU CANADA, 1961-62 À 1993-94

Évolution récente et structures des universités canadiennes



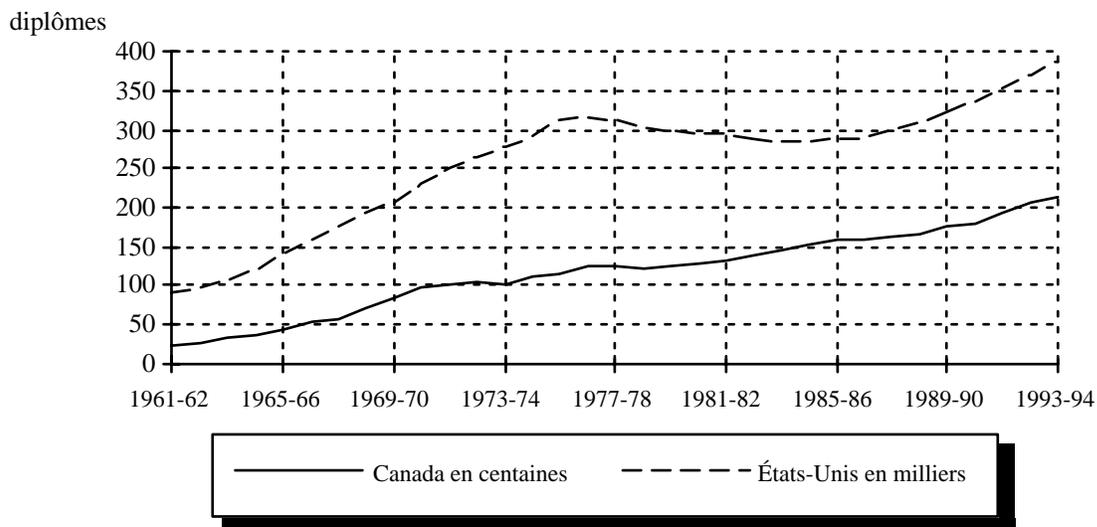
sources: AUCC (1996) tab. DEG_TOT, à l'aide de données de Statistique Canada, pour les années 1972 à 1994; Stat Can (1978) *Recueil de statistiques chronologiques...* tab 28, pour années 1962 à 1971.

FIGURE 7
DIPLÔMES DE BACCALAURÉAT ET D'ÉTUDES PROFESSIONNELLES
NOMBRE ANNUEL
AU CANADA ET AUX ÉTATS-UNIS
1961-62 À 1993-94



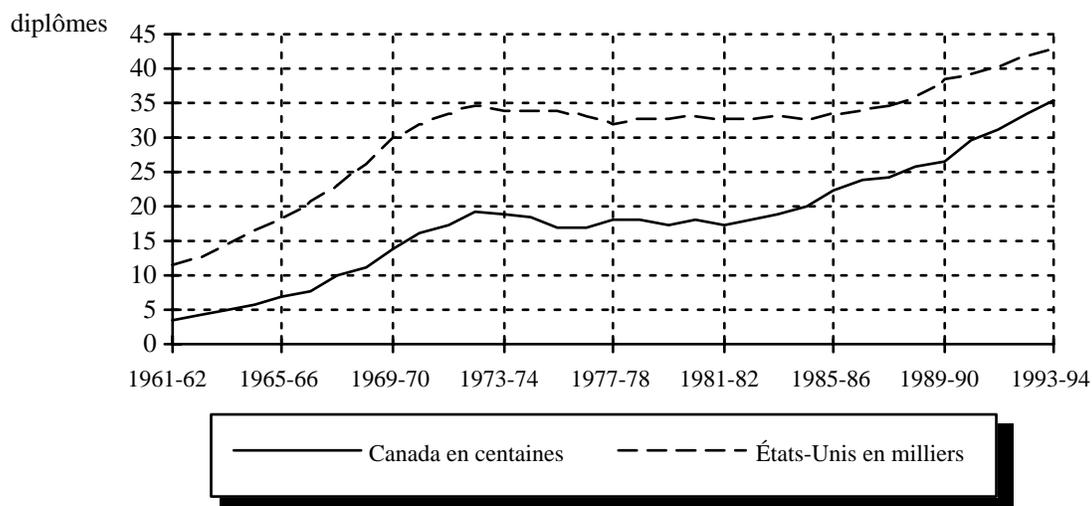
sources: **Canada:** AUCC (1996) tab. DEG_TOT, à l'aide de données de Statistique Canada, pour les années 1972 à 1994; Stat Can (1978) *Recueil de statistiques chronologiques...* tab 28, pour années 1962 à 1971. **États-Unis:** Snyder (1996), tab. 239.

FIGURE 8
DIPLÔMES DE MAÎTRISE
NOMBRE ANNUEL
AU CANADA ET AUX ÉTATS-UNIS
1961-62 À 1993-94



sources: **Canada:** AUCC (1996) tab. DEG_TOT, à l'aide de données de Statistique Canada, pour les années 1972 à 1994; Stat Can (1978) *Recueil de statistiques chronologiques...* tab 28, pour années 1962 à 1971. **États-Unis:** Snyder (1996), tab. 239.

FIGURE 9
DIPLÔMES DE DOCTORAT
NOMBRE ANNUEL
AU CANADA ET AUX ÉTATS-UNIS
1961-62 À 1993-94



sources: **Canada:** AUCC (1996) tab. DEG_TOT, à l'aide de données de Statistique Canada, pour les années 1972 à 1994; Stat Can (1978) *Recueil de statistiques chronologiques...* tab 28, pour années 1962 à 1971. **États-Unis:** Snyder (1996), tab. 239.

Il n'est guère aisé de comparer la production canadienne de diplômés à la production américaine, champ d'étude par champ d'étude. Du côté américain, la taxonomie des programmes a été refondue au début des années 1990 en une trentaine de grands champs disciplinaires et plus de 170 sous-champs. Du côté canadien, les statistiques présentées par l'AUCC ne comptent que neuf grands champs et une centaine de sous-champs. Afin de produire des tableaux de la situation canadienne un tant soit peu détaillés et comparables aux statistiques américaines, nous nous sommes inspirés de la taxonomie américaine pour procéder au regroupement des sous-champs canadiens en une trentaine de champs disciplinaires. Nous demeurons toutefois conscients que la correspondance entre les deux univers statistiques demeure, malgré ces regroupements, très imparfaite et que seul un travail long et minutieux permettrait de produire des résultats plus satisfaisants. Nous présentons néanmoins les chiffres ainsi obtenus puisqu'ils traduisent réellement les tendances canadiennes et qu'ils nous autorisent, malgré tout, quelques comparaisons Canada/États-Unis (voir *Bulletin 2.3*, pp. 38-40 pour les données américaines)

Nous pouvons ainsi affirmer qu'au niveau du baccalauréat, les huit premiers champs disciplinaires (en terme de production) sont les mêmes d'un pays à l'autre et que, dans les deux cas, ils regroupent aussi la vaste majorité des bacheliers. En 1993-94, par exemple, ces huit champs comptaient pour 78% des diplômes de baccalauréat décernés au Canada (tableau 2) et pour 68% aux États-Unis. Ils n'apparaissent toutefois pas dans le même ordre d'un pays à l'autre puisque, dans le tableau américain, ce sont les études en administration qui produisent

La restructuration des universités canadiennes

le plus grand nombre de diplômés (21,1%), suivies par les sciences sociales et l'histoire (11,4%), l'éducation (9,2%), les professions de la santé (6,4%), la psychologie (5,9%), l'ingénierie (5,3%), les lettres et la littérature (4,6%) et les sciences biologiques (4,4%). Compte tenu du fait que la production canadienne de baccalauréat est, toutes proportions gardées, comparable à celle des États-Unis, nous pouvons par ailleurs ajouter que les études de premier cycle en sciences sociales et histoire, en éducation, en psychologie en lettres et en ingénierie sont plus développées au Canada qu'aux États-Unis.

TABLEAU 2
BACCALAURÉAT ET ÉTUDES PROFESSIONNELLES
NOMBRE ANNUEL DE DIPLÔMES
SELON LES CHAMPS DISCIPLINAIRES
1983-84 À 1993-94

année	83-84	87-88	91-92	93-94
En % du total				
Sciences sociales et histoire	13,11	15,94	17,59	17,94
Éducation	16,49	15,60	17,72	16,70
Administration	13,39	12,62	12,90	12,63
Psychologie	4,74	6,48	6,26	6,65
Professions de la santé	6,83	7,40	6,67	6,52
Lettres/littérature	4,43	6,04	6,62	6,48
Ingénierie	7,70	6,85	6,12	6,21
Sciences biologiques	3,17	4,87	4,50	4,89
Arts visuels et de la scène	3,14	3,43	3,28	3,31
Général, arts et sciences	8,77	2,69	2,40	2,90
Droit et jurisprudence	3,32	3,21	2,96	2,79
Sciences informatiques	2,92	2,65	1,91	2,03
Mathématiques	1,86	2,15	1,83	1,75
Travail social et services sociaux	1,53	1,69	1,64	1,69
Sciences physiques	2,31	2,16	1,58	1,61
Communication/journalisme	1,15	1,16	1,36	1,27
Philosophie et religion	0,90	1,00	1,10	1,11
Sciences ménagères et connexes	0,85	1,04	0,91	0,85
Agronomie et ressources naturelles	1,44	1,18	0,82	0,77
Études théologiques	0,74	0,68	0,55	0,53
Architecture	0,51	0,46	0,44	0,44
Études régionales, ethniques et culturelles	0,19	0,29	0,32	0,44
Traduction et interprétation	0,49	0,33	0,26	0,22
Études militaires	0,02	0,01	0,01	0,02
Bibliothéconomie	0,01	0,02	0,03	0,01
Non classés	0,00	0,04	0,22	0,24
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00
TOTAL (n. baccalauréats)	92 828	103 797	120 738	126 538

source: AUCC (1996) tab. DEG_DISB

Du côté des maîtrises, la performance canadienne globale est, comme nous l'avons déjà montré (figure 8), encore loin de rejoindre celle des États-Unis. Par contre, si nous comparons

Évolution récente et structures des universités canadiennes

(à l'aide de notre règle des 10%) les nombres de diplômés dans chacun des champs disciplinaires en 1993-94, nous obtenons au Canada une production comparable (ou légèrement supérieure) à celles des États-Unis en bibliothéconomie (504 contre 5 116), en agronomie (465 contre 4 119) et en sciences physiques (620 contre 5 679). En philosophie (398 contre 1 350), en sciences sociales (2 608 contre 14 561) et en lettres/littérature (1 054 contre 7 885), la performance du Canada surpasse, toutes proportions gardées, celle des États-Unis. Mais dans tous les autres champs, les États-Unis demeurent en tête (voir Snyder 1996 tab. 247 pour les chiffres américains).

TABLEAU 3
MAÎTRISE
NOMBRE ANNUEL DE DIPLÔMES
SELON LES CHAMPS DISCIPLINAIRES
1983-84 À 1993-94

année	83-84	87-88	91-92	93-94
En % du total				
Administration	20,70	20,39	21,08	21,69
Éducation	19,18	18,32	17,53	16,14
Sciences sociales et histoire	11,65	12,03	11,80	12,25
Ingénierie	9,87	8,92	9,26	9,85
Professions de la santé	4,54	5,59	5,96	7,25
Lettres/littérature	4,24	4,46	4,63	4,95
Travail social et services sociaux	3,06	3,41	3,38	2,92
Sciences physiques	3,53	3,77	3,66	2,91
Psychologie	3,45	3,47	3,10	2,50
Arts visuels et de la scène	2,20	2,16	2,38	2,48
Bibliothéconomie	3,34	2,74	2,54	2,37
Agronomie et ressources naturelles	2,55	2,31	2,21	2,18
Sciences biologiques	2,20	2,46	2,24	2,13
Philosophie et religion	2,08	1,98	1,90	1,87
Informatique	1,57	2,01	1,68	1,86
Mathématiques	1,39	1,37	1,39	1,25
Études théologiques	1,40	1,15	1,22	1,07
Droit et jurisprudence	0,73	0,78	0,84	1,05
Communication/journalisme	0,52	0,78	0,84	0,94
Sciences ménagères et connexes	0,39	0,54	0,51	0,51
Générale, art et sciences	0,36	0,25	0,34	0,49
Études régionales, ethniques et culturelles	0,39	0,37	0,52	0,48
Architecture	0,35	0,28	0,58	0,41
Traduction et interprétation	0,28	0,44	0,25	0,25
Études militaires	0,01	0,03	0,02	0,07
Non classés	0,00	0,00	0,14	0,12
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00
TOTAL (n. maîtrises)	14 562	16 240	19 438	21 292

source: AUCC (1996) tab. DEG_DISM

La restructuration des universités canadiennes

Du côté des doctorats, nous retrouvons les sept mêmes champs disciplinaires en tête des tableaux canadien et américain, sauf qu'ici encore, ils n'apparaissent pas dans le même ordre. Ainsi aux États-Unis, la plus grande proportion de doctorats décernés en 1993-94 se retrouve en éducation (16,0%) suivis de l'ingénierie (13,8%), des sciences physiques (10,8%), des sciences sociales (8,4%), de la psychologie (8,3%) et des professions de la santé (4,4%). En rapprochant les nombres canadiens et américains pour 1993-94, nous constatons par ailleurs que, dans plusieurs disciplines, la performance du Canada se compare assez bien à celle des États-Unis, notamment en lettre/littérature (201 contre 1 344), en philosophie (75 contre 528), en agronomie (181 contre 1 278), en informatique (91 contre 810), en sciences physiques (481 contre 4 650), en mathématiques (113 contre 1 157), en sciences sociales (361 contre 3 627) et en ingénierie (567 contre 5 963). Dans les professions de la santé, la production canadienne est proportionnellement beaucoup plus importante (409 contre 1 902). Dans les seize autres champs disciplinaires par contre, le nombre de diplômés des universités canadiennes se retrouve bien en deçà de 10% de la production américaine (voir Snyder 1996 tab. 248 pour les chiffres américains).

TABLEAU 4
DOCTORAT
NOMBRE ANNUEL DE DIPLÔMES
SELON LES CHAMPS DISCIPLINAIRES
1983-84 À 1993-94

année	83-84	87-88	91-92	93-94
En % du total				
Ingénierie	9,64	13,91	15,18	15,96
Sciences physiques	15,55	15,11	13,65	13,54
Professions de la santé	9,42	9,61	10,71	11,51
Éducation	11,13	9,57	10,01	10,36
Sciences sociales et histoire	13,15	12,17	11,03	10,16
Sciences biologiques	8,15	7,91	7,05	7,55
Psychologie	9,11	7,95	7,11	6,25
Lettres/littérature	7,77	6,05	5,58	5,66
Agronomie et ressources naturelles	4,31	5,34	4,91	5,10
Mathématiques	2,93	2,61	3,48	3,18
Informatique	1,38	1,53	1,69	2,56
Philosophie et religion	3,09	2,94	2,10	2,11
Administration	1,12	1,61	2,33	1,46
Arts visuels et de la scène	0,69	0,54	0,86	0,84
Général, arts et sciences	0,48	0,70	1,12	0,62
Études théologiques	0,53	0,62	0,73	0,56
Communication/journalisme	0,16	0,21	0,10	0,45
Droit et jurisprudence	0,37	0,37	0,38	0,42
Travail social et services sociaux	0,21	0,29	0,35	0,39
Études régionales, ethniques et culturelles	0,16	0,17	0,38	0,34
Sciences ménagères et connexes	0,48	0,58	0,67	0,31
Architecture	0,00	0,08	0,10	0,08

Évolution récente et structures des universités canadiennes

Bibliothéconomie	0,16	0,08	0,16	0,08
Traduction et interprétation	0,00	0,00	0,00	0,00
Études militaires	0,00	0,00	0,00	0,00
Non classés	0,00	0,04	0,32	0,48
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00
TOTAL (n. doctorats)	1 878	2 415	3 136	3 552

source: AUCC (1996) tab. DEG_DISD

MÉTHODE DE TRAITEMENT DES DONNÉES FINANCIÈRES

Au niveau des finances universitaires, les comparaisons Canada/États-Unis sont très délicates, mais aussi fort intéressantes lorsque menées avec rigueur, c'est-à-dire en évitant les écueils liés à l'hétérogénéité du système universitaire américain et en tenant compte des particularités des appareils statistiques utilisés de part et d'autre de la frontière. Aussi, au risque d'ennuyer le lecteur, nous devons donc consacrer la présente sous-section à la présentation de notre méthode de traitement des données financières.

Comme nous l'avons déjà dit, il n'existe pas de série statistique bien montée permettant d'évaluer correctement les tendances du financement des établissements canadiens. *Orientations 1996* de l'AUCC demeure, à notre connaissance, la seule publication récente traçant sur une période de plus de dix ans un portrait global du système canadien. Mais sa présentation des finances universitaires est malheureusement étriquée car elle dissocie les revenus et les dépenses des fonds de fonctionnement des revenus des fonds de recherche subventionnée et qu'elle omet complètement de prendre en compte les données des fonds de fiducie et de dotation. Quelques vérifications nous ont par ailleurs révélé des défauts de cohérence interne et de fiabilité.

À la recherche de données de meilleure qualité, nous avons consulté des spécialistes du financement universitaire qui nous ont indiqué, comme source la plus fiable, les rapports annuels produits par Statistiques Canada pour le compte de l'Association canadienne du personnel administratif universitaire (ACPAU/CAUBO). Nous tenons en passant à remercier ici M. Claude Létourneau du siège social de l'UQ pour nous avoir mis sur cette piste ainsi que le personnel du secrétariat de la CREPUQ pour nous avoir donné accès à ces publications (introuvables dans les bibliothèques universitaires montréalaises) et pour nous avoir permis de tester la validité de notre traitement des données canadiennes. Il va sans dire que ces personnes ne sauraient être tenues responsables des erreurs que pourraient contenir nos résultats.

Puisque les publications de l'ACPAU ne contiennent aucune série chronologique, nous avons rassemblé ici les données de sept rapports publiés entre 1974 et 1996 en nous en tenant aux tableaux récapitulatifs des revenus et dépenses de l'ensemble des établissements.

Les données comptables de l'ACPAU sont ventilées selon cinq fonds appelés 1) fonctionnement général, 2) fiducie et dotation, 3) recherche subventionnée, 4) entreprises auxiliaires et 5) immobilisations. Seuls les quatre premiers fonds doivent être pris en compte si l'on désire obtenir des chiffres comparables aux données américaines sur les revenus et dépenses courants des établissements ("current-fund revenue and expenditures"). Les statistiques financières compilées dans les *Digests* du département de l'Éducation des États-Unis (Snyder 1996 et 1997) font en effet état de toutes les sommes impliquées dans le fonctionnement des établissements, sauf les revenus et les dépenses d'immobilisation.

Comme son nom l'indique toutefois, le fonds des entreprises auxiliaires fait état des revenus et dépenses reliés à des activités connexes et proprement commerciales tels que les services de cafétéria, de résidences étudiantes, de presses universitaires, de stationnements payants, etc. Puisque l'autofinancement est une caractéristique de ces entreprises, les sommes affectées à leur fonds ne concernent en rien les activités d'enseignement et de recherche, l'administration générale des établissements ou l'entretien des bâtisses et des équipements dédiés à ces activités. Dans certains cas, des profits réalisés par les entreprises auxiliaires peuvent être redistribués vers le financement des activités académiques, mais cela est encore rare et, en regard du budget global des établissements, il s'agit toujours de sommes très modestes.

Les rapports entre les universités américaines et leurs entreprises auxiliaires sont tout à fait semblables. Et c'est d'ailleurs pourquoi les statistiques du département de l'Éducation établissent une distinction entre les dépenses courantes des établissements ("current-fund expenditures") et les dépenses générales et éducatives ("educational and general expenditures"). Alors que ces dernières ne comprennent que les sommes nécessaires au bon déroulement des activités académiques (y compris l'administration, l'entretien des bâtisses et les bourses d'études décernées par l'institution), les premières incluent *en plus* les frais reliés à l'exploitation des entreprises auxiliaires, des hôpitaux universitaires et quelques autres services auto-financés dont la gestion échappe en grande partie au contrôle de l'administration académique de l'établissement.

Pour connaître les revenus et les coûts associés à *l'activité universitaire proprement dite*, nous devons donc exclure de nos calculs les sommes impliquées dans la gestion des entreprises auxiliaires entendues ici au sens large. Contrairement à la comptabilité de l'ACPAU cependant, les statistiques américaines n'isolent pas comme tel un "fonds des entreprises auxiliaires", bien qu'elles affichent distinctement les revenus associés à ces entreprises. Du côté américain, nous retenons donc l'ensemble des revenus courants ("current-fund revenues") desquels nous soustrayons les montants apparaissant dans la catégorie "ventes et services", c'est-à-dire les revenus des entreprises auxiliaires, des hôpitaux et des autres services indépendants. Afin de conserver à notre traitement des statistiques canadiennes et américaines la plus grande symétrie possible, nous retenons du côté canadien les revenus des quatre premiers fonds auxquels nous soustrayons, là aussi, les recettes provenant des "ventes et services" (comptant pour 95% à 99% des revenus du fonds des entreprises auxiliaires). Notons par ailleurs que le tableau des dépenses de l'ACPAU comprend des montants négatifs sous la rubrique "recouvrements externes". Il s'agit en fait de paiements reçus pour des services rendus à des personnes extérieures à l'université, aussi les avons-nous inclus dans le tableau des revenus sous la rubrique "autres".

À l'encontre de la méthode retenue ici, certains auteurs canadiens et américains considèrent les revenus de ventes et services comme une source de financement des activités académiques. Dans un ouvrage récent sur le développement des liens universités-entreprises, Slaughter et Leslie (1997 p. 78) présentent ainsi l'augmentation des revenus de cette catégorie comme la preuve d'une dépendance plus grande des établissements américains envers le

secteur des entreprises privées. Dans la même veine, Paul Axelrod (1995 pp. 167-168) croit faire la preuve de l'importance plus grande du financement privé dans les universités américaines lorsqu'il rapproche l'ensemble des revenus courants des établissements canadiens et américains et qu'il désigne comme des revenus de sources privées ("private aid to higher education") tout ce qui n'est pas subvention gouvernementale ou frais de scolarité.

Ébranlés mais incrédules devant de telles interprétations, nous avons donc pris la peine de vérifier notre propre compréhension des statistiques financières par une relecture des définitions des variables utilisées au département de l'Éducation des États-Unis et chez Statistique Canada. Nous avons eu également un échange épistolaire avec Thomas Snyder, responsable de la publication de ces statistiques aux États-Unis. Ces quelques démarches nous permettent de confirmer que les revenus de ventes et services concernent bel et bien des activités non académiques et qu'ils ne devraient donc pas être assimilés à ce qu'on appelle habituellement le financement privé. En fait, l'ampleur de ce dernier, doit plutôt être mesuré à partir des revenus de fondations et des dons et contrats non gouvernementaux.

En ce qui concerne les dépenses, nous n'avons retenu du côté américain que les dépenses générales et éducatives ("educational and general expenditures") et, du côté canadien, l'ensemble des dépenses imputées au fonds de fonctionnement général, au fonds de recherche subventionnée et au fonds de fiducie et de dotation. Notons toutefois qu'entre 1975-76 et 1979-80, l'ACPAU a modifié son mode de présentation des dépenses selon les fonctions. Jusqu'à ce moment en effet, le tableau incluait, entre autres, les fonds de fiducie et de recherche subventionnées dont les montants étaient correctement ventilés selon les diverses fonctions (enseignement, recherche, administration, etc). Pour cette période, nous présentons donc les données telles qu'elles apparaissent dans la publication de l'ACPAU. Mais depuis la fin des années 1970, ce tableau ne comporte plus que les sommes en provenance du fonds de fonctionnement général et ignore les fonds de fiducie et de recherche subventionnée. C'est ce tableau que reprend d'ailleurs l'AUCC lorsqu'elle parle des "dépenses de fonctionnement" mais il ne s'agit-là que d'un jeu de mots abritant une fiction comptable. Aussi, afin de compenser ce changement dans le mode de présentation des dépenses (et dans la définition même de la notion "dépenses de fonctionnement") nous procédons comme suit. Nous partons d'abord de ce tableau où les dépenses du fonds de fonctionnement général sont réparties selon les fonctions. Puis, à l'aide du tableau où l'ACPAU ventile les dépenses des cinq fonds selon les postes budgétaires, nous ajoutons ensuite les dépenses imputées aux fonds de recherches subventionnées et de fiducie en les incluant respectivement dans les fonctions "recherche" et "autres". Nous soustrayons toutefois de chacun des ces deux fonds les montants apparaissant aux postes budgétaires "acquisition de bibliothèques", "bâtiments" et "bourses et prix", pour les redistribuer dans notre tableau des dépenses sous les fonctions appropriées. Notons en passant que notre fonction "bourse" comprend également les montants apparaissant dans le fonds de fonctionnement général sous le poste budgétaire "bourses et prix". Dans tous les cas, il va sans dire, nous avons ignoré les dépenses imputées aux fonds des entreprises auxiliaires et au fonds d'immobilisation. Plusieurs lecteurs trouveront sans doute que ce traitement des données financières est assez compliqué. Nous en convenons aisément, mais nous affirmons

aussi qu'il demeure indispensable à une présentation du financement des activités académiques qui soit à la fois *complète* et un tant soit peu uniforme à travers le temps.

