

Investir dans un avenir meilleur : l'éducation supérieure et le Canada de l'après-COVID

Mars 2021



Une note de breffage de la SRC

Investir dans un avenir meilleur : l'éducation supérieure et le Canada de l'après-COVID

Une note de breffage de la SRC

Auteurs

Jennifer Brennan	Mastercard Foundation
Frank Deer	University of Manitoba
Roopa Desai Trilokekar	York University
Leonard Findlay, MSRC	University of Saskatchewan
Karen Foster	Dalhousie University
Guy Laforest, MSRC	ÉNAP
Leesa Wheelahan	University of Toronto
Julia M. Wright, MSRC (Présidente)	Dalhousie University

Responsable de la surveillance du processus d'examen par les pairs

Tom Marrie, MSRC	Dalhousie University
------------------	----------------------

Pairs examinateurs

Carl Amrhein	The Aga Khan University
James Compton	Western University
David Newhouse	Trent University

Forme suggérée pour les citations de cette note de breffage

Brennan, J., Deer, F., Desai Trilokekar, R., Findlay, L., Foster, K., Laforest, G., Wheelahan, L., Wright, J. M. *Investir dans un avenir meilleur : l'éducation supérieure et le Canada de l'après-COVID*. Société royale du Canada. 2021

Image de couverture

Parastoo Mahmoudi, *The Globe*, (2020)

Sacs de plastique, masque chirurgical, lumière DEL

The Globe est une image numérique d'une installation créée en réponse aux changements climatiques et sert de signal d'alarme concernant l'augmentation, à cause de la pandémie de la COVID-19, de la quantité de déchets de plastique que nous jetons. Cette installation est composée de matières jetables pour souligner l'importance de réutiliser ces matières afin de diminuer l'accumulation des matières plastiques dans les sites d'enfouissement.

Reconnaissance territorial

Le siège social de la Société royale du Canada est situé à Ottawa, territoire traditionnel et non cédé de la nation algonquine.

Les opinions exprimées dans ce rapport sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement les opinions de la Société royale du Canada.

Contexte concernant la préparation de cette note de breffage

En avril 2020, le président de la Société royale du Canada a établi le Groupe de travail de la SRC sur la COVID-19. Le mandat de ce groupe de travail est de dégager des perspectives éclairées par les données probantes sur les grands enjeux sociétaux qui se posent au Canada relativement à sa réponse à la COVID-19 et à sa démarche subséquente de rétablissement.

Pour rapidement produire des notes de breffage, le groupe de travail a établi une série de sous-groupes de travail ayant comme objectif de soutenir les décideurs politiques en leur fournissant des données probantes pour éclairer leurs décisions.

À propos des auteurs

Jennifer Brennan, directrice, programmes canadiens, Mastercard Foundation

Frank Deer, professeur agrégé, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation autochtone, Faculté des sciences de l'éducation, University of Manitoba

Roopa Desai Trilokekar, professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation, York University

Leonard Findlay, MSRC, professeur émérite, Département d'anglais, University of Saskatchewan

Karen Foster, professeure agrégée, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur le développement rural durable pour le Canada Atlantique, Département de sociologie et d'anthropologie, Dalhousie University

Guy Laforest, MSRC, directeur général de l'École nationale d'administration publique

Julia M. Wright (présidente), MSRC, professeure, titulaire de la chaire George Munro en littérature anglaise et rhétorique, et professeure de recherche universitaire, Département d'études anglaises, Dalhousie University

Leesa Wheelahan, professeure, titulaire de la chaire William G. Davis sur la direction des collègues communautaires, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

Note des auteurs

Les auteurs tiennent à témoigner leur reconnaissance à l'endroit de la professeure Claudia Malacrida pour les conseils avisés qu'elle a fournis aux premiers stades de leur travail, ainsi qu'au groupe de travail de la SRC sur la COVID-19 et au personnel de la SRC pour leur précieux soutien. Ils remercient Universités Canada de leur avoir fourni les détails sur un sondage réalisé en 2017 par Abacus Data. Ils remercient également les pairs examinateurs pour la contribution essentielle qu'ils ont apportée à la révision de ce document.

Abréviations utilisées

AUCC	Association des universités et collèges du Canada (maintenant Universités Canada)
ACPPU	Association canadienne des professeures et professeurs d'université
CICan	Collèges et instituts Canada
PCRC	Programme des chaires de recherche du Canada
Dimensions	Programme Dimensions des trois conseils à l'appui des principes d'EDI
EDI	Équité, diversité et inclusion
ESF	Examen du soutien fédéral aux sciences
PIB	Produit intérieur brut
OCUFA	Union des associations des professeurs des universités de l'Ontario
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
FFR	Financement fondé sur le rendement
EP	Enseignement postsecondaire
R-D	Recherche-développement
StatCan	Statistique Canada
CVR	Commission de vérité et réconciliation
Les trois organismes	Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et les Instituts de recherche en santé du Canada (sous l'égide d'ISDE)

Table des matières

Sommaire exécutif	6
Introduction	10
Les collèges et les universités du Canada pendant la pandémie (2020-2021)	14
Investir dans le secteur de l'éducation postsecondaire	18
Renforcer la capacité de recherche : préservation, innovation, compréhension	24
Internationalisation	27
Inclusion et équité intergénérationnelle	30
Mobilisation et inclusion des Autochtones.....	38
Autonomie des établissements, liberté académique et gouvernance collégiale.....	40
Notes	44
Références	45

Table des figures

Figure 1 : Données tirées du tableau 37-10-0026-01 de StatCan (« Revenus des universités et des collèges conférant des grades universitaires (x 1 000) »)	20
Figure 2 : Données tirées des tableaux 37-10-0011-01 (« Effectifs postsecondaires ») et 37-10-0076-01 (« Nombre du personnel enseignant à plein temps dans les universités ») de StatCan	21
Figure 3 : Données tirées des tableaux 37-10-0026-01 (« Revenus des universités et des collèges conférant des grades universitaires (x 1 000) ») et 37-10-0027-01 (« Dépenses des universités et des collèges conférant des grades universitaires (x 1 000) ») de StatCan	22
Figure 4 : Données tirées du tableau 1 dans Ostrovsky et Frenette (2014), en dollars constants de 2010	31
Figure 5 : Données pour les universités et les collèges tirées du tableau 37-10-0011-01 de StatCan (« Effectifs postsecondaires »).....	34

Sommaire exécutif

L'éducation postsecondaire (EP) est un élément capital de la société civile et de toute économie moderne. Un large accès à l'EP favorise la mobilité socioéconomique et la cohésion sociale, améliore les résultats de santé et contribue au développement et au maintien d'une main-d'œuvre hautement spécialisée. L'EP procure des avantages à la population, non seulement en améliorant son bien-être et en soutenant sa prospérité économique, mais aussi en réduisant le coût des soins de santé et des services sociaux. Le Canada dépend fortement par ailleurs du secteur de l'EP pour la recherche.

Au cours de la pandémie de la COVID-19 et malgré toutes les perturbations qu'elle a causées, le secteur de l'EP a continué d'assurer des services d'éducation, a mené des recherches pour soutenir la réponse à la pandémie et d'autres secteurs essentiels, et a fourni des experts pour d'innombrables tables rondes scientifiques, groupes de travail et comités indispensables aux processus décisionnels de la santé publique et des gouvernements. Bien que nous saluions le travail et l'engagement formidables des enseignants-chercheurs, du personnel administratif et de soutien ainsi que des étudiants, nous devons aussi reconnaître que les efforts de lutte contre la pandémie ont surchargé des ressources et un personnel qui étaient déjà à la limite de leurs capacités avant la COVID-19. Le coût de ces efforts ne peut être ignoré. Il est d'une importance cruciale que nous soutenions le rétablissement du secteur de l'EP afin qu'il continue de contribuer à la relance du pays après la pandémie, préserve la position du Canada dans le monde sur les plans de la recherche et de l'éducation internationale et continue de promouvoir les intérêts du pays dans des secteurs essentiels comme les changements climatiques, la réconciliation et la littératie informationnelle.

Les mesures positives apportées dans les collèges et les universités ont, ces dernières années, été le résultat de l'engagement renouvelé du gouvernement fédéral à investir dans la recherche : depuis *l'Examen du soutien fédéral aux sciences* à l'augmentation des subventions accordées, en passant par le nouveau programme Dimensions, l'écosystème de la recherche a profité des mesures basées sur des données probantes qui ont été prises pour promouvoir une excellence inclusive dans le système d'éducation supérieure canadien. Mais depuis approximativement deux décennies, la préoccupation la plus pressante du secteur est la diminution du financement public des collèges et des universités : une part de plus en plus faible des enseignants-chercheurs détiennent des postes à temps plein permanents bénéficiant d'un soutien adéquat à l'enseignement et à la recherche; l'autonomie des établissements et l'intégrité universitaire qu'elle est censée renforcer sont aujourd'hui plus vulnérables aux intérêts politiques et à ceux des donateurs; plusieurs universités et collèges dépendent désormais du marché volatil de l'éducation internationale pour combler en partie le manque de financement; et trop d'étudiants sont accablés, voire exclus, par les droits de scolarité élevés et par le manque de soutien scolaire, technologique et en santé mentale dont ils ont besoin pour exceller. La pandémie n'a pas fissuré le secteur de l'EP – elle a mis en évidence et aggravé des failles qui existaient déjà.

Ce document est subdivisé en sections qui reflètent ces pressions exercées sur le secteur de l'EP. L'une des préoccupations générales que ce rapport aborde est la façon dont les engagements sectoriels et gouvernementaux envers l'équité, l'inclusion et la réconciliation sont continuellement sapés par la diminution du financement public et ses conséquences. L'insuffisance de

l'investissement public mine la capacité du secteur de l'EP à soutenir les aspirations économiques, politiques et sociales du Canada.

La pandémie de la COVID-19 menace d'éroder encore plus la capacité du secteur à exceller en recherche et à offrir une éducation accessible et, par conséquent, à procurer les nombreuses retombées publiques qui sont si nécessaires pour soutenir notre rétablissement collectif. Les recommandations fournies dans ce rapport sont guidées par un seul objectif : faire du secteur de l'éducation postsecondaire un partenaire plus apte à soutenir la construction d'un avenir plus équitable, durable et fondé sur des données probantes pour le Canada, pendant la pandémie de la COVID-19 et subséquemment.

Nos recommandations reposent sur les principes fondamentaux suivants :

1. *But* L'éducation supérieure nous offre le moyen de nous épanouir collectivement : elle préserve et fait avancer les connaissances par la recherche, la création de savoirs et le soutien à l'élaboration des politiques; elle aide les étudiants à développer leurs intérêts, leurs compétences, leur expertise et leur capacité à contribuer et à réfléchir à la société civile; elle améliore l'inclusion sociale et les résultats de santé, entre autres avantages sociétaux; et elle renforce les liens entre le Canada et le reste du monde.

2. *Examen par des experts* Le secteur de l'EP mise sur la supervision d'experts, réalisée périodiquement au moyen d'examens et d'évaluations de pairs indépendants, en particulier des programmes de recherche et d'études, ainsi que sur une supervision fournie par les membres des établissements eux-mêmes pour garantir l'intégrité et la qualité des programmes d'études, une véritable inclusion et le caractère éthique de la recherche.

3. *Liberté de questionner* La liberté académique est essentielle au plein exercice de la capacité de chaque chercheur d'effectuer des recherches, d'explorer et d'évaluer, y compris en participant à des examens de pairs et à la supervision d'activités d'érudition, que ce soit au sein de sociétés savantes, d'établissements postsecondaires ou du gouvernement. Cette liberté vient avec la responsabilité de faire preuve de rigueur et d'intervenir dans les débats entre collègues. Les débats vigoureux font autant partie du monde de l'éducation supérieure et de la recherche que de celui des institutions démocratiques.

4. *Indépendance des établissements* L'autonomie des établissements est essentielle pour promouvoir la diversité dans le secteur et faire en sorte que tout le spectre possible des avenues d'enseignement et de recherche au Canada puisse prospérer, ainsi que pour préserver les institutions des intérêts étroits et à court terme. L'autonomie des établissements doit s'appuyer sur la liberté académique et la gouvernance collégiale et être animée par ces deux principes qui, ensemble, permettent d'assurer un bon niveau de rendement et une supervision d'experts robuste au sein des établissements.

5. *Responsabilités partagées* Chaque établissement s'appuie de multiples façons sur l'ensemble du système, y compris en obtenant les services de pairs examinateurs d'autres établissements, en participant à des partenariats de recherche interétablissements et en accompagnant les étudiants du premier cycle et des cycles supérieurs. La rareté des ressources peut favoriser la concurrence, mais tous les établissements partagent la responsabilité de contribuer au succès et à la qualité de l'ensemble du secteur et d'en tirer profit.

6. *Transformation* Les programmes d'études sont continuellement revus pour s'assurer qu'ils restent conformes à l'état actuel des connaissances et sont examinés pour soutenir ce renouvellement. Pour que ces programmes restent actuels en ce siècle, il faut reconnaître franchement l'histoire des biais et des iniquités structurels et culturels qui ont caractérisé notre société et le secteur de l'EP. La réconciliation, l'équité intergénérationnelle, la diversité, la justice sociale et l'internationalisation collaborative sont essentielles à l'actualité des programmes d'EP et pour que le secteur s'acquitte de sa responsabilité de maintenir des normes élevées de respect, d'équité et de sensibilisation et qu'il serve de modèle à ces égards.

Recommandations

1. *Nous recommandons, dans un premier temps, que les gouvernements provinciaux et fédéral travaillent ensemble au cours des prochains mois en vue d'accroître le financement de base des universités et des collèges à compter de l'année scolaire 2021-2022, afin de soutenir i) une amélioration importante du ratio étudiants-enseignants permanents à temps plein, ii) et un gel ou une réduction des droits de scolarité. Cette augmentation du financement de base devrait servir d'assise à la planification à long terme d'une stabilisation à un niveau plus élevé du financement de base du secteur qui permettrait de soutenir un personnel universitaire suffisant et d'améliorer l'accessibilité à l'EP.*

2. *Nous recommandons que les gouvernements travaillent avec les établissements d'EP et les communautés autochtones en vue i) d'établir et de maintenir des voies d'études postsecondaires pour les Autochtones; ii) de faciliter l'établissement de programmes de recherche qui abordent les peuples autochtones, leurs expériences et les sujets connexes de façon appropriée et éthique; et iii) de soutenir l'élaboration de recherches et d'études dirigées par des Autochtones par le recrutement d'étudiants et de chercheurs autochtones ainsi que par un soutien financier et institutionnel adéquat.*

3. *Nous recommandons que le gouvernement fédéral établisse des examens quinquennaux réguliers permettant d'évaluer les progrès réalisés relativement aux suites données aux préoccupations soulevées par l'Examen du soutien fédéral aux sciences et l'initiative Dimensions, ainsi qu'à la réconciliation au sein du secteur de l'EP. Ces examens devraient être menés par des comités comprenant des professeurs-chercheurs pertinents de divers collèges et universités, qui devraient avoir l'autorité nécessaire pour faire des recommandations. Leurs constatations et leurs recommandations devraient être rendues publiques.*

4. *Nous recommandons que les ministères fédéraux pertinents (dont Affaires mondiales Canada, Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, et Innovation, Sciences et Développement économique Canada), en collaboration avec d'autres paliers de gouvernement, forment un comité d'experts qui aurait comme mandat d'élaborer un plan unifié qui soutiendrait les programmes de recherche et de bourses dans l'établissement d'un environnement plus viable, équitable et collaboratif d'internationalisation de l'EP, englobant notamment des politiques d'immigration qui favorisent les liens entre les étudiants et les chercheurs canadiens et étrangers.*

5. *Nous recommandons que tous les établissements d'EP s'engagent, une première fois ou à nouveau, à protéger et à promouvoir le droit de tous leurs enseignants et chercheurs, quelle que soit leur catégorie d'emploi, à la liberté académique lorsqu'ils s'acquittent de leurs responsabilités (enseignement, recherche, gouvernance collégiale, services à la communauté) et qu'ils expriment*

leur point de vue sur les politiques et les mesures de leur établissement ainsi que sur les questions d'intérêt et de débat publics.

Recommandations relatives à la pandémie de la COVID-19

6. Nous recommandons que le gouvernement fédéral accorde un financement d'urgence continu au secteur de l'EP pendant les années scolaires 2021-2023 pour atténuer les perturbations causées par la pandémie. Ce financement devrait comprendre i) un financement de base qui compenserait toute diminution survenue dans les revenus des droits de scolarité et toute augmentation des coûts d'enseignement, notamment les coûts engagés pour fournir un soutien supplémentaire pour aider les étudiants à surmonter les perturbations causées à leurs études par la pandémie; ii) un fonds de recherche d'urgence pour remédier aux difficultés causées par la pandémie aux chercheurs en début de carrière, lequel comprendrait des fonds supplémentaires pour les étudiants diplômés et les boursiers de recherche postdoctorale ainsi qu'une rémunération pour les enseignants non permanents libérés d'une partie de leur charge de cours; et iii) des ressources additionnelles en santé mentale pour soutenir le bien-être des enseignants-chercheurs, du personnel administratif et de soutien et des étudiants.

7. Nous recommandons que les gouvernements provinciaux collaborent à l'élaboration d'un cadre de reconnaissance et d'atténuation des effets de la COVID-19 sur l'éducation secondaire, en particulier de l'intensification des iniquités préexistantes. L'objectif serait non seulement de faire en sorte que les élèves du secondaire actuels conservent leur accès à l'EP, mais aussi qu'ils aient les ressources nécessaires pour assurer leur réussite pendant et après la pandémie. Ce cadre devrait comprendre des ressources supplémentaires qui permettraient de cerner toute lacune dans la formation des étudiants et d'y remédier, ainsi que des politiques fondées sur des données probantes et sensibles aux iniquités qui seraient destinées à atténuer les effets de la pandémie sur les cotes utilisées pour l'évaluation des admissions et des bourses.

8. Nous recommandons que le gouvernement fédéral prolonge son moratoire sur le remboursement des prêts d'études canadiens jusqu'au 31 décembre 2022 et qu'il envisage d'accorder une dispense substantielle du remboursement des prêts; et que toute initiative fédérale en matière de revenu de base garanti tienne compte des droits de scolarité assumés par les étudiants actuellement aux études postsecondaires et de la dette d'études des anciens étudiants.

Investir dans un avenir meilleur : l'éducation supérieure et le Canada de l'après-COVID

Introduction

Nous croyons que le Canada devrait aspirer à devenir le pays le mieux éduqué au monde disposant de la capacité nécessaire pour faire des découvertes audacieuses dans toute une gamme de disciplines scientifiques, réaliser des percées dans les sciences naturelles, les sciences appliquées et les sciences de la santé, et générer des connaissances transformatrices en sciences humaines.

– Examen du soutien fédéral aux sciences (2017)

La pandémie de la COVID-19 a mis en lumière les coûts élevés qu'engendre une optique à court terme – qui privilégie les restrictions budgétaires actuelles à un investissement dans un avenir meilleur. Le présent document est fondamentalement un appel à une planification à long terme de l'éducation postsecondaire (EP) : à un investissement dans la génération qui sera, au cours du prochain demi-siècle, un pilier de la société civile et de la main-d'œuvre canadiennes; à investir dans la recherche qui fera avancer les connaissances et qui permettra de maintenir une formation de pointe dans les salles de cours du secteur de l'EP; à investir dans les établissements qui non seulement produisent ces biens publics, mais qui procurent aussi un large éventail d'avantages secondaires, depuis la contribution aux économies régionales et au bien-être de la population jusqu'au renforcement des relations internationales du Canada.