Une dernière précision s'impose en rapport avec les statistiques américaines. En raison du mode de présentation des *Digests*, notre traitement implique dans la répartition des revenus et des dépenses une petite erreur impossible à corriger à moins d'abandonner le travail à partir de cette source au profit d'une exploitation directe de la banque de données du département de l'Éducation (ce qui ne serait pas impossible, mais beaucoup plus coûteux). La grande rubrique "ventes et services", dont nous ne tenons pas compte dans notre calcul des revenus, comprend une sous-rubrique nommée "activités éducatives" où se retrouvent les recettes issues de la vente de publications, de produits laitiers, de services d'analyse, etc. Or, selon toute vraisemblance, les coûts associés à ces activités sont compris dans la grande catégorie "dépenses générales et éducatives", mais il nous est impossible de les isoler pour les soustraire au calcul, car ils sont inclus vraisemblablement dans les dépenses globales d'administration, de services publics ou dans la catégorie "autres".

D'autre part, la grande catégorie des revenus en provenance du Gouvernement fédéral américain comprend une sous-catégorie intitulée "opérations indépendantes FFRDC" ("independent operations, Federally funded research and development centers") incluse dans nos calculs des revenus des établissements. Mais puisqu'il s'agit là de laboratoires indépendants dotés d'un statut d'autonomie par rapport à la gestion académique des établissements, les déboursés qu'ils occasionnent ne sont pas comptabilisés par le département de l'Éducation dans la grande catégorie "dépenses générales et éducatives".

Nos calculs comprennent donc d'un côté des dépenses pour lesquelles nous n'avons pas de revenus et, d'un autre côté, des revenus pour lesquels nous n'avons pas de dépenses. Mais cela n'affecte guère l'évaluation du niveau global des ressources calculé sur l'ensemble des établissements américains. Dans un cas comme dans l'autre en effet, on parle de sommes qui représentent environ 2% à 3% de l'ensemble des budgets. Ce qui est soustrait d'un côté est donc rajouté de l'autre. Par contre, il faut demeurer conscient que cela affecte légèrement nos présentations de la répartition des revenus selon les sources et des dépenses selon les fonctions. Côté revenus, l'apport du Gouvernement fédéral est ainsi légèrement sur-estimé alors que du côté des dépenses, une semblable erreur affecte aussi les coûts imputés aux fonctions "administration", "services publics" et "autres".

Certains lecteurs penseront ici que de telles erreurs auraient pu facilement être évitées si nous avons tout simplement pris en compte l'ensemble des revenus courants des établissements américains et canadiens y compris les sommes impliquées par leurs activités non académiques de ventes de produits et services. D'une certaine façon, cela est vrai, mais nous avons deux sérieuses objections par rapport à un tel traitement des données financières.

Rappelons premièrement que notre volonté d'isoler et d'exclure les activités auxiliaires des institutions vise à produire un tableau le plus fidèle possible de la répartition des revenus et dépenses affectés aux *activités académiques*. Il s'agit en somme d'analyser le financement

La restructuration des universités canadiennes

requis pour la bonne marche de l'enseignement, de la recherche et des fonctions administratives et non de mesurer les chiffres d'affaires des cafétérias, des résidences ou des presses universitaires. Deuxièmement, les revenus de ventes et services sont proportionnellement beaucoup moins importants dans les budgets de l'ensemble des établissements canadiens (7% à 9%) que dans les budgets américains (environ 20%), notamment parce que ces derniers incluent les revenus des hôpitaux universitaires. Si nous les prenons en compte, nos calculs de proportions s'en trouveraient affectés et nos comparaisons Canada/États-Unis ne seraient donc pas valables à ce niveau.

REVENUS

La répartition des revenus des universités canadiennes montre clairement l'effet des compressions imposées aux subventions gouvernementales depuis le début des années 1980, particulièrement du côté provincial. Il faut toutefois mentionner à ce propos que les subventions provinciales à l'enseignement supérieur dépendent en grande partie de sommes reçues du gouvernement fédéral dans le cadre du "financement des programmes établis" et que, depuis environ la fin des années 1970 et encore davantage dernièrement, le rythme de croissance de ces transferts de fonds fédéraux a été considérablement ralenti (Slaughter et Skolnik 1987 p. 131, Miller 1995 p. 12). Et puisque ces sommes sont comprises à l'intérieur d'une enveloppe globale destinée aussi au financement de l'assurance santé, la priorité accordée à ce domaine par les administrations provinciales aurait contribué à réduire encore davantage les subventions aux universités.

Le ralentissement de la croissance des subventions gouvernementales fait en sorte que les frais de scolarité et, dans une moindre mesure, les fonds d'origine privée occupent aujourd'hui une plus grande part du financement des établissements (tableau 5). Mais ces deux sources de revenus ne comblent, encore aujourd'hui, pas plus du tiers des besoins financiers des universités canadiennes.

TABLEAU 5
UNIVERSITÉS CANADIENNES
RÉPARTITION DES REVENUS EN DOLLARS COURANTS
SELON LA SOURCE
1973-74 À 1995-96

en pourcentage du total	73-74	75-76	79-80	84-85	89-90	94-95	95-96
Frais de scolarité	14,4	12,2	10,6	12,5	12,7	18,0	18,9
Gouv. fédéral	6,5	5,9	7,4	10,2	9,7	9,8	9,2
Gouv. prov. et locaux	69,4	72,7	71,1	65,1	64,4	57,3	55,6
Total Gouvernements	75,9	78,5	78,5	75,3	74,0	67,1	64,9
Dons et octr. non gouv.	3,7	3,5	4,5	5,4	6,5	8,2	8,1
Revenus de placements	2,3	2,1	2,8	3,1	3,2	2,8	3,7
Total origine privée	6,1	5,7	7,3	8,5	9,7	11,0	11,8
Autres	3,7	3,6	3,6	3,7	3,6	4,0	4,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
TOTAL (milliers \$ can.)	1 532 044	2 201 992	3 283 363	5 441 134	7 862 208	10 033 090	10 150 018

Évolution récente et structures des universités canadiennes

source: ACPAU/CAUBO (1974-1996), revenus établis selon la méthode indiquée ci-dessus pp. 28-31.

Les longues séries chronologiques sur le financement de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis ne distinguent malheureusement pas les *4-year colleges* de l'ensemble des établissements. Néanmoins, les tendances observables au tableau 6 sont, dans une très large mesure, déterminées par les modalités du financement du secteur universitaire. Le tableau 7 montre en effet que ce dernier absorbe environ 85% du financement total de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis (*4-year* et *2-year colleges* compris) et une petite vérification effectuée pour les années antérieures à partir du niveau global du financement des divers types d'établissements révèle que c'était aussi le cas il y a vingt ans (voir Snyder 1996, tab. 338 à 342). Si nous avons les chiffres pour les *4-year colleges* seulement, la part des frais de scolarité, des subventions fédérales et des fonds d'origine privée serait légèrement supérieure tout au long de la période couverte par cette série et la part des subventions des gouvernements des États serait, évidemment, légèrement moindre.

Ceci étant admis, nous pouvons néanmoins affirmer, sans trop craindre l'erreur, que le financement du secteur universitaire américain présente depuis vingt ans des tendances tout à fait analogues à celles retrouvées du côté canadien: baisse des subventions gouvernementales, hausse des frais de scolarité et augmentation du financement privé. Toutefois, la part des subventions reçues directement du Gouvernement fédéral s'est accrue au Canada entre 1975 et 1995 (de 5,9% à 9,8%) alors qu'elle a diminué aux États-Unis (de 20,2% à 15,9%).

La structure globale du financement présente par ailleurs, d'un pays à l'autre, des différences notables et durables. Ainsi au Canada, l'ensemble des subventions gouvernementales occupe une part beaucoup plus grande du budget des universités et ce, depuis plus de vingt ans. Mais contrairement à une opinion fort répandue, la majeure partie de cette différence ne s'explique pas vraiment par l'ampleur du financement privé dans les universités américaines (les fameuses fondations et les contrats avec les entreprises), mais par le niveau des frais de scolarité. Par ailleurs, bien que le Gouvernement fédéral américain freine depuis plus de vingt ans la croissance de ses subventions, ces dernières demeurent encore, en 1994-95, plus considérables que celles de son vis-à-vis canadien. Les universités canadiennes reçoivent en effet 9,8% de leur budget sous forme de subventions fédérales (tableau 5) contre 17,7% pour l'ensemble des *4-year colleges* américains (tableau 7).

TABLEAU 6
4-YEAR ET 2-YEAR COLLEGES AMÉRICAINS
RÉPARTITION DES REVENUS EN DOLLARS COURANTS
SELON LA SOURCE
1969-70 À 1994-95

en pourcentage du total	69-70	75-76	79-80	85-86	89-90	94-95
Frais de scolarité	25,4	25,5	25,7	29,2	31,2	35,3
Gouv. fédéral	23,8	20,2	19,2	16,0	15,9	15,9
Gouv. état et locaux	38,3	43,3	43,0	41,0	38,6	33,9
Total Gouvernements	62,0	63,6	62,2	57,0	54,4	49,8
Dons et oct. non gouv.	6,5	6,0	6,0	6,8	7,1	7,4

La restructuration des universités canadiennes

Revenus de placements	3,0	2,1	2,5	2,9	2,9	2,7
Total origine privée	9,5	8,1	8,6	9,7	10,0	10,2
Autres	3,1	2,8	3,5	4,0	4,4	4,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
TOTAL (milliers \$ am.)	17 382 497	32 015 784	46 425 701	79 163 350	108 848 244	146 081 009

source: Snyder (1996), tab. 324, pour 1969 à 1990; Snyder (1997), tab 324, pour 1994-95.

TABLEAU 7
4-YEAR ET 2-YEAR COLLEGES AMÉRICAINS
RÉPARTITION DES REVENUS SELON LA SOURCE
ET SELON LA CLASSIFICATION CARNEGIE* DES ÉTABLISSEMENTS
1994-95

en pourcentage du total	Rech.	Doctora	Maîtrise	Spéc.	Bacc.	Total 4-year	2-year	TOUS
Frais de scolarité	27,2	40,5	47,8	26,5	65,1	36,8	26,5	35,3
Gouv. fédéral	26,5	9,5	6,1	22,6	4,5	17,7	5,7	15,9
Gouv. états. et locaux	28,1	34,4	38,4	25,0	11,7	29,0	62,8	33,9
Total Gouvernements	54,6	43,9	44,4	47,6	16,3	46,6	68,5	49,8
Dons et octr. non gouv.	10,2	5,9	3,8	12,1	9,0	8,5	1,4	7,4
Revenus de placements	3,6	2,4	1,2	2,6	6,5	3,2	0,2	2,7
Total origine privée	13,8	8,2	5,0	14,7	15,5	11,6	1,6	10,2
Autres	4,4	7,3	2,7	11,1	3,1	5,0	3,5	4,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
TOTAL (milliers \$ am.)	58 771 495	15 966 353	24 561 435	12 766 287	12 688 384	124 753 954	21 327 055	146 081 009

* La définition des catégories peut être retrouvée à l'adresse suivante: <<http://www.carnegiefoundation.org/cihe/>>
source: Snyder (1997), tab. 328.

Puisque la diversification des sources de financement apparaît comme l'un des objectifs prioritaires de la plupart des programmes de réforme de l'université à travers le monde et puisque, dans le cadre de comparaisons Canada/États-Unis, les niveaux de financement privé font souvent l'objet de commentaires plus ou moins justifiés, il nous apparaît opportun d'apporter une attention particulière à cette question.

FINANCEMENT PRIVÉ

On a souvent affirmé et on affirme encore aujourd'hui que les universités canadiennes ne bénéficient pas d'un financement privé aussi considérable que celui des universités américaines (Muller et Sepehri 1988 p. 161, Friedman et Friedman 1990 p. 272, Axelrod 1995 p. 161, Smith 1996). Or, si de tels énoncés ne sont pas complètement dénués de fondement, il convient toutefois d'en préciser la portée et de départager les mythes des réalités.

L'analyse des séries chronologiques révèle d'abord que le secteur universitaire canadien a réalisé ces vingt dernières années des efforts notables pour accroître l'importance de son

financement privé. Celui-ci représentait 5,7% des budgets en 1974-75 alors qu'il atteint 11,8% en 1995-96. Par rapport à la situation américaine, on peut parler, ici encore, d'un certain rattrapage puisque le financement privé des universités canadiennes atteint en 1994-95 un niveau comparable (11,0%) à celui de l'ensemble des *4-year colleges* américains (11,6%) (tableau 7). Évidemment, si on ne retenait aux États-Unis que les établissements d'un certain type, par exemples les universités de recherche ou les établissements spécialisés en ingénierie ou en médecine, le financement privé apparaîtrait plus important de ce côté (tableau 7). Cela se produirait également si nous ne retenions que les seuls établissements privés (tableau 8 section des pourcentages). Mais de telles comparaisons, tout le monde l'admettra, ne seraient guère valables.

Quant au rôle historique joué par le financement privé dans le développement des universités américaines, il convient également d'apporter ici certaines précisions et de replacer dans cette perspective les comparaisons Canada/États-Unis. Dans certains établissements américains bien sûr, les revenus de fondation et les dons et contrats du secteur privé jouent encore aujourd'hui un rôle capital. À Harvard, par exemple, ces sommes couvrent plus du tiers d'un budget global qui atteint 1,4 milliard \$ en 1994-95. Mais pour l'ensemble des établissements américains, les revenus de ce type ne comptent pour pas plus de 15% des budgets consacrés aux activités académiques dès le début des années 1960. Et du reste, la part qu'ils représentent diminue sans cesse jusqu'au milieu des années 1970, à mesure que le financement gouvernemental alimente la croissance du système d'enseignement supérieur (Snyder 1996 tab. 324). En 1975-76, ils ne représentent ainsi que 8,1% des revenus de tous les établissements américains d'enseignement supérieur (*4-year* et *2-year colleges* compris, tableau 6) et probablement guère plus de 10% des budgets des *4-year colleges*. En fait, la part du financement privé a diminué considérablement dans les universités américaines dès les années 1940 et, même dans les années 1920, les subventions gouvernementales étaient déjà beaucoup plus considérables. S'il est donc vrai que le financement privé a joué et joue encore un rôle important dans le développement du système universitaire américain, il faut reconnaître aussi que l'action des gouvernements en est le moteur principal depuis au moins le début du siècle et probablement le XIXe siècle.

Dans les universités canadiennes, les revenus de fondation de même que les dons et contrats privés représentent environ 6% des budgets au début des années 1970 (tableau 5). L'écart avec les établissements américains est donc significatif à ce moment, mais il est insuffisant pour justifier la perception si largement répandue d'un système universitaire américain doté d'un financement privé beaucoup plus considérable. Rappelons à ce propos que notre comparaison implique ici *tous* les établissements américains, c'est-à-dire ceux des secteurs public *et* privé. Or, le secteur privé empoche la plus grande partie des fonds privés dédiés aux universités américaines. Dès les années 1970, les universités canadiennes n'ont donc probablement rien à envier à ce chapitre à leurs vis-à-vis du secteur public américain.

Notons par ailleurs la baisse relative du financement privé dans les universités canadiennes au début des années 1970 (de 6,1% à 5,7%, tableau 5). Ce déclin correspond vraisemblablement à une tendance tout à fait analogue présente au même moment aux États-Unis: la forte expansion du système universitaire alimenté principalement par la croissance des

subventions gouvernementales provoque *de facto* une diminution relative de la part du financement d'origine privée. Nous pourrions ainsi supposer qu'au début des années 1960, les fonds d'origine privée étaient encore plus importants dans les universités canadiennes, tout comme ils l'étaient, on le sait, dans les universités américaines. Il est possible également que les revenus de fondation aient joué au début du siècle un rôle important dans le développement des universités canadiennes. Mais ce ne sont là, il faut l'avouer, que pures spéculations car, en fait, il n'existe aucune donnée publiée permettant d'évaluer le financement privé des universités canadiennes avant les années 1970. Voilà justement ce que nous tenons ici à souligner. Les auteurs qui évoquent un système universitaire canadien désavantagé en raison de la faiblesse des niveaux de financement privé n'ont en fait aucune preuve empirique solide à présenter à l'appui de cette interprétation. À notre connaissance, seuls Leslie (1980) et Axelrod (1995) offrent des statistiques pour les années 1960 et avant. Mais celles-ci proviennent du *Recueil de statistiques chronologiques sur l'éducation de la Confédération à 1975*, publié en 1978 par Statistique Canada, où l'on retrouve regroupés dans une large rubrique "autres", au contenu mal défini, tous les revenus excluant les frais de scolarité et les subventions gouvernementales. Il est donc *impossible*, à partir de ces données, d'évaluer *la part réelle* du financement privé. Notons en passant que la comparaison des chiffres fournis dans ce recueil pour l'année 1973-74 avec les données de l'ACPAU laisse apparaître des différences nombreuses et souvent significatives. En fait, la seule donnée pour laquelle ces deux sources concordent parfaitement est le montant de subventions municipales...

Bref, s'il est possible que le financement privé ait été historiquement moins important dans les universités canadiennes que dans les universités américaines, la preuve concrète d'une telle différence reste à produire. Dans ce contexte, le doute demeure donc tout à fait raisonnable. En fait, il semble tout à fait plausible que la différence Canada/États-Unis tienne bien davantage à l'engagement des gouvernements qu'à celui du secteur privé. De nos jours, par ailleurs, il serait tout à fait exagéré de prétendre que le système universitaire canadien ne reçoit pas une part de financement privé comparable à celui de son vis-à-vis américain, établissements publics et privés compris.

Cela étant dit pour écarter les mythes, il convient maintenant de regarder la réalité d'un peu plus près. Le tableau 8 présente ainsi le financement global, de même que les revenus par étudiant ETC des universités canadiennes et des *4-year colleges* américains publics et privés (conversions faites en dollars canadiens et américains). Remarquons d'abord que, compte tenu du taux de change États-Unis/Canada (1,37\$ en 1995), les établissements américains reçoivent davantage, pour chaque étudiant ETC, que les universités canadiennes en frais de scolarité, en subventions des deux paliers de gouvernement et en dons et contrats du secteur privé. Soulignons toutefois que les subventions des États américains aux établissements publics sont plus généreuses que celles des provinces canadiennes. En revanche, les revenus d'origine privée sont sensiblement plus abondants dans les universités canadiennes que dans les *4-year colleges* publics américains. Le calcul des niveaux de revenus par étudiant ETC permet par ailleurs de confirmer ce que révélait déjà l'analyse des budgets à partir de la répartition des sources de revenus; c'est-à-dire que la différence essentielle entre les deux structures de financement se situe au niveau des frais de scolarité et des subventions fédérales.

Évolution récente et structures des universités canadiennes

Avec 1 674\$ de revenus d'origine privée pour chaque étudiant ETC, il est donc vrai que les universités canadiennes ne reçoivent pas autant que l'ensemble des *4-year colleges* américains (2 787\$ can.). Mais il est vrai surtout qu'elles récoltent moins en tout et pour tout. Or, cette situation dure vraisemblablement depuis toujours. C'est pourquoi il est plus juste de poser le problème du financement privé en terme de proportions dans les revenus globaux des établissements et non en termes de dollars reçus par étudiants ETC.

TABLEAU 8
UNIVERSITÉS CANADIENNES ET 4-YEAR COLLEGES AMÉRICAINS
RÉPARTITION DES REVENUS ET DES REVENUS PAR ÉTUDIANT ETC
SELON LA SOURCE
1994-95

revenus (milliers \$)	États-Unis				États-Unis			
	Canada \$ can	tous \$ am	public \$ am	privé \$ am	Canada en %	tous en %	public en %	privé en %
Frais de scolarité	1 801 399	45 863 702	17 385 587	28 478 115	18,0	36,8	24,2	53,9
Gouv. fédéral	981 851	22 023 599	12 021 028	10 002 571	9,8	17,7	16,7	18,9
Gouv. prov. / état et loc.	5 746 820	36 118 378	34 330 489	1 787 890	57,3	29,0	47,7	3,4
Total Gouvernements	6 728 671	58 141 977	46 351 516	11 790 460	67,1	46,6	64,5	22,3
Dons et octr. non gouv.	821 019	10 575 321	4 526 016	6 049 304	8,2	8,5	6,3	11,4
Revenus de placements	279 140	3 945 834	668 609	3 277 225	2,8	3,2	0,9	6,2
Total origine privée	1 100 159	14 521 155	5 194 625	9 326 529	11,0	11,6	7,2	17,6
Autres	402 861	6 227 121	2 970 343	3 256 778	4,0	5,0	4,1	6,2
TOTAL (milliers \$ can. et am.)	10 033 090	124 753 954	71 902 072	52 851 882	100,0	100,0	100,0	100,0

revenus / étudiant ETC	\$ can	\$ can	\$ can	\$ can	\$ am.	\$ am.	\$ am.	\$ am.
Frais de scolarité	2 741	8 803	5 015	16 339	2 001	6 426	3 660	11 926
Gouv. fédéral	1 494	4 227	3 467	5 739	1 091	3 086	2 531	4 189
Gouv. prov. / état et loc.	8 745	6 933	9 903	1 026	6 383	5 060	7 228	749
Total Gouvernements	10 239	11 160	13 370	6 765	7 474	8 146	9 759	4 938
Dons et octr. non gouv.	1 249	2 030	1 306	3 471	912	1 482	953	2 533
Revenus de placements	425	757	193	1 880	310	553	141	1 372
Total origine privée	1 674	2 787	1 498	5 351	1 222	2 035	1 094	3 906
Autres	613	1 195	857	1 869	447	872	625	1 364
TOTAL (\$ / étudiant ETC)	15 267	23 946	20 740	30 324	11 144	17 479	15 139	22 134

nbre étudiants ETC	657 164	7 137 341	4 749 524	2 387 817
source:	Revenus: ACPAU/CAUBO (1995), pour le Canada selon la méthode calcul indiquée ci-haut. pp 28-31; Snyder (1997), tab. 328, pour les États-Unis. Étudiants ETC: AUCC (1996), tab. ENR_FTE (ETC = t.c. + (t.p./3,5)) pour le Canada; Snyder (1996), tab. 196, pour les États-Unis. Taux de change États-Unis/Canada à 1,37\$.			

source: **Revenus:** ACPAU/CAUBO (1995), pour le Canada selon la méthode calcul indiquée ci-haut. pp 28-31; Snyder (1997), tab. 328, pour les États-Unis. **Étudiants ETC:** AUCC (1996), tab. ENR_FTE (ETC = t.c. + (t.p./3,5)) pour le Canada; Snyder (1996), tab. 196, pour les États-Unis. Taux de change États-Unis/Canada à 1,37\$.

Certains pourront être tentés d'interpréter les données du tableau 8 comme la mesure du sous-financement des universités canadiennes. C'est d'ailleurs ce que fait le *Council of Ontario Universities* (COU 1996) à partir de données analogues concernant les universités ontariennes et divers groupes d'établissements américains. Il nous semble donc important de faire ici une mise en garde en ce qui concerne l'utilisation des niveaux de revenus et dépenses

La restructuration des universités canadiennes

par étudiants ETC dans des comparaisons impliquant des établissements canadiens et américains.

Notons premièrement que dans un contexte où le dollar canadien est assez labile, les taux de change Canada/États-Unis ne traduisent pas nécessairement la parité des pouvoirs d'achat. Quiconque voyage actuellement entre les deux pays sait fort bien que, mis à part l'essence automobile et quelques autres produits, 73¢ américains ne valent pas aux États-Unis un dollar canadien au Canada. Il n'est donc pas impossible que les universités canadiennes fassent davantage avec leurs 15 257\$ canadiens que des universités américaines disposant d'une somme équivalente de 11 144\$ américains.