Le Canada dispose d'un secteur de l'EP diversifié, qui remonte à plusieurs siècles, mais qui a connu une phase importante d'expansion et de développement dans les années 1950 et 1960, lorsque le gouvernement fédéral a réfléchi aux choix qui se posaient alors à lui, en a débattu et a décidé qu'investir dans un système d'EP public représentait probablement la meilleure voie possible vers une « société juste » et, par conséquent, vers la stabilité sociale¹. L'EP a depuis formé des générations de professionnels de la santé, d'enseignants, d'ingénieurs, d'architectes, de fonctionnaires, d'électriciens, d'artistes, d'hommes et de femmes politiques, de chefs d'entreprises, de journalistes et quantités d'autres acteurs de la société canadienne. Plusieurs données tendent à démontrer que, du moins au cours des dernières décennies du 20^e siècle, l'EP a aidé à réduire les inégalités au Canada, particulièrement pour les femmes (Lu, Morrissette et Schirle, 2011), et un intérêt mondial a été observé au cours du présent siècle pour une « participation élargie » à l'EP pour favoriser l'inclusion sociale (voir, par exemple, Shah, Bennett et Southgate, 2015).

Au cours des dernières décennies, le gouvernement fédéral a directement financé la recherche par divers programmes, principalement ceux des trois organismes subventionnaires, et a versé aux provinces des fonds à l'appui de l'EP par le biais du Transfert canadien en matière de programmes sociaux. Chaque province, de son côté, distribue des fonds publics aux établissements et supervise tous les niveaux du système d'éducation, conformément à ses responsabilités provinciales². Certaines provinces ont des organismes distincts de surveillance qui recueillent des données, évaluent les nouveaux programmes d'études, etc., par exemple le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur et la Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes. Divers organismes-cadres servent de lien entre les établissements et favorisent la mise en commun des pratiques exemplaires, par exemple Universités Canada, Collèges et instituts Canada, l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université et le Syndicat

canadien de la fonction publique, qui représente les enseignants à temps partiel et les assistants à l'enseignement de plusieurs établissements. Des associations savantes et des organismes d'agrément contribuent aussi à l'échange d'information qui se fait entre les établissements de certaines catégories disciplinaires.

Individuellement, chaque université est établie et régie par une loi qui définit sa mission et ses principales structures, par exemple le rôle des assemblées universitaires. Les collèges sont également définis par des lois, et relèvent habituellement plus directement du ministre provincial responsable de l'EP. La plupart des établissements au Canada ont un corps enseignant syndiqué, dont les conventions collectives visent à protéger non seulement leurs conditions générales de travail, mais aussi les principes et les processus propres au travail universitaire. L'ACPPU, en tant qu'association nationale des syndicats de professeurs, représente aussi une voix forte pour la défense des normes rigoureuses dans le secteur, aux côtés d'organisations provinciales, comme l'OCUFA, qui assument plus directement la responsabilité de la gestion de l'EP.

Bien que les gouvernements provinciaux jouent un rôle de premier plan dans le financement et la supervision des établissements d'EP, la portée du travail des collèges et des universités au Canada traverse nécessairement et régulièrement les frontières provinciales. Les établissements recrutent des enseignants-chercheurs, du personnel et des étudiants diplômés dans d'autres établissements; et les étudiants de premier cycle franchissent les frontières provinciales pour trouver des programmes qui conviennent plus particulièrement à leurs intérêts et à leurs aspirations. Les collaborations de recherche, depuis les articles cosignés jusqu'aux grandes équipes subventionnées de chercheurs, sont basées sur des relations créées entre différents établissements qui dépassent souvent les frontières provinciales et nationales.

Le secteur de l'EP mise aussi sur la supervision régulière d'experts qui participent à des examens et à des évaluations de pairs qui sont indépendants, c'est-à-dire exempts de tout conflit d'intérêts ou de biais, jusqu'au point où ils doivent être effectués par un expert d'un autre établissement : depuis les processus de soutenance de thèses, de sélection des demandes de subvention et de publication des recherches jusqu'aux processus de titularisation et de promotion, des experts d'autres établissements se voient confier la responsabilité d'évaluer le travail d'érudition de chaque université. Le recours à des pairs externes est également essentiel pour l'évaluation périodique des programmes universitaires. Ces pairs participent notamment à des processus comme les examens réalisés par les assemblées universitaires (sénats) et les comités d'agrément. L'évaluation par les pairs est également essentielle au maintien de la position du Canada au sein du secteur international de l'éducation et de la recherche, pour qui ce rôle constitue une norme fondamentale.

En vertu de toutes ces formes d'examen de pairs, les établissements d'EP se trouvent donc intimement liés, et ce, de plusieurs façons que ne contrôlent généralement pas les gouvernements ni même les cadres universitaires supérieurs. Pour parler en chiffres, un professeur qui publiera trois articles au cours d'une même année verra ses travaux évalués par au moins six chercheurs hautement qualifiés de son domaine qui sont affiliés à d'autres établissements, ainsi que par les comités de rédaction de revues spécialisées et habituellement aussi par des professeurs-chercheurs d'autres établissements. Les nouveaux programmes d'études sont aussi rigoureusement évalués et les programmes établis sont périodiquement revus (par exemple tous les sept ans); dans le cas des programmes agréés, des organismes nationaux et internationaux d'agrément s'assurent

non seulement de leur actualité et de leur qualité, mais aussi de leur conformité aux meilleures pratiques (par exemple au regard de la taille des groupes).

À tout cela viennent s'ajouter les divers mécanismes internes d'évaluation, comme les évaluations de l'enseignement par des pairs, les rapports annuels et les curriculum vitæ qui rendent compte de l'enseignement, des recherches et des services administratifs (internes et externes) de chaque enseignant-chercheur, ainsi que des autres activités, telles que les services à la collectivité et le travail de sensibilisation. Un des mécanismes d'évaluation internes les plus importants est la surveillance éthique effectuée par des enseignants-chercheurs experts dans le cadre, entre autres, de l'application des politiques sur les inconduites en recherche destinées à remédier aux rares manquements éthiques (comme le plagiat ou la déclaration inexacts des données) et du travail régulier des comités d'éthique de la recherche, qui ont pour but de s'assurer que la recherche est menée en toute sûreté et dans le respect du droit à la vie privée et d'autres considérations éthiques. Toutes ces formes d'examen par les pairs sont d'une importance capitale pour le maintien de l'excellence et de la crédibilité des programmes et de la recherche universitaires et, par conséquent, de la confiance du public dans les établissements et les avis des experts du secteur de l'EP. Il s'agit donc d'une entreprise collective qui concerne l'ensemble du secteur et, comme un récent rapport a souligné, il est indispensable de veiller à ce que les examens de pairs et l'exactitude des informations demeurent une priorité absolue (voir Caulfield et all., 2020).

Le secteur de l'EP est également intégré aux collectivités. La plupart des citoyens adultes sont d'anciens étudiants d'un établissement d'EP : « En 2016, plus de la moitié (54,0 %) des Canadiens de 25 à 64 ans étaient titulaires d'un diplôme d'études collégiales ou d'un diplôme d'études universitaires » (StatCan, 2017b), le plus fort pourcentage de population ayant une qualification d'éducation supérieure dans l'OCDE (OECD, 2020). Les établissements ont, bien sûr, une vocation éducative, mais ils sont aussi des moteurs économiques à l'échelle locale, régionale et provinciale, notamment en raison de l'activité économique qu'ils génèrent directement par les emplois qu'ils fournissent aux enseignants-chercheurs et au personnel, ainsi que par les dépenses de logement et autres qui sont engagées par la clientèle étudiante. Après la crise financière de 2007-2008, « de nombreuses professions où la croissance de l'emploi a été de 10 % ou plus [étaient] spécialisées et [offraient] une rémunération élevée – ces professions exigent habituellement des études universitaires ou collégiales, ou encore une formation d'apprenti. Plus précisément, les trois quarts environ des emplois créés au fil de la reprise exigeaient au moins une formation collégiale ou une formation d'apprenti, notamment parmi les professionnels de la santé, les professionnels des sciences naturelles et appliquées, les avocats et les entrepreneurs spécialisés » (Finance, 2014, p. 10).

De plus, les établissements d'EP sont importants pour le fonctionnement de la société civile et de la démocratie : ils procurent des conseillers aux gouvernements, aux organisations de la société civile, de même qu'aux médias, où ils peuvent commenter l'actualité locale, nationale et mondiale. Un nombre croissant de chercheurs universitaires font de la recherche pour et avec des partenaires communautaires, mettant à profit leur expertise et leur érudition pour travailler en partenariat avec des organisations et des communautés à la résolution de problèmes. Ce travail au service du public a été particulièrement en évidence pendant la pandémie de la COVID-19. Des chercheurs ont aidé les médias à expliquer les événements et à fournir aux Canadiens des conseils fondés sur des données probantes. Ils ont aussi mis à profit leur expertise et leurs ressources de recherche d'innombrables façons pour soutenir la réponse du Canada à la pandémie, par

exemple en adaptant rapidement des projets de recherche pour résoudre des problèmes causés par la pandémie ou en fournissant des conseils aux gouvernements.

Chaque établissement d'EP est renforcé par sa participation à la circulation du savoir et aux évaluations d'experts au sein de l'ensemble du réseau universitaire et contribue à la vitalité et à la diversité du secteur au moyen de sa cohorte particulière d'enseignants-chercheurs, de personnel et d'étudiants ainsi que par ses liens avec sa communauté locale, régionale, nationale et internationale. Ce réseau universitaire plus vaste sous-tend la solide réputation de l'EP canadienne et sa capacité à attirer des étudiants et des chercheurs de partout au Canada et dans le monde. Ce large contexte a éclairé la vision que nous présentons du secteur de l'EP dans ce document.

La vieille division des responsabilités liées à l'EP au Canada – en vertu de laquelle le gouvernement fédéral se concentre sur la recherche et l'éducation relève presque exclusivement de la compétence des provinces – a toujours été compliquée, notamment parce que les enseignants-chercheurs se consacrent généralement à ces deux sphères d'activités. Mais cette division ne décrit plus adéquatement ce secteur, où une interdépendance politique s'est progressivement développée entre les deux ordres de gouvernement (Bakvis et Skogstad, 2008). L'EP recoupe maintenant d'autres domaines liés aux politiques publiques, tels que le commerce, la R-D, l'immigration et le marché du travail, pour n'en nommer que quelques-uns. Le secteur canadien de l'EP est engagé dans une concurrence féroce avec celui des autres pays occidentaux et des économies en développement. Dans ce contexte, un environnement de partenariat et une complémentarité seront indispensables au secteur de l'EP pour qu'il puisse appuyer la coopération qui est en train de s'intensifier grandement entre les deux ordres de gouvernement.

Certains modèles de coopération ont été fructueux. Le gouvernement fédéral et les provinces ont réussi à harmoniser leurs politiques économiques et d'immigration grâce à des programmes comme le Programme des candidats des provinces (PCP) et à l'immigration des étudiants étrangers. Les programmes d'immigration des étudiants étrangers comprennent de par leur conception un élément conceptuel qui a favorisé la collaboration et la coopération entre les deux ordres de gouvernement (Guhr, 2011; Trilokekar et Jones, 2020). Il est impératif d'investir dans de nouveaux modèles de partenariat et des cadres de gouvernance multiniveau, qui incluent les gouvernements locaux, territoriaux et autochtones en plus des institutions, provinciales, nationales et internationales, des municipalités et des cités (Stein, 2006).

Nous avons subdivisé ce rapport en sections qui abordent des domaines fondamentaux, comme la recherche et la gouvernance, mais aussi les préoccupations liées à l'équité et à la réconciliation qui sont partagées par l'ensemble du secteur, comme en témoignent les déclarations de l'ACPPU, de CIC, d'Universités Canada, d'organismes gouvernementaux pertinents comme les trois organismes, de regroupements d'étudiants comme la Fédération canadienne des étudiantes et étudiants, de même que des établissements eux-mêmes et des associations d'enseignants-chercheurs. Ces préoccupations sont maintenant encore plus pressantes considérant les effets inégaux qui ont été engendrés par la pandémie de la COVID-19. La COVID-19 a révélé des fissures dans notre infrastructure sociale et la résilience future du Canada nécessite un renouvellement du contrat social pour que celui-ci comprenne « un a) engagement envers l'égalité des chances qui habilite les personnes à réaliser leur plein potentiel et à contribuer à la société et b) la responsabilité d'accorder à tous les membres de la société une valeur, une voix et un statut égaux, quels que soient leurs caractéristiques personnelles ou leur statut socioéconomique [traduction libre] » (McCabe et al., 2020, p. 12).

Bien que les restrictions financières en particulier aient nui au succès de plusieurs initiatives du secteur au cours des vingt dernières années, les différents acteurs partagent un engagement à créer un système postsecondaire plus inclusif et vigoureux, qui défendra les intérêts civiques et économiques du Canada tout en l'aidant à s'acquitter de ses obligations à l'égard des peuples autochtones et du bien-être collectif de notre fédération. Le moment est venu de donner suite à cet engagement, par un financement approprié, afin de faire du secteur de l'EP un partenaire plus efficace qui pourra aider à construire un avenir plus équitable, durable et fondé sur les données probantes pour le Canada, pendant la pandémie de la COVID-19 et subséquemment.

Les collèges et les universités du Canada pendant la pandémie (2020-2021)

Peu après l'annonce de la pandémie de la COVID-19 en mars 2020, les établissements d'EP de toutes les régions du Canada sont passés à un enseignement en ligne pour terminer la session, à laquelle il ne restait que quelques semaines. Cette adaptation rapide s'est effectuée en quelques jours seulement, sans soutien préalable et au milieu de toutes les autres considérations imposées par la pandémie aux enseignants-chercheurs, au personnel et aux étudiants. De nombreux étudiants ont dû retourner chez eux dans un délai très court, et les étudiants, les enseignants-chercheurs et le personnel ont dû rapidement trouver la technologie et l'espace nécessaires pour travailler depuis la maison. Au cours de l'année scolaire 2020-2021, la plupart des établissements ont continué de fonctionner principalement en ligne, mais de manière très variable. Le passage au mode en ligne a eu sur le secteur tout un éventail de répercussions qui n'ont pas encore été pleinement mesurées, notamment des effets sur la santé mentale des étudiants et du personnel enseignant.

Certains programmes, comme ceux qui ont des volets cliniques, ont dû passer à un enseignement en personne. Certains établissements ont été contraints de fournir au moins une partie de leur enseignement en personne pour ne pas perdre les revenus rattachés aux résidences. Les résidences sont principalement utilisées par les étudiants étrangers et de première année, et font donc partie du contexte plus large de la dépendance excessive de l'EP aux inscriptions d'étudiants étrangers qui s'est créée pour compenser le déclin dans le financement public (voir la section IV). Pour continuer d'utiliser les résidences, il a fallu mettre en place des mesures importantes, mais pas entièrement fructueuses, de protection contre la COVID-19, depuis les quarantaines imposées par le gouvernement, jusqu'aux mesures de dépistage pour les étudiants d'autres provinces, en passant par les mesures de santé publique imposées par la santé publique aux résidences. Les revenus tirés des étudiants étrangers sont si considérables que certains établissements sont allés jusqu'à investir dans des services de navette entre l'aéroport et le campus, dans des réservations d'hôtel subventionnées et dans la livraison de nourriture, mais ces initiatives ont tout de même, pour de nombreux étudiants étrangers, été insuffisantes pour compenser les dépenses additionnelles³.

Si l'EP en 2020 avait été financée au même niveau qu'en 1990, les établissements auraient-ils été aussi vulnérables aux changements survenus dans les effectifs internationaux ou les revenus des résidences? Il est impossible de répondre à cette question, mais nous la posons ici pour attirer l'attention sur les conséquences involontaires que peuvent avoir la diminution du financement public et le détournement subséquent des processus décisionnels et des ressources des établissements vers la gestion de sources de revenus accessoires, comme les résidences, les centres de mise en forme et les services alimentaires des campus. La pandémie a globalement mis

en évidence les vulnérabilités en matière de santé publique causées par la densité d'occupation des logements et la circulation importante dans les espaces publics, qui sont également le résultat d'une augmentation abrupte du nombre d'inscriptions d'étudiants étrangers au cours des 25 dernières années (voir la figure 5 plus loin). Une salle de classe de 100 places sur un campus d'EP, avant la pandémie, pouvait accueillir 800 différents occupants ou plus par jour et les enseignants-chercheurs et les étudiants travaillent régulièrement dans plusieurs bâtiments au cours d'une même semaine.

Il faudra des années de recherche pour pleinement évaluer l'efficacité et les effets du passage à l'enseignement en ligne. De nombreuses études sur l'enseignement en ligne ont été réalisées au cours des dernières décennies, mais elles ont nécessairement porté sur les étudiants qui avaient choisi d'étudier en ligne (plutôt que ceux qui ont été forcés de le faire) ou sur un personnel enseignant qui a eu amplement de temps et de soutien pour bien préparer ses cours en ligne. Ce ne fut certainement pas le cas en 2020-2021 et la réticence des étudiants à payer l'entièreté des droits de scolarité pour ce qu'ils prévoyaient être une expérience diminuée a été largement diffusée dans les médias et a été mise en relief dans les sondages effectués au cours de l'été 2020 (Academica, 2020). Un autre élément préoccupant, considérant les droits de scolarité élevés, fut la perte de revenus gagnés par les étudiants en raison de la pandémie, y compris en raison de la perte d'emplois sur les campus, qui sont souvent d'une importance capitale pour les étudiants étrangers (Coulton, 2020).

Les premiers sondages réalisés auprès des étudiants sur leur expérience en ligne pendant la pandémie sont venus renforcer les préoccupations au sujet de l'apprentissage des étudiants (Liu, Sweeney et Evans, 2020; OCUFA, 2020), mais les chercheurs devront concevoir des études qui permettent de faire la distinction entre l'efficacité de l'enseignement en ligne et les défis posés par l'enseignement et l'apprentissage pendant la pandémie. Les étudiants ont eu à composer, entre autres, avec des problèmes technologiques (y compris une mauvaise connexion Internet), un accès réduit aux ressources bibliothécaires et autres, le stress causé par l'isolement social, les effets financiers de la pandémie, l'amplification des inégalités, et d'autres difficultés, qui nuisent tous à l'apprentissage. Nous avons grandement besoin de recherches comparatives sur les incidences des différentes approches adoptées par les établissements pour passer à l'enseignement en ligne et des politiques qui ont structuré cette transition. Une partie de ces recherches sont déjà en cours et nous pourrions tirer des leçons des résultats qui commenceront à filtrer au cours des prochains mois.

Il sera de plus essentiel de reconnaître les différences qu'il y a eu entre les disciplines et les programmes, particulièrement en ce qui a trait aux travaux en laboratoire, aux stages et aux cours cliniques, ainsi qu'aux cours qui ont de telles composantes. Un autre élément considérable pour les étudiants pendant la pandémie fut la perte de la capacité de fréquenter d'autres étudiants et d'apprendre à leur contact. Cet isolement a clairement soulevé des préoccupations de santé mentale (OCUFA, 2020), comme nous l'indiquons dans notre **recommandation 6(iii)**, mais il a aussi eu des effets d'ordre parascolaire. En particulier, l'environnement des campus d'EP offre aux étudiants de nouvelles occasions de rencontrer des Canadiens d'autres régions ainsi que des étudiants du monde entier, ce qui contribue à leur éducation civique et à l'internationalisation (voir la section IV). Tebbett, Jōns et Hoyler « soutiennent que l'expérience internationale et l'expérience interculturelle doivent être toutes deux considérées comme des formes de capital culturel qui aident les étudiants à accumuler de plus en plus de capital international et interculturel au gré

de leurs rencontres avec des universitaires d'autres pays dans leur université locale [traduction libre] »; l'éducation internationale « favorise un plus grand nombre de sujets "mondialisants" qui, à divers degrés "connaissent le monde et sont tolérants et inclusifs" » (2020, p. 17), ce qui contribue à combattre les préjugés qui ont rendu les efforts en matière d'EDI si nécessaires et à promouvoir les intérêts du Canada dans le monde.

Il semble probable qu'un des effets du passage à l'enseignement en ligne imposé par la pandémie dans le secteur de l'EP sera une plus grande disponibilité des options en ligne, qui pourront être affinées et offertes de nouveau une fois la pandémie terminée. Les étudiants qui étaient réticents à suivre des cours en ligne avant la pandémie peuvent avoir trouvé que ce service leur convient et continuer de s'en prévaloir. Toutefois, il faut souligner que l'EP au Canada était déjà en voie d'accroître son offre de cours en ligne et que plusieurs établissements offraient une éducation à distance depuis des décennies (Donovan et al., 2019). Selon un sondage pancanadien réalisé avant la pandémie, 79 % des établissements d'EP « offraient des programmes qui pouvaient être suivis en ligne » (Johnson, 2019, p. 8). Pendant la pandémie, l'augmentation du nombre d'inscriptions à temps partiel et les indications préliminaires d'une plus grande participation d'étudiants qui étaient sur le marché du travail depuis une décennie ou plus témoignent néanmoins d'une demande non satisfaite d'options de cours postsecondaires plus flexibles et accessibles. Comme nous le verrons à la section V, toutefois, les options en ligne ne constituent qu'une partie de la solution pour les étudiants à temps partiel, les étudiants qui ne résident pas à proximité des campus et les étudiants qui ont des responsabilités en matière de soins; les droits de scolarité élevés continuent de poser un obstacle important pour plusieurs membres de la population étudiante et sont exacerbés par le coût de la technologie requise pour suivre les cours en ligne en cette décennie.

Néanmoins, il y a des raisons d'espérer que davantage d'établissements d'EP pourront offrir plus de services en ligne après la pandémie et ainsi inverser la tendance à la baisse du nombre d'étudiants à temps partiel et augmenter le taux de participation des Canadiens de plus de 27 ans et des populations des régions rurales et éloignées (voir la section V)⁴. Cela exigera cependant beaucoup de coordination et de réflexion. Quelles pourraient être les conséquences sur les plans de l'équité, de l'accès et du bien-être de la collectivité d'une expansion des programmes en ligne en mathématiques et en génie électrique, par exemple, mais non des programmes de sciences paramédicales ou d'arts de la création? Quelles pourraient être les conséquences pour la santé financière des établissements d'EP s'ils commençaient à dépendre d'inscriptions en ligne volatiles ou si leur offre en ligne venait à dépasser de beaucoup l'intérêt des étudiants?

Si l'offre en ligne doit être élargie, elle devra être soutenue par un investissement de fonds publics et il ne faudra pas permettre que le fardeau déjà lourd supporté par les étudiants pour financer le secteur soit accru par une hausse des droits de scolarité ou une augmentation de la taille des groupes (voir la section II). Il faudra aussi être prudent au regard des partenariats qui pourraient être conclus avec des entreprises privées, qui ne partagent pas nécessairement le même engagement à l'égard de l'intégrité universitaire et de la protection de la vie privée des étudiants que le secteur de l'EP (voir la section VII). Les administrations universitaires qui envisagent d'augmenter leur offre de services en ligne devraient aussi veiller à ce que la charge de travail résultante des enseignants soit appropriée en s'entendant avec tous les syndicats pertinents et avec chacun des enseignants, tout en gardant à l'esprit que lorsque la pandémie sera terminée, il sera également urgent pour plusieurs enseignants de rattraper le temps de recherche perdu, surtout dans le cas des enseignants non permanents (voir la section III).

L'enseignement en ligne exige, de la part des enseignants, des compétences supplémentaires; les enseignants et le personnel ont besoin de lignes directrices et de cours de perfectionnement, qui seraient comptabilisés dans leur charge de travail normale, pour apprendre à concevoir des cours en ligne qui n'augmenteront pas la charge de travail des étudiants ou les tâches d'évaluation des enseignants et qui, par ailleurs, réussiront à reproduire dans une certaine mesure l'expérience en présentiel. Ce type de formation nécessitera un investissement intentionnel ainsi que des discussions approfondies avec les différentes disciplines : un cours où l'enseignant doit expliquer une solution mathématique à ses élèves exigera d'autres ressources et méthodes qu'une discussion en groupe de questions éthiques. Pour cette raison en particulier, une supervision collégiale robuste des cours et des programmes offerts en ligne, depuis l'échelon du département jusqu'à celui de l'assemblée universitaire, sera essentielle pour maintenir l'intégrité et la qualité des programmes (voir la section VII). La qualité des cours sera d'autant plus importante dans un monde où l'offre de cours en ligne pourrait exploser : pour demeurer concurrentiel à l'échelle internationale et profitable à l'échelle nationale, le secteur canadien de l'EP devra continuer d'obéir à des normes universitaires élevées.

Les cours en ligne, cependant, ne sont pas susceptibles de connaître une croissance importante aux cycles supérieurs. La transition vers les cours en ligne ne fut pas une solution pour de nombreux étudiants diplômés. Les travaux en laboratoires, sur le terrain et cliniques ont été considérablement perturbés, et c'est toujours le cas pour de nombreux étudiants, et l'accès aux ressources documentaires était limité (Doreleyers et Knighton, 2020). Des étudiants des cycles supérieurs qui auront de la difficulté à compléter leurs programmes avant la date prescrite auront besoin de délais et d'un financement supplémentaires, mais il faudra aussi accorder une attention continue aux obstacles particuliers qui se sont posés et qui se posent encore à eux. Les impacts sur les notes, sur la productivité en recherche et sur les délais d'achèvement pourraient se répercuter sur les chances des étudiants diplômés de décrocher des bourses et des emplois, par exemple. Les comités de sélection pour les subventions et les nominations (dans le monde) devront soigneusement évaluer et tenir compte des perturbations causées par la COVID-19, y compris en reconnaissant les effets inégaux que la pandémie a eus selon le groupe démographique, la région et la discipline. Les établissements, déjà en situation financière précaire à cause de la perte de revenus secondaires, de la diminution de l'investissement public et de l'incertitude liée au nombre d'inscriptions d'étudiants étrangers (voir la section IV), auront de la difficulté à aider les étudiants diplômés à traverser la pandémie sans un financement gouvernemental supplémentaire à cette fin (voir la **recommandation 6**). Sans soutien adéquat, les inégalités entre les étudiants des cycles supérieurs sont susceptibles de s'accroître et les personnes dont le programme sera pourvu d'un capital social et financier moins important et qui auront besoin de plus de temps pour mener à bien leurs travaux seront plus susceptibles d'abandonner.

Quelques sondages ont été menés auprès du corps enseignant sur les effets du passage à l'enseignement en ligne sur la santé mentale, la charge de travail et la production de la recherche, et leurs résultats ont tous été préoccupants. Un sondage auprès des enseignants permanents et non permanents de l'Université de la Colombie-Britannique, l'une des plus grandes universités au Canada, a révélé que l'enseignement en ligne pendant la pandémie leur prenait approximativement 50 % plus de temps en moyenne que leurs tâches d'enseignement habituelles, alors que la pandémie elle-même rendait leur travail plus difficile (Abraham et al., 2020). Comme dans le cas du sondage pancanadien réalisé par l'ACPPU (2020b) à l'automne, le sondage de l'Université de la Colombie-Britannique a révélé que les enseignants ressentaient des

niveaux élevés de stress et qu'ils avaient vu leurs responsabilités familiales s'accroître, des effets qui ont disproportionnellement touché les femmes (pour plus de détails, voir la section V). Selon un sondage ontarien auquel ont répondu 2 208 enseignants, les enseignants considèrent que leur charge de travail et de stress a augmenté (OCUFA, 2020). La **recommandation 6(ii)** porte sur la cohorte la plus vulnérable (les étudiants des cycles supérieurs, les boursiers postdoctoraux et les professeurs non permanents), mais les impacts ne se limitent pas à ce groupe. Les congés pour raison de stress, même les départs anticipés de programmes de cycles supérieurs ou d'autres postes universitaires poseront des problèmes importants dans un avenir rapproché. À long terme, les bailleurs de fonds, les établissements et les collègues ne devront pas oublier l'impact que la pandémie a eu sur le cheminement vers la permanence et sur les processus de promotion (une préoccupation évidente dans OCUFA, 2020) ainsi que sur les concours de recrutement et d'octroi de subventions (« Research Evaluation », 2021; Malisch et al., 2020).

En même temps, malgré toutes ces pressions énormes, y compris le travail additionnel requis pour passer à des cours en ligne, la recherche et l'expertise clinique dans le secteur de l'EP ont constitué des ressources capitales pour le Canada au cours de la pandémie. Comme nous l'avons vu dans l'introduction de ce rapport, les chercheurs du secteur ont soutenu les efforts menés par les communautés et les gouvernements en réponse à la pandémie en faisant de la sensibilisation, en participant à des panels d'experts et en réorientant les programmes de recherche. Les étudiants inscrits dans des programmes de soins de santé pertinents sont susceptibles d'être utiles pour la campagne de vaccination et d'autres mesures de santé publique, alors que les diplômés d'un certain nombre de programmes seront indispensables au soutien de la main-d'œuvre du secteur public, spécialement dans les secteurs de la santé et de l'éducation, lorsqu'elle aura à se remettre des tensions importantes causées par la pandémie. La pandémie a de plus mis en relief la nécessité de disposer d'un ensemble plus robuste et détaillé de données nationales en santé et en éducation; le secteur de l'EP pourrait profiter de meilleures données sur la précarité de l'emploi, sur les différences de financement entre les provinces, et ainsi de suite, mais les chercheurs experts du secteur peuvent aussi aider à répondre aux questions qu'une collecte plus poussée des données nationales soulèvera, par exemple en matière d'éthique, de conception et de mise en œuvre.

Après la COVID, le secteur postsecondaire pourrait se transformer substantiellement pour offrir davantage de cours à distance suffisamment flexibles pour mieux desservir les étudiants à temps partiel et les collectivités situées à une distance appréciable des établissements d'EP. Les données d'avant la pandémie sur la disponibilité des options en ligne et sur l'intérêt des étudiants à leur égard laissent penser, cependant, que l'expérience offerte par les campus continuera d'être importante pour de nombreux étudiants et indispensable pour certains programmes. Au cours des prochaines années, le secteur de l'EP devra veiller à ce que toute nouvelle offre substantielle de services éducatifs en ligne soit accessible, équitable et inclusive, qu'elle soutienne les étudiants dans le choix de leurs programmes d'études et qu'elle ne déstabilise pas davantage la situation financière des établissements ni n'érode la capacité de recherche du Canada.

Investir dans le secteur de l'éducation postsecondaire

La pandémie de la COVID-19 a frappé le secteur de l'EP tout comme elle a frappé le secteur des soins de santé : l'érosion du financement au cours des dernières décennies a diminué sa résilience et sa capacité à aider le Canada à traverser cette crise, alors même que la demande pour ses

contributions s'est généralement accrue, notamment ses conseils d'experts urgemment requis, ses recherches d'intervention rapide sur la COVID et l'augmentation des inscriptions à plusieurs établissements.

Il y a longtemps que l'engagement aurait dû être pris de nouveau d'investir dans nos universités et collèges, mais il est encore plus urgent de le faire maintenant, compte tenu de la pandémie. Le sous-financement chronique a rendu plus difficile en 2020-2021 la tâche des établissements d'aider les enseignants-chercheurs, le personnel et les étudiants à travers la crise. L'interruption des recherches à cause de la pandémie a eu des effets importants, en particulier sur les chercheurs en début de carrière, qui sont les pierres d'assise de l'écosystème futur de l'EP et de la recherche au Canada.

Toutefois, cette crise a des conséquences plus importantes encore. Une des retombées publiques bien établies de l'EP est l'inclusion sociale. En plus des avantages à long terme de l'EP pour le marché du travail (Frenette, 2014), une corrélation a été démontrée entre l'éducation supérieure, d'une part, et une meilleure cohésion sociale et une tolérance accrue à la diversité, d'autre part (Beauvais et Jenson, 2002), ainsi que des taux plus bas de pauvreté, de problèmes de santé (Cutler et Lleras-Muney, 2006) et de criminalité (Ouimet, 2004). Le virus de la COVID-19 a été surnommé le « virus de l'inégalité », parce qu'il est alimenté par les inégalités et qu'il les accroît (Ali, Asaria et Stranges, 2020; Elgar, Stefaniak et Wohl, 2020). Un secteur de l'EP plus robuste et accessible nous permettra de mieux nous rétablir de cette pandémie et de mieux nous préparer à la prochaine.

Les rapports publiés avant la COVID-19 attiraient déjà l'attention sur l'importance pour nous de cultiver un large éventail de compétences et de connaissances de niveau postsecondaire : « d'autres types de compétences et de connaissances sont requis en plus des compétences en STIM pour favoriser l'innovation et la croissance économique, dont des compétences en entrepreneuriat, en arts et en design [traduction libre] » (Dodge et al., 2015, p. 9). La COVID-19 a poussé les gouvernements à réfléchir de manière urgente à des questions qui recoupent différents domaines d'études universitaires – par exemple les déterminants sociaux de la santé, les communications efficaces, la littératie informationnelle, les données sur la santé, les systèmes alimentaires, les économies locales, et les obstacles sociohistoriques, psychologiques et pratiques à l'acceptation des vaccins. Pour qu'il puisse s'attaquer efficacement aux changements climatiques et à la relance post-pandémie, et élaborer de meilleurs mécanismes de réponse aux crises, y compris en ce qui concerne la mise au point de vaccins au pays, le Canada devra pouvoir compter sur un large éventail de compétences et sur des recherches à la fine pointe des connaissances.

Plusieurs réclament depuis un certain temps un meilleur financement de l'EP, dont récemment Quirion (2020). Le financement gouvernemental du fonctionnement des universités et des collèges a diminué de façon considérable au cours du dernier siècle (Robertson, 2003; CUPE, 2018; Breznitz et Munro, 2020), alors qu'au cours de la même période, les inégalités se sont accrues au Canada (Breau, 2015; voir aussi Andres, 2015, p. 25). La diminution du financement est habituellement calculée proportionnellement aux revenus : « la part du financement total que représente le financement provincial » des « universités et des collèges décernant des grades » a diminué pour passer de 38,6 % à 35,4 % en à peine cinq ans, par exemple (StatCan, 2020c). Les provinces soutiennent l'EP de manière très diverse (ce qui engendre une autre forme d'inégalité au Canada), mais l'ampleur du sous-financement est particulièrement évidente quand on compare le financement fédéral et le PIB canadien : « Les transferts fédéraux en espèces pour l'EP au Canada,

exprimés en pourcentage du PIB, sont passés de 0,5 % en 1983-1984 à 0,19 % en 2018-2019 » (CAUT, 2020a).

Le financement provincial au Canada, soutenu par le Transfert canadien en matière de programmes sociaux, a augmenté de moins de 9 % de 2010-2011 à 2018-2019, alors que les revenus tirés des droits de scolarité ont augmenté de près de 75 % (voir Figure 1) du fait de l'augmentation des droits de scolarité, de la hausse des inscriptions d'étudiants étrangers, qui paient des droits encore plus élevés, et de la hausse globale des inscriptions.

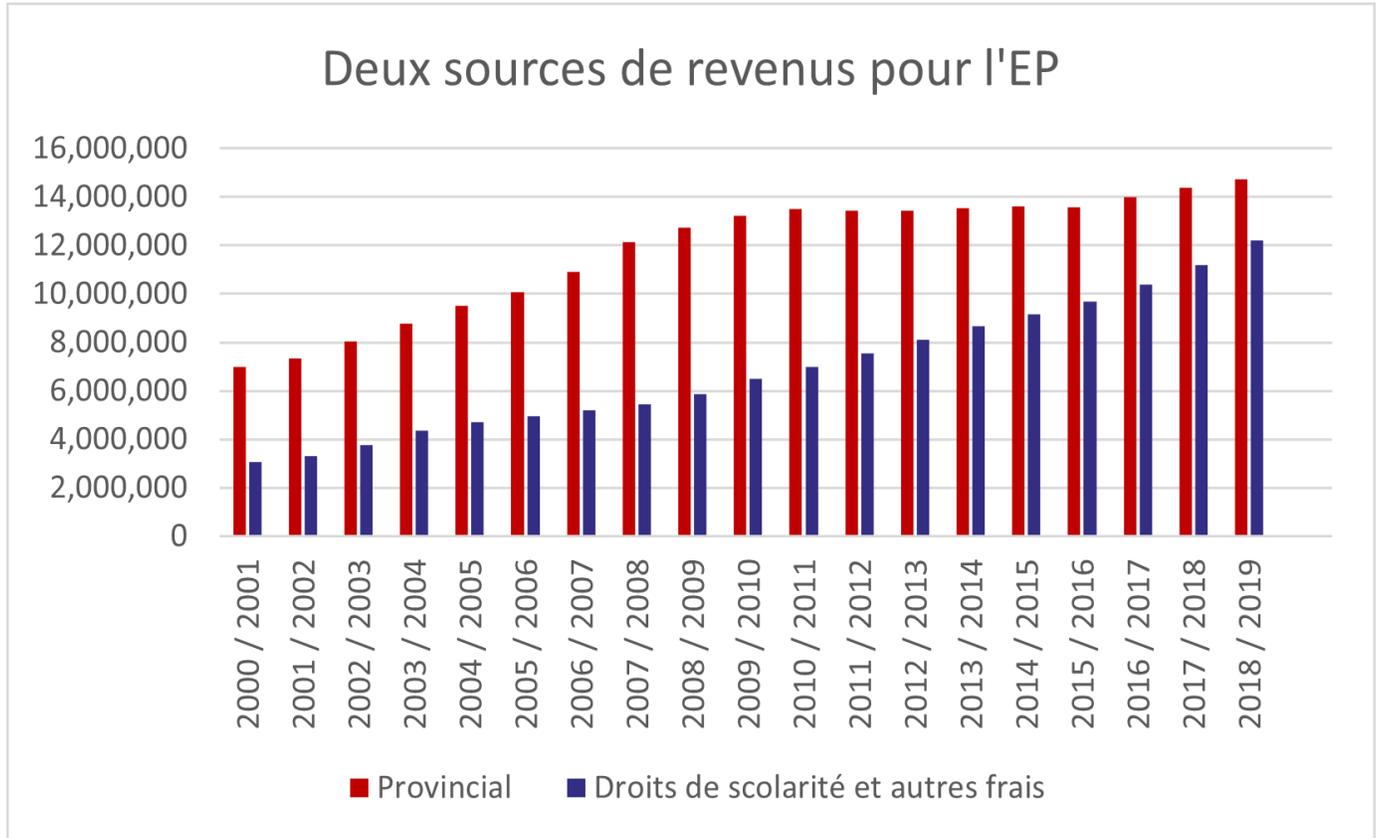


Figure 1 : Données tirées du tableau 37-10-0026-01 de StatCan (« Revenus des universités et des collèges conférant des grades universitaires (x 1 000) »).

Tandis que les étudiants payaient de plus en plus cher leurs études, le secteur a de plus en plus compté sur un corps enseignant sous-payé et précaire. Des universitaires hautement qualifiés travaillent en vertu de contrats à court terme et à temps partiel, souvent avec peu ou pas de soutien aux études et à la découverte (Pasma et Shaker, 2017; Birdsell Bauer et Foster, 2018). Dans les collèges ontariens, pour prendre un exemple tiré des données, il y avait *moins* de professeurs à temps plein en 2014 qu'en 1989, alors que le nombre d'inscriptions a augmenté du double dans le même intervalle (MacKay, 2014, p. 33, p. 2). À l'échelle nationale, les universités ont fait mieux, mais le nombre total d'inscriptions à temps plein a augmenté de 7 % de 1992-1993 à 2018-2019 (de 569 481 à 1 065 078) pendant que le nombre de professeurs n'a augmenté que de 24,6 % (de 37 266 à 46 440)⁵.

Nous n'avons pas de données comparables pour l'ensemble du secteur de l'EP, mais les données sur les universités révèlent que le nombre de professeurs a diminué par rapport à l'augmentation du nombre d'étudiants et que la diminution survenue lors de la crise économique de 2007-2008 ne s'est pas résorbée par la suite (voir Figure 2). La crise économique fut encore plus grande pour

l'EP après le départ de la « double cohorte » résultant de l'élimination de la 13^e année en Ontario; cette double cohorte, composée des diplômés de la 12^e et de la 13^e années en 2003, a terminé ses études postsecondaires à peu près au moment où la crise économique est survenue. Un indicateur important de mesure de l'effectif enseignant est le nombre de professeurs adjoints, généralement le premier poste permanent occupé dans une voie menant à une carrière permanente à temps plein. En 2006-2007 et 2007-2008, les universités comptaient plus de 10 900 professeurs adjoints, mais ce nombre a par la suite décliné pour se maintenir autour de 8 650 en 2017-2018 et 2018-2019 (voir Figure 2).