Mais de façon plus essentielle et aussi plus certaine, il faut prendre conscience que les revenus et dépenses par étudiant ETC sont des indicateurs affectés par la taille des établissements et par les types d'activités qu'on y poursuit. Aux États-Unis par exemple, les coûts généralement plus élevés encourus par les établissements privés s'expliquent, en partie du moins, par leur taille relativement plus petite. D'autre part, on sait fort bien aussi que les dépenses des établissements appelés "*universities*" sont beaucoup plus considérables que celles des autres *4-year colleges* américains et que cela s'explique principalement par leur engagement plus prononcé au niveau de la recherche et des études avancées et professionnelles (voir *Bulletin* 2.3, pp. 23-38). Nous pouvons ainsi supposer qu'une bonne partie de la différence Canada/États-Unis se justifie par la taille relativement plus grande des établissements canadiens et par leur moindre performance au niveau des études avancées.

On pourrait évidemment objecter qu'un meilleur financement permettrait aux universités canadiennes de former plus d'étudiants de deuxième et troisième cycles et de faire davantage de recherche. Mais ce n'est hélas pas le sens que le COU (1996) donne à ses comparaisons. Bien au contraire, son rapport contient un tableau (p. T22) où, par exemple, l'Université de la Californie à Los Angeles, l'Université de l'Illinois à Urbana-Champaign et l'Université du Michigan à Ann Arbor sont présentées comme des institutions comparables ("comparator institutions") à l'Université de Toronto. Or, aucune mention n'est faite concernant la production de ces établissements, laissant ainsi croire au lecteur qu'il se réalise des activités de niveau comparable dans toutes et chacune de ces institutions. Or, sans rien enlever au prestige de l'UdeT, il faut pourtant remarquer que ce n'est pas le cas: les institutions américaines auxquelles on la compare produisent davantage de diplômés de doctorat alors qu'aucune d'entre elles ne reçoit autant d'étudiants. En 1994-95, l'UdeT a reçu environ 50 000 étudiants et a décerné environ 450 diplômes de doctorats tandis que chacune des trois institutions américaines ne recevait pas plus de 40 000 étudiants et décernait pourtant plus de 600 diplômes de doctorat.

Par ces quelques remarques, nous ne croyons évidemment pas avoir vidé la question des écarts de financement entre UdeT et UCLA ou encore celle des moindres revenus des universités canadiennes. Il est possible en fait que ces dernières soient effectivement sous-financées en regard de services qu'elles rendent. Et même si ce n'était pas le cas, il demeurerait légitime pour elles de réclamer des revenus plus substantiels au nom, par exemple, du développement des études avancées. **Nous insistons toutefois sur le fait qu'un**

indicateur comme les revenus par étudiant ETC mérite d'être manipulé avec soin si on veut le mettre au service de comparaisons entre plusieurs institutions ou plusieurs groupes d'institutions. L'une des précautions élémentaires à cet égard consiste à prendre en compte la quantité et la nature des tâches réalisées au sein des établissements. Avant d'en arriver à des conclusions de sous-financement qui seraient enfin crédibles, il faudrait en somme davantage que des calculs de taux de change sur des revenus par étudiant ETC.

DÉPENSES

La proportion des dépenses consacrée à l'enseignement et à la recherche est demeurée assez stable depuis près de vingt ans dans les universités canadiennes, bien qu'elle ait légèrement augmenté jusqu'au tournant des années 1980 pour redescendre doucement jusqu'au milieu des années 1990 (tableau 9). Entre ces deux fonctions toutefois, la recherche draine une part de plus en plus considérable des ressources alors que la proportion des dépenses consacrées à l'enseignement diminue sans cesse depuis au moins le début des années 1980. Notons par ailleurs que, depuis le début ou le milieu des années 1980, les sommes consacrées à l'administration, aux services aux étudiants et aux bourses ont augmenté légèrement plus vite que l'ensemble des dépenses. Les ressources dévolues à l'entretien des bâtiments ont subi quant à elles des compressions répétées depuis vingt ans, tandis que les bibliothèques ont reculé dans les priorités budgétaires jusqu'au milieu des années 1990, mais regagnent de l'importance à la toute fin de la période couverte par nos relevés dans les recueils de l'ACPAU (1974-96). Enfin, les coûts reliés à l'opération et à l'entretien des réseaux informatiques ont augmenté un peu plus rapidement que l'ensemble des budgets, mais dans des proportions modestes compte tenu de tout le battage entourant l'informatisation des campus. Mentionnons toutefois à ce propos que les dépenses imputées ici à l'informatique ne comprennent pas l'achat et l'entretien des micro-ordinateurs.

En somme, la transformation la plus remarquable dans la structure des dépenses des universités canadiennes demeure donc le développement de la recherche subventionnée et contractuelle. Comme nous le verrons plus loin, cette tendance doit être rapprochée de l'accroissement des revenus en dons et octrois non gouvernementaux et du renforcement des liens universités-entreprises.

TABLEAU 9
UNIVERSITÉS CANADIENNES
RÉPARTITION DES DÉPENSES (DOLLARS COURANTS) SELON LA FONCTION
1973-74 À 1995-96

en pourcentage du total	73-74	75-76	79-80	84-85	89-90	94-95	95-96
Enseignement	54,4	56,1	55,8	52,5	51,9	49,8	49,5
Recherche	12,0	11,1	12,1	15,2	15,8	17,5	17,0
Total Ens. et Rech.	66,3	67,2	67,9	67,7	67,7	67,3	66,6
Administration	7,2	7,2	6,8	6,8	7,6	7,9	8,0
Bibliothèque	6,1	5,9	5,7	5,3	5,0	4,9	5,2
Informatique / Audiovisuel*	4,2	3,9	3,0	2,9	2,7	3,0	3,1
Services aux étudiants	2,1	2,0	1,8	1,8	2,0	2,2	2,2
Bâtisses	12,6	12,6	11,8	11,0	9,7	8,7	8,7
Bourses et prix	1,5	1,2	1,3	1,6	1,7	2,2	2,4
Autres**	0,0	0,0	1,6	2,9	3,6	3,7	3,8
TOTAL	100,0						
TOTAL (milliers \$ can.)	1 505 504	2 175 490	3 220 197	5 370 589	7 685 489	9 800 766	9 929 143

* Exclut les laboratoires de micro-informatique.

** Entre 1975-76 et 1979-80, l'ACPAU a modifié sa présentation des dépenses. L'apparition soudaine de la rubrique "autres" en 1979-80, explique en partie (dans des proportions impossibles à préciser) la réduction de la part des dépenses imputées aux autres fonctions.

Évolution récente et structures des universités canadiennes

Pour les années 1979-80 à 1995-96, la présentation de l'ACPAU ne change pas et les données présentées ici demeurent donc comparables d'une année à l'autre.

source: ACPAU/CAUBO (1974-1996), tableau de la répartition des dépenses de fonctionnement général selon la fonction, auquel sont ajoutés les fonds de fiducie et de recherche subventionnée répartie selon la méthode indiquée ci-dessus pp 28-31.

Les comparaisons Canada/États-Unis sont délicates au niveau des revenus des établissements, mais elles le sont encore davantage lorsqu'il s'agit d'évaluer les dépenses. En effet, si les définitions des diverses catégories de revenus sont assez claires, il n'en est pas nécessairement ainsi des diverses catégories de dépenses. Indépendamment de leur ampleur, les frais de scolarité demeurent des frais de scolarité que l'on soit aux États-Unis ou au Canada. Et il en est également de même des subventions gouvernementales et des fonds d'origine privée. Mais si on parle de dépenses reliées à l'enseignement, à la recherche ou à l'administration, il est loin d'être assuré que les choses soient comptées de la même façon lorsque l'on passe d'un univers statistique à un autre, c'est-à-dire du Canada vers les États-Unis. Pour obtenir une telle assurance, il faudrait scruter minutieusement la méthodologie utilisée dans les deux pays et porter une grande attention à la définition de chacune des catégories de dépenses, ce qui n'était pas à notre portée compte tenu du temps et des moyens dont nous disposions.

Aussi, il serait futile de comparer, d'un pays à l'autre, la proportion des dépenses accordées à chacune des fonctions par le rapprochement des chiffres des tableaux 9 et 10. Nous ne pouvons pas prétendre, par exemple, que les universités canadiennes consacrent à l'enseignement une plus grande part de leurs ressources que ne le font les établissements américains ou que ces derniers dépensent deux fois plus d'argent dans leurs fonctions administratives que les premières. Sauf deux exceptions en fait, seules les tendances générales mesurées à travers le temps à l'intérieur de chacun des systèmes universitaires peuvent ici être comparées.

Nous pouvons ainsi constater que plusieurs changements constatés dans la structure des dépenses des universités canadiennes trouvent une correspondance du côté des établissements américains: baisse de la part des budgets consacrée à l'enseignement, à l'entretien des bâtiments et des équipements et aux bibliothèques et hausse du côté des bourses (tableau 10). Contrairement aux autres fonctions, la définition des bourses est suffisamment claire pour nous permettre d'affirmer ici que les établissements américains leur consacrent une part de leur budget trois fois plus considérable que les universités canadiennes. Comme nous l'avons remarqué précédemment (voir *Bulletin 2.3*, pp. 24-26) en comparant les revenus et les dépenses des secteurs privé et public américains, la part des budgets consacrée aux bourses constitue en quelque sorte une contrepartie pour des frais de scolarité élevés. Il s'agit là, soit dit en passant, d'un autre facteur qui contribue à creuser l'écart Canada/États-Unis au niveau des revenus et dépenses par étudiant ETC.

Nous pouvons également affirmer que les dépenses reliées à la recherche subventionnée et contractuelle ont augmenté beaucoup plus rapidement du côté canadien. Toutes proportions gardées, nous pouvons aussi soupçonner que les universités canadiennes consacrent aujourd'hui à la recherche subventionnée et contractuelle un plus forte proportion de leurs ressources (17,0%) que l'ensemble des *4-year colleges* américains (13,8%, tableau 11). En effet, nous avons affaire ici à des données *grosso modo* comparables, puisque les dépenses de

Évolution récente et structures des universités canadiennes

recherche apparaissant dans le tableau canadien et les deux tableaux américains concernent exclusivement les projets subventionnés et contractuels.

TABLEAU 10
4-YEAR ET 2-YEAR COLLEGES AMÉRICAINS
RÉPARTITION DES DÉPENSES (DOLLARS COURANTS) SELON LA FONCTION
1969-70 À 1994-95

en pourcentage du total	69-70	75-76	79-80	84-85	89-90	94-95
Enseignement	40,9	42,8	41,5	41,1	39,9	38,7
Recherche	12,7	10,7	11,4	10,8	11,8	11,9
Total Ens. et Rech.	53,6	53,5	53,0	51,9	51,8	50,5
Administration et dép. gén.	15,6	17,1	17,1	18,2	18,1	18,0
Bibliothèque	3,9	4,0	3,6	3,4	3,1	2,9
Services public	3,5	4,0	4,1	4,1	4,4	4,6
Bâtisse	9,2	10,1	10,6	10,5	9,0	8,1
Bourses	5,8	5,3	4,9	5,2	6,3	8,5
Autres	8,4	5,9	6,7	6,7	7,4	7,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
TOTAL (millions \$ am.)	16 845 210	30 598 685	44 542 843	70 061 325	105 585 077	144 158 002

source: Snyder (1997), tab. 334. La fonction "autres" comprend ici les rubriques "Organized activities related to instructional departments", "Other sponsored programs" et "Other general expenditures" apparaissant sur le tableau du département de l'Éducation.

TABLEAU 11
4-YEAR ET 2-YEAR COLLEGES AMÉRICAINS
RÉPARTITION DES DÉPENSES SELON LA FONCTION
ET SELON LA CLASSIFICATION CARNEGIE* DES ÉTABLISSEMENTS
1994-95

en pourcentage du total	Rech.	Doctora	Maîtrise	Spéc.	Bacc.	Total		TOUS
						4-year	2-year	
Enseignement	35,7	38,5	41,8	37,4	32,7	37,1	47,7	38,7
Recherche	22,7	9,6	2,8	12,8	1,0	13,8	0,1	11,9
Totale Ens. et Rech.	58,4	48,1	44,6	50,1	33,7	51,0	47,8	50,5
Administration	13,3	19,2	19,1	19,8	20,6	16,6	21,6	17,3
Services aux étudiants	3,4	5,7	8,5	4,3	10,4	5,5	10,8	6,3
Bibliothèque	3,0	3,4	3,4	1,8	3,1	3,0	2,2	2,9
Services publics	5,9	5,5	3,0	8,5	1,1	5,1	2,2	4,6
Bâtisses	6,9	7,5	8,8	9,1	9,0	7,8	10,4	8,1
Bourses	7,4	8,6	10,5	4,9	20,2	9,2	4,4	8,5
Transferts	1,8	1,9	2,1	1,4	1,9	1,8	0,7	1,7
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
TOTAL (milliers \$ am.)	58 079 115	15 675 940	24 564 883	12 584 499	12 637 299	123 541 736	20 616 266	144 158 002

* La définition des catégories peut être retrouvée à l'adresse suivante: <<http://www.carnegiefoundation.org/cihe/>>

source: Snyder (1997), tab. 335, la fonction "administration" comprend ici les rubriques "institutional support" et "academic support" apparaissant sur le tableau du département de l'Éducation, moins les dépenses de bibliothèques

Comme pour les revenus, nous ne disposons pas d'une série chronologique concernant les dépenses des seuls *4-year colleges*. C'est pourquoi nous avons inclus ici un autre tableau (tableau 11) où la structure de leurs budgets est distinguée de la structure des budgets des *2-year colleges*. Notre but premier est de montrer que le secteur universitaire détermine largement, selon toute vraisemblance, les tendances concernant l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur américains telle qu'elles apparaissent au tableau 10. Mais puisque nous l'avons sous les yeux, profitons-en pour remarquer que les universités de recherche sont dotées des fonctions administratives les moins coûteuses. Or, ce sont aussi précisément les plus grands établissements américains en terme d'inscriptions, ce qui tend à accréditer l'hypothèse d'un lien entre la taille des établissements et les possibilités d'économies. D'autre part, avec 3,98 millions étudiants inscrits à l'automne 1994, les universités de recherche et doctorales accueillent environ 46% de la clientèle de l'ensemble des *4-year colleges* (données de la Carnegie Foundation). Mais elles mobilisent aussi près de 60% des ressources du secteur universitaire. Cela tend à démontrer, si besoin en est, que les études doctorales et la recherche coûtent généralement beaucoup plus cher que l'enseignement de premier cycle.

COMPARAISON INTER-RÉGIONALE

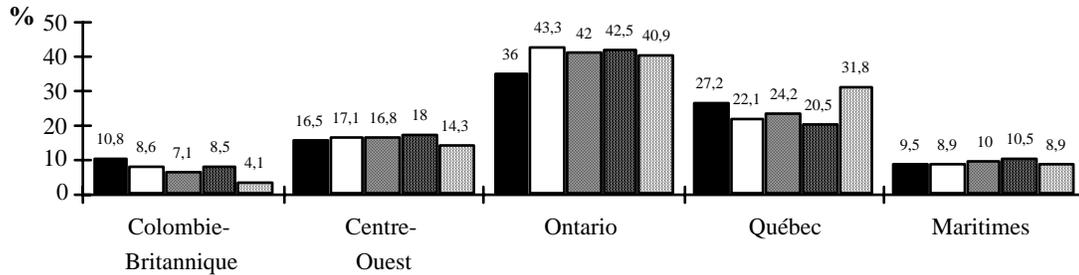
La figure 10 présente, sur une période de vingt ans, le poids relatif de chacune des grandes régions dans l'ensemble canadien du point de vue de leur population, de la fréquentation des établissements et des dépenses au titre de l'enseignement universitaire. Rappelons que ces dernières, calculées par Statistique Canada, constituent un large agrégat formé des dépenses de fonctionnement et d'immobilisation des universités, des montants d'aide gouvernementale accordée aux étudiants et des frais relatifs au fonctionnement des services gouvernementaux dédiés aux questions universitaires. Notons par ailleurs qu'il n'existe pas, à notre connaissance, de recueil où les nombres de diplômés canadiens sont ventilés selon les provinces, ce qui aurait été bien préférable pour apprécier la performance relative de chacune des grandes régions.

Sans commenter en long et en large cette figure, remarquons qu'au début des années 1970, les investissements dans l'enseignement supérieur étaient moins importants, compte tenu de la population, dans les Maritimes, au Québec et en Colombie-Britannique que dans le Centre Ouest et, surtout, en Ontario. Cette dernière en effet était bien en avance des autres régions quant au développement des études universitaires. Avec 36% de la population, elle recevait en effet 42% des étudiants canadiens et utilisait plus de 43% des ressources dédiées à l'enseignement universitaire. Mais dès la fin des années 1970, sa part des ressources dans l'ensemble canadien a diminué considérablement. En 1993-94, le poids relatif de ses dépenses était ainsi moindre (35,3%) que celui de sa population (37,5%). Mais elle a néanmoins

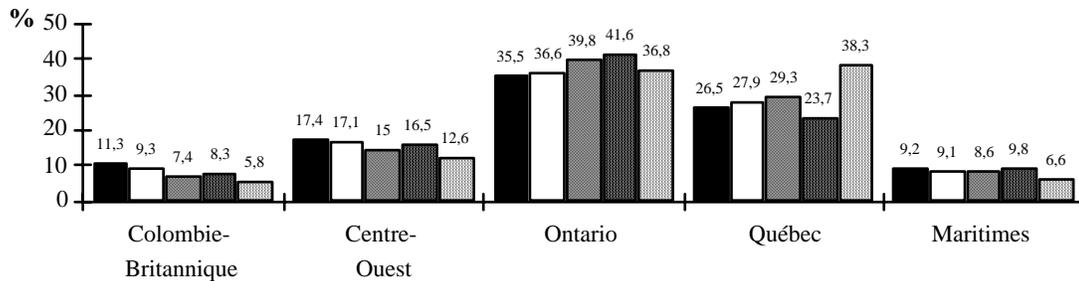
La restructuration des universités canadiennes

conservé un peu plus que sa part des clientèles universitaires (37,8%), notamment du côté des études à temps plein (40,2%). En revanche, elle a perdu au même moment, aux mains du Québec, sa première place au rang des inscriptions totales aux études avancées (tableau 12). Cela explique en partie le fait que l'Ontario soit devenue au Canada l'une des provinces où le financement par étudiant ETC est le moins élevé.

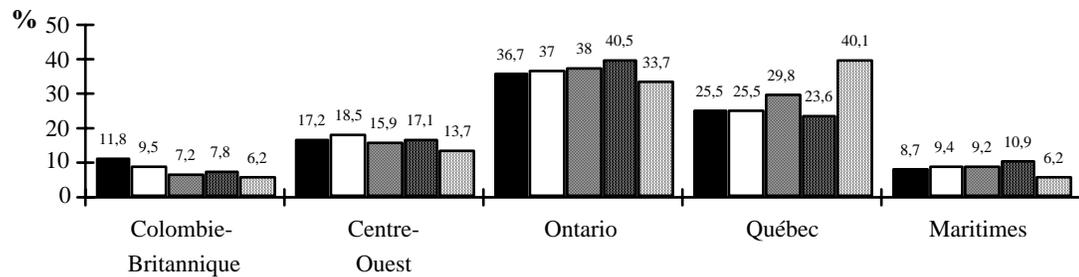
FIGURE 10
POPULATION, DÉPENSES AU TITRE DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ET INSCRIPTIONS
DANS CHACUNE DES GRANDES RÉGIONS CANADIENNES
EN POURCENTAGE DU TOTAL CANADIEN,
1973-1974



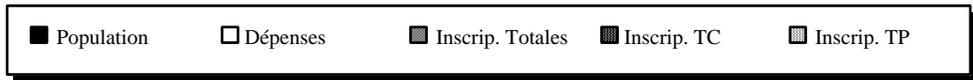
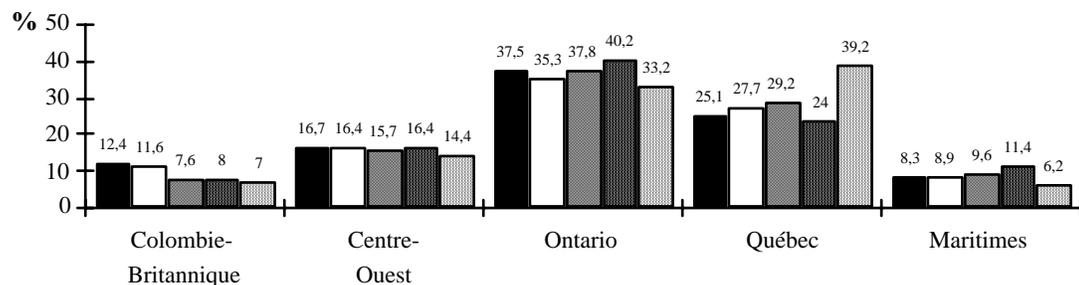
1979-1980



1989-1990



1993-1994



La restructuration des universités canadiennes

Sources: **Population:** *Annuaire Statistique du Canada*, 1994, p112 & www.statcan.ca **Dépenses:** STAT. CAN, *L'éducation au Canada*, 1975, tab 53; 1983, tab 43; 1992-93, tab 59; 1996, tab 59. **Inscriptions:** STAT. CAN, *L'éducation au Canada*, 1976, tab 30 & 40; 1983, tab 22, 1992-93, tab 10; 1996, tab 12.

Le Québec a connu pour sa part un développement un peu plus tardif que l'Ontario. Au début des années 1970 en effet, le poids relatif de ses dépenses (22,1%) et de son effectif global (24,2%) était moindre que celui de sa population (27,2%). Mais les années 1970 ont été pour lui une période de développement rapide et de rattrapage qui lui a permis d'améliorer considérablement sa représentation dans l'ensemble canadien. Ainsi, depuis le tournant des années 1980, sa part des dépenses se maintient autour ou au-dessus du poids relatif de sa population et sa part des inscriptions globales reste plus élevée. Toutefois, le Québec demeure le champion des études à temps partiel et, dans l'ensemble canadien, ses effectifs à temps plein représentent encore en 1993-94 une part moins importante (24%) que sa population (25,1%). Calculé en étudiant ETC selon la méthode habituelle de Statistique Canada ($ETC = TC + (TP/3.5)$) son score pour tous les cycles d'études dans l'ensemble canadien devrait donc être plus modeste (26,0% ETC contre 29,2% des inscriptions globales). De même, sa part des clientèles ETC aux études avancées (32,9%) serait ramenée en-dessous de celle de l'Ontario (35,7%), mais elle demeurerait néanmoins plus importante que le poids relatifs de sa population (25,1%).

Compte tenu de leur population, les Maritimes ont connu au cours des années 1980 un développement assez considérable des études universitaires. Ainsi, au début des années 1990, leur part des inscriptions globales et à temps complet dépasse largement le poids relatif de leur population. Mais on ne peut en dire autant des ressources qu'elles y consacrent. Du côté du Centre-Ouest et de la Colombie-Britannique, la situation est tout autre puisque la part des dépenses y est toujours demeurée plus élevée que la part des inscriptions. En regard du poids relatif de leur population cependant, les études universitaires y sont globalement moins développées que dans l'est du Canada.

TABLEAU 12
RÉPARTITION DES INSCRIPTIONS TOTALES
(TEMPS COMPLET ET TEMPS PARTIEL)
SELON LES GRANDES RÉGIONS DU CANADA ET LES CYCLES D'ÉTUDE
1979-80 ET 1993-94

en % du total	1er cycle		Études avancées		Tous les cycles	
	1979-80	1993-94	1979-80	1993-94	1979-80	1993-94
Maritimes	8,9	10,1	6,2	6,3	8,6	9,6
Québec	28,9	28,0	32,2	37,1	29,3	29,2
Ontario	39,7	38,4	40,6	33,9	39,8	37,8
Centre-Ouest	15,2	16,1	13,4	13,0	15,0	15,7
Colombie-Britannique	7,3	7,3	7,6	9,6	7,4	7,6
CANADA	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
CANADA (n. inscriptions)	528 843	757 918	72 382	116 686	601 225	874 604

La restructuration des universités canadiennes

source: STAT CAN (1996), L'éducation au Canada 1996, tab 12; STAT CAN (1983), L'éducation au Canada 1982-83, tab 22.

RÉFORMES DES ACTIVITÉS UNIVERSITAIRES

Nous savons déjà que le financement des universités canadiennes se transforme selon les tendances présentes actuellement dans plusieurs pays industrialisés, dont les États-Unis. Les subventions gouvernementales occupent une part décroissante des budgets des établissements et les manques à gagner sont comblés en partie par des fonds d'origine privée mais aussi, et surtout, par des hausses des frais de scolarité.

Comme on l'a dit plus haut également, les discours sur la restructuration des universités ont cours depuis déjà de nombreuses années au Canada et, dans une large mesure, les thèmes abordés au pays ne sont que des traductions locales de *desiderata* abondamment exprimés ailleurs dans le monde. Aussi, il ne sert à rien de nous étendre ici sur les volontés maintes fois exprimées de rendre le système universitaire canadien davantage sensible aux forces du marché, davantage différencié et davantage hiérarchisé. Il est aussi superflu de préciser que la rigidité et l'inefficacité des structures institutionnelles, les duplications inutiles de programmes académiques et la qualité même de l'activité universitaire constituent autant de sources de préoccupations déclarées pour les réformateurs de l'université canadienne. Enfin, il est inutile d'ajouter que le développement des liens universités-entreprises représente pour eux un objectif de première importance.

Il ne s'agit donc pas de faire ici un inventaire des recommandations contenues dans la pléthore de rapports et de textes divers publiés depuis plus de vingt ans sur les problèmes de l'université canadienne, mais plutôt de mesurer, autant que faire se peut, les transformations *réellement* effectuées dans les établissements. Nous nous permettons toutefois de présenter à l'occasion la répétition incessante des mêmes discours et revendications comme l'indice (imparfait nous en convenons) d'une certaine pérennité des structures visées par les volontés de réforme.

RÔLE DES GOUVERNEMENTS

Mis à part le réseau de l'Université du Québec, les universités canadiennes sont des institutions indépendantes les unes par rapport aux autres, réunies seulement par le biais d'associations volontaires et donc incapables d'imposer à leurs membres les manœuvres douloureuses requises par une éventuelle restructuration de l'ensemble du système universitaire. En cette matière, l'initiative ne peut donc provenir que des gouvernements et en particulier ceux des dix provinces. L'identification de "tendances canadiennes" dans les relations universités-gouvernements ne peut donc donner lieu qu'à la synthèse imparfaite de situations très diverses et de politiques parfois divergentes. D'autre part, il n'existe pas de tradition proprement canadienne qui serait en tout et pour tout fondamentalement différente de la tradition américaine. Par exemple, dans l'introduction d'un numéro de la revue *Higher Education* consacré à l'analyse des politiques de compressions budgétaires au Canada et aux

États-Unis, Slaughter et Skolnik (1987) ont remarqué qu'en Amérique du Nord, certaines différences étaient plus évidentes sur l'axe est-ouest que sur l'axe nord-sud. Ainsi, au début des années 1980, les gouvernements de la Colombie-Britannique et de l'État de Washington se sont distingués ensemble des gouvernements de l'Ontario et de l'État de New York, par l'imposition de coupes rapides et draconiennes à leurs universités alors que les deux juridictions de l'est du continent y sont allées, par opposition, avec des coupes plus modérées et graduelles, mais répétées.

Cela étant dit, il demeure néanmoins permis de formuler certaines généralisations en ce qui a trait à l'action des gouvernements provinciaux canadiens. Comme le soulignent Slaughter et Skolnik (1987), aucun gouvernement au Canada n'a imposé, par des politiques explicites, une restructuration du système universitaire impliquant une certaine différenciation des établissements comme cela a été le cas avec les États de Washington et de New York qui ont favorisé la spécialisation de certaines institutions en recherche et aux études avancées et ont forcé les autres à se concentrer dans les études de premier cycle.

Il est assez difficile de déterminer la tendance canadienne tant les gouvernements sont apparus hésitants ces dernières années. Le discours public oscille constamment en fait entre la possibilité d'une plus grande intervention de l'État et la volonté d'accorder aux universités une plus grande autonomie. Depuis environ vingt ans (peut-être plus), la menace de telles interventions plane constamment, mais les gouvernements se sont montrés jusqu'à présent assez réservés dans leur efforts de restructuration. Ils se retrouvent donc aujourd'hui assez bien servis par la conception de plus en plus répandue d'un système universitaire qui s'ordonnerait de lui-même sous l'action des forces du marché.

Dans un rapport publié en 1983, le *Committee on the Future Role of Universities in Ontario* en était venu à la conclusion que le Gouvernement devait accroître le financement des universités ou alors restructurer le système dans le sens d'une plus grande hiérarchisation des établissements. Pour donner suite à ces recommandations, le gouvernement ontarien a alors mis sur pied une nouvelle commission, la Commission Bovey, dont le mandat était de produire un plan pour la différenciation des établissements. Or, dans son rapport publié en 1984, cette dernière faisait très peu de propositions en ce sens, préconisant plutôt une différenciation graduelle fondée sur une formule de financement particulière destinée à favoriser la concentration des efforts de recherche au sein de certaines institutions. Le rapport rejetait par ailleurs complètement l'idée de confier à une agence centrale le soin d'établir d'autorité le partage des tâches souhaité entre les établissements ontariens. En 1985, le nouveau gouvernement libéral fraîchement élu a, pour sa part, tenté de rationaliser le système par décret. Il a alors commencé en imposant le rattachement de l'*Ontario Institute for Studies of Education* (OISE) à l'Université de Toronto. Mais ce timide début a donné lieu à de telles réactions que les volontés réformatrices de ce gouvernement ont été inhibées jusqu'à la fin de son mandat (Skolnik 1987). Il appert en fait que peu d'actions gouvernementales ont été entreprises par la suite et en 1991, Glen Jones pouvait ainsi décrire l'évolution du système universitaire ontarien depuis 1961 en termes de modifications modestes et de stabilité structurelle (Jones 1991).

En 1996, une nouvelle commission mandatée par le Gouvernement ontarien (Smith 1996, à ne pas confondre avec la commission Smith sur l'enseignement universitaire commanditée par l'AUCC) jugeait à son tour souhaitable une plus grande différenciation du système et recommandait, pour ce faire, l'abaissement de la réglementation gouvernementale. Mais le gouvernement de Mike Harris, élu en 1995 sous la bannière de la "révolution du bon sens", n'avait pas attendu le rapport Smith pour faire ce que la plupart des gouvernements précédents avaient fait, c'est-à-dire comprimer encore les subventions aux universités tout en permettant de nouvelles augmentations des frais de scolarité. Tout dernièrement encore, ce même gouvernement a aussi levé les limites imposées aux frais de scolarité des programmes d'études professionnelles en gestion des affaires, en droit, en optométrie, en pharmacie, en dentisterie, en médecine et en médecine vétérinaire. On prévoit ainsi que les étudiants en médecine qui débiteront leur cours en septembre 1999 auront à payer environ 11 000\$ par année (Lewington 1998/05/22). De telles décisions gouvernementales ont eu pour effet, selon Jones (1997) d'accroître la compétition entre les institutions au niveau du recrutement des clientèles et d'instiller une certaine différenciation dans le système universitaire. Mais, si cette dernière se produit réellement, elle ne sera donc pas le fruit d'une planification centrale, mais plutôt le résultat des forces du marché laissées à elles-mêmes.

De tels mouvements à la déréglementation des frais de scolarité se manifestent actuellement dans plusieurs provinces canadiennes et très rares sont les gouvernements qui se risquent à réarranger directement l'offre de formation ou les rapports entre les établissements. Le cas de la Nouvelle-Écosse est à cet égard atypique mais instructif.

Sous l'égide du *Nova Scotia Council of Higher Education* (NSCHE), des efforts ont été entrepris au début des années 1990 pour réduire les duplications de programmes dans les 13 universités de la Nouvelle-Écosse, province qui ne compte à peine que 950 000 habitants. Au cours des premières années du processus, les discussions se sont éternisées apportant peu de résultats concrets. Ce qui a fait dire au *Globe and Mail* de Toronto que le cas néo-écossais résumait l'un des problèmes fondamentaux du système universitaire canadien: dans un contexte de décroissance des ressources, tout le monde reconnaît que des décisions cruciales et douloureuses doivent être prises, mais personne ne sait qui en assumera la responsabilité et aucune institution s'accepte de gaieté de coeur de voir ses programmes abolis au profit des concurrentes (Cox 1995, Lewington et Galt 1995).

Or, au moment même où le *Globe* se prononçait ainsi, le NSCHE publiait un rapport intitulé *Shared Responsibilities in Higher Education* (NSCHE 1995) qui, de l'avis de plusieurs observateurs, a donné lieu à l'une des percées les plus intéressantes des efforts de restructuration réalisés au pays. Partant du principe que les coupes réparties ("across-the-board") devaient être évitées dans l'avenir, le NSCHE recommandait notamment la fusion de la *Technical University* (TUNS = 1 400 étudiants) avec l'Université Dalhousie, la consolidation des liens fonctionnels qui unissaient déjà certaines institutions néo-écossaises et la mise sur pied d'un consortium réunissant les services administratifs des sept universités d'Halifax (incluant admission et information). D'après les estimations réalisées alors, ce consortium permettrait à lui seul d'économiser 17 millions\$ en trois ans (NSCHE 1995). Au

printemps suivant, on annonçait ainsi la fusion de TUNS et Dalhousie et la mise en place du consortium. Les universités de la région d'Halifax promettaient aussi alors de poursuivre les discussions afin d'accroître leur complémentarité dans l'offre de formation (Lewington 1996/05/24).

Mais cette percée n'a pas eu l'heur de plaire à tous car en août 1997, la *Canadian Association of University Teachers* (CAUT) publiait un rapport critiquant vertement tout le processus de restructuration en Nouvelle-Écosse. Selon la CAUT, l'ensemble des acteurs du système universitaire néo-écossais auraient gaspillé d'énormes énergies dans des procédures bureaucratiques d'une lourdeur extrême qui n'auraient apporté, somme toute, que des bénéfices marginaux. Elle accusait aussi le NSCHE d'avoir fonctionné comme une section du ministère de l'Éducation tout en prétendant le contraire. En fait, la CAUT remettait en cause l'existence même du NSCHE qui dupliquait, selon elle, les fonctions de la *Maritime Provinces Higher Education Commission* (MPHEC). Et elle suggérait en passant qu'il aurait sans doute mieux valu confier la gestion des réformes à cette dernière. L'association des professeurs reprochait en outre au processus d'évaluation des programmes d'avoir manqué de transparence et d'avoir conduit à des décisions discutables. Si le Gouvernement néo-écossais voulait amalgamer et abolir des programmes académiques, soutenait alors la CAUT, il aurait dû en faire l'élément déclaré d'une politique explicite, la débattre en Chambre et en assumer les conséquences devant l'électorat (CAUT oct. 1997).

Entre le jeu des forces du marché laissées à elles-mêmes et la planification étatique, le Québec a adopté dernièrement une formule de compromis respectant l'autonomie des universités. La Conférence des principaux et des recteurs a en effet convaincu le ministère de l'Éducation que les universités pouvaient elles-mêmes "rationaliser" leurs programmes et planifier le changement. La Commission des universités sur les programmes doit ainsi revoir l'ensemble de l'offre de formation avant la fin de 1999. Reste à voir si, au terme du processus, les résultats seront à la hauteur des attentes.

La plupart des gouvernements provinciaux ne sont pas très enclins à se mêler directement des affaires universitaires et lorsqu'ils le font, ils ont plutôt tendance à recourir au contrôle qu'ils exercent déjà sur le financement par le biais de la réglementation des frais de scolarité ou par le biais de leurs subventions. Miller (1995) rapporte ainsi que les subventions dédiées à certains projets bien précis ("target funding") se présenteraient pour plusieurs gouvernements comme une façon simple et pratique d'orienter les politiques internes des établissements sans trop sembler se mêler de leur gestion. Encore dernièrement, le NSCHE proposait la mise en place d'une telle formule (NSCHE 1996).

Toutefois, la plus grande partie des subventions des provinces canadiennes est encore attribuée sous forme d'enveloppe globale ("block grants"). En outre, de nouvelles formules de financement, conférant aux établissements une plus grande marge de manoeuvre, retiennent de plus en plus l'attention des administrations provinciales. Il en est ainsi par exemple de la formule mise de l'avant en 1987 par le Gouvernement ontarien qui prévoit une stabilisation des subventions tant que le niveau des inscriptions demeure à l'intérieur d'un certain corridor ("enrollement target corridor"). La commission Smith sur les universités ontariennes l'a jugée

bénéfique et en a recommandé le prolongement. Selon la commission, cette formule a permis aux établissements de ne plus avoir à craindre l'influence des moindres baisses de clientèles sur le niveau de leurs subventions, ce qui a facilité leur planification financière à moyen terme et a rendu moins impérieuse la "course aux clientèles". L'instauration de formules semblables a aussi été recommandée dernièrement au Québec et en Nouvelle-Écosse par des comités-conseils des gouvernements provinciaux (Gilbert 1997, NSCHE 1996).

Ainsi, même à travers les mécanismes de financement, les gouvernements provinciaux se montrent généralement modérés dans leurs tentatives pour transformer la structure du système universitaire. Levine et Sullivan (1988) attribuent cela au respect que les politiciens portent à l'autonomie universitaire et à leur conviction que des décisions prises au niveau des établissements sont beaucoup plus pertinentes et bénéfiques. À la lumière des cas ontarien et néo-écossais, nous pouvons aussi suggérer qu'ils ne sont peut-être pas prêts à assumer la responsabilité politique d'une intervention plus directe.

D'ailleurs, les administrations universitaires sont généralement parvenues jusqu'à présent à s'accommoder tant bien que mal des compressions budgétaires. Et lorsqu'elles ne l'ont pas fait, les élites politiques et économiques ont toujours pu rejeter la faute sur elles en les blâmant notamment pour leur mauvaise gestion interne.

GESTION DES ÉTABLISSEMENTS

Comme l'ensemble des services publics, les universités sont depuis plus de vingt ans accusées de manquer d'efficacité et certains auteurs vont même jusqu'à affirmer que plusieurs des problèmes fondamentaux de l'institution tiennent à ses modes de gestion (Paquet et von Zur-Muehlen 1988 p. 9). Inlassablement, on invite ainsi depuis tout ce temps les administrations universitaires à revoir leurs pratiques de façon à les rendre plus conformes à celles du secteur des entreprises privées (Hardy 1988).

Aussi, n'est-il guère étonnant que les enquêtes réalisées ces dernières années auprès d'administrateurs d'universités canadiennes aient révélé chez eux un intérêt croissant pour de nouveaux modes de gestion issus du monde des affaires. Miller (1995) rapporte ainsi qu'au cours des années 1980, les approches de planification stratégique se sont imposées sur les campus entraînant avec elles une certaine centralisation des pouvoirs. Dans la même veine, un sondage effectué en 1991 auprès de gestionnaires d'établissements a révélé que plusieurs institutions auraient procédé à un amincissement de leurs structures administratives au cours des trois années précédant l'enquête. Plusieurs répondants ont également indiqué des changements substantiels au sein de la haute administration ayant ouvert la voie à de nouvelles philosophies administratives. Les pratiques de gestion par qualité totale ("Total Quality Management") retiendraient notamment l'attention dans plusieurs campus canadiens comme cela s'est produit, on l'a vu, aux États-Unis (*Bulletin 2.3*). Beaucoup d'administrateurs ont par ailleurs mentionné que le déclin des subventions gouvernementales les obligeaient à repenser les priorités et à mieux définir les missions institutionnelles. Enfin, plusieurs d'entre eux ont aussi jugé nécessaire de poursuivre dans l'avenir leurs efforts de réformes (Small 1994 et 1995). Bref, les administrations universitaires ont au moins appris ces dernières années à faire

preuve de bonne volonté et à donner l'image d'organisations prêtes à remettre en cause leurs modes traditionnels de fonctionnement.

Mais dans un contexte de restructuration, le dégonflement des fonctions administratives ne va pas nécessairement de soi. Nous avons déjà vu que la tendance à une certaine inflation des fonctions administratives ne se dissipe pas d'elle-même à la faveur du déclin des subventions gouvernementales (tableau 9). Par ailleurs, plusieurs répondants au sondage de Small (1995) ont mentionné la création de nouveaux comités de planification et de rationalisation au sein de leur institution. Dans cette veine, un cas extrême mais récent: l'Université du Manitoba qui, en 1993, comptait 900 comités actifs pour un peu moins de 25 000 étudiants inscrits. Le rapport Roblin (1993) auquel on doit ce constat recommandait alors de réduire ce nombre de moitié, d'alléger les mécanismes collégiaux de prises de décisions et de revaloriser le rôle de l'administration centrale.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs critiques de l'institution universitaire l'accusent aussi de manquer de transparence. C'est sans doute pourquoi au cours des dernières années, plusieurs gouvernements ont exigé d'elles des rapports publics sur le déroulement de leurs activités. Des rencontres officielles et périodiques entre les administrateurs d'établissements et les élus ont également été instituées ou proposées. Dans plusieurs provinces aussi, la divulgation des salaires versés aux membres de la haute administration des universités a été rendue obligatoire. Enfin, de façon plus générale mais aussi plus essentielle, les demandes sociales et politiques se sont multipliées pour des preuves formelles de la qualité de l'ensemble des activités universitaires.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ UNIVERSITAIRE

Depuis le début des années 1990, la revue *MacLean's* publie annuellement un classement des universités canadiennes qui, pour l'essentiel, emprunte sa méthodologie à un exercice semblable réalisé auprès des universités américaines par la revue *U.S. News & World Report*. Les milieux académiques critiquent la méthodologie de cette enquête au Canada tout comme aux États-Unis. Mais les ventes en kiosques de ce numéro spécial du *MacLean's* — généralement plus élevées que la moyenne des autres numéros — ont néanmoins révélé deux choses très importantes. Premièrement que les universités canadiennes peuvent très bien être ordonnées suivant une échelle hiérarchique et qu'une telle échelle dispose d'emblée d'une certaine reconnaissance sociale. Deuxièmement, le succès commercial remporté par ce numéro de *MacLean's* montre que les Canadiens peuvent s'intéresser d'assez près à l'évaluation de l'activité universitaire.

De façon moins spectaculaire, mais aussi plus fondamentale, signalons que *tous* les projets de restructuration consultés lors de la constitution du présent dossier recommandent, entre autres, la mise sur pied de nouveaux mécanismes d'évaluation ayant principalement pour cible l'enseignement et la gestion des établissements.

Dans un certain nombre de cas, comme par exemple en Alberta et en Nouvelle-Écosse, on envisage notamment la création de systèmes provinciaux d'indicateurs de performance (Rea 1996, Hubley *et al.* 1996, NSCHE 1995 et 1996). De son côté, la *Maritime Provinces Higher Education Commission* (MPHEC) a commandé une étude exploratoire pour la création éventuelle d'un système qui couvrirait l'ensemble des Maritimes (Clarke *et al.* 1995). Le rapport Smith (1991) sur l'enseignement universitaire au Canada (à ne pas confondre avec le rapport Smith ontarien) recommande pour sa part une vingtaine d'indicateurs destinés à mesurer la qualité de l'enseignement de premier cycle. Enfin, un comité du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada travaillerait actuellement à la mise sur pied d'un système pan-canadien (Clarke *et al.* 1995).

Dans aucun de ces cas toutefois, il n'a été question de lier les niveaux de financement aux rendements éventuellement mesurés grâce aux indicateurs. Les promoteurs de tels systèmes les conçoivent plutôt, en fait, comme des instruments d'imputabilité ("accountability"), ce qui témoigne chez eux d'une prudence de bon aloi. La majorité des spécialistes de l'évaluation de l'activité universitaire soutient en effet que les mesures prises à partir de tels indicateurs doivent généralement être interprétées avec circonspection et qu'il faut notamment tenir compte de la diversité possible des missions et des contextes institutionnels. La plupart d'entre eux reconnaissent aussi qu'aucun indicateur ou système d'indicateurs utilisé mécaniquement ne garantit une juste mesure de la qualité (voir à ce propos le *Bulletin CIRST/ENVEX*, no 3, mai 1996).

Mais lorsqu'on y regarde de plus près, les promoteurs de tels systèmes d'indicateurs, malgré leur prudence, ratent le coche à deux endroits au moins. Premièrement, leurs propositions ne sont pas assorties d'une *définition explicite de la qualité* censée être ainsi mesurée. Or, selon l'usage généralement admis du concept, les indicateurs de performance se distinguent des simples statistiques descriptives par leur statut de signaux révélateurs, au sein d'une démarche d'évaluation cohérente, de l'atteinte de certains objectifs de qualité, d'efficacité, de rendement, etc. Parler d'indicateurs de performance sans définir précisément ces objectifs revient à emprunter une rhétorique ronflante pour dire que la qualité de l'activité universitaire mériterait d'être mesurée grâce à l'utilisation de statistiques. Et proposer dans un tel contexte certains indicateurs de performance bien précis, comme le fait par exemple le rapport Smith (1991), les consultants du NSCHE (Hubley *et al.* 1996) et ceux de la MPHEC (Clarke *et al.* 1995) revient à promouvoir une conception implicite et souvent incohérente de la qualité.

Deuxièmement, les auteurs de telles propositions font assez peu de cas, à notre avis, de la pauvreté des appareils statistiques actuellement disponibles. Plutôt que de promouvoir la publication de données transformées comme des ratios professeurs/étudiants, des taux de rétentions ou d'obtention de diplômes et autres pourcentages derrière lesquels les réalités fondamentales demeurent souvent difficiles à percevoir, il nous semble que, dans une optique de transparence et d'imputabilité, ils auraient dû militer d'abord pour la mise sur pied de bons systèmes de collecte et de diffusion périodiques de données brutes mais détaillées concernant les finances, les équipements, les clientèles, les programmes, le corps enseignant, etc. L'un

n'empêche pas l'autre bien sûr, mais promouvoir le premier sans le second revient à mettre la charrue devant les boeufs.

Du côté des réalisations, il faut noter que plusieurs universités canadiennes se sont déjà dotées à l'interne de systèmes d'indicateurs de performance (George et McAllister 1995). L'Université Queen's serait même très en avance en ce domaine et, avec les Universités de Toronto, de Waterloo, Western Ontario et Guelph, elle aurait contribué dernièrement à la mise sur pied d'un système inter-institutionnel destiné à comparer les taux d'attrition/rétention. Des projets pilotes ont également été menés depuis le début des années 1990 par les gouvernements de l'Alberta, du Nouveau-Brunswick et de Terre-Neuve (Hubley *et al.* 1995).

Outre ce recours plus fréquent à des indicateurs quantitatifs, les programmes d'études des universités canadiennes font aussi de plus en plus souvent l'objet d'évaluation interne et externe prévoyant notamment le recours à des pairs évaluateurs. Le sondage de Small (1995) révèle ainsi l'introduction récente de pareilles procédures dans de nombreux établissements. On sait par ailleurs que, depuis le début des années 1980, tous les programmes d'études avancées des universités ontariennes sont soumis à une évaluation externe périodique dirigée par un comité du *Council of Ontario Universities*. L'ensemble des programmes des universités québécoises font pour leur part l'objet d'une évaluation interne elle-même soumise à la méta-évaluation externe de la Commission de vérification de la CREPUQ. Dans le cadre des travaux du NSCHE, tous les programmes des universités néo-écossaises ont aussi été évalués récemment.

En somme, il y eu au Canada un développement notable de l'évaluation des activités universitaires ces dernières années, mais en l'absence d'inventaire systématique, il demeure difficile de préciser l'étendue exacte des réalisations actuelles en ce domaine. Sans trop risquer l'erreur, il est toutefois permis d'affirmer que les universités canadiennes demeurent encore aujourd'hui évaluées de façon moins intense et moins systématique que leurs vis-à-vis américaines.

RATIONALISATION DE L'OFFRE DE FORMATION

Bien que les duplications de programmes académiques fassent l'objet de préoccupations déclarées depuis plus de vingt ans et que de nombreux textes récents reviennent sur ce problème, il n'existe à notre connaissance aucune étude publiée où l'ampleur du phénomène serait mesurée, que ce soit à l'échelle du Canada ou d'une seule province. Il n'existe pas non plus de relevé systématique des fusions et abolitions de programmes réalisées jusqu'à ce jour.

L'examen du cas américain nous révèle un pareil paradoxe. Alors que des discours nombreux et insistants condamnent les duplications inutiles de programmes, l'évolution de la structure réelle de l'offre de formation n'est à peu près pas évaluée aux États-Unis. Au demeurant, les quelques données pertinentes retrouvées à ce propos tendent à démontrer une

plus grande dispersion de l'offre de formation à travers le système universitaire américain et non une plus grande spécialisation des établissements. Signalons toutefois que ces données ne concernent qu'une période récente (1988 à 1993) au cours de laquelle les inscriptions ont connu des hausses assez rapides (*Bulletin 2.3*).