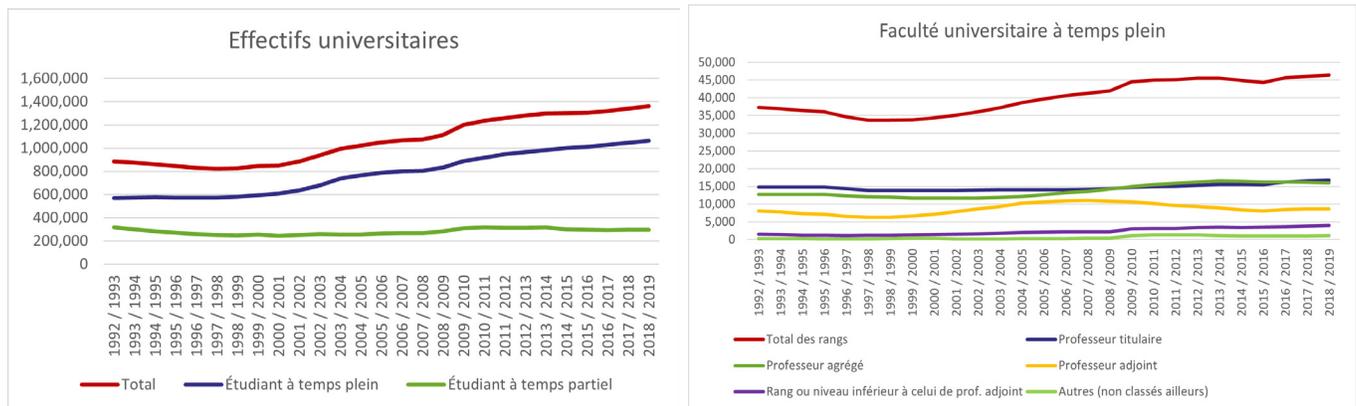


Figure 2 : Données tirées des tableaux 37-10-0011-01 (« Effectifs postsecondaires ») et 37-10-0076-01 (« Nombre du personnel enseignant à plein temps dans les universités ») de StatCan.

Le rapport Quirion (2020) a soulevé des inquiétudes concernant les ratios étudiants-enseignants. Sur le plan pédagogique, les ratios optimaux varient selon la discipline, mais une comparaison historique permet de mieux comprendre les pertes d'effectifs subies dans le secteur. Les sources de données utilisées pour la Figure 2 montrent qu'en 1992-1993, le ratio national étudiant à temps plein-enseignant était de 15,3:1; en 2018-2019, il était de 22,9:1. Le nombre d'enseignants a stagné après la crise économique de 2007-2008, et en 2009-2010, le ratio était de 19,98:1. Si les universités avaient maintenu un ratio de 20:1 en 2018-2019, il y aurait eu 53 254 enseignants à temps plein au lieu de 46 440 cette année-là. Il s'agit là d'une différence de 6 800 enseignants – et chercheurs – pour les universités uniquement, créée en seulement neuf ans.

L'affirmation « les professeurs permanents sont davantage attirés par les activités de recherche, et consacrent donc moins d'heures à l'enseignement. Cela a conduit à des classes plus nombreuses par enseignant permanent ou au recours à des chargés de cours [traduction libre] » (Grant, 2014, p. 68) décrit les exceptions plutôt que la règle. Les titulaires de chaires de recherche du Canada enseignent généralement moins que leurs collègues, mais leurs salaires sont compensés par les fonds de recherche fédéraux versés aux établissements et ces titulaires ne représentent que 4 % approximativement des enseignants-chercheurs à temps plein au Canada. L'augmentation rapide des effectifs étudiants combinée à la stagnation relative du nombre d'enseignants à temps plein crée un problème mathématique simple qui ne peut être résolu que de trois façons : en augmentant la taille des groupes; en augmentant le nombre d'enseignants à temps partiel; ou en augmentant le nombre d'heures d'enseignement effectuées par les enseignants à temps plein. Ces trois mesures sont employées, à divers degrés, partout au pays. Contrairement à d'autres niveaux d'éducation, la majorité des heures de travail d'un enseignant dans le secteur de l'EP s'effectuent à l'extérieur de la classe : préparation, notation, heures de contact avec les étudiants (y compris par courriel), et ainsi de suite. Les classes plus nombreuses font économiser des heures

de classe, mais font généralement augmenter le nombre d'heures consacrées à toutes les autres tâches. Cela est particulièrement le cas des cours en ligne, pour lesquels l'élaboration d'éléments en ligne efficaces peut exiger considérablement plus de temps de préparation et les besoins de soutien des étudiants sont souvent plus importants.

Le manque d'enseignants-chercheurs permanents à temps plein est mis en évidence par d'autres données : l'ESF a permis de constater que « les données sectorielles de l'OCDE montrent que l'Australie et le Royaume-Uni comptent un nombre nettement plus élevé de chercheurs dans le secteur de l'enseignement supérieur par habitant » que le Canada (Naylor et al., 2017, p. 44). L'ESF note aussi que « notre densité de chercheurs est faible, en particulier par rapport à d'autres pays où la population est faible et où les indicateurs d'innovation et de productivité sont plus élevés » (Naylor et al., 2017, p. 44). La tendance récente en faveur de postes uniquement axés sur l'enseignement pourrait endiguer l'aggravation des ratios étudiants-professeurs, mais ne résoudra pas le problème du faible nombre de chercheurs employés dans le secteur de l'EP au Canada.

En conséquence des faibles niveaux de recrutement de titulaires de doctorat pour des postes à temps plein et de l'augmentation des effectifs étudiants et de la hausse des droits de scolarité, les revenus provenant des droits de scolarité du secteur de l'EP dépassent maintenant ses dépenses en traitements du personnel enseignant (Figure 3).

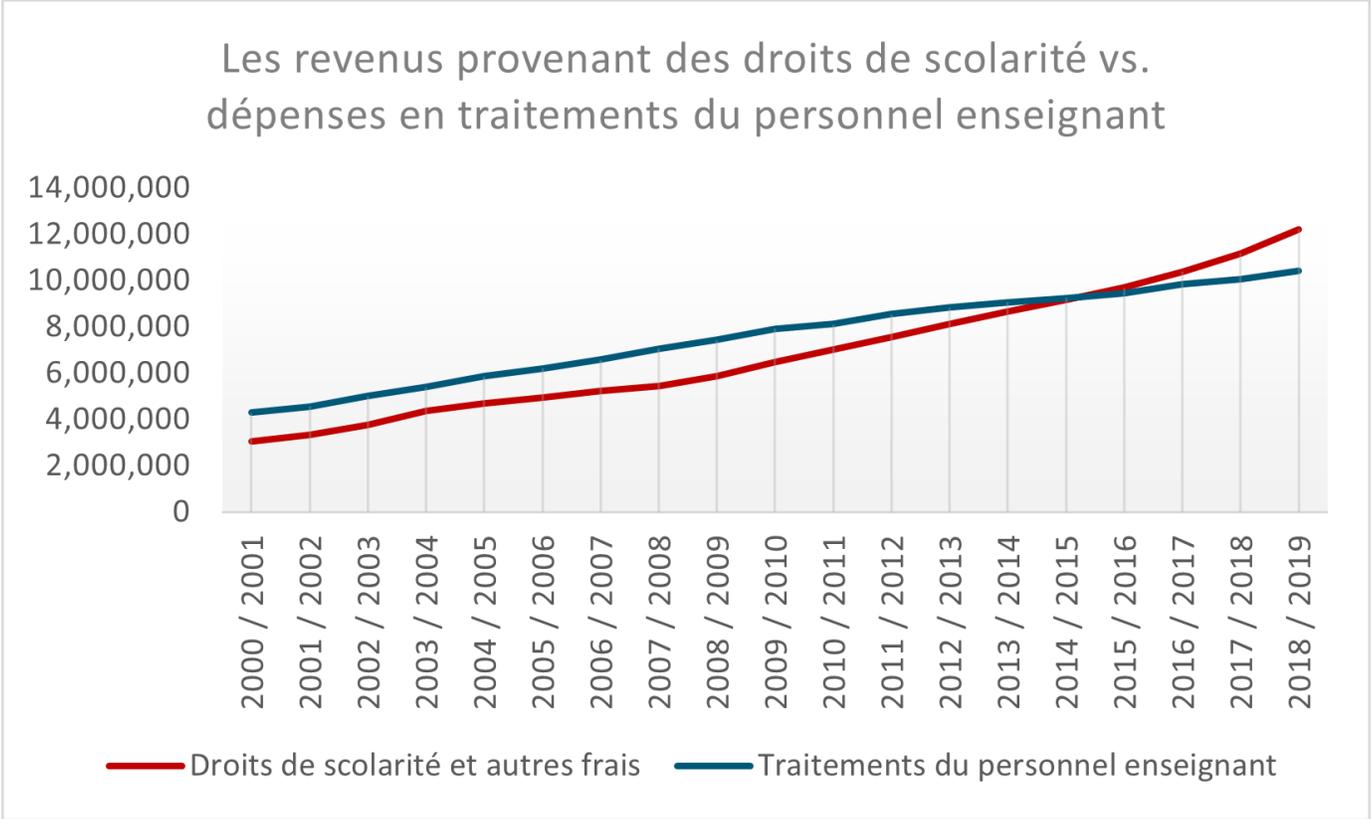


Figure 3 : Données tirées des tableaux 37-10-0026-01 (« Revenus des universités et des collèges conférant des grades universitaires (x 1 000) ») et 37-10-0027-01 (« Dépenses des universités et des collèges conférant des grades universitaires (x 1 000) ») de StatCan

Le travail universitaire inclut la recherche et les tâches administratives, et non uniquement l'enseignement. Comme l'ESF le note : « Il est raisonnable de soutenir qu'on impose aux étudiants,

par le biais des frais de scolarité croissants, le financement des subventions de recherche fédérale [traduction libre] » (Naylor et al., 2017, p. 34).

La tendance pour les universités à accorder moins d'emplois à temps plein permanents augmente la taille des classes tout en réduisant de façon drastique la capacité de recherche. Les enseignants à temps plein ont moins de temps à consacrer à la recherche et les enseignants à temps partiel, qui sont aujourd'hui plus nombreux, ne sont généralement pas rémunérés pour faire de la recherche ou ne bénéficient pas d'un soutien pour ce domaine d'activité. Cette tendance réduit aussi la capacité à soutenir une gouvernance collégiale, parce que les tâches administratives sont assumées par un moins grand nombre d'enseignants à temps plein; le personnel enseignant à temps partiel ou engagé pour une période limitée n'est pas toujours autorisé à effectuer ces tâches essentielles (et n'est habituellement pas rémunéré pour le faire). Il en résulte une charge de travail alourdie pour les enseignants à temps plein (ou moins de temps pour la recherche et l'enseignement) ou une plus grande difficulté à former des comités à missions essentielles, comme les comités d'éthique de la recherche.

En même temps, ces tendances à s'éloigner des postes permanents habituels accroissent les inégalités *au sein* des établissements d'EP par une différenciation entre les salaires et la charge de travail des enseignants à temps plein et ayant une sécurité d'emploi et ceux des enseignants précaires, qui aujourd'hui les surpassent en nombre (Pasma et Shaker, 2015, p. 5). Cette nouvelle tendance a frappé durement et rapidement le secteur canadien de l'EP : « La diminution du nombre de postes à temps plein à l'année ressort nettement... des recensements, qui font état d'une baisse de 10 % de 2005 à 2015. Au cours de la même période, le nombre de professeurs d'université à temps partiel qui ne sont pas employés à l'année a augmenté de 79 % [traduction libre] » (Birdsell Bauer et Foster, 2018, p. 7).

Le Canada a eu de meilleurs taux de participation à l'EP que plusieurs pays concurrents et le secteur canadien de la recherche a été historiquement vigoureux, mais l'ESF a soulevé de sérieuses préoccupations quant à son déclin possible : « Il semble clair que la baisse du financement par habitant pour la recherche fondamentale a des effets néfastes », et ce, sur plusieurs fronts (Naylor et al., 2017, p. 47). On peut, bien sûr, observer des différences importantes au pays en raison des variations entre les provinces, entre les universités plus grandes et à large vocation et les établissements régionaux plus petits, et entre les universités et les collèges. Mais les tendances nationales sont trop nettes et sont confirmées par trop d'indicateurs pour que nous puissions douter que le secteur se soit gravement érodé au cours des trente dernières années, et plus particulièrement au cours de la dernière décennie.

Au lieu de solutions, nous constatons la création de nouveaux problèmes. Le financement fondé sur le rendement (FFR) a récemment franchi le 49^e parallèle, par exemple. Dans le modèle du FFR, les processus rigoureux d'examen par les pairs qui font intimement partie de la culture universitaire sont ignorés en faveur d'analyses de données coûteuses qui s'appuient sur des indicateurs comme les revenus des diplômés ou les taux d'achèvement des cours. Pourtant, les données accumulées au cours des dernières années aux États-Unis indiquent que le FFR ne produit pas les résultats anticipés. « De nombreuses études ont montré que le FFR est inefficace dans le domaine clé du taux d'obtention d'un diplôme [traduction libre] » ainsi qu'au regard des indicateurs liés à l'emploi (Cornelius et Cavanaugh, 2016, 161, p. 171-74). Une analyse exhaustive conclut que « l'adoption du FFR est généralement associée à des effets nuls ou modestes sur les taux escomptés de rétention et d'obtention d'un diplôme, mais il y a aussi des données

convaincantes selon lesquelles les politiques de FFR conduisent à des résultats imprévus liés à la restriction de l'accès, à la manipulation du système de FFR et à des désavantages pour les groupes d'étudiants mal desservis et les types d'établissements sous-dotés en ressources [traduction libre] » (Ortagus et al., 2020, p. 520; voir aussi, p. ex., Cornelius et Cavanaugh, 2016, p. 179), selon lesquels le FFR nuit en particulier aux objectifs de diversité.

Souvent associées à la « culture de la vérification » et de la surveillance (voir, p. ex., Cruickshank, 2019; Spooner, 2020), ces approches font partie du projet plus vaste qui vise la cession du contrôle des établissements d'EP aux applications et aux algorithmes. Par exemple, au cours de la dernière décennie, la surveillance des étudiants, depuis le suivi de leurs déplacements sur les campus (Quinton, 2015) jusqu'à l'observation de leurs mouvements oculaires pendant les examens en ligne (Deibert, 2020), en passant par la collecte de données utilisateur (voir, p. ex., Gebhart, 2017; Selingo, 2017), a soulevé des inquiétudes grandissantes. Ces technologies soulèvent des questions importantes concernant la vie privée des étudiants et la façon dont ces systèmes exacerbent les inégalités existantes. Les nouvelles technologies contribuent à une collecte de données d'une ampleur sans précédent, mais une partie substantielle de ce travail est confiée à des « techniciens de l'éducation » et à des consultants qui ne sont pas assujettis à la supervision collégiale et aux normes de transparence requises pour garantir que les principes éthiques et universitaires sont respectés et que les données et leurs limites ont été analysées par des experts.

Le FFR, comme avant lui la « priorisation », exacerbe l'incertitude financière de l'EP et est donc contraire aux échanciers d'une EP efficace. L'obtention d'un diplôme exige une stabilité sur plusieurs années pour les étudiants; la mise en œuvre des projets de recherche et l'élaboration des programmes universitaires peuvent prendre des décennies. Un financement incertain rattaché à des exigences gouvernementales changeantes incite à adopter une pensée et à prendre des décisions de recrutement à court terme : Le recours croissant de l'EP aux contrats à court terme, à temps partiel ou non, à des enseignants sous-payés ou à des consultants pour des tâches administratives, en est la conséquence⁶. Pour une planification à long terme efficace, l'EP a besoin d'un financement de base stable (voir la **recommandation 1**), d'une aide supplémentaire pour traverser la pandémie (voir la **recommandation 6**), ainsi que d'examens périodiques pour assurer la continuité à long terme des progrès relatifs aux orientations majeures (voir la **recommandation 3**).

Pour rebâtir la capacité de recherche du Canada, garantir la qualité de ses programmes et établissements d'éducation supérieure et inverser les tendances vers une inégalité et une précarité accrues observées dans le secteur de l'EP et dans l'ensemble de la société, le gouvernement fédéral devra réinvestir substantiellement dans ce secteur et s'engager à stabiliser à un niveau plus élevé le financement à long terme de l'EP (**recommandation 1**). Ces mesures seront indispensables pour renouveler et transformer à une échelle générationnelle le secteur ainsi que pour renforcer sa capacité à jouer un rôle de premier plan dans l'atteinte des objectifs plus larges du Canada, comme l'équité, l'inclusion et la réconciliation, de même que dans la prise de décisions fondées sur des données probantes, le développement de relations internationales solides, le maintien de l'intégrité et de la réputation de l'EP canadienne et l'acquisition des connaissances essentielles pour prospérer au 21^e siècle.

Renforcer la capacité de recherche : préservation, innovation, compréhension

Les universités et les collèges canadiens sont essentiels à la préservation du savoir, à la création de nouvelles connaissances et à la compréhension, sans laquelle les deux premiers objectifs ne

pourraient être réalisables. Comprendre les mécanismes, les relations et les processus fournit un contexte crucial pour l'analyse de tout ensemble de faits et fait partie intégrante des avantages que l'éducation supérieure apporte aux employeurs et, de façon beaucoup plus générale, à la société. Comme l'ESF le note, « les bienfaits de la recherche sont à ce point omniprésents qu'il est parfois facile d'oublier tout ce que nous avons tiré de cette activité typiquement humaine » (Naylor et al., 2017, p. 17). L'ESF a souligné avec justesse que la recherche reflète pour le Canada sa « volonté d'approfondir [ses] connaissances » (Naylor et al., 2017, p. 17).

Nous y ajouterions « de conserver », puisque, sur tous les continents et depuis des millénaires, les hauts lieux d'éducation ont eu comme éléments centraux de leur mission la préservation et la transmission de la connaissance, depuis les langues jusqu'aux compétences spécialisées, un bien jugé essentiel au fonctionnement de leurs sociétés. Il est important de souligner que cette transmission de la connaissance ne peut se réduire à la création et à la consommation de grades, c'est-à-dire à l'échange de droits de scolarité contre un diplôme. Il faut plutôt l'assimiler à la création, à l'échange, au renouvellement et à l'expansion du monde lui-même. Il vaut la peine de citer intégralement l'illustration que donne à ce sujet le philosophe français Michel Serre :

En effet, la culture est devenue, assez récemment, une marchandise. Il est possible que la vraie culture, si elle existe, serait en dehors de l'échange marchand, et je peux le démontrer. Si vous avez du pain, et si moi j'ai un euro, si je vous achète le pain, j'aurai le pain et vous aurez l'euro et vous voyez dans cet échange un équilibre, c'est-à-dire : A a un euro, B a un pain. Et dans l'autre cas B a le pain et A a l'euro. Donc, c'est un équilibre parfait. Mais, si vous avez un sonnet de Verlaine, ou le théorème de Pythagore, et que moi je n'ai rien, et si vous me les enseignez, à la fin de cet échange-là, j'aurai le sonnet et le théorème, mais vous les aurez gardés. Dans le premier cas, il y a un équilibre, c'est la marchandise, dans le second il y a un accroissement, c'est la culture (Serres, 2009).

Ces connaissances sont souvent locales, régionales ou nationales : les scientifiques de tout pays peuvent donner au monde un vaccin, mais la santé publique, la réconciliation, la relance économique, la crise climatique et la réduction des inégalités exigeront une compréhension profonde, détaillée et largement répandue de la gouvernance fédérale, de l'environnement, de l'histoire ainsi que des aspects régionaux de tous ces domaines. Le fondement de l'innovation, tant technologique que sociale, est l'expertise, et nous devons renforcer ce fondement. Les réponses aux situations d'urgence, que ce soit au niveau institutionnel ou gouvernemental, doivent aussi s'appuyer sur un solide fondement d'expertise pertinente, sur une supervision d'experts assurée par le biais d'examen de pairs et de processus réguliers par lesquels ces experts peuvent être entendus sans être liés par les intérêts étroits d'un parti politique ou de toute autre entité (pour un exemple, voir Civil Contingencies Secretariat, 2012).