Par contre, de nombreuses études de cas révèlent que, depuis une bonne vingtaine d'années, plusieurs établissements américains ont bel et bien réalisé de profondes restructurations au terme desquelles de nombreux programmes et même des départements entiers ont été éliminés. Or, si des récits analogues concernant les universités canadiennes ont pu être retrouvés, leur nombre et l'ampleur des transformations décrites demeurent, toutes proportions gardées, beaucoup moins considérables. De là à penser que les universités canadiennes n'ont presque pas été touchées par la rationalisation des programmes académiques, il y a un pas que nous nous permettrons ici de franchir par déduction, suite à l'examen de ces quelques histoires de cas.

Dès le tournant des années 1970, le gouvernement ontarien, préoccupé par les coûts croissants de l'enseignement universitaire, lorgnait déjà du côté de la rationalisation des programmes de doctorats. Mais prenant les devants, le *Committee of University Presidents* (CUP) a alors fait remarquer qu'une évaluation sérieuse desdits programmes devait d'abord être menée afin d'éclairer les prises de décisions. Il a alors mandaté un comité spécial pour examiner, discipline par discipline, chacun des programmes de troisième cycle. Mais au terme de la démarche, les évaluateurs du CUP en sont venus à la conclusion que la vaste majorité des programmes existants était d'excellente qualité. Ils ont même suggéré que, d'un point de vue purement académique, la création de nouveaux programmes était entièrement justifiée. Après quelques années de cette approche de "rationalisation", le gouvernement provincial pouvait ainsi constater une augmentation globale du nombre de programmes de doctorat dans les universités ontariennes (Neatby 1987).

Les gouvernements ne sont pas les seuls à avoir été frustrés dans leur volonté de rationalisation. Au début des années 1980 par exemple, l'administration de l'Université de Toronto a voulu procéder elle-même à une réduction de ces activités par la fermeture de sa Faculté d'architecture. Mais l'opposition à la décision a été si générale et l'administration tellement isolée au terme des discussions que cette tentative s'est finalement soldée par un échec (Hardy 1990).

Depuis vingt ans cependant, les universités canadiennes n'ont pas toujours échappé à la nécessité de réduire leurs activités. Suite à une série de compressions budgétaires sévères imposées par le Gouvernement provincial au tournant des années 1980, l'Université de la Colombie-Britannique (UBC) a ainsi dû se résoudre à éliminer une série de programmes dans une demi-douzaine de disciplines et à abolir une centaine de postes d'enseignants. Cependant, seuls douze professeurs dont neuf permanents ont alors reçu un avis de licenciement, les autres devant quitter par départ volontaire ou pour la retraite. Mais ces neuf congédiements de professeurs permanents constituaient alors une première depuis les années 1950 dans les annales universitaires canadiennes. Ils ont donc suscité d'énergiques protestations de la part du

syndicat des professeurs d'UBC et de la *Canadian Association of University Teacher* (CAUT). Cette dernière a alors mis sur pied un comité d'enquête pour examiner toute la question et tenter de faire renverser la décision. Au terme de ses démarches, la CAUT n'a pas réussi à obtenir l'annulation des congédiements, mais elle est toutefois parvenue à négocier les conditions devant d'appliquer pour tout congédiement ultérieur (Dennison 1987, Hardy 1990).

Les répondants au sondage réalisé par Small (1994) au début des années 1990 n'ont rapporté, semble-t-il, que très peu de cas d'élargissement de programmes. Une très grande université (dont le nom n'est malheureusement pas mentionné) aurait "fermé plusieurs départements et aboli les programmes s'y rattachant". En revanche, le même sondage révélerait aussi de nombreux cas où des programmes auraient été élargis.

La révision des programmes réalisée dernièrement sous l'égide du NSCHE aurait quant à elle conduit à la fermeture de l'école d'éducation de l'Université Dalhousie (CAUT oct. 1997). Mais le processus devait aussi mener à la rationalisation des programmes d'administration offerts dans trois des sept universités de la région d'Halifax. Or, il appert que la situation a été laissée pour ainsi dire intacte de ce côté (Lewington 1996/05/24).

Le silence relatif de notre documentation sur les abolitions de programmes pourrait, en théorie, être l'effet d'une certaine insensibilisation des principaux intervenants vis-à-vis un phénomène perçu par eux comme inéluctable. Cependant, les réactions à la récente décision du Conseil de l'Université de Carleton d'abolir huit programmes de langue nous suggèrent fortement le contraire. En effet, le syndicat des professeurs de Carleton, appuyé par la CAUT, a alors décidé de contester cette restructuration qui, d'après les premières estimations, devait impliquer le congédiement de 12 à 26 professeurs. Les organisations syndicales déploraient notamment ne pas avoir été consultées sur l'affaire et réclamaient le report de la décision jusqu'à la tenue d'un débat public. Elles réclamaient également, du recteur de l'université, la promesse de ne plus recourir dans l'avenir à des abolitions de programmes et à des licenciements de professeurs (Fitzgerald janv. 1998). Elles menaçaient aussi de recourir à la grève pour obtenir gain de cause (Meerman 1998). En avril, les professeurs de Carleton réunis en assemblée générale ont ainsi donné, à plus de 80%, un mandat de grève à leur exécutif syndical. Des négociations sérieuses ont rapidement suivi et une entente a pu être conclue aux termes de laquelle l'administration s'engageait notamment à recycler les professeurs visés par les licenciements. Soit dit en passant, leur nombre avait entre-temps été réduit à sept (Fitzgerald mai 1998).

Toutes et chacune des histoires de cas que nous avons retrouvées suggèrent en somme que les professeurs canadiens n'ont pas été accoutumés, comme leurs collègues américains, à l'éventualité de rationalisations de programmes impliquant des congédiements dans leurs rangs. Dans sa version originale en effet, le plan de restructuration de Carleton apparaissait bien timide en regard de ce qui a été vécu dans plusieurs campus américains depuis la fin des années 1970. Rappelons simplement qu'entre 1990 et 1994, plus de 180 postes enseignants

représentant près de 20% du corps professoral ont été effectivement abolis à *Northeastern University* (voir *Bulletin* 2.3).

Moins développé au milieu des années 1970, le système universitaire canadien a connu, comme on l'a vu, une croissance beaucoup plus soutenue que le système universitaire américain entre la fin des années 1970 et le début des années 1990. Compte tenu de ces hausses de clientèles, il est donc vraisemblable que les abolitions de programmes aient été, toutes proportions gardées, beaucoup moins nombreuses au Canada qu'aux États-Unis. Rappelons par ailleurs que les volontés de rationalisation des activités de formation n'ont pas produit, dans l'ensemble du système universitaire américain, les résultats attendus par les promoteurs des stratégies d'excellence sélective. D'autre part, certains des auteurs consultés suggèrent que les coupes réparties auraient été jusqu'à présent le mode dominant de gestion des compressions budgétaires (Skolnik 1987, Hardy 1990) alors qu'aucun autre n'évoque même le contraire. Mis à part quelques cas exceptionnels, il est donc vraisemblable que la rationalisation de l'offre de formation ne soit pas apparue jusqu'à présent comme une nécessité de première importance dans les universités canadiennes.

RÔLE DES PROFESSEURS

Au Canada comme aux États-Unis, le contexte général de la restructuration des universités s'accompagne de nombreux discours remettant en cause les modes actuels d'engagement des professeurs, notamment la permanence ("tenure"). Mais les associations de professeurs se montrent en ce domaine très attachées au *statu quo* et, bien que leur influence politique ait pu s'éroder ces dernières années, elle n'en est pas pour autant devenue négligeable. Les événements entourant la création de la *Technical University of British Columbia* (TUBC) —province où ont été effectuées, rappelons-le, les premiers congédiements de professeurs permanents— sont révélateurs à cet égard.

Après la troisième lecture du projet loi créant la TUBC le 28 juillet 1997, la *Confederation of University Faculty Association of British Columbia* (CUFA/BC) et la *Canadian Association of University Teachers* (CAUT) ont entamé un boycott, enjoignant à leurs membres et à tous les diplômés qualifiés pour un poste de professeur à la nouvelle institution de ne pas répondre à ses offres d'emploi. Les deux associations estimaient en effet que le texte de la loi fondatrice ne garantissait pas aux éventuels professeurs l'autonomie et la liberté académiques qu'offrent toutes les autres universités canadiennes. Elles reprochaient notamment à la TUBC de ne pas être dotée d'une direction bicamérale avec un Sénat académique distinct du Bureau des Gouverneurs. Composé en majorité de représentants nommés par le Gouvernement, ce dernier aurait disposé en somme du pouvoir exclusif de décider des orientations de l'université en matière d'enseignement et de recherche, alors que dans une structure bicamérale, de tels pouvoirs reviennent normalement au Sénat académique composé d'une forte proportion de professeurs. Pire encore, le ministre de l'Éducation de la Colombie Britannique aurait également annoncé, peu de temps avant le vote de la loi, que les professeurs de la TUBC ne jouiraient d'aucune forme de permanence ("tenure") (Clift 1997).

La restructuration des universités canadiennes

La CUFA/BC exigeait donc que la loi de la TUBC soit modifiée de façon à prévoir la constitution d'un Sénat académique ou son équivalent et que des mécanismes assurant la permanence des professeurs soient mis en place.

Pour le Gouvernement et les responsables de la TUBC, une telle naissance dans la controverse n'était sans doute pas une chose très désirable. Mais de leur côté, la CUFA/BC et la CAUT jouaient assez gros dans l'affaire puisqu'un échec du boycott aurait très certainement miné leur crédibilité comme intervenants dans les questions universitaires. Or, un tel échec n'était pas improbable au départ. Après tout, les diplômés compétents mais sans emploi ne sont pas tellement rares et certains professeurs d'expérience auraient très bien pu se laisser tenter par des conditions alléchantes offertes à eux en particulier. D'ailleurs en janvier 1998, l'étanchéité du boycott semblait loin d'être assurée puisque plusieurs postes de direction académique avaient déjà été comblés. L'un d'entre eux avait même été confié à une ancienne présidente du Syndicat des professeurs de Dalhousie (Foster 1998). L'embauche des professeurs n'avait pas encore débuté, mais tout indiquait alors que le gouvernement provincial et la direction de l'établissement pourraient maintenir assez aisément une attitude intransigeante.

À la mi-mars pourtant, les parties en sont arrivées à un compromis qui, sans modifier la loi, utilisait les pouvoirs conférés au Bureau de Gouverneurs pour assurer aux professeurs un plus grand contrôle sur les orientations académiques de l'institution et leur garantir une certaine forme de permanence. Nous ne connaissons malheureusement pas ce qui s'est passé entre janvier et mars 1998 sur le front du boycott, ni les circonstances précises ayant mené à la conclusion de l'entente. Sa portée réelle sur le fonctionnement ultérieur de l'institution reste aussi difficile à évaluer. Elle prévoit par exemple, que certains membres du personnel académique seront engagés sur la base d'un contrat permanent ("continuing appointment") sujet à certaines clauses de réserve, mais elle stipule aussi que certains autres professeurs pourront être liés par des contrats temporaires ("term appointment") ou voir leur poste géré et financé par les partenaires corporatifs de la TUBC. Sur le plan de l'autonomie académique, elle confie la supervision des activités d'enseignement et de recherche à un nouveau conseil de planification de l'enseignement ("Academic Planning Board") au sein duquel les professeurs jouissent d'une représentation significative. Mais l'autorité de ce nouveau comité dépend essentiellement de pouvoirs délégués par le Bureau des Gouverneurs.

La "victoire" n'est donc probablement pas aussi complète que l'auraient souhaitée les associations de professeurs. Ces dernières admettent d'ailleurs devoir poursuivre les négociations avec la direction de l'établissement et continuer à revendiquer auprès du gouvernement des amendements à la loi de la TUBC (CAUT avril 1998). Chose certaine, cette solution négociée représente pour la CUFA/BC et la CAUT un gain honorable à l'issue d'une démarche périlleuse. Elle témoigne également des scrupules des autorités à affronter les professeurs d'université sur des questions jugées aussi fondamentales que l'autonomie et la liberté académique.

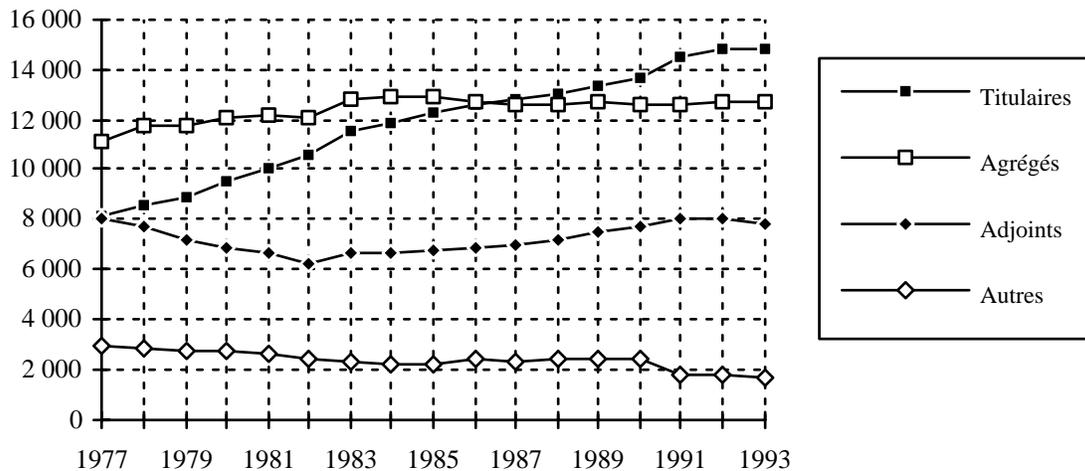
Les lecteurs intéressés à en savoir davantage sur cette affaire trouveront sur le site de la CUFA/BC <<http://cufabc.harbour.sfu.ca/tubc/>> un nombre très important de documents pertinents:

le texte de l'accord du 18 mars 1998, les échanges épistolaires entre les associations de professeurs et les autorités concernées, des articles de journaux parus en rapport avec cette affaire et le texte de la loi fondatrice de TUBC.

Les preuves par le vide ne sont jamais entièrement satisfaisantes, mais l'absence au sein de notre documentation de mentions supplémentaires concernant des remises en cause concrètes de la permanence nous indique que, vraisemblablement, le *statu quo* règne sur ce front au Canada. Rappelons par ailleurs qu'aux États-Unis, malgré toutes les critiques dont elle fait l'objet, la permanence est encore assurée à 96% des professeurs titulaires et à 82% des agrégés, ce qui était aussi le cas il y a vingt ans (*Bulletin 2.3*).

Si peu de professeurs permanents ont perdu leur emploi au Canada des suites de restructurations, le nombre de postes à temps complet n'a cependant pas suivi le rythme des inscriptions. Il y avait en effet 30 283 professeurs à temps complet pour 585 847 étudiants inscrits en 1977 (1 pour 19,3), alors qu'on dénombrait 36 909 professeurs pour 864 500 étudiants en 1993 (1 pour 23,4). D'après l'AUCC (1996), la moyenne d'âge de ces professeurs serait passée de 42 à 48 ans entre 1976 et 1993. Le faible renouvellement du corps enseignant explique aussi en partie la croissance rapide du nombre de titulaires par rapport à la croissance globale du corps enseignant (figure 11).

FIGURE 11
NOMBRE DE PROFESSEURS À TEMPS COMPLET*
DANS LES UNIVERSITÉS CANADIENNES
SELON LE RANG ACADÉMIQUE
1977 À 1993



* Contrat de douze mois, comprend tous ceux qui travaillent dans les facultés à titre de professeur et de chercheur ainsi que les membres du personnel universitaire de niveau supérieur, jusqu'au rang de doyen.

source: CSCE (1996), tab B1

L'écart entre la croissance du nombre de professeurs à temps plein et celle des effectifs étudiants ne peut que se traduire par une augmentation de la taille des classes et par le recours de plus en plus massif à du personnel enseignant temporaire et à temps partiel. Ces deux tendances sont cependant impossibles à départager puisqu'il n'existe pas de données sur le personnel enseignant à temps partiel.

Il n'existe pas non plus de série de données chronologiques pan-canadiennes sur les salaires versés aux professeurs à temps complet et à temps partiel. Il est donc impossible d'évaluer leur pouvoir de négociation et, à cet égard, les histoires de cas retrouvées n'autorisent guère de grandes généralisations. À Dalhousie, par exemple, les professeurs ont obtenu dernièrement, après moins de deux semaines de grève, un contrat de travail de trois ans prévoyant des augmentations moyennes de salaire de l'ordre de 9% à 11% (*Anonyme Chronicle* 10 avril 1998). Par contraste, après une grève qui aura duré 55 jours au début de 1997, les professeurs d'York n'ont obtenu qu'un pourcent d'augmentation à la dernière année d'un contrat de travail de trois ans (Lewington 1997/05/23). On sait aussi que, dans certains cas, des professeurs canadiens ont dû accepter des gels et même des diminutions de salaire, mais il n'existe à notre connaissance aucune donnée publiée à ce sujet.

On a déjà dit par ailleurs que l'introduction des nouvelles technologies de l'information et des communication (NTIC) dans les campus contribuerait à redéfinir le statut des professeurs. L'informatisation des cours pourrait en effet dévaluer le travail artisanal actuellement réalisé par eux et placer le contrôle sur les contenus et la distribution des enseignements entre les mains des administrateurs d'établissement et d'entreprises privées. Mais ici encore, les tendances ne sont pas très claires. Ainsi, malgré leurs maigres gains salariaux (ou peut-être grâce à eux), les professeurs d'York ont néanmoins réussi à obtenir des clauses leur garantissant un contrôle absolu (ou presque) sur toutes les questions reliées à l'informatisation des activités d'enseignement (Noble 1998). À l'Université Acadia, l'introduction des NTIC au niveau de l'enseignement aurait même doté les professeurs d'un moyen de pression supplémentaire. Ces derniers ont en effet réussi à placer l'administration dans l'embarras l'hiver dernier lorsqu'ils ont suspendu leur participation au programme "Acadia Advantage" commencé deux ans plus tôt. Le programme en question prévoit entre autres que les étudiants téléchargent sur leurs ordinateurs portatifs des notes de cours et tout le matériel pédagogique nécessaire à partir des ordinateurs de leurs professeurs. Or, tout en maintenant une présence active dans les salles de classe et à leur bureau, ces derniers ont bouleversé considérablement le déroulement des activités d'enseignement en refusant tout simplement de démarrer leurs ordinateurs et en reprenant, au grand dam de leurs étudiants, la craie et le tableau noir. À cette occasion, le président de la CAUT, William Bruneau a eu du mal à contenir son enthousiasme en déclarant à la journaliste du *Chronicle of Higher Education* que les NTIC pourraient bien faciliter dans l'avenir l'action des syndicats de professeurs (Lewington 1998/02/13). On peut toutefois prévoir que si de tels moyens de pression se généralisaient, les conventions collectives en viendraient bientôt à déterminer les obligations des professeurs quant à l'utilisation des NTIC.

D'autres facteurs sont aussi susceptibles de modifier la tâche et le statut des professeurs. Parmi ceux-ci, il faut compter, comme nous allons le voir, l'intensification récente des liens universités-entreprises.

LIENS UNIVERSITÉS-ENTREPRISES

L'émergence de la "nouvelle société du savoir" favorise de nos jours l'accroissement du rôle des institutions d'enseignement supérieur dans le développement économique, dans les discours à tout le moins. Elle contribue également au renforcement de leurs liens avec les entreprises privées. Ce n'est cependant pas d'hier que de telles tendances sont apparues au Canada. Dans son histoire des universités ontariennes, Axelrod (1982) montre fort bien, par exemple, comment dès le tournant des années 1960, le développement du secteur universitaire était considéré comme un élément essentiel de la santé économique de la province. Il montre également comment le support accordé par d'importants intérêts d'affaires aux établissements est apparu aux yeux de leurs administrateurs comme un moyen sûr de légitimer leurs activités auprès des gouvernements, du secteur des affaires et de la population en général. De l'avis même de leurs porte-parole, le statut des universités dépendait alors largement du prestige et de l'influence de leurs commanditaires du secteur privé.

Mais bien que toutes les universités recherchaient alors activement l'aide du secteur privé, cette dernière n'a jamais représenté une très grande part de leurs budgets. Pour financer l'expansion des services universitaires, les gestionnaires d'établissements et leurs commanditaires du milieu des affaires ont en fait encouragé l'État à investir massivement. Mais ils sont parvenus en même temps à résister efficacement aux efforts des gouvernements pour administrer les établissements plus directement. La tradition de liberté académique combinée à l'idéologie de la libre entreprise a ainsi contribué, selon Axelrod, à forger un système universitaire financé pour l'essentiel par des fonds publics mais géré de façon privée ("privately run but publicly funded", Axelrod 1982 p 214)

Au cours de la période d'expansion des années 1960, la préférence des entreprises subventionnant les universités allait nettement du côté des immobilisations. Cette priorité accordée à la brique et au mortier s'explique en partie par le caractère très ponctuel de la plupart des dons. Près de la moitié des compagnies canadiennes qui ont donné aux universités en 1957 ne l'ont pas fait l'année suivante. L'investissement dans les bâtisses conférait au donateur une visibilité durable et cela représentait en même temps un mode d'aide moins exigeant sur le long terme que des contributions aux budgets de fonctionnement. Certaines entreprises finançaient des activités courantes, mais elles arrêtaient généralement leur choix sur la recherche. Elles pouvaient ainsi exercer un contrôle plus direct sur le genre de travail réalisé grâce à leur argent et espérer en même temps un certain retour sur leur investissement. En 1957, 80% de toutes les subventions de recherche octroyées aux universités par les entreprises l'étaient sous forme d'aide liée ("restricted grant"). En 1958, cette proportion était passée à 90% et à plus de 98% en 1961 (Axelrod 1982 pp. 48-49).

Le financement privé des établissements d'enseignement supérieur et bon nombre de ses modalités ne sont donc pas en 1998 des nouveautés. Mais avec le déclin du financement public, ils auraient pris ces dernières années une signification nouvelle.

Sous le titre *Academic Capitalism*, Slaughter et Leslie (1997) réfèrent à la tendance croissante des institutions et des professeurs à s'engager dans des marchés compétitifs pour l'obtention de fonds privés généralement dédiés à des recherches valorisées par les entreprises privées. Les revenus de ce type occupent encore une part relativement modeste des budgets des établissements, mais puisqu'ils gagnent en importance, ils contribueraient déjà à bouleverser les structures des établissements. En raison des conditions particulières dans lesquelles ces revenus sont obtenus, du statut qu'on leur reconnaît comme preuve de l'excellence des unités où ils aboutissent et de la valeur qu'on leur accorde comme substitut à des subventions gouvernementales de plus en plus rares, ils détermineraient d'importants réarrangements des priorités et des pouvoirs au sein des universités.

Au niveau de l'allocation des ressources, l'enseignement et la recherche non subventionnée se trouveraient ainsi défavorisés au profit de recherches subventionnées et d'autres activités susceptibles de générer les dollars du capitalisme académique. Certaines divisions nouvelles s'institueraient également au sein du corps enseignant, conséquence d'une différenciation croissante au niveau du statut entre les professeurs dont les travaux permettent

d'attirer le financement privé et ceux qui, pour une raison ou une autre, n'y parviennent pas. Une hiérarchisation analogue s'établirait aussi, pour les mêmes raisons, entre les unités au sein des établissements et entre les établissements au sein du système universitaire (Slaughter et Leslie 1997). Une certaine dislocation des composantes du travail académique s'ensuivrait également: alors que les professeurs réguliers et permanents consacraient une part de plus en plus grande de leur temps de travail à des recherches contractuelles, l'enseignement (de premier cycle en particulier) se verrait confié à d'autres professeurs à temps partiel et sous contrat temporaire (Buchbinder et Rajagopal 1995). L'influence des mécanismes de gestion collégiale s'en trouverait aussi amoindrie puisque, dans la plupart des cas, les nouveaux liens avec les entreprises privées (et donc la gestion des activités qui s'y rattachent) emprunteraient des canaux plus près de la haute administration des établissements. Souvent, la mise en place de tels liens passerait même par la création de structures complètement distinctes du reste de la gestion académique des établissements (Buchbinder et Newson 1990, Newson 1994).