L'ESF a justement relevé « les contributions vitales de l'éducation axée sur la recherche dans la formation des talents, des compétences et des ambitions de la prochaine génération » (Naylor et al., 2017, p. 26). Le modèle de l'« éducation axée sur la recherche » garantit que l'enseignement et la supervision collégiale des programmes universitaires sont soutenus par une expertise de pointe. Il contribue aussi au plus vaste écosystème de la recherche, en procurant aux chercheurs une stabilité d'emploi et des ressources de recherche; aux examens par les pairs et aux autres aspects cruciaux de la supervision de la recherche (aux comités d'éthique de la recherche, par exemple); ainsi qu'à l'élaboration fondée sur des données probantes des politiques de tous les ordres de gouvernement.

Mais, comme nous l'avons vu, en raison de la baisse de l'investissement public et de la nécessité d'augmenter les effectifs étudiants, plus de la moitié des enseignants dans les universités canadiennes sont maintenant embauchés à temps partiel et de façon temporaire (Pasma et Shaker, 2018, p. 5). Ils ne se voient généralement pas accorder de temps de recherche dans leurs contrats, manquent souvent d'espaces de recherche et ne sont pas admissibles à plusieurs subventions de recherche internes et fédérales malgré leurs grandes qualifications (voir StatCan, 2019). Dans les collèges ontariens, seulement 32 % du personnel enseignant travaillent à temps plein (7 624 sur 23 861 au total; Colleges Ontario, 2019, p. 9). En termes simples, le Canada sous-emploie des dizaines de milliers d'experts hautement qualifiés. Les programmes conçus pour accorder à un petit nombre de chercheurs d'importantes ressources ne permettront pas de pallier les lacunes en matière d'innovation : une étude détaillée des recherches en sciences sociales et scientifiques menées au Québec a déterminé que la productivité diminue à mesure que la taille des subventions augmente (Mongeon et al., 2016).

La baisse du nombre de postes d'enseignement permanents accordés aux diplômés hautement qualifiés sous-tend vraisemblablement la préoccupation soulevée dans l'ESF que la « densité de chercheurs dans l'ensemble des secteurs est sous-optimale » au Canada (Naylor et al., 2017, p. 48). Et en raison de cette baisse, il est difficile de corriger les lacunes du secteur de l'EP par rapport à la diversité. L'ESF a montré que « des lacunes et des problèmes importants amoindrissent effectivement la capacité des chercheurs canadiens, surtout ceux de la prochaine génération, à exploiter leur plein potentiel » (Naylor et al., 2017, p. 161). Puisque la « nouvelle génération est nettement plus diversifiée que les précédentes », les obstacles qui se dressent devant les jeunes chercheurs « nuisent non seulement à la croissance et à la durabilité à long terme de la recherche au Canada, mais aussi à la diversité de l'écosystème de la recherche » (Naylor et al., 2017, p. 161). Cette question est importante parce que la diversité est essentielle à la recherche ainsi qu'à l'enseignement et à la supervision collégiale : « Non seulement une participation élargie fait-elle appel à un plus grand bassin de talents, mais l'inclusion de points de vue divers offre également l'avantage d'élargir les horizons et d'améliorer l'interprétation de l'information et la prise de décisions (Naylor et al., 2017, p. 92; voir aussi, p. ex., Marsden, 2012, p. 32 à 35).

Bien que le virage de l'EP vers un corps d'enseignants-chercheurs plus précaire soit également manifeste aux États-Unis et au Royaume-Uni, par exemple, le Canada est particulièrement vulnérable à tout affaiblissement de son secteur de l'EP parce que « le Canada, plus que n'importe quel autre pays de l'OCDE, se fie grandement au secteur de l'éducation supérieure pour effectuer des recherches » (Naylor et al., 2017, p. 33). De plus, les importantes différences culturelles et structurelles entre le Canada et d'autres pays appellent la mise en œuvre de solutions proprement canadiennes, qui tiennent compte du contexte canadien et des besoins des Canadiens. Par exemple, les établissements canadiens ne bénéficient pas des mêmes types de dotations qui subventionnent l'EP aux États-Unis. Même les établissements publics comme l'Université de Washington, l'Université de la Californie à Berkeley et l'Université du Wisconsin peuvent compter sur des coussins de plusieurs milliards de dollars qui génèrent des revenus; dans une liste de dotations d'universités canadiennes et américaines classées selon leur valeur, aucun établissement canadien ne se classait parmi les 50 premiers et uniquement quatre se rangeaient parmi les 100 premiers (NACUBO, 2021).⁷ L'érosion du financement public de l'EP au Canada n'est pas préoccupante uniquement si la qualité des emplois des enseignants, pris individuellement, nous tient à cœur; elle implique aussi une lourde perte de la capacité nationale de recherche ainsi que des pertes dans le domaine de l'éducation. Les titulaires de doctorat canadiens qui travaillent sur des

contrats de quatre mois sont évidemment beaucoup moins capables de prendre des engagements pluriannuels, qu'il s'agisse de participer à des collaborations de recherche internationales, d'aider à former les prochains titulaires de doctorat ou de contribuer au développement de nouveaux programmes d'études.

Avant la COVID-19, le Canada avait des lacunes dans le domaine de l'innovation (Brown, 2009), trop peu de titulaires de doctorats, trop peu de R-D dans le secteur privé (Naylor et al., 2017) et un nombre croissant d'enseignants sous-employés (Pasma et Shaker, 2018). La COVID-19 risque maintenant de transformer ce déclin graduel en une chute abrupte. Les professeurs dans les universités et les collèges à travers le pays ont suspendu des programmes de recherche en raison de perturbations matérielles (interruption de l'accès aux laboratoires et des travaux sur le terrain, par exemple) et du temps additionnel qu'ils doivent consacrer à la transition vers l'enseignement en ligne. Des études préliminaires et des rapports anecdotiques laissent penser que dans le monde, cette perturbation a disproportionnellement touché les chercheurs des groupes sous-représentés et les « chercheurs en début de carrière », c'est-à-dire les étudiants diplômés, les boursiers de recherche postdoctoraux et les nouveaux enseignants (Viglione, 2020; Vincent-Lamarre, Sugimoto et Larivière, 2020). La COVID-19 menace donc de saper les progrès récemment réalisés sur le plan de la diversité et de remettre en cause des années d'investissements publics dans la cohorte actuelle des chercheurs en début de carrière, au moment même où il est plus manifeste que jamais que la recherche, les politiques et l'éducation sont urgemment nécessaires pour protéger le public et soutenir notre relance commune (voir la **recommandation 6**).

Les chercheurs sont la clé d'un écosystème vigoureux de la recherche. Bien que le « manque d'investissements du secteur des affaires dans la R-D » freine de manière persistante la productivité canadienne (McCabe, 2020, p. 27; voir également Naylor et al., 2017, p. 30 et l'annexe 3), le problème est aggravé par le déclin de l'investissement public dans l'EP. Le secteur de l'EP doit être suffisamment financé pour pleinement soutenir un plus grand nombre de titulaires de doctorat canadiens par des emplois permanents afin qu'ils puissent participer à des collaborations et des partenariats de recherche, former les futures générations de chercheurs, soutenir « l'éducation axée sur la recherche » et préserver la qualité et l'intégrité de la recherche au Canada (voir la **recommandation 1**).

Internationalisation

Cela pourrait en surprendre certains, surtout à la lumière de l'illustration de Michel Serres citée plus haut, mais dans la comptabilité nationale canadienne, l'éducation internationale figure dans la colonne des exportations. Comme les étudiants étrangers paient des droits de scolarité avec des devises étrangères et qu'ils dépensent de l'argent pour se loger, se nourrir et se procurer des biens pendant qu'ils fréquentent un établissement d'éducation au Canada, un peu comme le feraient des touristes, sur le plan de la balance commerciale, l'éducation internationale constitue un produit d'exportation comme bien d'autres. Le Canada est donc résolu à faire croître son secteur de l'éducation internationale dans le cadre de sa stratégie de croissance généralement axée sur l'exportation. En effet, la seconde stratégie du pays en matière d'éducation internationale, *Miser sur le succès : la Stratégie en matière d'éducation internationale (2019-2024)* énonce que « l'éducation internationale contribue de plus en plus à la prospérité du Canada. [...] . . Les dépenses en éducation des étudiants étrangers ont une plus grande incidence sur l'économie

canadienne que les exportations de pièces d'automobile, de bois d'œuvre ou d'aéronefs » (Affaires mondiales, 2019, p. 2).

Quelles sont les conséquences d'une telle stratégie internationale pour les établissements d'EP, quel rôle et quelle fonction ont-ils dans la préparation des citoyens et comment contribuent-ils plus globalement à promouvoir les collaborations intellectuelles pour résoudre des problèmes mondiaux, spécialement au cours de la période de la pandémie de la COVID-19? La pandémie a mis en relief ce qui se produit lorsque les politiques et les pratiques dans le domaine de l'éducation internationale sont axées sur le rendement économique : le modèle actuel d'éducation internationale a exposé nos établissements publics à des risques financiers excessifs. Les étudiants étrangers représentent 25 à 50 % de la population étudiante de plusieurs établissements canadiens (Nott, 2020; Friesen, 2019). L'Université de Toronto, de loin la plus grande université canadienne, tire une plus grande partie de ses revenus des étudiants étrangers (30 %) que des subventions provinciales (25 %) ou même des droits de scolarité payés par les étudiants canadiens (24 %) (Paikin, 2019). Ces chiffres reflètent la dépendance croissante du secteur de l'EP aux droits de scolarité des étudiants étrangers pour combler le manque à gagner engendré par les réductions apportées au financement au cours des 30 dernières années.

Statistique Canada a prévu une année désastreuse pour l'EP en 2020-2021, en grande partie à cause de sa dépendance aux droits de scolarité des étudiants étrangers : « les universités canadiennes pourraient perdre de 377 millions de dollars (ou 0,8 % des revenus projetés) à 3,4 milliards de dollars (ou 7,5 % des revenus projetés) en 2020-2021, selon l'importance de la réduction du nombre d'inscriptions d'étudiants internationaux » (StatCan, 2020c). Les pertes financières pour le secteur ont été atténuées par l'augmentation du nombre d'inscriptions, au moins en partie grâce aux efforts faits par les enseignants pour soutenir des options d'enseignement en ligne de qualité, ainsi que par les initiatives du gouvernement fédéral visant à soutenir les étudiants étrangers (Basken, 2020), mais la situation demeure préoccupante. En effet, Noot (2020) anticipe une « récession des étudiants étrangers », puisque même une faible diminution des inscriptions aura d'importantes conséquences financières pour les établissements, y compris en ce qui a trait aux revenus tirés des campus et des services communautaires, ainsi que pour les économies régionales. La COVID-19 a eu des incidences variables sur les effectifs étrangers : les établissements les plus durement touchés sont ceux dont la situation financière est la plus précaire et qui n'ont pas une réputation suffisamment forte pour attirer des étudiants étrangers (Nott, 2020). Certains s'inquiètent que les établissements puissent augmenter les droits de scolarité des étudiants étrangers pour récupérer une partie de leurs pertes, une politique déjà appliquée dans plusieurs provinces et établissements (StatCan, 2020b). En même temps, les étudiants étrangers ont été particulièrement vulnérables à certains aspects de la crise de la COVID-19 (Firang, 2020; Esses et al., 2021).

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada a répondu à la crise en prenant plusieurs mesures proactives pour continuer d'attirer des étudiants étrangers, notamment en adoptant une nouvelle politique permettant aux établissements d'accueillir des étudiants étrangers une fois approuvé par leur gouvernement provincial leur plan de quarantaine de 14 jours des étudiants (Basken, 2020). Ces mesures ont été bien accueillies. Elles reconnaissent également l'importance de l'EP pour l'atteinte des objectifs d'immigration du Canada. La question des délais de traitement des demandes de permis d'études demeure un problème compte tenu des défis posés par la COVID-19 aux ambassades et aux consulats canadiens à l'étranger. Mais autoriser l'entrée au pays

ne règle que la moitié du problème. Marginson (2020) prévoit une réduction correspondant à 5 à 15 pour cent du PIB mondial de la capacité des étudiants de payer des droits de scolarité, leurs déplacements et autres frais de subsistance après la COVID-19, ainsi qu'une modification de la tendance mondiale relative à la mobilité, les étudiants se déplaçant davantage vers l'Asie de l'Est que vers l'Occident. Nous pouvons nous attendre à ce que le marché international de l'éducation supérieure demeure hautement volatil (voir aussi la section I).

Au-delà des risques financiers, nous devons nous poser quelques questions importantes sur les récentes tendances. Les politiques gouvernementales devraient-elles permettre à nos établissements publics de dépendre d'un marché imprévisible pour assurer leur survie? Quels risques cette dépendance engendre-t-elle au regard de la qualité, de la crédibilité et de l'efficacité du secteur de l'EP? Les déséquilibres commerciaux, en particulier la dépendance aux exportations, sont préoccupants pour toute industrie parce que les marchés internationaux sont imprévisibles et échappent au contrôle d'un pays. Il n'en va pas autrement pour l'EP.

Considérer les étudiants étrangers sur le même pied que le homard et le bois d'œuvre pose aussi un autre problème. Les stratégies de recrutement dans le domaine de l'éducation internationale ciblent des marchés étrangers uniquement sur la base de la capacité de dépenser des étudiants, ce qui va à l'encontre des politiques d'équité, de diversité et d'inclusion et accroît l'écart entre les revenus que nous aborderons dans la prochaine section. Dans la plupart des établissements d'EP, les étudiants étrangers doivent assumer, en plus de leurs frais de subsistance, des droits de scolarité plus élevés – généralement de deux à trois fois la somme payée par les étudiants canadiens – et, selon leur pays d'origine, ils peuvent être confrontés à une courbe d'apprentissage assez rude, non seulement par rapport aux normes culturelles et sociales, mais aussi sur les plans de la fluctuation des devises, du logement et de la langue (Calder et all., 2016). Lorsque les universités ciblent les étudiants étrangers sans réfléchir à leur intégration et à leur bien-être pendant la durée de leurs études, elles reproduisent, de fait, des pratiques impérialistes sous le couvert de l'internationalisation (Yao, à venir). Considérer les étudiants étrangers selon une perspective dominante comme des « vaches à lait » (Stein et Andreotti, 2016), un trope utilisé au profit des indicateurs économiques de l'État-nation, est déshumanisant et contrevient aux principes mêmes d'EDI auxquels nous adhérons (Tannock, 2013). Cela omet aussi l'importance qu'ont les étudiants étrangers pour l'immigration et les répercussions que l'endettement élevé aura pour ces nouveaux Canadiens.

Un progrès dans une autre direction peut être vu dans un récent appel de propositions lancé par Universités Canada aux universités canadiennes pour des projets de mobilité étudiante vers l'étranger (2020). Cette initiative, financée par Emploi et Développement social Canada, est importante parce qu'elle vise à équilibrer notre approche d'éducation internationale axée sur la venue des étudiants étrangers par une stratégie axée sur le départ à l'étranger des étudiants canadiens (voir la **recommandation 4**), mais elle a été reportée en raison de la COVID-19. Les appels récents en faveur d'un enseignement accru des langues à tous les niveaux (voir RSC, 2020) sont aussi très importants, particulièrement considérant les synergies qui existent entre l'acquisition des langues et l'internationalisation, ainsi que l'importance de nos deux langues officielles, de nos langues autochtones et des langues parlées par les nouveaux Canadiens. Nous pouvons aussi examiner certains modèles étrangers. L'Allemagne, par exemple, emploie une stratégie d'internationalisation qui a comme visée de résoudre des problèmes mondiaux, depuis les changements climatiques jusqu'à la sécurité et aux problèmes de migration, par le

biais de collaborations internationales de recherche bilatérales et multilatérales qui sont basées sur un principe d'investissement plutôt que d'extraction, de responsabilité mondiale plutôt que simplement d'avantages nationaux, ainsi que de mondialisme scientifique (KMK, 2001).

L'internationalisation comme stratégie pour l'EP devrait être un objectif qui dépasse le recrutement et la rétention des étudiants étrangers à revenus élevés; elle devrait inclure l'ambition de forger des liens plus étroits entre les établissements d'EP et les centres de recherche canadiens et étrangers et d'attirer des chercheurs d'autres pays. L'approche du Canada relative aux collaborations et aux partenariats internationaux et son investissement global dans la recherche-développement (Tamtik et Sa, 2020) ne sont pas à la hauteur, et les programmes de petite envergure comme le Programme des chaires de recherche Canada 150 ne combleront pas ces importantes lacunes. La pandémie de la COVID-19 a déjà commencé à avoir des effets sur l'éducation internationale au Canada. Si les gouvernements fédéral et provinciaux font preuve de leadership dans ce domaine, les différents intervenants du secteur pourront travailler ensemble pour faire en sorte qu'il se transforme pour le mieux (voir la **recommandation 4**).

Inclusion et équité intergénérationnelle

Une attention croissante a été accordée au cours des quelques dernières années à la nécessité d'accroître la diversité dans le secteur de l'EP en général, tout en reconnaissant les tendances plus marquées qui touchent certaines disciplines – peu d'hommes étudient en sciences infirmières et peu de femmes en génie électrique, par exemple. Les établissements et organisations d'EP ont publié des déclarations et soutenu des discussions allant de l'énoncé des « Principes » d'Universités Canada (2017) au programme Dimensions (2019) des trois organismes et aux *National Dialogues and Action for Inclusive Education and Communities*, qui ont été tenus pour la première fois les 1^{er} et 2 octobre 2020 à Toronto. Les efforts de ce type ont commencé il y a de cela plus d'une génération, toutefois, et « les politiques d'équité en emploi ont été introduites au milieu des années 1980 et consolidées dans les années 1990 [traduction libre] » (Henry et all., 2017b, p. 63). Pendant à peu près la même période, le secteur de l'EP a inclus des dispositions dans les conventions collectives qui visaient à corriger les problèmes de sous-représentation et a pris des initiatives destinées à pallier les iniquités salariales et d'autres biais systémiques.

Depuis des années maintenant, une discussion connexe se poursuit sur les incidences du déclin du financement public, et donc de la hausse des droits de scolarité, sur les étudiants issus de ménages à revenus faibles et moyens. Le Bureau du directeur parlementaire du budget a estimé qu'environ « 60 % des étudiants de niveau postsecondaire proviennent de familles à revenu élevé (c'est-à-dire des deux quintiles supérieurs de revenu familial disponible ou après impôt) » (2016, p. 4). De plus, l'écart technologique entre les familles à revenu élevé et faible intensifie la tendance vers des obstacles liés aux coûts (Gonzales, Calarco et Lynch, 2020).

Au Canada, « [a]lors que les taux d'obtention d'un diplôme de niveau collégial sont élevés, les taux d'obtention d'un baccalauréat sont environ égaux à la moyenne de l'OCDE » (Naylor et all., 2017, p. 47). Mais « l'avantage salarial » associé à l'EP n'est pas aussi marqué pour les diplômés collégiaux – et est toujours considérablement plus faible pour les femmes que pour les hommes (Frenette, 2014). En outre, les femmes représentent la majorité des effectifs étudiants du système d'EP depuis le début des années 1990 (StatCan, 2017a). Cela signifie qu'un plus grand nombre de diplômés canadiens de l'EP (davantage de femmes et de diplômés de collèges) ont connu

des augmentations de revenus plus faibles, ce qui se reflète également dans le revenu cumulé médian (voir Figure 4).