Enfin la mission même de l'université s'en trouverait redéfinie. Les activités à haut potentiel commercial éclipsaient toutes les autres et les connaissances produites dans le cadre de la recherche universitaire perdraient leur caractère public pour devenir la propriété exclusive et jalousement gardée des professeurs, des commanditaires et des universités elles-mêmes (Buchbinder et Newson 1990). Ainsi liées à des intérêts commerciaux, les universités n'apparaîtraient plus comme des sources de connaissances indépendantes et désintéressées, mais comme des réservoirs d'expertises monnayables. L'institution universitaire s'en trouverait radicalement transformée: comme l'université traditionnelle a peu à peu été remplacée par l'université de recherche à partir du milieu du XIXe siècle et par l'université de masse après la Seconde Guerre mondiale, ces dernières céderaient la place, à la fin du XXe siècle, au nouveau modèle de "l'université de services" fondée sur la valeur monétaire du savoir (Newson 1994).

Au Canada, les administrateurs d'université interrogés par Miller (1995) au début des années 1990 se montraient assez favorables au développement d'activités commerciales au sein de leur campus et au renforcement des liens avec les entreprises privées. Ils n'estimaient pas que les corporations privées exerçaient une influence indue dans l'orientation et le fonctionnement des programmes de recherches ou d'études. Au contraire, selon Miller, ils se plaignaient davantage de la timidité du secteur des affaires envers les universités et de la faiblesse de leurs engagements (Miller 1995 p. 83).

Mais en fait, peu d'auteurs se sont penchés sérieusement sur le cas canadien, ne serait-ce que pour mesurer l'importance du financement privé des établissements. C'est sans doute pourquoi, encore de nos jours, on présente l'image d'une université canadienne moins touchée par les grandes tendances du capitalisme académique que, par exemple, les universités américaines. "Private support for higher education and academic research is very small in Canada compared with the United State (Friedman et Friedman 1990 p. 275)". Parlant des transformations réalisées dernièrement dans les universités des pays de traditions anglo-saxonnes, Slaughter et Leslie mentionnent au passage que les établissements australiens seraient peut-être en avance sur leur vis-à-vis américains dans l'implantation des mécanismes du marché. Mais par contraste, ils soutiennent également que: "Only in Canada did the data

La restructuration des universités canadiennes

suggest and colleague assure us that the financial changes impacting the United States were largely to be felt, although alarms was already being expressed about higher education cuts in government funding (Slaughter et Leslie 1997 p. 101)”. Ces auteurs ajoutent même que les milieux académiques canadiens —les professeurs en particulier— seraient d’une certaine façon réfractaires à des rapprochements avec les entreprises (p. 54 et 214).

Or, les données sur le financement privé des universités canadiennes présentées plus haut (tableau 5) tendent au contraire à montrer qu’à ce niveau, la distinction canadienne relève d’un mythe doté peut-être d’un certain fondement jusqu’au milieu des années 1980, mais rendu aujourd’hui insoutenable.

Lorsqu’on parle de liens universités-entreprises et de capitalisme académique, il convient toutefois de distinguer, au sein du financement privé des établissements, deux grandes classes de revenus. La première tient davantage de la philanthropie puisqu’elle se compose surtout de dons accordés par des diplômés et d’autres individus pour lesquels l’établissement n’a qu’à émettre des reçus d’impôt. Les revenus de la seconde classe, quant à eux, tiennent davantage de la relation marchande. Ils proviennent surtout de contrats conclus avec des entreprises privées en vertu desquels l’université est tenue de réaliser certaines prestations particulières, généralement des recherches utiles à l’atteinte des objectifs propres à ces entreprises. C’est pourquoi les statistiques de la R-D universitaires (tableaux 13 et 14) sont sans doute plus révélatrices des tendances du capitalisme académique que ne le sont les chiffres de l’ACPAU/CAUBO et du département de l’Éducation des États-Unis sur la répartition des revenus des établissements (tableau 5, 6, 7 et 8).

TABEAU 13
CANADA, RÉPARTITION DES DÉPENSES DE R-D (DOLLARS COURANTS)
RÉALISÉES DANS LE SECTEUR DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
SELON LA SOURCE DE FINANCEMENT, 1980 À 1995

année	Répartition en pourcentage					total	TOTAL en millions\$ can.
	fédéral	provincial	industrie	université	autres		
1980	25,4	8,2	4,0	55,1	7,3	100,0	920
1981	27,2	9,1	3,9	52,9	6,8	100,0	1 054
1982	30,0	9,8	4,0	48,8	7,4	100,0	1 176
1983	28,6	10,3	3,3	51,5	6,2	100,0	1 373
1984	31,5	10,5	3,8	47,2	7,0	100,0	1 452
1985	33,7	11,0	3,9	44,5	7,0	100,0	1 537
1986	31,4	10,9	4,3	46,3	7,2	100,0	1 641
1987	29,8	11,8	4,1	47,2	7,1	100,0	1 754
1988	30,3	11,8	5,1	44,6	8,3	100,0	1 849
1989	31,3	13,1	5,8	40,6	9,3	100,0	1 998
1990	30,3	12,9	6,3	42,5	8,0	100,0	2 213
1991	33,2	12,6	6,3	39,3	8,5	100,0	2 454
1992	31,2	11,6	9,1	39,1	9,0	100,0	2 660
1993	31,5	11,7	11,1	37,6	8,1	100,0	2 750
1994	30,9	12,0	10,9	36,6	9,5	100,0	2 820
1995	30,9	11,9	10,4	37,0	9,8	100,0	2 858

source: Stat Can (1996), *Bulletin de service. Statistiques des sciences*, vol 20, no 7, septembre 1996, tab. 2.

TABLEAU 14
ÉTATS-UNIS, RÉPARTITION DES DÉPENSES DE R-D (DOLLARS COURANTS)
RÉALISÉES DANS LE SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
SELON LA SOURCE DE FINANCEMENT, 1980 À 1996

année	Répartition en pourcentage					total	TOTAL en millions\$ am.
	fédéral	état	industrie	université	autres		
1980	67,6	8,1	3,9	13,8	6,6	100,0	6 063
1981	66,8	8,0	4,3	14,7	6,4	100,0	6 847
1982	65,1	8,4	4,6	15,2	6,7	100,0	7 324
1983	63,3	7,9	4,9	16,5	7,3	100,0	7 882
1984	63,0	8,0	5,5	16,4	7,1	100,0	8 620
1985	62,6	7,8	5,8	16,7	7,2	100,0	9 687
1986	61,4	8,4	6,4	17,1	6,7	100,0	10 928
1987	60,4	8,4	6,5	17,8	6,8	100,0	12 153
1988	60,9	8,2	6,5	17,5	6,9	100,0	13 463
1989	60,0	8,2	6,6	18,0	7,2	100,0	14 976
1990	59,2	8,1	6,9	18,5	7,3	100,0	16 285
1991	58,2	8,4	6,9	19,1	7,4	100,0	17 584
1992	58,9	7,9	6,8	18,9	7,5	100,0	18 816
1993	59,9	7,8	6,8	18,0	7,4	100,0	19 948
1994	60,2	7,3	6,7	18,3	7,5	100,0	21 051
1995	60,1	7,6	6,7	18,3	7,3	100,0	22 207
1996	60,1	7,5	6,9	18,4	7,2	100,0	22 995

* Les subventions fédérales comprend les fonds alloués aux FFRDC dont il a été question plus haut.

source: Machen (1998), *Academic R&D Expenditures Fiscal Year 1996*, NSF 98-304, tab B-1.

Au début des années 1980, le financement de l'entreprise privée représentait environ 4% du total des dépenses de R-D universitaire dans les deux pays. À partir de ce moment, les liens universités-entreprises se sont développés de façon un peu plus hâtive aux États-Unis, mais la part de la recherche universitaire assumée par l'entreprise privée y a plafonné autour de 6,5% à 6,9% depuis le milieu ou la fin des années 1980. Au Canada en revanche, le secteur privé commercial a assumé une part relativement stable du financement de la recherche universitaire jusqu'au milieu des années 1980, mais son rôle s'est accru considérablement depuis le tournant des années 1990 au point où il joue aujourd'hui un rôle proportionnellement plus important dans les universités canadiennes que dans l'ensemble des établissements américains, c'est-à-dire les collèges et universités du secteur public et du secteur privé.

La colonne "autres" apparaissant dans les tableaux canadien et américain est constituée principalement de fonds versés par des organismes privés sans but lucratif —tels que des fondations non universitaires et non gouvernementales— qui subventionnent, par exemple, des recherches médicales. À la rigueur, on peut donc parler ici aussi de financement privé et, dans la mesure où ces sommes sont attribuées sur une base compétitive, elles participeraient à leur façon au renforcement de plusieurs des tendances associées au capitalisme académique. Mais il est aussi plausible que les conditions d'utilisation attachées à ces subventions soient moins contraignantes pour les universités que les contrats passés avec les entreprises privées. Ce ne sont toutefois là que des suppositions qui mériteraient d'être étayées par quelques études de cas au moins. Pour l'instant, remarquons donc simplement qu'au début des années 1980, les

La restructuration des universités canadiennes

fonds de tels organismes sans but lucratif représentaient, aux États-Unis comme au Canada, une proportion plus grande du financement de la recherche universitaire que les contrats avec l'entreprise privée. Avec le temps cependant, l'écart s'est amoindri dans les deux pays et, au Canada, le secteur privé commercial occupe même depuis 1993 un rôle plus important que ces organismes sans but lucratif.

Notons par ailleurs que la proportion du financement assurée par les universités elles-mêmes est beaucoup plus importante au Canada qu'aux États-Unis. Cela s'explique plus probablement par les divergences de méthodes entre Statistique Canada et la *National Science Foundation* que par des différences réelles entre les deux structures de recherche universitaire. Chez Statistique Canada en effet, la part du financement assumée par les universités est le résultat d'une estimation effectuée à partir du nombre de professeurs à temps complet, tous présumés chercheurs, auxquels on attribue un montant variable selon la discipline. La *National Science Foundation* par contre, ne tient compte que des coûts (directs et indirects) des projets de recherche *effectivement* réalisés à partir de fonds institutionnels spécialement dédiés. La recherche non subventionnée qui ne donne pas lieu à une budgétisation spécifique n'est donc pas prise en compte. En outre, la recherche en éducation, en droit, dans les humanités, en musique, dans les arts, en bibliothéconomie et dans d'autres champs "non scientifiques" est également exclue des calculs.

Cela dit, les données canadiennes et américaines concernant toutes les autres sources de financement (gouvernements, entreprises, etc.) demeurent comparables puisqu'on parle alors de fonds *externes* dont la provenance est clairement identifiée. Or si on retirait des calculs de la R-D universitaire cette part (problématique) assumée par les établissements eux-mêmes, l'écart Canada/États-Unis au niveau du financement de l'entreprise privée n'en serait que plus grand (16,5% au Canada contre 8,2% aux États-Unis).

Le calcul des dépenses en recherche subventionnée et contractuelle par étudiant ETC jette un éclairage encore plus intéressant sur la question du financement externe de la recherche. Comme on pouvait s'y attendre, le gouvernement fédéral est, dans chacun des cas, le plus important bailleur de fonds. Mais les universités canadiennes reçoivent moins au total pour chaque étudiant que *l'ensemble* des *4-year colleges* américains (publics *et* privés) et cette différence ne s'explique vraiment que par le niveau des subventions fédérales beaucoup moins élevé au Canada. Par contre, les universités canadiennes récoltent davantage que les établissements américains auprès des gouvernements provinciaux, des organismes sans but lucratif et des entreprises privées (tableau 15).

TABLEAU 15
CANADA ET ÉTATS-UNIS
DÉPENSES DE RECHERCHE SUBVENTIONNÉE ET CONTRACTUELLE
DANS LE SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
SELON LA SOURCE DU FINANCEMENT
(EN DOLLARS CANADIENS)
1995

	CANADA	ÉTATS-UNIS
Montant en millions \$ canadiens		
Gouvernement fédéral	883	18 298
Gouvernement prov./état	339	2 303
Entreprise privée	297	2 032
Autres	281	2 215
Total du financement externe	1 800	24 848
Montant en \$ canadiens/étudiant ETC		
Gouvernement fédéral	1 344	2 564
Gouvernement prov./état	516	323
Entreprise privée	451	285
Autres	428	310
Total du financement externe	2 739	3 481
N étudiants ETC	657 164	7 137 341

source: **Canada:** Stat Can (1996), *Bulletin de service. Statistiques des sciences*, vol 20, no 7, septembre 1996, tab. 2. **États-Unis:** NSF (1998), *Academic R&D Expenditures Fiscal Year 1996*, NSF 98-304, tab B-1. Taux de change Canada/États-Unis à 1,37\$

L'engagement plus affirmé du secteur privé canadien dans la recherche universitaire mériterait sans doute une étude approfondie, mais il est déjà possible d'identifier ici au moins deux grands facteurs explicatifs.

Il est d'abord plausible que les entreprises canadiennes, moins dotées en matière d'expertise interne, aient davantage besoin de l'aide des universités que leurs concurrentes américaines. Une étude récente réalisée par le *Atlantic Province Economic Council* sur les collaborations universités-entreprises est assez révélatrice à cet égard. Sans ambages, on y affirme en effet que: "The economic structure of our region [les Maritimes] may require that applied research partnership with entrepreneurs be a larger share of university activity than the national average (Odenthal *et al.* 1995 p5)". Ce qui est vrai pour la comparaison entre les Maritimes et le reste du Canada l'est aussi sans doute pour la comparaison entre le Canada et les États-Unis. Slaughter et Leslie ont d'ailleurs trouvé en Australie un capitalisme académique davantage développé qu'aux États-Unis. Notons enfin à ce propos que les indicateurs de l'OCDE sur la R-D permettent d'identifier, comme l'une des caractéristiques des économies de petite taille, un recours plus massif aux capacités de recherche des universités.

Deuxièmement, il est aussi plausible qu'à travers leurs politiques de subventions, les gouvernements canadiens (surtout le fédéral) poussent bien davantage que leurs vis-à-vis américains sur la formation des liens universités-entreprises. Au Canada comme aux États-Unis, le financement de la recherche universitaire par le secteur privé et sa croissance des dernières années ne sont pas, en effet, le fruit d'un mouvement spontané imprimé par la dynamique nouvelle des marchés du savoir. Comme le mentionnent Doutriaux et Barker (1996), cette tendance doit en fait beaucoup à l'initiative des gouvernements qui ont multiplié ces dernières années les mesures fiscales et les programmes prévoyant un financement de contre-partie. (Remarquons au passage que ces deux auteurs sont aussi, à notre connaissance, les seuls à avoir remarqué que les entreprises canadiennes font réaliser dans les universités une part plus grande de leur recherche que les entreprises américaines).

La restructuration des universités canadiennes

Entre autres initiatives notons que, depuis 1983, plus de 1 050 projets ont été financés par le biais du programme fédéral de collaboration université-entreprise en R-D (“Collaborative university-industry R&D programme”). Le programme des chaires industrielles introduit 1983 par le CRSNG et celui des chaires en gestion du changement technologique (CRSNG/CRSH) ont permis de leur côté d’attirer dans les universités des fonds privés pour financer à 50% plus de 120 chaires entre 1980 et 1995. En 1993, le Conseil de Recherche Médicale du Canada a pour sa part conclu une entente de cinq ans avec l’Association de l’industrie pharmaceutique canadienne selon laquelle le Conseil investirait 50 millions\$ et l’industrie 200 millions\$ dans des projets de partenariat université-entreprise (Doutriaux et Barker 1996).

Soulignons enfin la création, au début des années 1990, des réseaux des centres d’excellence (RCE) autour desquels se regroupent plusieurs universités et des entreprises engagées dans des projets de recherche bien ciblés comme, par exemples, le perfectionnement des réseaux de télécommunication, l’amélioration des procédés utilisés dans l’industrie des pâtes et papiers ou, encore, le développement de nouveaux traitements médicaux des voies respiratoires. Après deux mandats de quatre ans, les responsables du programme des RCE ont fait un bilan très positif de l’expérience. En 1995-96, les réseaux réunissaient 4 121 chercheurs, et étudiants des deuxième et troisième cycles, de même que 629 organismes dont 405 entreprises privées. Pour cette seule année 1995-96, leurs travaux auraient permis d’octroyer 46 licences de fabrication et de commercialisation à des entreprises. Depuis leur création, les RCE auraient également permis l’émergence de 35 nouvelles entreprises de pointe. Des experts internationaux auraient par ailleurs jugé que le programme a permis au Canada de prendre de l’avance dans plusieurs domaines. Aussi, en 1997, le Gouvernement fédéral a décidé de le rendre permanent, de lui allouer un crédit annuel de 47,4 millions\$ et d’allonger la durée des mandats des centres à sept ans au lieu de quatre (Froment 1994, Garon 1997).

Outre ces initiatives fédérales, il faut mentionner également que les gouvernements provinciaux, notamment ceux du Québec et de l’Ontario, ont eux aussi développé des stratégies semblables. Par ailleurs, les universités se sont elles-mêmes dotées de structures facilitant le recrutement de bailleurs de fonds du secteur privé. On pense notamment aux bureaux de liaison entreprise-université (BLEU), mais aussi à des initiatives plus originales comme la création récente, à l’Université Guelph, d’une compagnie inscrite en bourse (GUARD inc.). Cette dernière pourrait ainsi attirer du capital pour financer des recherches commercialement intéressantes et elle permettrait également à l’Université de conserver un meilleur contrôle sur le développement des nouveaux produits issus de ses recherches (Ibbitson 1998).

Plusieurs de ces initiatives sont, faut-il le souligner, d’inspiration américaine. Les RCE, par exemple, copient en fait une formule mise de l’avant par la *National Science Foundation* en Pennsylvanie à la fin des années 1970, importée au Canada par le gouvernement ontarien en 1988 et reprise un an plus tard par le Gouvernement fédéral (Friedman et Friedman 1990). Mais l’ancienneté des modèles américains ne doit pas masquer le fait que, s’il est un pays en

Amérique du Nord où le capitalisme académique représente une force susceptible d'entraîner une restructuration des universités, c'est surtout le Canada et non les États-Unis.

Une fois reconnue, cette tendance mériterait sans doute d'être mieux étudiée. Jusqu'à présent en effet, la plupart des auteurs canadiens qui ont étudié le développement des liens universités-entreprises s'en sont tenus à des raisonnements théoriques qui ne sont pas dénués de cohérence et de pertinence, mais qui mériteraient néanmoins d'être validés par des preuves empiriques plus substantielles que de simples anecdotes. Compte tenu des sommes impliquées dans de telles activités et de leur influence potentielle sur le développement du système universitaire, il serait sans doute sage de consacrer quelques ressources à leur évaluation. À partir d'un groupe significatif de projets universités-entreprises, on pourrait par exemple examiner les conditions imposées aux universités et aux professeurs en vertu des contrats, compter les dépenses réellement encourues par les établissements pour la bonne marche des recherches et mesurer leurs retombées scientifiques et commerciales. Il serait également opportun de vérifier le degré de dépendance des liens universités-entreprises envers les subventions gouvernementales. Ces dernières ne jouent-elles qu'un rôle d'amorce à des relations durables ou, au contraire, sont-elles toujours requises pour le maintien des collaborations? Enfin, il faudrait aussi évaluer l'impact de ces collaborations sur la nature du travail académique, sur la structure interne des institutions, sur les priorités qu'elles se donnent et sur la nature même de la mission qu'elles poursuivent.

CONCLUSION

Au Canada comme dans plusieurs autres pays industrialisés, notamment aux États-Unis, les universités sont depuis plus de vingt ans le sujet de discours qui en appellent à de profondes restructurations. On souhaite un système universitaire davantage compétitif et plus sensible aux forces du marché, une meilleure division fonctionnelle des tâches entre les institutions, une gestion plus rationnelle des établissements et un engagement plus prononcé de leur part dans des activités contribuant au développement économique et social. De nos jours, les préoccupations croissantes liées à l'émergence de la "nouvelle économie du savoir" ne rendent ces demandes que plus pressantes.

Mais alors qu'on insiste ainsi sur la nécessité de transformations majeures dans les universités canadiennes, leur situation actuelle et leur évolution récente demeurent encore assez mal connues. Les lacunes de la documentation —en particulier celles des statistiques officielles— contribuent à maintenir le mythe d'un système d'enseignement supérieur canadien encore peu touché par les principales tendances affectant les universités de nombreux autres pays industrialisés. Ces lacunes favorisent également la production d'un discours public où les déclarations de crise, les critiques les plus vigoureuses et les propositions les plus contradictoires se succèdent sans vraiment contribuer à faire avancer les débats.

Puisque l'université américaine est fréquemment présentée comme un modèle à imiter et puisque les comparaisons Canada/États-Unis reviennent fréquemment dans la littérature sur la

La restructuration des universités canadiennes

restructuration, nous avons produit ici (non sans quelques difficultés) un ensemble de statistiques comparatives illustrant l'évolution récente et l'état actuel des deux systèmes universitaires.

On constate ainsi que, depuis la fin des années 1950 jusqu'au milieu des années 1970, les deux systèmes universitaires ont connu une croissance assez soutenue à mesure que les *baby boomers* ont atteint l'âge des études supérieures. Avec l'épuisement de ce bassin de clientèle au milieu des années 1970, on a alors craint sérieusement pour les années 1980 un fléchissement notable des inscriptions dans les deux pays. Or, malgré un ralentissement sensible de la croissance, le déclin appréhendé ne s'est produit ni au Canada ni aux États-Unis. Au Canada en fait, la croissance des effectifs étudiants est demeurée, jusqu'au début des années 1990, sensiblement plus forte qu'aux États-Unis. Compte tenu de la population des deux pays, le système universitaire canadien a ainsi acquis au cours de ces dernières années une stature comparable à celle du système américain, tant du point de vue des inscriptions que de la production globale de diplômés. Mais ce rattrapage canadien se limite pour l'essentiel aux études de premier cycle. Les études avancées demeurent, encore aujourd'hui, beaucoup plus développées dans les universités américaines, bien qu'au cours des dernières années, l'écart Canada/États-Uni se soit rétréci à ce niveau également.

La croissance plus soutenue des universités canadiennes explique sans doute en grande partie pourquoi, jusqu'à ce jour, elles ont été moins touchées que les établissements américains par des rationalisations draconiennes impliquant des abolitions de programmes, des fermetures de départements et des congédiements de professeurs permanents. Il faut d'ailleurs ajouter à ce propos que l'ampleur de l'entreprise de rationalisation dans les universités américaines se mesure essentiellement à partir d'histoires de cas relatant des changements survenus dans tel établissement ou tel système multi-campus, mais que rien ou presque ne paraît dans les statistiques nationales des États-Unis. Ces dernières décrivent en effet un système universitaire qui, malgré les compressions répétées des subventions gouvernementales, reçoit années après années de plus en plus d'étudiants, décerne de plus en plus de diplômes, offre de plus en plus de programmes d'études et génère aussi des coûts réels de plus en plus élevés. Puisque l'évolution récente du système américain ne témoigne pas non plus d'une plus grande division fonctionnelle des tâches entre les institutions, il est difficile de concevoir comment les universités canadiennes pourraient, dans un contexte de croissance et de libre marché, en arriver à se différencier davantage les unes des autres.

Les finances des universités canadiennes et américaines ont connu ces dernières années des transformations analogues. Depuis les années 1970, elles ont en effet subi les compressions répétées des subventions gouvernementales, compensées en partie par des revenus d'origine privée, mais surtout par des hausses substantielles des frais de scolarité. Un certain parallélisme des tendances s'observe également du côté des dépenses. Depuis les années 1970, l'enseignement, les bibliothèques et l'entretien des bâtisses ont occupé une part décroissante des budgets alors que les bourses aux étudiants ont dû être augmentées. Dans les deux cas également les frais d'administration ont été difficiles à contenir. Enfin, la recherche subventionnée et contractuelle a mobilisé une part des ressources de plus en plus considérable. De ce côté toutefois, la croissance a été beaucoup plus rapide au Canada qu'aux États-Unis.

Les structures de financement des deux systèmes présentent cependant des différences notables. Tout au long de la période étudiée, les subventions des gouvernements ont occupé, dans les universités canadiennes, une plus grande part des budgets. Mais contrairement à ce qu'on a souvent prétendu, les subventions publiques ne suppléent pas vraiment au Canada les lacunes du financement privé (dons, contrats et revenus de fondations), mais plutôt le niveau des frais de scolarité qui, malgré les hausses récentes, demeure toujours plus bas qu'aux États-Unis. Le financement privé des universités canadiennes a en fait augmenté assez rapidement ces dernières années et il occupe aujourd'hui une part des budgets comparable à ce que l'on retrouve dans la moyenne des établissements américains, publics et privés compris.