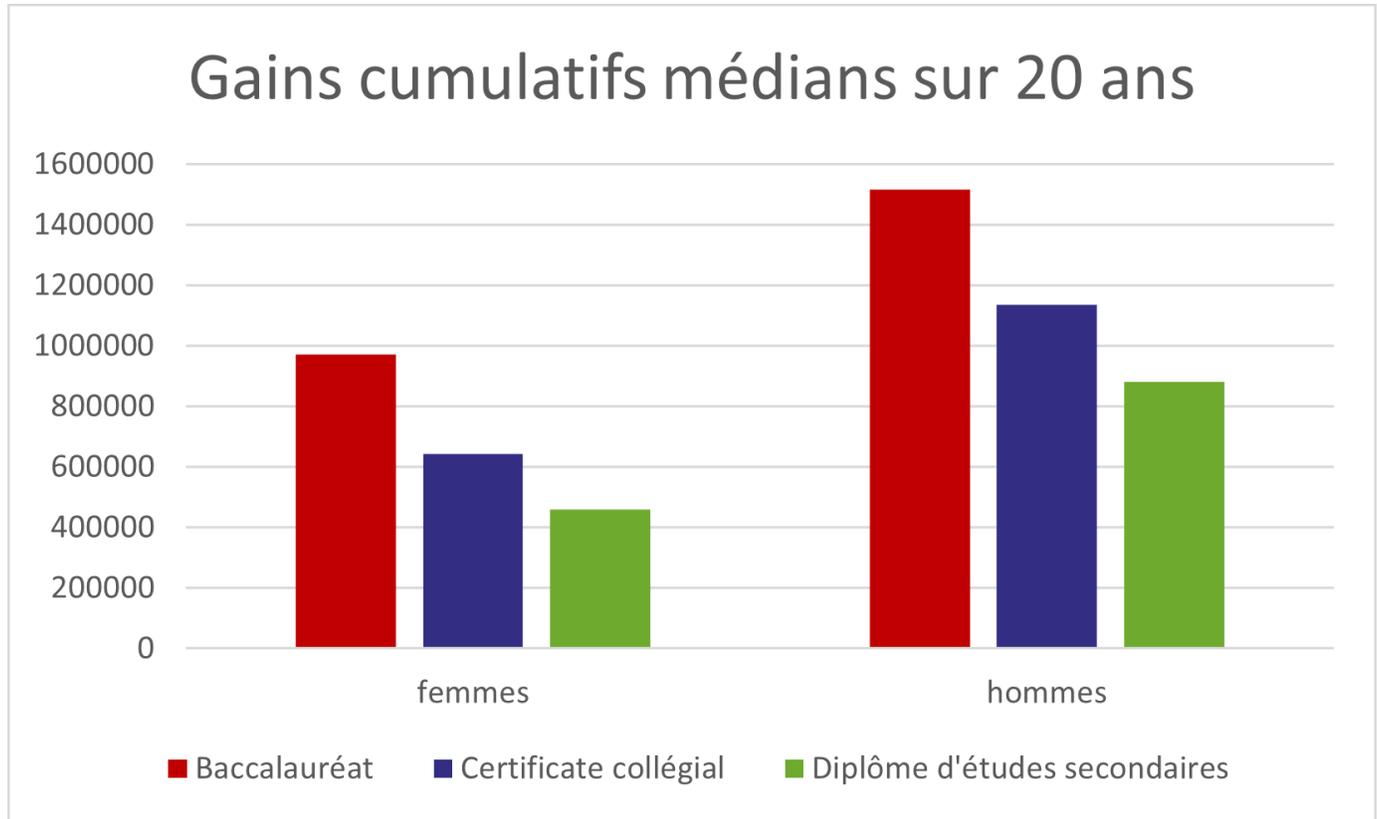


Figure 4 : Données tirées du tableau 1 dans Ostrovsky et Frenette (2014), en dollars constants de 2010.

Pendant ce temps, les étudiants de familles plus aisées sont plus susceptibles que les autres de réaliser un gain de revenu de quelque ordre que ce soit, eux qui représentent 60 % des étudiants du secteur de l'EP (PBO, 2016, p. 4).

Ces tendances doivent être considérées dans le contexte de l'augmentation des droits de scolarité. Le principe « payer pour jouer » – selon lequel l'EP conduit à des revenus plus élevés et qu'il est donc raisonnable pour les étudiants de s'endetter pour y avoir accès – est souvent fourni comme justification pour les hausses des droits de scolarité accompagnées de mesures compensatoires, comme des bourses, pour les étudiants de familles à plus faible revenu. Mais si on y réfléchit bien, si on suit le principe « payer pour jouer », les femmes, tous milieux économiques confondus, n'auraient dû payer que 61 % et 73 % respectivement de ce qu'on payé des hommes en droits de scolarité universitaires et collégiaux si l'on tient compte des écarts dans les avantages salariaux associés à l'EP tirés sur une période de 20 ans (voir Frenette, 2014).

Nous devons aussi considérer les coûts sociaux élevés qui devront être assumés si les droits de scolarité continuent d'augmenter. Les coûts sont-ils trop élevés? À partir de quel seuil peut-on dire que le coût personnel d'une épidémie commence à l'emporter sur les avantages individuels? Le seuil critique est plus faible pour les groupes historiquement sous-représentés, considérant le désavantage salarial dont souffrent les femmes, les personnes racialisées et d'autres groupes (voir Frenette, 2014; Block, Galabuzi et Tranjan, 2019), y compris dans les établissements d'EP (CAUT, 2018; Henry et all., 2017b, pp. 56-64). (Ces disparités salariales font partie des raisons pour lesquelles les mesures du revenu des diplômés dans le modèle du FFR sont très douteuses

et risquent d'être contreproductives relativement à la lutte pour la diversité dans le secteur de l'EP.) De plus, pour la plupart des diplômés de l'EP, les gains de revenus, quels qu'ils soient, sont de plus en plus amputés par le paiement de la dette d'études.

Les droits de scolarité élevés n'ont donc pas seulement des répercussions à l'échelle individuelle, ils nuisent aussi aux objectifs plus larges de la diversité, de l'équité et de l'inclusion qui sont visés pour et par l'EP. D'autres coûts nationaux doivent aussi être considérés. Des études menées aux États-Unis ont montré que l'endettement étudiant nuit à l'entrepreneuriat (voir p. ex. Krishnan et Wang, 2018), un problème préoccupant aussi au Canada (Cao et al., 2017). Certaines données laissent supposer que la dette d'études a des effets défavorables sur la santé mentale (Kruisselbrink Flatt, 2013), ainsi que sur l'économie canadienne de par sa contribution à l'endettement des ménages (CFS, 2017). Les facteurs de stress causés par la pandémie sont susceptibles d'aggraver ces tendances, ce qui devrait avoir des incidences sur l'avenir de la population canadienne, de l'économie et du système de santé canadien.

En outre, hausser les droits de scolarité tout en subventionnant davantage tous les étudiants sauf ceux dont le revenu familial appartient aux tranches les plus élevées accroît aussi les coûts de l'EP autres que ceux qui sont directement liés à la mission universitaire, ce qui détourne des ressources qui pourraient servir à l'enseignement et à la recherche pour payer pour l'administration des demandes et le traitement des versements. Les REEE, le soutien philanthropique aux bourses et autres déductions réduisent aussi les revenus fiscaux qui peuvent être utilisés pour financer les services publics comme l'EP. Il est bien établi que l'investissement public est plus efficace et équitable que la philanthropie et les calculs laissent penser que « des changements relativement légers dans le système fiscal pourraient permettre de réduire de façon drastique les droits de scolarité universitaires [traduction libre] » (Macdonald et Shaker, 2011, p. 24).

Les sondages montrent régulièrement que les Canadiens attachent de l'importance à l'EP. Deux sondages d'Abacus Data, un réalisé pour l'ACPPU en 2019 et l'autre pour Universités Canada en 2017, indiquent qu'approximativement 85 % des Canadiens sont d'accord avec un certain nombre de points essentiels abordés dans ce document, notamment qu'il faut « Investir davantage dans la création de postes d'enseignement à temps plein au niveau postsecondaire » (Nadeau, 2019), que l'endettement lié aux études est trop élevé (Nadeau, 2019) que la recherche universitaire est essentielle pour l'avenir du Canada (Abacus Data, 2017) et que le Canada a les moyens d'investir dans l'éducation supérieure (Abacus Data, 2017). Il est clair que les efforts de rétablissement de la COVID-19 exerceront des pressions sur les deniers publics, mais il est utile de souligner dans ce contexte que les programmes fédéraux liés à la COVID-19 pour les étudiants et les récents diplômés du système de l'EP allaient coûter « près de 9 G\$ » (Gouvernement du Canada, 2020) : Il se trouve que ce montant correspond justement à la somme recueillie auprès des étudiants universitaires en 2018-2019 par le biais des droits de scolarité et autres frais, ou 29,4 % de la totalité des revenus des universités (StatCan, 2020c). Si une fraction de cette somme servait à accroître le financement de base de l'EP, cela pourrait stabiliser le secteur et les droits de scolarité (**recommandation 1**).

Toute discussion sur l'avenir de l'EP doit aussi prendre en considération les personnes qui souhaitent se prévaloir de l'EP plus tard dans la vie. L'éducation complémentaire, ou l'éducation permanente, est essentielle au perfectionnement et au recyclage des compétences lors des périodes de changements importants comme celle que vit actuellement le Canada et pourtant « l'éducation permanente au Canada est freinée par des obstacles à l'accessibilité comme les coûts

élevés et les horaires et lieux de cours malcommodes [traduction libre] » (Livingston et Raykov, 2013, pp. 5, 7). L'élargissement de l'offre de cours en ligne à cause de la pandémie pourrait réduire certains de ces obstacles (voir la section I) et on constate certainement une augmentation des inscriptions à temps partiel à l'échelle nationale en 2020-2021. Mais les obstacles liés aux coûts demeurent et les cours en ligne peuvent entraîner des coûts plus élevés, notamment en raison des exigences technologiques. Bref, le passage à l'enseignement en ligne n'enraie pas les problèmes d'accessibilité, y compris pour les étudiants qui ont un handicap et ceux qui sont d'un milieu à faible revenu.

Bien que nous ayons mis en relief dans notre analyse le virage pris vers l'internationalisation de la clientèle, il faut aussi souligner que l'EP a aussi pris ses distances par rapport aux inscriptions à temps partiel, qui sont habituellement utilisées par des adultes déjà sur le marché du travail qui souhaitent se perfectionner ou se recycler. Une étude canadienne a trouvé que ceux « qui n'ont pas suivi de cours, mais qui auraient souhaité le faire représenteraient 4 millions d'adultes dont le besoin en cours d'éducation permanente n'était pas satisfait [traduction libre] » (Livingston et Raykov, p. 9) – ce qui constitue environ le double des effectifs annuels récents de l'EP (StatCan, 2020a). Selon les données nationales sur les inscriptions à l'EP (voir Figure 5), le nombre d'inscriptions à temps partiel a relativement peu changé depuis près de trente ans (de 421 275 en 1992-1993 à 500 136 en 2018-2019, une baisse par rapport au maximum de 520 671 atteint en 2013-2014). La population canadienne a augmenté d'approximativement 40 % au cours de la même période. Les inscriptions à temps partiel dans les collèges et les universités représentaient plus de 31 % des inscriptions en 1992-1993 et moins de 19 % en 2018-2019. Compte tenu des besoins en perfectionnement et en recyclage (voir, p. ex., Dodge et al, 2015), particulièrement lors des périodes de ralentissement économique, améliorer l'accès des adultes sur le marché du travail à l'EP devrait être une priorité.

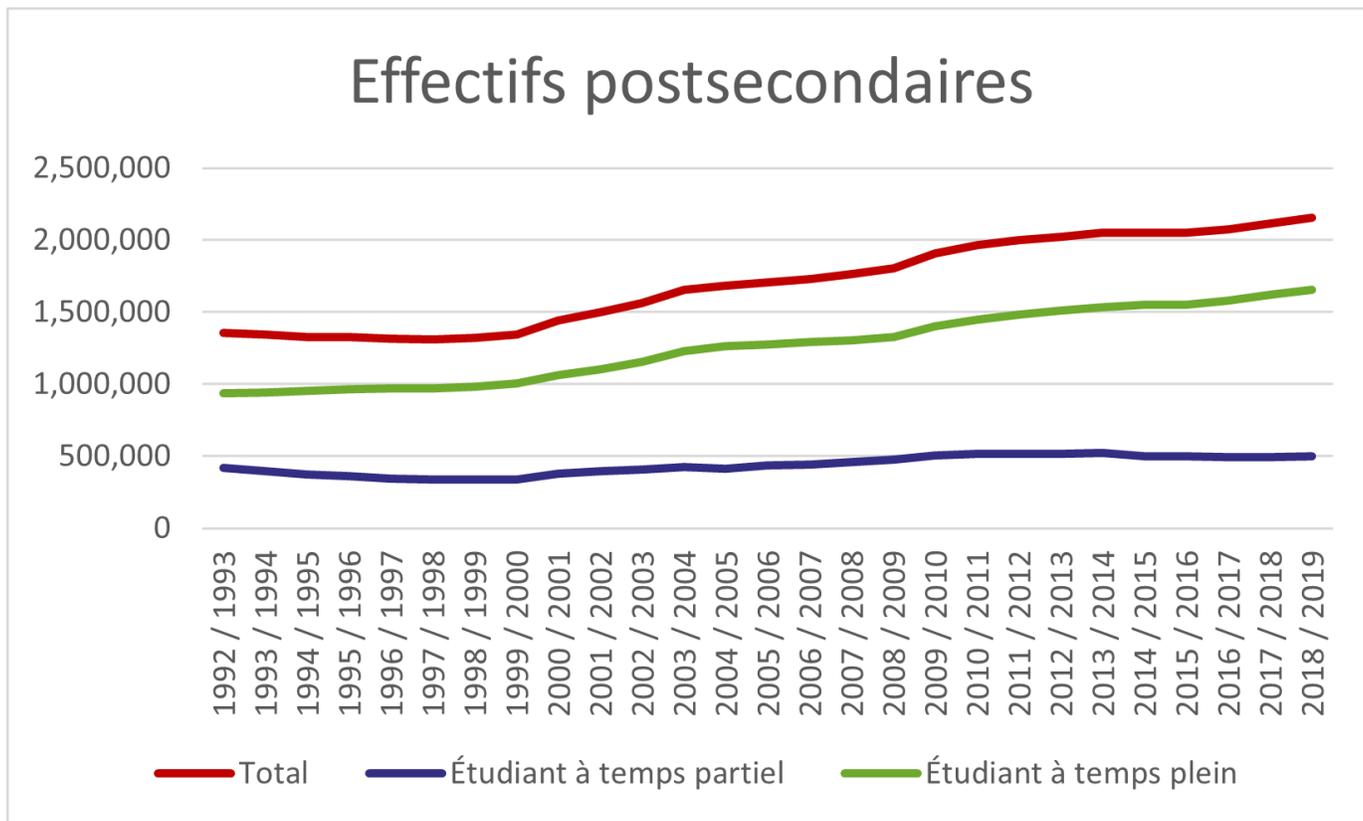


Figure 5 : Données pour les universités et les collèges tirées du tableau 37-10-0011-01 de StatCan (« Effectifs postsecondaires »).

Les initiatives en matière d'EDI doivent reconnaître ceux qui ont été exclus dans le passé et, maintenant que la participation augmente dans les groupes sous-représentés, constater que l'EP est devenue tout simplement inabordable. Nous devons profondément reconnaître l'intersectionnalité et les identités multiples de nos étudiants en ce qui a trait à l'âge, à la race, au genre, à la nationalité ou au statut de citoyenneté, aux handicaps et à d'autres marqueurs identitaires, ainsi que les ressources économiques et non économiques qui facilitent l'accès à l'EP. Il faut pour cela remettre en question les catégories identitaires binaires (Strange, 2016) utilisées pour classer les étudiants, telles que « traditionnel/non traditionnel » et aborder la diversité et l'intersectionnalité avec un engagement éclairé à reconnaître et à lever les obstacles. Nous devons nous appuyer sur les recherches menées sur la participation à l'EP plutôt que sur les catégories de politiques (comme celles du Programme des contrats fédéraux), qui peuvent n'offrir que des aperçus partiels et ne pas convenir pour aborder les obstacles combinés auxquels sont confrontés de nombreux étudiants.

Une étude a trouvé, par exemple, que la participation à l'EP en Ontario était encore plus faible pour les « étudiants sans historique de participation à l'EP dans leur famille » et les « Ontariens ruraux » (Finnie, Childs et Wismer, 2011, p. 20). La première, de plus, aborde directement la perpétuation de la sous-représentation historique, ainsi que les facteurs économiques considérant les avantages en matière de revenu procurés par l'EP. Ces obstacles ne concernent pas seulement l'accès à l'EP; ils sont souvent une amplification de ceux qui se posent déjà à l'école primaire et secondaire (voir James, 2020). Les enseignants des sciences de l'éducation et d'autres disciplines devraient avoir un soutien pour améliorer notre compréhension de ces obstacles et pour mettre à l'épreuve des solutions à ceux-ci, y compris une amélioration de la qualité des établissements d'éducation. Par

exemple, une bonne ventilation semble maintenant constituer une défense contre la COVID-19, mais des données indiquaient déjà depuis un moment qu'une meilleure ventilation dans les écoles améliorerait la santé et les résultats scolaires des étudiants (Haverinen-Shaughnessy, Moschandreas et Shaughnessy, 2010; Toftum et al., 2015). Les recherches interdisciplinaires peuvent améliorer les résultats de tous les étudiants et ainsi réduire les iniquités.

Pour les enseignants, les changements apportés récemment au Programme des chaires de recherche du Canada constituent un exemple de ressources affectées à la correction de biais historiques, mais quelques dizaines de chaires ou de postes de cadres supérieurs n'élimineront pas les obstacles à l'inclusion pour les ménages à faible et moyen revenu, les Autochtones, les personnes handicapées, les personnes d'ascendance africaine, les autres groupes racialisés, les personnes LGBTQ+ ainsi que, encore aujourd'hui malgré un demi-siècle de lutte pour l'équité, les femmes. Parmi les plus récents efforts en ce sens, le plus notable est le programme fédéral Dimensions, mais celui-ci, par nécessité compte tenu du partage des compétences au Canada, est axé sur la recherche. Il représente cependant une tentative importante à l'échelle de l'ensemble du secteur de l'EP recueillir des informations sur l'EDI – pas uniquement des statistiques, mais aussi des détails sur les politiques et les pratiques en cours. Il traite de l'historique d'exclusion dans le secteur de l'EP, une exclusion qui continue de fausser les données sur les personnes qui obtiennent des postes permanents et des subventions et celles qui n'en obtiennent pas (StatCan, 2019), et qui génère un « travail invisible » pour les enseignants de groupes sous-représentés. L'expression « travail invisible » vise à reconnaître que ces enseignants sont souvent surchargés de travail parce qu'ils sont trop fréquemment appelés à pourvoir des postes au sein de comités pour assurer un niveau adéquat de représentativité, à soutenir les initiatives d'EDI et à guider les enseignants et les étudiants qui ont des difficultés relatives aux pratiques d'exclusion et de marginalisation (pour des perspectives sur ce sujet, voir p. ex. Brown-Claude, 2009)

S'ouvrir à l'expérience des étudiants doit être au cœur d'un secteur inclusif. Tous les étudiants doivent avoir un sentiment d'appartenance, d'inclusion et de sécurité. Une culture d'inclusion ne sera favorisée que lorsque les enseignants et le personnel refléteront la diversité de la population, pour augmenter le sentiment d'appartenance des étudiants, mais aussi pour soutenir des programmes et des processus universitaires qui accordent une valeur aux différents modes de connaissance. L'EP doit continuer de repousser ses propres limites au regard de ce qu'elle considère comme étant la réussite des étudiants et permettre de multiples interprétations du succès. Nous ne pouvons pas tendre vers des modèles de résultats établis pour des considérations d'opportunité et d'efficacité (Strange et Cox, 2016). Des recherches qui compilent et qui interprètent rigoureusement des données et des informations qualitatives pour faire des recommandations qui conduiront à des changements doivent être menées de toute urgence.

Pour nous attaquer aux causes fondamentales de l'iniquité et donc élaborer des solutions durables, nous devons aussi faire en sorte que les points de vue historiquement marginalisés soient entendus à tous les échelons de la prise de décisions afin qu'ils puissent contribuer de manière tangible à la réforme des processus collégiaux et des programmes scolaires. Les structures de gouvernance des établissements, la composition des conseils de gouverneurs, les politiques de gestion des ressources humaines, la composition des comités, entre autres structures et processus systémiques, requièrent une remise en question des normes et des pratiques établies ainsi que la représentation d'un large éventail des points de vue. Nous devons poser et étudier les questions

suivantes : qui inclut qui, et dans la réalité de qui? Qu'est-ce qui est inclus? (DeGagné, 2020; voir aussi les sections VI et VII, plus loin).

L'inclusion est également une question qui remonte loin en arrière. L'exclusion commence très tôt pour de nombreux étudiants, dont l'expérience de l'école primaire s'entremêle à leurs cheminements et succès au niveau des études postsecondaires (Pouyat, 2020). La COVID-19 a perturbé les écoles primaires de partout au pays, mais de façon inégale, à cause de certains facteurs abordés ici (James, 2020). Non seulement la COVID-19 risque-t-elle de saper le travail d'inclusion qui a été fait jusqu'à maintenant, mais elle expose aussi certaines lacunes. Il est désormais établi que les femmes ont été disproportionnellement touchées par les mesures de confinement, particulièrement en raison de leurs responsabilités accrues par rapport à la garde des enfants, de l'incidence plus élevée de violence familiale, des pertes de revenu plus importantes que les hommes et d'une perturbation plus importante de leur travail universitaire (voir, p. ex., Leclerc, 2020; Trudell et Whitmore, 2020; RBC, 2020; Viglione, 2020; Langin, 2021). L'augmentation de la violence familiale et des pertes financières peut aussi toucher les étudiants actuels et futurs de toutes catégories identitaires du secteur de l'EP. Le fossé technologique, qui découle non seulement des différences économiques, mais aussi des problèmes de réseau Internet dans les régions rurales, a également nui à l'accès aux solutions en ligne à tous les niveaux d'éducation pendant la pandémie (voir la section I). Ces effets sont ressentis de manière disparate par les différents groupes, les facteurs de stress étant amplifiés pour les membres des groupes racialisés et autrement marginalisés. Les gouvernements et les établissements d'EP doivent trouver des façons de reconnaître la perturbation et d'en évaluer les effets pour soutenir efficacement la réussite des étudiants pendant et au-delà de cette période (voir la **recommandation 7**).

Alors que la maladie à COVID-19 est plus menaçante pour les personnes âgées et immunodéprimées, les moyens que nous aurons pris pour lutter contre la pandémie – nos politiques et nos investissements – auront des conséquences à long terme pour les jeunes. Il est donc essentiel que les réponses apportées à la pandémie et que le plan d'action subséquent prennent en considération l'âge et la génération des gens. Cela ne signifie pas seulement que les solutions doivent être simultanément adaptées aux différents besoins et défis des divers groupes d'âge du système d'EP, bien que cela soit important. Mais la situation exige aussi que nous reconnaissions, conformément à notre engagement à promouvoir l'équité, la diversité, l'inclusion et la justice, le défi que nous avons à relever de répondre aux besoins actuels sans compromettre les ressources de l'avenir – c'est-à-dire « l'équité intergénérationnelle ».

Les étudiants postsecondaires sont actuellement confrontés à des difficultés sans précédent pour ce qui est de poursuivre leurs études et de pourvoir à leur subsistance, et les diplômés doivent affronter des défis sans précédent pour ce qui est de leur recherche d'un emploi correspondant à leur niveau d'études et du remboursement de leur prêt d'études. L'avenir aux yeux de la présente génération d'étudiants et de diplômés doit paraître sombre, et les gouvernements, les établissements d'EP, les employeurs et les syndicats devront travailler ensemble en vue de créer un avenir qui est juste, équitable et socialement acceptable. Un système d'EP résolu à promouvoir l'équité intergénérationnelle reconnaîtrait également que les plus jeunes enseignants et membres du personnel des établissements d'EP sont plus susceptibles de faire partie de groupes en quête d'équité et d'occuper des postes à temps partiel et/ou à durée limitée (Birdsell Bauer et Foster, 2018). Les axes de l'âge, de la race, du genre, de la sexualité et du statut d'emploi se combinent pour créer un groupe d'universitaires dont le cheminement de carrière, la sécurité et l'inclusion

sont menacés par un enchevêtrement d'obstacles. Même les jeunes enseignants qui occupent des postes pouvant mener à la permanence sont désavantagés comparativement aux cohortes précédentes dans la mesure où les changements apportés aux régimes de retraite réduiront leurs rentes futures et où l'intensification des exigences d'enseignement, de service et de recherche et les attentes plus élevées à l'égard des enseignants débutants ont conduit à un haut taux d'épuisement professionnel. Les membres de ce groupe, en vertu de l'intersection de leurs propres parcours de vie avec notre période historique, forment une génération d'enseignants et d'employés qui sont confrontés à des défis et des possibilités uniques (Foster, 2013; Pilcher, 1994). Reconnaître le caractère générationnel de ce groupe pourrait aider à comprendre les limites d'une approche qui viserait à traiter séparément les différentes facettes de l'EDI.

Une approche reposant sur le principe de l'équité intergénérationnelle pourrait, de plus, prendre en considération l'avenir (pour d'autres implications d'une telle approche, voir Gold, Edwards et McCabe 2020). L'éducation représente, à l'échelle individuelle, un investissement de temps et/ou d'argent dans l'avenir, dont le rendement se présente sous forme de revenus futurs plus élevés. Il s'agit aussi d'un investissement public qui aura comme retombées une population plus éduquée, dont les membres auront vraisemblablement plus de compétences et donc une plus grande utilité pour le marché du travail intérieur (Simard-Duplain et St-Denis, 2020); l'arrivée d'étudiants étrangers, dont plusieurs choisiront de rester et deviendront des immigrants éduqués; et le développement de citoyens informés, qui joueront un rôle dans l'élaboration des politiques publiques et dans la création d'une société civile rationnelle, capable de réflexion critique et ouverte d'esprit. Un revenu de base garanti pourrait aider à pallier de nombreux problèmes sociaux (Segal, Forget et Banting, 2020; voir aussi McCabe et al., 2020), dont les obstacles à la participation à l'EP, mais devra, à court terme, aider à corriger une iniquité intergénérationnelle importante : l'endettement important de nombreux étudiants postsecondaires récents et les droits de scolarité élevés payés par la cohorte actuelle des étudiants postsecondaires (voir la **recommandation 8**).

Un examen sous la loupe intergénérationnelle de l'EP offre aussi un cadre permettant d'équilibrer les intérêts du présent avec ceux de l'avenir, un défi pertinent pour plusieurs établissements d'EP. Par exemple, après la récession de 2007-2008, les universités au Canada se sont trouvées au cœur d'une « crise » des retraites (Tamburri, 2009). Plusieurs syndicats de professeurs sont toujours à couteaux tirés avec leurs établissements concernant la façon d'honorer les engagements pris à l'égard des retraités actuels et des retraités futurs (Krawchenko et Foster, 2016, p. 103). Il s'agit d'un problème crucial, qui ne concerne pas uniquement les rentes de retraite, mais aussi les décisions relatives à d'autres types d'investissements – dans le personnel, les bâtiments et l'infrastructure – ainsi qu'aux programmes offerts, aux droits de scolarité exigés et aux partenariats envisagés. Si l'infrastructure construite aujourd'hui devient rapidement redondante ou inutile, elle représentera dans l'avenir un problème coûteux. Si la transition en ligne amorcée à cause de la COVID-19 conduit à davantage de travail effectué à la maison et de cours en ligne, les bâtiments – dont plusieurs sont actuellement vides – auront moins de valeur et les enseignants en auront encore plus.

L'avenir finit toujours par se profiler. Comme plusieurs pays à travers le monde ont reconnu l'importance de l'intégration de l'équité intergénérationnelle dans leur gouvernance, la meilleure approche est celle qui est acceptable et équitable pour les personnes touchées aujourd'hui et qui anticipe consciemment et établit clairement, en tenant compte d'un éventail d'avis, les impacts

que subiront les gens dans le futur (Krawchenko et Foster, 2016). Bâtir un avenir plus équitable et par conséquent plus solide nécessitera aussi une culture d'inclusion à tous les niveaux de l'EP pour garantir un large accès à une éducation postsecondaire, un moyen bien établi de réduire l'inégalité et tous les effets défavorables qu'elle engendre sur le plan individuel, social et de la santé. Toutes les recommandations fournies dans ce document soulignent l'importance de bâtir cet avenir plus équitable et résilient, y compris en réduisant les obstacles financiers à l'accès (**recommandations 1 et 8**); en diminuant les iniquités structurelles, dont plusieurs ont été exacerbées par la pandémie (**recommandations 3, 4, 6 et 7**); en s'attaquant aux iniquités qui divisent le personnel enseignant du secteur de l'EP (**recommandations 1, 5 et 5**); et en proposant des façons pour l'EP de promouvoir la réconciliation (**recommandations 1, 2, 3 et 7**).

Mobilisation et inclusion des Autochtones

Le secteur de l'EP a commencé à trouver des façons pour ses établissements de devenir plus accueillants, motivants et pertinents pour les Autochtones, par exemple en proposant davantage de programmes, de partenariats, de contenus et de financement adaptés à la population autochtone (Davidson et Jamieson, 2018; Moore, Maxwell et Anderson, 2019). (Les termes « Autochtone » et « autochtone » se rapportent ci-après uniquement aux Premières Nations, aux Inuits et aux Métis du Canada.) Malgré toutes les initiatives qu'ils ont prises, les universités et les collèges n'ont qu'effleuré la surface de la (ré)conciliation⁸. Le cheminement vers la réconciliation est souvent décrit comme un processus d'*autochtonisation* (ou d'*indigénisation* pour certains) – un terme qui a suscité de nombreuses critiques, mais qui pourrait, s'il est convenablement défini, fournir aux établissements postsecondaires une base solide et appropriée à l'élaboration de mesures des plus nécessaires.

Gaudry et Lorenz nous éclairent sur un continuum de trois approches qui peuvent être observées le long de ce cheminement : « L'inclusion des Autochtones, l'autochtonisation centrée sur la réconciliation et l'autochtonisation décoloniale (2018, p. 218). Les universités se concentrent habituellement sur l'inclusion des Autochtones, en renforçant la présence et la représentation des peuples autochtones. On ne peut parler en ce sens de décolonisation, cependant, puisque rien n'est fait pour changer les systèmes coloniaux sous-jacents. Simplement ajouter un espace autochtone ne permet pas à un établissement de réexaminer sa propre histoire sous l'angle de la colonisation. L'autochtonisation centrée sur la réconciliation établit un équilibre entre les perspectives autochtone et occidentale, en imposant par exemple des cours à contenu autochtone aux étudiants du premier cycle. Cette vision est également limitée, puisqu'elle continue de privilégier les formes de connaissance occidentales (par exemple, les épreuves normalisées et une hiérarchie entre les professeurs et les étudiants) sans y apporter de changements fondamentaux. Cette vision transforme le terme « autochtonisation » en une expression à la mode qui est « davantage utilisée pour l'effet qu'elle a que pour son sens profond [traduction libre] » (Gaudry et Lorenz, 2018, p. 222).

Plutôt que de prendre ces initiatives faciles, mais à moins grand impact, les universités devraient examiner avec un regard critique et décoloniser avec créativité leurs hypothèses et les systèmes qu'elles sous-tendent. L'autochtonisation décoloniale vise à restructurer l'établissement de façon à corriger les déséquilibres de pouvoir (Gaudry et Lorenz, 2018, p. 223-224, 226). Cette approche recourt à un cadre fondé sur un traité qui permet aux Autochtones de faire preuve d'autodétermination concernant leurs savoirs et incite à une « renaissance », en vertu de laquelle

l'établissement restructure ses méthodes d'enseignement (Gaudry et Lorenz, 2018, p. 224). Les universités et les collèges peuvent offrir davantage de possibilités d'éducation communautaire et centrée sur la terre, reconnaître les savoirs des peuples autochtones et respecter les directives des communautés autochtones (Samson, 2019).

Palmater (2019) affirme que les mesures prises jusqu'ici par les universités ne constituent pas des démarches de réconciliation, malgré ce que prétendent les universités. Les formules de reconnaissance du territoire, les œuvres d'art autochtones, les formations de sensibilisation culturelle et les conférenciers invités dans les salles de classe, soutient-elle, ne sont pas des mesures de réconciliation. Ce ne sont certainement pas des mesures révolutionnaires : en fait, elles devraient être considérées comme le strict minimum d'une démarche d'autochtonisation. Daigle (2019) va plus loin en qualifiant ces mesures de simplement « de la poudre aux yeux ». Même avec ces mesures, le racisme à l'endroit des peuples autochtones n'est pas disparu des campus (Piapot, 2018).

Selon Palmater, pour une véritable réconciliation, il faudrait obligatoirement, entre autres choses, que tous les départements (non seulement l'université générale) embauchent des enseignants autochtones; tenir compte, dans l'établissement de la charge de travail des enseignants autochtones, du fait qu'ils ont des obligations envers leurs communautés; faire connaître et respecter par l'ensemble du campus la présence et les capacités du personnel autochtone, tout en reconnaissant le territoire volé sur lequel est situé l'université (ne pas seulement se contenter de réciter mécaniquement une formule préétablie de reconnaissance du territoire; Daigle, 2019); et accorder des postes à des Autochtones, non seulement au sein d'un comité consultatif autochtone, mais aussi à tous les échelons de gouvernance de l'établissement. De plus, lorsque les cours incorporent du contenu autochtone, ce contenu ne va souvent pas au-delà de ce qu'il conviendrait de considérer comme une histoire romancée, ou du contenu « réconfortant ». Selon Daigle (2019), les cours devraient plutôt inciter les étudiants à réfléchir à leurs relations en tant que colons ou Autochtones et les encourager à "démanteler les relations de pouvoir coloniales" (p. 712). Les départements devraient aussi proposer des cours à contenu autochtone qui dépassent le stade de l'introduction. Les appels à l'action de la CVR, comme l'expliquent Palmater et Daigle, ne sont que le début; il en faut beaucoup plus pour parvenir à une réconciliation.

L'objectif d'accroître de façon substantielle le nombre d'enseignants autochtones dans l'ensemble du système d'EP est hors de portée, même impensable, en période de quasi-gel de l'embauche d'enseignants-chercheurs à temps plein permanents et d'obstacles continus à l'inclusion des étudiants de premier cycle et des cycles supérieurs. Même le projet d'élaborer des cours à contenu autochtone substantiel peut être ralenti par les pénuries d'enseignants, lesquelles entraînent notamment une augmentation de la taille des groupes, ce qui inhibe les discussions qui seraient nécessaires pour démanteler les hypothèses coloniales. Un meilleur financement de base pour soutenir la stabilité du corps professoral est également essentiel au respect des obligations liées à la réconciliation. Le Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire a augmenté le soutien fourni aux étudiants autochtones dans le cadre de la réponse à la COVID-19, mais ce soutien doit se poursuivre au-delà de la pandémie, tout comme l'aide aux programmes de recherche qui soutiennent les communautés autochtones, la décolonisation et l'élargissement de la participation. De plus, les universités, les collèges et les instituts ont une occasion importante de reconnaître le rôle central et la portée⁹ grandissante des établissements postsecondaires autochtones, qui sont des partenaires clés dans le continuum de l'autochtonisation. Les **recommandations 1,**

2, 3 et 7 visent ensemble à lever les obstacles à la participation des Autochtones à l'EP et à accroître la contribution et l'accès des Allochtones canadiens aux nombreux avantages qu'une telle participation apportera à tous ceux qui vivent au Canada.

Autonomie des établissements, liberté académique et gouvernance collégiale

Nous terminons là où nous avons commencé : en soulignant le rôle central joué par les examens et la supervision des pairs de la qualité, de la crédibilité et de l'actualité de l'EP, ainsi que de la réputation mondiale des collèges et des universités canadiennes.

Au cours des décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, lorsqu'une grande partie du secteur canadien de l'EP a été développé dans le cadre d'une expansion des universités et des collèges en particulier, trois rapports majeurs ont été publiés. Le premier, pour la Colombie-Britannique, fut le rapport Macdonald, *Higher Education in Canada and a Plan for the Future* (1962), qui a ouvert la voie à la nouvelle loi provinciale *University Act* (1963), qui établissait de nouvelles règles de gouvernance, et à l'instauration d'un système collégial en Colombie-Britannique. Les deux autres avaient été commandés par l'AUCC, l'organisme précurseur d'Universités Canada : le rapport de la commission Bladen pour l'AUCC, *Le financement de l'enseignement supérieur au Canada* (1965), a apporté des réflexions importantes sur le financement public de l'EP; et l'étude de Sir James Duff et Robert O. Berdahl, commandée par l'AUCC et l'ACPPU, a conduit au *Report on University Government* (1966), qui fait écho sur des plans essentiels aux aspirations de la déclaration américaine *Statement on Government of Universities and Colleges* (1966), publiée conjointement par l'American Association of University Professors, l'American Council on Education et l'Association of Governing Boards of Universities and Colleges.

Les deux documents de 1966 ont été le fruit de collaborations entre de hautes instances administratives et des associations de professeurs. Ils appuyaient l'élaboration de processus plus clairs, inclusifs et démocratiques de prise de décisions par des experts pour répondre à une crise de gouvernance plutôt que de ressources (Wright, 2013). Un demi-siècle plus tard, dans le cadre des efforts visant à maintenir l'EP à flot malgré le manque de ressources, les structures de gouvernance sont en proie à une menace renouvelée et, par conséquent, l'utilisation du terme « gouvernement » dans le titre du rapport canadien et de la « déclaration » américaine est encore notable. Les universités ont une structure semblable à plusieurs pays démocratiques : leur autonomie repose sur leur capacité de se gouverner elles-mêmes par l'entremise de mécanismes transparents, crédibles et inclusifs. Dans les chartes de nombreuses universités au Canada, les décisions scolaires sont confiées à des sénats ou des conseils semblables (assemblées universitaires) composés principalement d'universitaires, c'est-à-dire d'enseignants-chercheurs, d'étudiants et d'administrateurs supérieurs d'universités.

La gouvernance collégiale s'étend des assemblées universitaires, ou sénats, aux facultés (souvent considérées comme des comités de l'assemblée) et aux écoles ou départements, qui comprennent tous des comités d'enseignants-chercheurs qui supervisent les décisions scolaires allant des politiques aux nominations et promotions. La liberté académique s'est développée non seulement pour garantir que chaque membre du corps enseignant puisse prendre des décisions éclairées concernant ses recherches et son enseignement (à l'intérieur de limites légitimes liées à l'éthique de la recherche, aux politiques des assemblées et aux programmes établis en collégialité), mais aussi pour maintenir une gouvernance collégiale vigoureuse en permettant aux enseignants

d'exprimer leur désaccord éclairé, sans qu'ils aient à craindre de représailles de la part de leur employeur.

Voilà pourquoi cette section, contrairement à la plus grande partie de ce rapport, ne concerne que les universités. Certains collèges ont aussi une autonomie et une gouvernance collégiale, en particulier les collèges qui sont issus des modèles des collèges d'arts libéraux traditionnels (comme les collèges des beaux-arts et les collèges religieux) – un certain nombre d'entre eux se sont convertis sans trop de difficultés en universités ces dernières décennies. Mais les collèges communautaires qui ont été largement créés au cours de l'après-guerre « étaient étroitement surveillés par le gouvernement [...] qui voulait s'assurer qu'ils répondaient aux besoins de la collectivité, des entreprises et de l'industrie locales » (Hogan et Trotter, 2013, p. 69). Le système des collèges communautaires de la Nouvelle-Écosse a commencé à se gouverner lui-même en 1996, par exemple, mais relève toujours du ministre au regard de certaines questions : son conseil indépendant est donc chargé « d'évaluer périodiquement les programmes d'études conformément aux lignes directrices approuvées par le ministre » (Nova Scotia, 2014, p. 9). En vertu d'une loi semblable en Ontario, les pouvoirs du lieutenant-gouverneur en conseil incluent celui de « restreindre les pouvoirs qu'un collège peut exercer en conformément à la *Loi sur les personnes morales* dans les conditions prescrites » (Ontario, 2002, p. 4). Dans plusieurs de ces collèges, la faible autonomie va de pair avec une liberté académique ou une gouvernance collégiale minime ou nulle pour leurs enseignants. Les trois principes de la liberté académique, de la gouvernance collégiale et de l'autonomie des établissements ne sont pas opposés, mais se soutiennent mutuellement, comme les pattes d'un trépied : les universités fonctionnent sur cette base solide, mais ce n'est pas le cas de plusieurs collèges.