Cela nous amène enfin au développement des liens universités-entreprises qui, encouragé par diverses mesures gouvernementales, a connu ces dernières années un essor considérable au Canada. En fait, au niveau de la recherche, les universités canadiennes entretiennent aujourd'hui avec les entreprises privées des relations plus intenses que ne le font l'ensemble des établissements américains. Ce phénomène, encore largement méconnu, mériterait d'être étudié de façon plus approfondie notamment quant à ses impacts sur le déroulement de l'ensemble des activités académiques. Certains auteurs soutiennent en effet qu'une telle tendance entraînerait avec elle de profonds bouleversements susceptibles de transformer complètement les façons de faire et la mission même des universités. S'ils ont raison, la restructuration des universités canadiennes serait donc beaucoup plus avancée qu'on ne le croit généralement. En tout état de cause, il serait sage d'accorder davantage d'attention à de tels développements et, surtout, cesser de prétendre que le Canada échappe aux grandes tendances de la restructuration des universités à travers le monde.

BIBLIOGRAPHIE

ACPAU / CAUBO, Association canadienne du personnel administratif universitaire / Canadian Association of university business officers (1996), *Statistiques financières des universités et collèges 1995-96*. Préparées par Statistiques Canada pour l'Association du personnel administratif universitaire, Ottawa, ACPAU / CAUBO, 1996.

ACPAU / CAUBO, Association canadienne du personnel administratif universitaire / Canadian Association of university business officers (juin 1995), *Brochure explicative. Statistiques financières des universités et collèges pour l'année financière se terminant en 1995*, Ottawa, ACPAU / CAUBO, juin 1995, 8p.

ANONYME (1998), "Classes Resumes After Labor Settlement at Canada's Dalhousie U.", *The Chronicle of Higher Education*, vol 44, no 37, 22 mai 1998, pA51

AUCC, Association des universités et collèges du Canada (1996), *Orientations 1996: Portrait de l'université au Canada*, Ottawa, AUCC, 1996, 56p.

AXELROD, Paul (1995), "Higher Education in Canada and the United States: Exploring the the Roots of Difference", *Historical Studies in Education [Canada]*, vol 7, no 2, 1995, pp141-175.

La restructuration des universités canadiennes

- AXELROD, Paul (1982), *Scholars and Dollars: Politics, Economics, and the Universities of Ontario, 1945-1980*, Toronto, University of Toronto Press, 1982, 271p.
- BUCHBINDER, Howard et Janice NEWSON (1990), "Corporate-University Linkages in Canada: Transforming a Public Institution", *Higher Education*, vol 20, no 4, décembre 1990, pp355-379.
- BUCHBINDER, Howard et P. RAJAGOPAL (1995), "Globalization, Deficit Reduction and Canadian Universities: Considering the Contradictions", *Higher Education Policy. The Quarterly Journal of the International Association of Universities*, vol 8, no 3, septembre 1995, pp23-26.
- CAUCHON, Paul (1996), "L'université court au désastre: Faire plus avec moins, c'est terminé, constate une étude de l'Association des universités et collèges du Canada", *Le Devoir*, vendredi 27 septembre 1996, pA5.
- CAUT, Canadian Association of University Teacher (oct. 1997), "The Nova Scotia Experience: How Not to Rationalize the Universities", *CAUT Bulletin*, <http://www.caut.ca/English/Bulletin/97_oct/lead.htm>, octobre 1997.
- CAUT, Canadian Association of University Teachers (avril 1998), "La fin du boycott de la TechBC", *CAUT Bulletin*, <http://www.caut.ca/francais/Bulletin/98_apr/lead.htm>, avril 1998.
- CLARKE, G. Grant, Edward DESROSIERS et Stephen HAWKINS (1995), *An Information Framework for Higher Education in the Maritimes. Final Report*, [s.l., s.n.], 28 décembre 1995, 59p.
- CLIFT, Robert (1997), "Technical University of B.C.: No Senate, No Tenure, No Academic Freedom", *CAUT Bulletin*, <http://www.caut.ca/English/Bulletin/97_sep/lead.htm>, septembre 1997.
- COU, Council of Ontario Universities (1996), *The Financial Position of Ontario Universities*, Toronto, Council of Ontario Universities, <<http://www.cou.on.ca/onlinpub.htm>>, 1996, 105p.
- COU, Council of Ontario Universities (1995), *The Financial Position of Ontario Universities*, Toronto, Council of Ontario Universities, 1995, 104p.
- COU, Council of Ontario Universities (1990), *Financing Universities in North America. Can Ontario Compete in the 1990s?*, Toronto, Council of Ontario Universities, 1990.
- CSCE, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (1996), *Portrait statistique de l'enseignement au niveau universitaire au Canada*, Ottawa, Conseil des ministres de l'éducation du Canada / Statistique Canada (cat. 81-579-XPB), septembre 1996.
- DENNISON, John D. (1987), "Universities under Financial Crisis: The Case of British Columbia", *Higher Education*, vol 16, no 2, 1987, pp135-143.
- DOUTRIAUX, Jérôme et Margaret BARKER (1996), "University and Industry in Canada: A Changing Relationship", *Industry and Higher Education*, vol 10, no 2, avril 1996, pp88-102.
- EVANS, John R. (1977), "Problems of Changing Growth Rates in Higher Education: Internal University Responses", *Canadian Journal of Higher Education*, vol 7, no 3, 1977, pp41-50.
- FITZGERALD, E. Peter (janv. 1998), "Un récit édifiant de l'Université Carleton: abolition de programmes et licenciements de professeurs", *CAUT Bulletin*, <http://www.caut.ca/francais/Bulletin/98_jan/lead.htm>, janvier 1998.

- FITZGERALD, E. Peter (mai 1998), "Conclusion d'une entente de principe à Carleton", *CAUT Bulletin*, <http://www.caut.ca/francais/Bulletin/98_may/f-lead.html>, mai 1998.
- FOSTER, Janis (1998), "U. Faculty Group Predicts Boycott Impact", *Langely Time*, <http://cufabc.harbour.sfu.ca/tubc/Article-January_17.html>, 17 janvier 1998, p3.
- FOSTER, Janis (1998), "Boycott? What Boycott", *Langely Time*, <http://cufabc.harbour.sfu.ca/tubc/Article-January_14.html>, 14 janvier 1998, p1 & 4.
- FRIEDMAN, Robert S. et Renée C. FRIEDMAN (1990), "The Canadian Universities and the Promotion of Economic Development", *Minerva*, vol 28, no 3, 1990, pp272-293.
- FROMENT, Dominique (1994), "Cinq des six réseaux de centres d'excellence du Québec reconduits", *Les Affaires*, samedi 13 août 1994, pT-8.
- GARON, Jean (1997), "Les Réseaux de centres d'excellence: des cocons de R & D qui sont en pleine éclosion", *Les Affaires*, samedi 6 septembre 1997, pT-8.
- GEORGE, Peter J. et James A. MCALLISTER (1995), "Le rôle accru de l'État dans les universités canadiennes: Peut-on concilier l'autonomie et l'obligation de rendre des comptes?", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 3, novembre 1995, pp337-350.
- GEORGE, Peter J. et James A. MCALLISTER (1995), "The Accountability Movement in Canada: An Affirmation of the Autonomous University or Just Another Name for Government Intervention?", *Higher Education Policy*, vol 8, no 3, septembre 1995, pp27-32.
- GILBERT, Marcel, dir. (1997), *Rapport du groupe de travail sur le financement des universités*, Québec, MEQ <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/rap_fin/docum.htm>, avril 1997.
- HARDY, Cynthia (1990), "'Hard' Decisions and 'Tough' Choices: The Business Approach to University Decline", *Higher Education*, vol 20, no 3, octobre 1990, pp301-321.
- HARDY, Cynthia (1988), "The Rational Approach to Budget Cuts: One University's Experience", *Higher Education*, vol 17, no 2, 1988, pp151-173.
- HARDY, Cynthia (1987), "Using Content, Context, and Process to Manage University Cutbacks", *Canadian Journal of Higher Education*, vol 17, no 1, 1987, pp65-82.
- HUBLEY, Lisa et al. (1996), *Performance Indicators for Universities in Nova Scotia: Student Report of the Nova Scotia Council on Higher Education, in Conjunction with Dr. Paul Brown and Dr. Peter Rans*, Halifax. Dalhousie University / School of Public Administration, 25 mars 1996, 84p.
- IBBITSON, John (1997), "Guelph U. Gambles: Sells Shares to Help Finance Commercial Projects", *The Gazette*, 12 août 1997, pD-5.
- JONES, Glen A. (1997), "The Changing Politics and Policies of Ontario Higher Education", *International Higher Education*, no 7, mars 1997.
- JONES, Glen A. (1991), "Modest Modifications and Structural Stability: Higher Education in Ontario", *Higher Education*, vol 21, no 4, juin 1991, pp573-587.
- JONES, Glen A. (1990), "Imminent Disaster Revisited, Again: The Crisis Literature of Canadian Higher Education", *Canadian Journal of Higher Education*, vol 20, no 2, 1990, pp1-8.

La restructuration des universités canadiennes

- LESLIE, Peter M. (1980), *Les universités canadiennes d'aujourd'hui et de demain: Inscriptions, transformations structurelles et finances*, Ottawa, Association des universités et collèges du Canada, septembre 1980, 491p, coll. "l'AUCC et les politiques universitaires", no 3.
- LEVIN, Benjamin et Nancy SULLIVAN (1988), "Éditorial: Gouvernements et universités", *The Canadian Journal of Higher Education / La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol 18, no 1, 1988, pp6-12.
- LEWINGTON, Jennifer (1998/05/22), "Ontario Gives Colleges and Universities More Freedom to Set Tuition Rates", *The Chronicle of Higher Education*, vol 44, no 37, 22 mai 1998, pA51
- LEWINGTON, Jennifer (1998/04/24), "Nova Scotia's Univeristy Presidents Say They Face a Crisis", *The Chronicle of Higher Education*, vol 44, no 33, 24 avril 1998, pA62.
- LEWINGTON, Jennifer (1998/02/13), "Labor Strife at Canada's Acadia U. Disrupts Ambitious Effort to Use Technology", *The Chronicle of Higer Education*, vol 44, no 23, 13 février 1998, pA56.
- LEWINGTON, Jennifer (1997/05/23), "In Canada, Agreement at York U. Ends 55-Day Faculty Strike", *The Chronicle of Higher Education*, 23 mai 1997, pA56.
- LEWINGTON, Jennifer (1996/05/24), "Consortium in Nova Scotia Enables Colleges to Share Services", *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, no 37, 24 mai 1996, pA46.
- LEWINGTON, Jennifer (1996/04/26), "Canada Shows Little Interest in Disclosure of University Salaries", *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, no33, 26 arvil 1996, pA55.
- LEWINGTON, Jennifer et Virginia GALT (1995), "Leaders Talk of New Order, But Painful Decisions Await", *The Globe and Mail*, 20 décembre 1995, pA1&A8.
- LYND, Doug J. (1994), "Hausse des effectifs universitaires: accès accru ou plus grande persévérance?", *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol 1, no 1, printemps 1994, pp12-22.
- MACHEN, Marge, dir. (1998), *Academic Research and Development Expenditures: Fiscal Year 1996*, Arlington (Va), National Science Foundation, Division of Science Resources Studies, NSF 98-304, <<http://www.nsf.gov/sbe/srs/nsf98304>>, 1998.
- MILLER, Henry D. R. (1995), *The Management of Change in Universities: Universities, State and Economy in Australia, Canada and the United Kingdom*, Buckingham, Society fot Research into Higher Education / Londres, Open University Press, 1995, 183p.
- MOUELHI, Mongi (1995), "Tendances des effectifs universitaires", *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol 2, no 1, printemps 1995, pp35-39.
- MULLER, Thomas E. et Vera A. SEPEHRI (1988), "Corporate Support of Higher Education: Trends in Canada and the United State", *Research in Higher Education*, vol 28, no 2, septembre 1988, pp160-179.
- NEATBY, H. Blair (1987), "The Historical Perspective", dans *Gouvernement and Higher Education: the Legitimacy of Intervention*, Toronto, Higher Education Group, The Ontario Institute for Studies in Education, 1987, pp19-40.

- NEWSON, Janice Angela (1994), "Subordinating Democracy: The Effects of Fiscal Retrenchment and University-Business Partnerships on Knowledge Creation and Knowledge Dissemination in Universities", *Higher Education*, vol 27, no 2, mars 1994, p141-161.
- NOBLE, David F. (1998), "Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education", *First Monday*, vol 3, no 1, <http://www.firstmonday.dk/issues/issue3_1/index.html>, 5 janvier 1998.
- NSCHE, Nova Scotia Council on Higher Education (1996), *Government Support of Universities in Nova Scotia: A Proposal for a New Funding Program*, [Halifax], Nova Scotia Council of Higher Education,, mars 1996, 29p.
- NSCHE, Nova Scotia Council on Higher Education (1995), *Shared Responsibilities in Higher Education. Reports to the Minister of Education and Culture*, Halifax, Nova Scotia Council on Higher Education, <http://www.ednet.ns.ca/educ/d_depot/reports/summary.htm>, décembre 1995, 88pp.
- ODENTHAL, John et al. (1995), *Nova Scotia University-Industry Partnership: Current Examples. Prepared for Nova Scotia Council on Higher Education by Atlantic Provinces Economic Council*, Halifax, Atlantic Provinces Economic Council, 1995, 48p.
- PAQUET, Gilles et Max VON ZUR-MUEHLEN, ed. (1988), *Education Canada? Higher Education on the Brink / Le postsecondaire en crise*, Ottawa, Canadian higher education research network / Réseau canadien de recherche pour l'enseignement supérieur, 1988, 303p.
- PIKE, Robert M. (1991), "Observations on the Prospects for a Private University Sector in Ontario", *Canadian Journal of Higher Education*, vol 21, no 2, 1991, pp1-27.
- RAE, Peter (1996), "New Directions: Privatization in Higher Education in Alberta", *The Canadian Journal of Higher Education / La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol 26, no 2, 1996, pp59-79.
- ROBLIN, Duff (1993), *Post-Secondary Education in Manitoba: Doing Things Differently. Report of the University Education Review Commission, Manitoba*, Winnipeg, Manitoba Dept. of Education and Training. <<http://www.gov.mb.ca/educate/postsec/roblin/roblin.html>>, 1993, 144p.
- SKOLNIK, Michael (1992), "Les systèmes d'enseignement supérieur", dans *L'enseignement supérieur au Canada*, sous la dir. de Alexander D. Gregor, Gilles Jasmin et al., Ottawa, Secrétariat d'État du Canada, 1992, pp15-27.
- SKOLNIK, Michael L. (1991), "On the Study of Higher Education in Canadian Universities", *Canadian Journal of Higher Education*, vol 21, no 3, 1991, pp96-114.
- SKOLNIK, Michael L. (1990), "Lipset's Continental Divide and the Ideological Basis for Difference in Higher Education between Canada and United States", *The Canadian Journal of Higher Education / La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol 20, no 2, 1990, pp81-93.
- SKOLNIK, Michael L. (1989), "How Academic Program Review can Foster Intellectual Conformity and Stifle Diversity of Thought and Method", *Journal of Higher Education*, vol 60, no 6, novembre-décembre 1989, pp619-643.
- SKOLNIK, Michael L. (1987), "The Shell Game Called System Rationalization: The Politics and Economics of Retrenchment in the Ontario University System", *Higher Education*, vol16, no 2, 1987, pp155-171.

La restructuration des universités canadiennes

- SKOLNIK, Michael L. et Glen A. JONES (1992), "A Comparative Analysis of Arrangements for State Coordination of Higher Education in Canada and the United States", *Journal of Higher Education*, vol 63, no 2, mars-avril 1992, pp121-142.
- SLAUGHTER, Sheila et Larry L. LESLIE (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore / Londres, The Johns Hopkins University Press, 1997, xi-276p.
- SLAUGHTER, Sheila et Micheal L. SKOLNIK (1987), "Continued Efforts to Cope with Declining Resources: Selected Postsecondary Education Systems in the United States and Canada, an Introductory Essay", *Higher Education*, vol 16, no 2, 1987, pp125-134.
- SMALL, James M. (1995), "Reform in Higher Education in Canada", *Higher Education Quarterly*, vol 49, no 2, avril 1995, pp131-.
- SMALL, James M. (1994), "Reform in Canadian Universities", *Canadian Journal of Higher Education*, vol 24, no 2, 1994, pp1-15.
- SMITH, David C. et al. (1996), *Excellence, Accessibility, Reponsibility: Report of the Advisory Panel on Future Directions for Postsecondary Education*, Toronto, Ministry of Education and Training, <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/futuree.html>>, décembre 1996.
- SMITH, Stuart L. (1991), *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada*, Ottawa, Association des universités et collèges du Canada, 1991, 199p.
- SNYDER, Thomas D., Charlene M. HOFFMAN et Claire M. GEDDES (1997), *Digest of Education Statistics, 1997*, Washington (D.C.), National Center for Education Statistics (ED), <<http://nces.ed.gov/pubs/digest97/index.html>>, 1997.
- SNYDER, Thomas D., Charlene M. HOFFMAN et Claire M. GEDDES (1996), *Digest of Education Statistics, 1996*, Washington (D.C.), National Center for Education Statistics (ED), <<http://www.ed.gov/NCES/pubs/D96/index.html>>, 1996.
- STAT CAN (1975-1997), *L'éducation au Canada 1974-1996. Revue statistique*, Ottawa, Ministère de l'industrie, Statistiques Canada, cat. no 81-229-XPB, série annuelle..
- STAT. CAN. (1978), *Historical Compendium of Education Statistics from Confederation to 1975 / Recueil de statistiques chronologiques de l'éducation de la naissance de la Confédération à 1975*, Ottawa, Statistics Canada, Education, Science and Culture Division, Projections Section, 1978, 324p.

TABLES DES MATIÈRES DES REVUES DÉPOUILLÉES

N.B.: Les tables des matières présentées ci-dessous sont sélectives, c'est-à-dire que nous n'avons retenu que les titres des articles nous apparaissant les plus pertinents dans le cadre de notre mandat de veille.

Assessment & Evaluation in Higher Education, v 22, n 4, décembre 1997.

auteur	titre	page
Orsmond, Paul & Merry, Stephen & Reiling, Kevin	A Study in Self-assessment: tutor and students' perceptions of performance criteria.	357
Searby, Mike & Ewers, Tim	An Evaluation of the Use of Peer Assessment in Higher Education: a case study in the School of Music, Kingston University.	371
Falchikov, Nancy & Magin, Douglas	Detecting Gender Bias in Peer Marking of Students' Group Process Work.	385
Powell, Anne M. & Hunt, Adrian & Irving, Ann	Evaluation of Courses by Whole Student Cohorts.	397
Morrison, Hugh & Cowan, Pamela & Harte, Susan	The Impact of Modular Aggregation on the Reliability of Final Degrees and the Transparency of European Credit Transfer.	405

Tables des matières des revues dépouillées

Change; the Magazine of Higher Learning, v 30, n 1, janvier 1998.

auteur	titre	page
Kerr, Clark	Clark Kerr's Perspective on Leadership Challenges.	10
Munitz, Barry & Breneman, David	The 1997 Leadership Poll.	12
Chait, Richard	Illusions of a Leadership Vacuum.	38
Levine, Arthur	Succeeding as a Leader; Failing as a President.	42
Rao, Michael & Mitchell, Ted	Mentoring and Peer Relationships: Two Young Leaders' Perspectives.	46
Lipman-Blumen, Jean	Connective Leadership: What Business Needs to Learn from Academe.	49
Altbach, Philip G. & Lewis, Lionel S.	Internationalism and Insularity: American Faculty and the World.	54

Change; the Magazine of Higher Learning, v 29, n 6, novembre 1997.

auteur	titre	page
Palmer, Parker J.	The Heart of a Teacher. Identity and Integrity in Teaching.	14
	In Search of Strategic Perspective. A Tool for Mapping the Market in Postsecondary Education.	23
Banner Jr., James M. & Cannon, Harold C.	The Personal Qualities of Teaching. What Teachers Do Cannot Be Distinguished From Who They Are.	40
Raphael, Jacqueline & Tobias, Sheila	Profit-Making or Profiteering? Proprietaries Target Teacher Education.	44
Wolanin, Thomas R.	A Primer on the Reauthorization of the Higher Education Act. the Process, Stakes, and Prospects.	50

Education, v 118, n 1, automne 1997.

auteur	titre	page
Zagorsky, Jay L.	E-mail, Computer Usage and College Students: a Case Study.	47
Petress, Kenneth C. & Hofmann, Kurt O.	The Community Review Board Offers Students Fairness in College Administrative Decisions.	70

Educational Management & Administration, v 25, n 3, juillet 1997.

auteur	titre	page
Strain, Michael	Records of Achievement: A Critical Review of Educational Management & Administration.	213
Thody, Angela & Downes, Peter & Tomlinson, Harry	Lies, Damned Lies--and Storytelling: An Exploration of the Contribution of Principals' Anecdotes to Research, Teaching and Learning about the Management of Schools and Colleges.	325

The Educational Record, v 78, n 3-4, été 1997.

auteur	titre	page
Mathews, David	Character for What? Higher Education & Public Life.	10
Dalton, Jon C. & Petrie, Anne Marie	The Power of Peer Culture.	18
Sax, Linda J. & Astin, Alexander W.	The Benefits of Service: Evidence from Undergraduates.	25
Prince Jr., Gregory S.	Are We Graduating Good Citizens?	34
Bassis, Michael	One College's Compact for Individual and Social Responsibility.	43
Pascarella, Ernest T.	College's Influence on Principled Moral Reasoning.	47
Ehrlich, Thomas	Civic Learning: Democracy and Education Revisited.	56
Wilson, Reginald	The Question of Race in Character Development.	66
Willimon, William H.	Religious Faith and the Development of Character on Campus.	73
Gaudiani, Claire L.	Catalyzing Community: the College as Model of Civil Society.	80
King, Patricia M.	Character and Civic Education: What Does It Take?	87
Schwartz, Arthur J. & Templeton Jr., John M.	The Templeton Honor Role: Recognizing Exemplary Character Development Programs in Higher Education.	95

European Journal of Education, v 32, n 4, décembre 1997.

auteur	titre	page
Curran, Chris	ODL and Traditional Universities: Dichotomy or Convergence?	335
Nyíri, J. C.	Open and Distance Learning in an Historical Perspective.	347
Van den Branden, Jef & Van der Perre, Georges	EuroPACE 2000.	359
Pohjonen, Juha	New Learning Environments as a Strategic Choice.	369

Tables des matières des revues dépouillées

Higher Education, v 34, n 3, octobre 1997.

auteur	titre	page
Welch, Anthony R.	All change?: the professionate in uncertain times.	299
Lacy, Fiona J. & Sheehan, Barry A.	Job satisfaction among academic staff: An international perspective.	305
Welch, Anthony R.	The peripatetic professor: the internationalisation of the academic profession.	323
Enders, Jurgen & Teichler, Ulrich	A victim of their own success? Employment and working conditions of academic staff in comparative perspective.	347
Poole, Millicent & Bornholt, Laurel & Summers, Fiona	An international study of the gendered nature of academic work: Some cross-cultural explorations.	373
Gottlieb, Esther E. & Keith, Bruce	The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries.	397

Higher Education, v 34, n 2, septembre 1997.

auteur	titre	page
Amano, Ikuo	Structural changes in Japan's higher education system – from a planning to a market model	125
Kitamura, Kazuyuki	Policy issue in Japanese higher education	141
Osaki, Hitoshi	The structure of university administration in Japan	151
Kaneko, Motohisa	Efficiency and equity in Japanese higher education.	165
Takeuchi, Yo	The self-activating entrance examination system – its hidden agenda and its correspondence with the Japanese “salary man”.	183
Yano, Masakazu	Higher education and employment.	199
Amano, Masako	Women in higher education.	215
Ushioji, Morikazu	Japanese graduate education and its problems.	237
Nakayama, Shigeru & Low, Morris F.	The research function of universities in Japan.	245
Umakoshi, Toru	Internationalization of Japanese higher education in the 1980's and early 1990's.	259
Teichler, Ulrich	Higher education in Japan: A view from outside.	275

Higher Education, 1997 v 34, n 1, juillet 1997.

auteur	titre	page
Duggan, Stephen J.	The role of international organisations in the financing of higher education in Cambodia.	1
Pratt, Daniel D.	Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education.	23
Watts, Martin	Gender segregation in higher educational attainment in Australia 1978-94.	45
Marginson, Simon	Steering from a distance: Power relations in Australian higher education.	63
Kam, Booi Hon	Style and quality in research supervision: the supervisor dependency factor.	81
van Driel, Jan H. & Verloop, Nico & Dekkers, Hetty	Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education.	105

Higher Education, v 33, n 4, juin 1997.

auteur	titre	page
Castanos-Lomnitz, Heriberta	Reluctant partners in modernization: the National Autonomous University of Mexico and its links with industry.	363
Westerheijden, Don F.	A solid base for decisions. Use of the VSNU research evaluations in Dutch universities.	397
Print, Murray & Hattie, John	Measuring quality in universities: An approach to weighting research productivity.	453

Tables des matières des revues dépouillées

Higher Education in Europe, v 22, n 3, 1997.

auteur	titre	page
Harayama, Yuko	Higher Education and the Development of the Education System as a Whole the Contemporary University: Its Socio-Economic Environment.	275
Monasta, Attilio	Higher Education as the Producer, Transmitter, and Broker of Knowledge as well as of Competence.	293
Prewitt, Timothy	The Usefulness of the University in the United States to the Whole Education System and its Potential for Programme Innovation.	303
Goedegebuure, Leo & Meek, V.Lynn	On Change and Diversity: the Role of Governmental Policy and Environmental Influences.	309
Beernaert, Yves	Teacher Education and Lifelong Learning: the Contribution of Action 3 of COMENIUS European In-Service Education Projects.	329
Frazer, Malcolm	Tribune:Report on the Modalities of External Evaluation of Higher Education in Europe: 1995-1997.	349

Higher Education in Europe, v 22, n 2, 1997.

auteur	titre	page
Sheehan, John	Social Demand Versus Political Economy in Higher Education at the Turn of the Century , Higher Education Financing: Policy Options.	123
Mora, José-Ginés	Equity in Financing and Access to Higher Education.	145
Guri-Rosenblit, Sarah	Distance Teaching Universities as Promoters of Social Equality and Social Accountability.	167
Gellert, Claudius	Élite Versus Mass Higher Education–A Misconceived Dichotomy?	193
Thys-Clément, Françoise & Wilkin, L.	Tribune: the Strategic Management of Universities: Teaching and Research.	201

***Higher Education Management / Gestion de l'enseignement supérieur* v 9, n 3,
novembre 1997.**

auteur	titre	page
Goddard, J.	La gestion de l'interface de l'universités et de la région.	7
Davies, J.L.	L'université régionale: problèmes d'élaboration d'un cadre organisationnel.	31
Court, S.	Développement d'un rôle régional pour les établissements d'enseignement supérieur au Royaume-Uni, tout particulièrement dans la région du sud-ouest de l'Angleterre.	49
Gordon, G.	Préparer et former les universitaires aux besoins de l'enseignement tertiaire de masse.	73
Kovaleva, N.	Réformes institutionnelles dans l'enseignement supérieur en Russie.	87
San-Segundo, M.	Décentralisation et diversification en Espagne.	99
Sizer, J. & Cannon, S.	Changement d'orientation stratégique dans l'enseignement supérieur: le rôle du Conseil de financement.	111
Moses, I.	Question de personnel et structure des établissements.	139
de Vries, C. & Fisher, K.	Gestion des dépenses en capital dans l'enseignement supérieur: mise à profit de l'expérience internationale.	153

Tables des matières des revues dépouillées

Higher Education Management / Gestion de l'enseignement supérieur v 9, n 2,
juillet 1997.

auteur	titre	page
Heinonen, O.P.	Qu'attendent les autorités nationales des établissements d'enseignement supérieur?	7
Aaviksoo, J.	Les priorités de l'enseignement supérieur dans les pays d'Europe centrale et orientales	21
Shattock, M.	Les nouvelles priorités et leurs conséquences en matière de gestion.	29
Nybom, T.	Relation futures entre la recherche et l'enseignement supérieur.	49
de Gaudemar, J.P.	L'établissement d'enseignement supérieur comme acteur régional.	61
Pelletier, G.	L'évaluation des programmes universitaires québécois: le cas des formations à l'enseignement.	75
Waugh, R.F.	Gérer l'évaluation des facultés à l'université.	91
Jackson, M.P.	L'incidence de la rémunération discrétionnaire dans les universités du Royaume-Uni.	111
McDaniel, O.C.	Les établissements d'enseignement supérieur peuvent-ils se passer de l'intervention de l'État?	129
Green, M.F.	Système de direction et changement institutionnel: une vision comparative.	151
Correa, H. & Porter, B.	Une application de l'analyse d'intrats-extrants à l'administration d'une école universitaire.	165

Higher Education Policy, v 10, n 3-4, septembre 1997.

auteur	titre	page
Neave, Guy	Preface: Theme: Markets, Higher Education and Social Responsibility.	161
Dill, David D.	Markets and higher education: an introduction.	163
Dill, David D.	Higher education markets and public policy.	167
Mora, Jose-Gines	Market trends in Spanish higher education.	187
Arimoto, Akira	Market and higher education in Japan.	199
van Vught, Frans A.	Combining planning and the market: an analysis of the Government strategy towards higher education in the Netherlands.	211
Leslie, Larry L. & Slaughter, Sheila A.	The development and current status of market mechanisms in United States postsecondary education.	239
Meek, V. Lynn & Wood, Fiona Q.	The market as a new steering strategy for Australian higher education.	253
Williams, Gareth	The market route to mass higher education: British experience 1979-1996.	275
Clark, Burton R.	Common problems and adaptive responses in the universities of the world: organizing for change.	291
Johnson, Stephen B. & Osborne, Robert D.	Citation analysis and Northern Ireland: a quality measure?	297

Higher Education Research & Development, v 16, n 3, octobre 1997.

auteur	titre	page
Sarros, James C. & Gmelch, Walter H & Tanewski, George A.	The Role of Department Head in Australian Universities:tasks and stresses.	283
Boyle, Patrick & Trevitt, Chris	Enhancing the Quality of Student Learning Through the use of Subject Learning Plans.	293
Fogarty, Gerard J. & Taylor, Janet A.	Learning Styles Among Mature-Age Students:some comments on the approaches to studying inventory (ASI-S).	321
Johnston, Sue	Educational Development Units: aiming for a balanced approach to supporting teaching.	331
Boddy, Greg	Tertiary Educators' Perceptions of and Attitudes Toward Emerging Educational Technologies.	343
Marginson, Simon	How Free is Academic Freedom?	359

Tables des matières des revues dépouillées

Higher Education Research & Development, v 16, n 1, avril 1997.

auteur	titre	page
Sarros, James C. & Gmelch, Walter H. & Tanewski, George A.	The Role of Department Head in Australian Universities: changes and challenges.	9
Tapper, Joanna	Integrating Online Literacy into Undergraduate Education: a case study.	25
Prosser, Michael & Trigwell, Keith	Using Phenomenography in the Design of Programs for Teachers in Higher Education.	41
Mckay, Jan & Kember, David	Spoon Feeding Leads to Regurgitation: a better diet can result in more digestible learning outcomes.	55
Smith, Bob & Scholten, Ingrid & Russell, Alison	Integrating Student Assessment Practices: the significance of collaborative partnerships for curriculum and professional development in a university department.	69
Jackson, Michael	But Learners Learn More.	101

Higher Education Review, v 30, n 1, automne 1997.

auteur	titre	page
Tonks, David & Clarkson, Sonia	A geodemographic analysis of degree performance.	5
Evans, Linda	Making a epistemological case for a continued role in initial teacher education; the challenge for higher education in England and Wales.	20
Swann, Joanna	How can we make better plans?	37
Dearlove, John	The academic labour process: from collegiality and professionalism to managerialism and proletarianisation?	56

Interchange, v 28, n 4, 1997.

auteur	titre	page
Pervova, Irina	A View on the Current Situation in Russian Education.	275
Cope, Bill & Kalantzis, Mary	White Noise: the Attack on Political Correctness and the Struggle for the Western Canon.	283
Furedy, John J.	Academic Freedom Versus the Velvet Totalitarian Culture of Comfort on Current Canadian Campuses: Some Fundamental Terms and Distinctions.	331
Schrank, Bernice	Responding to Academic Freedom.	351
Woodhouse, Howard	Towards an Inclusive Concept of Academic Freedom: A Reply to Michael Kubara.	363

Tables des matières des revues dépouillées

Brown, James Robert	Academic Freedom, Affirmative Action, and the Advance of Knowledge.	381
---------------------	---	-----

Interchange, v 28, n 2-3, 1997.

auteur	titre	page
Siegel, Harvey	Science Education: Multicultural and Universal.	97
Carson, Robert N.	Why Science Education Alone is not Enough.	109
Koul, Ravinder & Dana, Thomas M.	Contextualized Science for Teaching Science and Technology.	121
Roth, Wolff-Michael	Being-in-the-World and the Horizons of Learning: Heidegger, Wittgenstein and Cognition.	145
Golin, Genrikh	Structure of Scientific Knowledge and Curriculum Design.	159
Maddock, Trevor H.	Habermas, Carr and the Possibility of a Science of Education.	171
Hoggan, Ronald	Absolutism's Hidden Message for Medical Scientism.	183
Clough, Michael P.	Strategies and Activities for Initiating and Maintaining Pressure on Students' Naive Views Concerning the Nature of Science.	191

International Higher Education, n 9, novembre 1997.

auteur	titre	page
El-Khawas, Elaine	Linking Program Review to External Scrutiny: International Developments.	
Scott, Robert A.	The International Responsibilities of the College President.	
Altbach, Philip G.	Let the Buyer Pay: International Trends in Funding for Higher Education.	

International Journal of Technology Management, v 14, n 5, 1997.

auteur	titre	page
Murashige, Kate H.	Industrial policy and biotechnology - can intellectual property protection systems catch up?	471
Prasad, V. C. S.	Development and commercialization of a high technology component - a case study of an Indian company.	485
Drury, D. H.	The dialectic of IT chargeback systems.	496
Russ, M. & Camp, S. M.	Strategic alliances and technology transfer: an extended paradigm.	513
Yang, Chyan & Tarng, Ming-Yueh & Hsu, Fang-Ming	The management of science and technology projects in Taiwan.	528

Tables des matières des revues dépouillées

Husain, Zafar & Sushil Strategic management of technology - a glimpse of literature. 539

International Journal of Technology Management, v 14, n 2-4, 1997.

auteur	titre	page
Hamilton, William F.	Managing technology as a strategic asset.	163
Bessant, John	Developing technological capability through manufacturing strategy.	177
Saito, Fujio	Managing technology development at NEC Corporation.	196
Lei, David T.	Competence-building, technology fusion and competitive advantage: the key roles of organizational learning and strategic alliances.	208
Traynor, Kenneth & Traynor, Susan	The degree of innovativeness and marketing approaches used by high-technology firms.	238
Denton, D. Keith	Bright or bleak: will technology replace us?	249
Karuppan, Corinne M.	Advanced manufacturing technology and stress: technology and management support policies.	254
Keys, L. Ken	Management and organizational challenges to technology (paradigm) S-curve change management.	265
Fallah, M. Hosein	Process audit: from compliance to self-management.	277
Zhao, Liming	International technology-transfer negotiations: towards a win-win strategy.	287
Levin, Morten	Technology transfer is organizational development: an investigation into the relationship between technology transfer and organizational change.	297
Sharif, M. Nawaz	Technology strategy in developing countries: evolving comparative to competitive advantage.	309
Reddy, Prasada & Sigurdson, Jon	Strategic location of R&D and emerging patterns of globalization: the case of Astra Research Centre India.	344
Eto, Hajime	Fundamental research on market and its relationship with R&D organization.	362
Whiston, Thomas G.	On the management of design: the importance 'coupling'.	374
Hobday, Mike	The technological competence of European semiconductor producers.	401
Osterlund, Jan	Informatics for technology management.	415
Gagnon, Roger J. & Haldar, Sanjoy	Assessing advanced engineering technology.	439

Tables des matières des revues dépouillées

The Journal of Higher Education, v 69, n 1, janvier 1998.

auteur	titre	page
Bess, James L.	Contract Systems, Bureaucracies, and Faculty Motivation: the Probable Effects of a No-Tenure Policy.	1
Davis, Walter E. & Chandler, Timothy J.L.	Beyond Boyer's Scholarship Reconsidered: Fundamental Change in the University and the Socioeconomic Systems.	23
Richardson, John T.E. & King, Estelle	Adult Students in Higher Education: Burden or Boon?	65

The Journal of Higher Education, v 68, n 6, novembre 1997.

auteur	titre	page
Tinto, Vincent	Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence.	599
Heller, Donald E.	Student Price Response in Higher Education: An Update to Leslie and Brinkman.	624
Rupert, Patricia A. & Holmes, Deborah L.	Dual Relationships in Higher Education: Professional and Institutional Guidelines.	660
Toma, Douglas	Alternative Inquiry Paradigms, Faculty Cultures, and the Definition of Academic Lives.	679

Journal of Higher Education Policy and Management, v 19, n 2, novembre 1997.

auteur	titre	page
Karmel, Tom	Are There Too Many Graduates?	85
Crothall, Jodi & Callan, Victor & Härtel, Charmine E. J.	Recruitment and Selection of Academic Staff: perceptions of department heads and job applicants	99
Michael, Steve O. & Schwartz, Michael & Hamilton, Awilda	Trustee Selection/Appointment and Orientation: a comparative analysis of higher education sectors in Ohio	111
Ilon, Lynn & Paulino, Amable	Competitive Market Impetus for International Training in the US	129
Fleming, Helen	Decision-Making by University Administrators: accountability versus efficiency in the 1990s	141
Sciulli, Nick	Competitive Tendering and Contracting Within Australian Universities	167
Rae, Ian D.	Strategic Planning—is it war by other means?	185

***Liberal Education*, v 83, n 4, automne 1997.**

auteur	titre	page
Astin, Alexander W.	Liberal Education and Democracy: the Case for Pragmatism.	4
Bennett, John B.	The Academy Individualism, and the Common Good.	16
Shropshire, William O.	Of Being and Getting: Academic Honesty.	24
Green, William Scott	Can I Take Another One? Curricular Change at Rochester.	32
Gracie Jr., William J.	Summer Reading and an Intellectual Community.	39
Shahn, Ezra & Malmberg, Margaret & Hessler, Arthur	The Science Institute.	44
Ewing, Dan	Promise and Discovery: Beginning a New Academic Year.	51

***Library Trends*, v 46, n 1, été 1997.**

auteur	titre	page
Allen, Bryce	The Benton Report as Research.	5
Gorman, Michael	Living and Dying with 'Information': Comments on the Report Buildings, Books, and Bytes.	28
Birdsall, William F.	A 'New Deal' for Libraries in the Digital Age?	52
Estabrook, Leigh S.	The Benton Report: A Response.	168

***Minerva*, v 35, n 3, automne 1997.**

auteur	titre	page
	Introduction: Philanthropy and Institution-Building in the Twentieth Century.	203
Karl, Barry D.	Philanthropy and the Maintenance of Democratic Elites.	207
Reingold, Nathan	Form, Function and Fecundity in American Institutions.	221
Cueto, Marcos	Science under Adversity: Latin American Medical Research and American Private Philanthropy, 1920-1960.	233
Weindling, Paul	Philanthropy and World Health: the Rockefeller Foundation and the League of Nations Health Organisation.	269
Kay, Lily E.	Rethinking Institutions: Philanthropy as an Historiographic Problem of Knowledge and Power.	283
Fox, Daniel M.	Policy and Vulnerability: American Foundations in Twentieth-Century Health Affairs.	311
	Minerva: Previous Articles on Private Patronage of Scientific Research.	320

Tables des matières des revues dépouillées

Quality in Higher Education, v 3, n 3, novembre 1997.

auteur	titre	page
Knights, Peter T.	Growth, Standards and Quality: the case of coursework master's degrees.	213
El-Hage, Natalija	Evaluation of Higher Education in Germany.	225
McGettrick, Andrew & Dunnett, Anne & Harvey, Bill	Continuous Quality Improvement in Higher Education.	235
Baba, Masateru & Tanaka, Takafumi	Government Funding versus Private Funding in Japanese Universities.	263
Stensaker, Bjørn	From Accountability to Opportunity: the role of quality assessments in Norway.	277

Research in Higher Education, v 38, n 6, décembre 1997.

auteur	titre	page
Astin, Alexander W.	How 'Good' Is Your Institution's Retention Rate?	647
Grayson, J. Paul	Academic Achievement of First-Generation Students in a Canadian University.	659
Gillmore, Gerald M. & Hoffman, Phillip H.	The Graduation Efficiency Index: Validity and Use as an Accountability and Research Measure.	677
Kravitz, David A & Stone-Romero, Eugene F. & Ryer, Jeffrey A.	Student Evaluations of Grade Appeal Procedures: the Importance of Procedural Justice.	699
Campbell, Toni A. & Campbell, David E.	Faculty/Student Mentor Program: Effects on Academic Performance and Retention.	727
	AIR Between Forums: Mediocrity Is Not What it Used to Be.	743

Research in Higher Education, v 38, n 5, octobre 1997.

auteur	titre	page
Perry, Raymond P. & Menec, Verena H. & Menges, Robert J.	Faculty in Transition: A Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Control and Type of Institution in Adjustment to Postsecondary Institutions.	519
Eppler, Marion A. & Harju, Beverly L.	Achievement Motivation Goals in Relation to Academic Performance in Traditional and Nontraditional College Students.	557
Schmelkin, Liora Pedhazur & Spencer, Karin J. & Gellman, Estelle S.	Faculty Perspectives on Course and Teacher Evaluations.	575
Liberatore, Matthew J. & Nydick, Robert L.	Group Decision Making in Higher Education Using the Analytic Hierarchy Process.	593

Tables des matières des revues dépouillées

Chatman, Steve Lower-Division Class Size at U.S. Postsecondary Institutions. 615

Research Policy, v 26, n 3, octobre 1997.

auteur	titre	page
Autio, E.	New, technology-based firms in innovation networks symplectic and generative impacts.	263
Ginarte, J.C. & Park, W.G.	Determinants of patent rights: A cross-national study.	283
Veugelers, R.	Internal R-D expenditures and external technology sourcing.	303
Narin, F. & Hamilton, K.S. & Olivastro, D.	The increasing linkage between U.S. technology and public science.	317
Dahlstrand, A.L.	Growth and inventiveness in technology-based spin-off firms.	331
Iansiti, M.	From technological potential to product performance: an empirical analysis.	345
Molas-Gallart, J.	Which way to go? Defence technology and the diversity of _dual-use_ technology transfer.	367
Senker, J.	The Geography of Innovation.	387
Wyatt, S.	Communication by design: the politics of information and communication technologies.	388
Radosevic, S.	Technological infrastructure policy: An international perspective.	389

Research Policy, v 26, n 2, mai 1997.

auteur	titre	page
Patel, P. & Pavitt, K.	The technological competencies of the world's largest firms: complex and path-dependent, but not much variety.	141
Pielke, R.A. Jr. & Betsill, M.M.	Policy for science for policy: A commentary on Lambright on ozone depletion and acid rain.	157
Genus, A.	Managing large-scale technology and inter-organizational relations: the case of the Channel Tunnel.	169
Odagiri, H. & Nakamura, Y. & Shibuya, M.	Research consortia as a vehicle for basic research: the case of a fifth generation computer project in Japan.	191
Zander, I.	Technological diversification in the multinational corporation--historical evolution and future prospects.	209
David, P.A.	From market magic to calypso science policy A review of Terence Kealey's the Economic Laws of Scientific Research.	229

Tables des matières des revues dépouillées

Andersen, E.S.	Technological Innovation and Network Evolution.	257
Irwin, A.	Coping with Trouble: How Science Reacts to Political Disturbances of Research Conditions.	258
Antonelli, C.	Information and Communication Technologies. Vision and Realities.	260

The Review of Higher Education, v 21, n 2, hiver 1998.

auteur	titre	page
Altbach, Philip G.	Introduction: Students: A Changing Constituency at the Heart of the Academic Enterprise.	111
Astin, Alexander W.	The Changing American College Student: Thirty-Year Trends, 1966-1996.	115
Levine, Arthur & Cureton, Jeanette S.	Student Politics: the New Localism.	137
Pascarella, Ernest T. & Terenzini, Patrick T.	Studying College Students in the 21st Century: Meeting New Challenges.	151
Tinto, Vincent	Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously.	167

Science, Technology, & Human Values, v 23, n 1, hiver 1998.

auteur	titre	page
Layne, Lina L.	Introduction: Special Issue: Anthropological Approaches in Science and Technology Studies.	4
Martin, Emily	Anthropology and the Cultural Study of Science.	24

Science, Technology, & Human Values, v 22, n 4, automne 1997.

auteur	titre	page
Levidow, Les & Carr, Susan & von Schomberg, Rene	European Biotechnology Regulation: Framing the Risk Assessment of a Herbicide-Tolerant Crop.	472
Hilgartner, Stephen	The Sokal Affair in Context.	506

Studies in Higher Education, v 22, n 1, 1997.

auteur	titre	page
White, John	Philosophy and the Aims of Higher Education.	7
Wilson, Keithia L. & Lizzio, Alf & Ramsden, Paul	The Development, Validation and Application of the Course Experience Questionnaire.	33
Hayes, Kay & King, Estelle & Richardson, John T. E.	Mature Students in Higher Education: III. Approaches to studying in Access students.	19
Timpson, William W. & Andrew, Desley	Rethinking Student Evaluations and the Improvement of Teaching: instruments for change at the University of Queensland.	55
Goodlad, Sinclair	Responding to the Perceived Training Needs of Graduate Teaching Assistants.	83
Hartley, James & Greggs, Michael A.	Divergent Thinking in Arts and Science Students: Contrary Imaginations at Keele revisited.	93

Teaching in Higher Education, v 2, n 3, octobre 1997.

auteur	titre	page
Bolton, Gillie	Reflections in Writing on H.E.	215
Hattam, Robert & Shacklock, Geoffrey & Smyth, John	Towards a Practice of Critical Teaching about Teachers' Work	225
Hammond, Michael	Developing Networked Learning within Higher Education: a case study of an electronic forum for university staff	243
Wolverton, Mimi & Butler, Jay Q. & Guntermann, Karl L.	Denying Traditional Senses: lessons about programme change	295
Sukhnandan, Laura	Indispensable but Under-valued: the exploitation of contract research staff	333
Winter, Richard	Action Research as a Format for Vocational Higher Education	341

Teaching in Higher Education, v 2, n 2, juin 1997.

auteur	titre	page
Luddee, George	Training Postgraduates for Teaching: considerations for programme planning and development.	141
Stephens, Kate & Unwin, Lorna	Postgraduate Distance Education and Libraries: educational principles versus pragmatic course design.	153
Stewart, Jenny & McCormack, Coralie	Experiencing and Supporting Change: from lecture to interactive groupwork.	167

BULLETIN CIRST/ENVEX

DOSSIERS DES ANCIENS NUMÉROS

- no 1, nov. 1995: **Les universités américaines sous la toise**
- Les universités et collèges américains en chiffres
 - Le classement NRC des programmes de doctorat aux États-Unis
- no 2, fév. 1996: **Changements et résistances au changement dans les universités**
- Les universités canadiennes dans l'oeil du *Globe and Mail*
 - Mesurer la résistance au changement dans l'enseignement supérieur
 - Statistiques sur la production de diplômes dans les universités québécoises (1974-1993)
- no 3, mai 1996: **Mesurer la qualité de l'activité universitaire**
- Expériences étrangères et internationalisation d'un champ d'activité
 - Cerner la diversité des pratiques d'évaluation: quelques repères
 - Les indicateurs de performance
 - La Commission de vérification de l'évaluation des programmes de la CREPUQ
 - L'application de la loi 95 et les indicateurs de performance au Québec
 - La qualité d'un processus global d'évaluation: deux exemples
- no 4, août 1996: **De la formation à la recherche au marché du travail: enquête auprès des diplômés de l'INRS**
- vol. 2, no 1, nov. 1996: **L'enseignement supérieur à l'ère de la numérisation**
- Présence des universités sur l'autoroute de l'information
 - L'université virtuelle et la redéfinition des rôles dans l'enseignement supérieur
 - Les NTIC et la recherche
 - Vers une nouvelle pédagogie?
 - Prévoir la facture de l'informatique
- vol 2, no 2, fév. 1997: **Les NTIC dans le réseau universitaire québécois**
- Participation des universités au développement des NTIC
 - L'intégration des NTIC dans les activités universitaires
- vol 2, no 3-4, mai-nov. 1997 **La restructuration des universités**
- Tendances nationales et internationales
 - Structures et restructurations du système américain
 - Gestion des établissements et coupures de programmes
 - Rôle des professeurs
 - Restructuration des activités de formation
- vol 3, no 1, nov. 1997 **L'image publique de la recherche universitaire**
- Portrait statistique de la recherche universitaire au Québec
 - Promotion de la recherche universitaire et vulgarisation scientifique
 - L'image de la recherche universitaire dans la presse québécoise