Mais les choses ont commencé à évoluer. La liberté académique était un des principaux points de désaccord lors de la grève historique des collèges de 2017 en Ontario, mais le mécontentement à ce sujet couvait depuis un moment déjà, « particulièrement chez les syndicats d'enseignants concernant la somme de travail, les charges d'enseignement et les programmes » (Hogan et Trotter, 2013, p. 69). Plusieurs collèges au Canada offrent maintenant des diplômes spécialisés. La liberté académique est de plus en plus importante pour les enseignants et les étudiants des collèges, qui doivent pouvoir se livrer à une réflexion critique propre à une éducation de niveau universitaire et accorder cette liberté de réflexion critique aux étudiants d'autres programmes de qualification. De récents efforts par les gouvernements provinciaux visant à exercer un contrôle plus direct sur les universités – par exemple, en utilisant les indicateurs FFR centrés sur le taux d'emploi des diplômés et donc sur « les besoins [...] des entreprises et de l'industrie » – doivent être considérés comme des tentatives d'étendre le contrôle qu'ils exercent sur les collèges communautaires au reste du secteur de l'EP, alors même que certains syndicats et systèmes collégiaux tentent de se rapprocher du modèle universitaire.

Il n'existe pas de moyen facile de caractériser les problèmes de gouvernance et académiques complexes qui sont en jeu ici, spécialement à cause des différences provinciales. Toutefois, d'une façon générale, les arguments avancés contre la gouvernance collégiale ont fait valoir la nécessité d'agir rapidement et efficacement, au cœur premièrement d'une crise de financement, puis d'une crise pandémique. Les gestionnaires gèrent. Les universitaires discutent, s'arrêtent pour fouiller davantage les questions, en débattent et tentent d'arriver à un consensus. Plus les assemblées universitaires en particulier se sont contentées d'entériner (Berdahl et Duff, 1966, p. 6) les initiatives administratives sans opposer de considérations académiques, plus elles ont encouragé la migration

de l'intendance et de la légitimité académiques associées à une gouvernance collégiale vers la table de négociation, la convention collective résultante ou le piquet de grève. Cette pente devient spécialement glissante lorsque des décisions apparemment non académiques, comme l'établissement de partenariats avec des sous-traitants technopédagogiques, s'immiscent dans la prestation des cours sans supervision collégiale appropriée. La supervision est essentielle à une analyse rigoureuse de l'actualité du contenu et de la pertinence des programmes et besoins particuliers d'un établissement, et pour assurer un bon niveau de transparence au regard des effets commerciaux de certaines décisions, comme la collecte des données sur les étudiants ou la formation donnée sur des systèmes exclusifs en vue de promouvoir leur utilisation dans l'industrie (Noble, 1998). Les partenariats avec des entreprises dont les services semblent ne pas répondre aux principes éthiques qui sous-tendent l'intégrité académique et à d'autres valeurs fondamentales soulèvent de plus en plus d'inquiétudes (McKenzie, 2019; Carey, 2020; Adams, 2021).

Notant le « court-circuitage de la participation du personnel enseignant à la prise de décisions. [...] pour des raisons de temps et d'efficacité », Schoorman et Acker-Hocevar estiment que « ces pratiques minent les efforts visant à assurer une éducation différenciée, une pédagogie culturellement pertinente, une participation large et une prise de décisions délibérative [traduction libre] » (2010, p. 312). C'est ainsi que des décisions unilatérales ralentissent souvent les choses ou les orientent sur une mauvaise voie, où des conséquences inattendues et autres écueils résultent souvent de l'omission de tenir compte de l'expertise et de l'expérience académiques, dans toute leur riche diversité. La COVID-19 a conduit à de nombreuses décisions rapides de ce type et il faudra du temps à plusieurs campus pour en déterminer les répercussions imprévues et pour rétablir un bon niveau de confiance dans le processus collégial. Mais il est impératif que le secteur se reconstruise ainsi – et qu'il rebâtisse en mieux, comme on dit, en prenant le temps d'écouter le corps enseignant dans toute sa diversité, y compris les enseignants à temps partiel.

Comme nous le voyons avec la science entourant la COVID-19 (Caulfield et al., 2020), pour bien faire les choses, il faut prendre le temps nécessaire et maintenir un processus continu et de qualité d'examen par les pairs. L'examen par les pairs, la liberté académique et la gouvernance collégiale doivent être exempts de tout opportunisme et de toute pression externe si l'on tient à préserver l'intégrité de l'information que reçoivent les Canadiens. La liberté académique n'est pas uniquement un principe qui sous-tend la recherche, l'enseignement et la prise de décisions fondés sur l'expertise (see Karran et Mallinson, 2019); elle est également, dans certains cas extrêmes (on pourrait parler dans d'autres contextes de protection des dénonciateurs), essentielle à la confiance accordée par le public aux institutions. Pour préserver sa crédibilité et la valeur de sa contribution aux savoirs de la société et des conseils qu'il fournit aux gouvernements, l'ensemble du secteur de l'EP doit travailler à incorporer ce que la Cour suprême du Canada a reconnu et salué comme l'exercice « libre et sans crainte » de la liberté académique (Findlay and Bidwell, 2001).

De plus, réduire au silence les enseignants-chercheurs au moment où les portes commencent à s'ouvrir à ceux et celles qui ont toujours été sous-représentés dans le secteur de l'EP saperait les aspirations et les objectifs d'une EP plus inclusive et serait nettement contraire aux principes de la réconciliation. Une inclusion véritable et une EP crédible exigent une gouvernance collégiale robuste, qui est défendue par la liberté académique et qui fournit un mécanisme qui permettra un renouvellement complet des processus et des programmes par une communauté d'enseignants-chercheurs plus diversifiée dans les établissements. Depuis les départements jusqu'aux conseils

exécutifs, le secteur de l'EP doit maintenir son engagement ferme à l'égard « d'une ouverture à tous les points de vue, de l'obligation d'écouter cette diversité de points de vue et d'établir un consensus qui en tient compte, de la transparence du processus décisionnel et de la responsabilité des dirigeants d'écouter et d'agir [traduction libre] » (Schoorman and Acker-Hocevar, 2010, p. 314).

Les universités ne doivent pas abandonner les rennes de la supervision de haute qualité et de la crédibilité assurée par les trois principes fondamentaux que sont la liberté académique, la gouvernance collégiale et l'autonomie des établissements; elles doivent plutôt veiller à ce que les enseignants-chercheurs, quel que soit leur statut d'emploi, soient protégés (voir la **recommandation 5**). Le secteur de l'EP dans son ensemble doit appuyer l'aspiration des collèges à profiter d'un système de prise de décision fondé sur l'expertise afin que tous les établissements d'EP puissent être protégés contre les visées politiques à court terme, dont le populisme anti-scientifique représente un exemple extrême.

Au cours de la seconde moitié du 20^e siècle, le Canada a bâti un système d'EP enviable, qui a soutenu les aspirations des Canadiens et dont les collèges et les universités attirent toujours des étudiants de monde entier. Nous pouvons laisser cet investissement fructueux déperir, ou nous pouvons lui donner un second souffle en lui accordant un financement de base amélioré et stable qui permettra de transformer l'EP pour qu'il soutienne mieux les étudiants, la recherche et les communautés. L'avenir du secteur de l'EP contribuera de façon importante à façonner l'avenir du Canada – un avenir qui pourrait être plus équitable et inclusif, plus prospère et plus résilient.

Notes

1. Pierre Elliott Trudeau incarnait cette vision, mais voir également Harold Cardinal, qui a traité de la société « injuste ».
2. Quelques établissements ne relèvent pas des provinces, dont le Collège militaire royal et l'Université du Yukon.
- 3 Pour plus de détails à ce sujet, voir Esses et all., 2021.
4. Une étude de StatCan sur la répartition selon l'âge a montré que le nombre d'inscriptions à l'université pour presque tous les groupes d'âge de plus de 26 ans avait diminué par rapport au nombre total d'inscriptions de 1992 à 2007 (voir le graphique 1 dans StatCan, 2010); la seule exception était le groupe d'âge des 50 à 59 ans. Aucune donnée n'était disponible pour faire le même type de comparaison avec les étudiants collégiaux.
5. Les années disponibles les plus anciennes et les plus récentes au moment de la rédaction ont été utilisées ici pour les deux ensembles de données : tableaux 37-10-0011-01 et 37-10-0076-01 de StatCan.
6. Il nous manque des données pour effectuer des analyses rigoureuses parce que les consultants ne sont pas assujettis aux mêmes règles de transparence que les établissements d'EP : généralement, leur travail n'est pas évalué dans le cadre d'examens par les pairs ou d'un processus collégial et ce qu'il en coûte de les employer n'est pas rendu public. Le recours généralisé au pays à des conseillers en recherche de cadres est particulièrement préoccupant, notamment parce qu'il en coûte jusqu'à 50 000 \$ par recherche pour obtenir leurs services. Si les gouvernements veulent économiser, ils pourraient envisager de réglementer le recours des établissements financés par le public à des consultants, y compris en exigeant une transparence relative aux coûts et aux résultats des évaluations ainsi que des garanties d'absence de conflits d'intérêts. Par exemple, un cadre supérieur qui a été recruté par l'intermédiaire d'un conseiller externe ne devrait pas pouvoir accorder des contrats dans les cinq ou six chiffres au conseiller qui l'a aidé à obtenir son poste.
7. Par exemple, le système de l'Université d'État de l'Ohio a à peu près le même nombre d'étudiants de premier cycle que l'Université de Toronto, mais a une dotation de 5,29 milliards de dollars, alors que celle de l'Université de Toronto, la plus importante dans le système d'EP canadien et classée 57^e sur la liste de la NACUBO, est de 1,91 milliard de dollars; l'État de l'Ohio se classe au 25^e rang, l'Université de Washington au 33^e rang et l'Université de la Colombie-Britannique au 90^e (NACUBO, 2021).
8. La réconciliation a été définie par les membres de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada comme un processus visant à établir une nouvelle relation entre les Autochtones et les non-Autochtones, tout en favorisant la compréhension de notre histoire commune, tout aussi odieuse qu'elle ait été par moments. Ce terme est nuancé par une parenthèse placée autour de « ré », pour souligner la possibilité réelle qu'aucune conciliation n'a encore eu lieu dans plusieurs contextes importants pour les peuples autochtones.
9. Cela est attesté par plusieurs nouvelles dispositions juridiques et politiques telles que l'Indigenous Advanced Education and Skills Council, en Ontario, un conseil régi et gouverné par des Autochtones, reconnu en vertu de la Loi sur les établissements autochtones de 2017, et chargé d'établir des normes d'assurance de la qualité et des points de comparaison pour les organisations et les programmes dirigés par des instituts autochtones.

Références

- Abacus Data. 2017. Universities Canada Public Opinion Study. Powerpoint.
- Abraham, N., J. Berdahl, S. Finlay, M. Mahtani, S. McKeown, C. Peña-Moreno, S. Staub-French, N. Virji-Babul, and M. Quayle. 2020. UBC-Vancouver Faculty Survey on the Effects of COVID-19: Tenure Track and Non-Tenure Track Faculty, Gender Analysis. https://bog3.sites.olt.ubc.ca/files/2020/11/5_2020.11_UBCV-Faculty-Survey-Results-by-Gender.pdf
- Academic Freedom and Internationalisation Working Group. Draft *Model Code of Conduct*. <http://hrc.sas.ac.uk/networks/academic-freedom-and-internationalisation-working-group/model>
- Academica. 2020. International Prospective Student Study: Key Findings Report. June. https://www.academica.ca/sites/default/files/IPSS%20Public%20Release_WithMA.pdf
- Adams, S. 2021. This \$12 Billion Company Is Getting Rich Off Students Cheating Their Way Through Covid. *Forbes Magazine*. 31 March. <https://www.forbes.com/sites/susanadams/2021/01/28/this-12-billion-company-is-getting-rich-off-students-cheating-their-way-through-covid/?sh=1383d8b9363f>
- Albiser, E., et al. 2020. Education at a Glance 2020: Canada. OECD. https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2020_CN_CAN.pdf.
- Ali, S., M. Asaria and S. Stranges. 2020. COVID-19 and Inequality: Are We All in this Together? *Canadian Journal of Public Health* vol. 111, 415–416. <https://doi.org/10.17269/s41997-020-00351-0>
- American Association of University Professors, the American Council on Education, and the Association of Governing Boards of Universities and Colleges. 1966. Statement on Government of Universities and Colleges. <https://www.aaup.org/report/statement-government-colleges-and-universities>
- Andres, L. 2015. Taking Stock of 50 Years of Participation in Canadian Higher Education, in M. Shah, A. Bennett, and E. Southgate (eds.). *Widening Higher Education Participation: A Global Perspective*, edited by, Elsevier/Chandos Publishing, pp. 15-33.
- Bakvis, H and G. Skogstad. 2008. *Canadian Federalism: Performance, Effectiveness, and Legitimacy*. Second edition. Toronto: Oxford University Press.
- Basken, P. 2020. Canada to Let International Students Return Even as Covid Grows. *Times Higher Education*. 6 October. <https://www.timeshighereducation.com/news/canada-let-international-students-return-even-covid-grows>
- Battiste, M., Bell, L., & Findlay, L. M. 2003. Decolonizing Education in Canadian Universities: An Interdisciplinary, International, Indigenous Research Project. *Canadian Journal of Native Education*, 26, no. 2. <https://uml.idm.oclc.org/login?url=https://search-proquest-com.uml.idm.oclc.org/docview/230305394?accountid=14569>
- Beauvais, C., and J. Jenson. 2002. *Social Cohesion: Updating the State of Research*. Canadian Policy Research Networks Discussion Paper No. F22. http://oaresource.library.carleton.ca/cprn/12949_en.pdf
- Berdahl, R. O., and J. Duff. 1966. *University Government in Canada: Report of a Commission Sponsored by the Canadian Association of University Teachers and the Association of Universities and Colleges of Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Birdsell Bauer, L. and K. Foster. 2018. *Out of the Shadows: Experiences of Contract Academic Staff*. Ottawa: Canadian Association of University Teachers. https://www.caut.ca/sites/default/files/cas_report.pdf
- Bladen, V.W. et al. 1965. *Financing Higher Education in Canada*. A Report Prepared for the Association of Universities and Colleges of Canada. Toronto: University of Toronto Press.
- Block, S., G-E. Galabuzi, and R. Tranjan. 2019. *Canada's Colour-Coded Income Inequality*. Ottawa: Canadian Centre for Policy Alternatives. <https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/National%20Office/2019/12/Canada%27s%20Colour%20Coded%20Income%20Inequality.pdf>
- Breau, S. 2015. Rising Inequality in Canada: A Regional Perspective. *Applied Geography* 61, pp. 58-69.
- Breznitz, S. M., and D. Munro. 2020. Cutting Post-Secondary Budgets During COVID a Bad Move. *Policy Options*, July. <https://policyoptions.irpp.org/magazines/july-2020/cutting-post-secondary-budgets-during-covid-a-bad-move/>
- Brown, R., et al. 2009. *Innovation and Business Strategy: Why Canada Falls Short*. Ottawa: Council of Canadian Academies. <https://cca-reports.ca/wp-content/uploads/2018/10/2009-06-11-innovation-report-1.pdf>
- Brown-Glaude, W., ed. 2009. *Doing Diversity in Higher Education: Faculty Leaders Share Challenges and Strategies*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Calder, M. J., Richter, S., Mao, Y., Kovacs Burns, K., Mogale, R. S., & Danko, M. 2016. International Students Attending Canadian Universities: Their Experiences with Housing, Finances, and Other Issues. *Canadian Journal of Higher Education*, 46, no. 2, pp. 92-110.
- CAUT (Canadian Association of University Teachers). 2020a. Canada and the Provinces. *CAUT Almanac* . <https://www.caut.ca/resources/almanac/2-canada-provinces> .
- CAUT (Canadian Association of University Teachers). 2020b. What impact is the pandemic having on post-secondary teachers and staff? https://www.caut.ca/sites/default/files/covid_release-impacts_of_pandemic-en-final-08-19-20.pdf

- CAUT (Canadian Association of University Teachers). 2018. *Underrepresented and Underpaid: Diversity and Equity Among Canada's Post-Secondary Education Teachers*. https://www.caut.ca/sites/default/files/caut_equity_report_2018-04final.pdf
- CAUT (Canadian Association of University Teachers). 2004. CAUT Policy on Governance: Where We Have Been and Where We Should Go. A CAUT Discussion Paper. <https://www.caut.ca/docs/default-source/reports/governance.pdf>
- CFS (Canadian Federation of Students). 2017. *The Political Economy of Student Debt in Canada*. <https://www.vccollege.ca/PDF/2017-Political-Economy-Student-Debt.pdf>
- CUPE (Canadian Union of Public Employees). 2018. Myth Buster: Federal Funding in Post-Secondary Education. <https://cupe.ca/myth-buster-federal-funding-post-secondary-education>
- Cao, S., and M. Salameh, M. Seki, and P. St-Amant. 2017. Trends in Firm Entry and New Entrepreneurship in Canada. *Canadian Public Policy* 43, no. 3, pp. 202-20.
- Cardinal, H. 1969. *The Unjust Society*. Edmonton: M. G. Hurtig.
- Carey, K. 2020. Proposed Merger Blurs the Line Between For-Profit Colleges and Public Universities. *New York Times*, Aug. 11. <https://www.nytimes.com/2020/08/11/upshot/university-of-arizona-ashford-zovio-online-college.html>
- Caulfield, T., T. Bubela, J. Kimmelman, and V. Ravitsky. 2020 *Let's Do Better: Public Representations of COVID-19 Science*. Ottawa: Royal Society of Canada. https://rsc-src.ca/sites/default/files/RoS%20PB_EN.pdf
- Cerna, L. 2014. *The Internationalisation of Higher Education: Three European Universities in Comparative Perspective*. Oxford, UK: Centre on Migration, Policy and Society. Working Paper No. 114.
- Civil Contingencies Secretariat. 2012. Enhanced SAGE Guidance. Cabinet Office (UK). https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/80087/sage-guidance.pdf
- Colleges Ontario. 2019. *College Resources 19: Environmental Scan 2019*. <https://cdn.agilitycms.com/colleges-ontario/documents-library/document-files/2019%20ES%20-%20College%20Resources.pdf>
- Cornelius, L. M., and T. W. Cavanaugh. 2016. Grading the Metrics: Performance-Based Funding in the Florida State University System. *Journal of Education Finance* 42, no. 2, pp. 153-187.
- Coulton, M. 2020. How the Pandemic has Disrupted the Lives of International Students in Canada. *Maclean's* <https://www.macleans.ca/education/how-the-pandemic-has-disrupted-the-lives-of-international-students-in-canada/>
- Cruikshank, J. 2019. The Feudal University in the Age of Gaming the System. *Social Epistemology Review and Reply Collective* 8, pp. 12-14. <https://wp.me/p1Bfg0-4ix>
- Cutler, D. M., & Lleras-Muney, A. 2006. *Education and Health: Evaluating Theories and Evidence* (Working Paper 12352). Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w12352>
- Daigle, M. 2019. The spectacle of reconciliation: On (the) unsettling responsibilities to Indigenous peoples in the academy. *EPD: Society and Space* 37, no. 4, pp. 703-21. <https://doi.org/10.1177/0263775818824342>
- Davidson, P., & Jamieson, R. 2018. Advancing Reconciliation through Postsecondary Education. *Universities Canada*. 19 November. <https://www.univcan.ca/media-room/media-releases/advancing-reconciliation-through-postsecondary-education/>
- DeGagne, M. 2020. Presentation at National Dialogues and Action for Inclusive Higher Education and Communities. https://www.uts.utoronto.ca/nationaldialogues/?utm_source=mailchimp&utm_medium=email&utm_campaign=nationaldialogues_REM5&utm_content=Sep29. <https://www.uts.utoronto.ca/nationaldialogues/2020-video-replays>
- Deibert, R. J. 2020 We've Become Dependent on a Technological Ecosystem that is Highly Invasive and Prone to Serial Abuse. *Globe & Mail* 23 November. <https://www.theglobeandmail.com/opinion/article-the-pandemic-has-made-us-even-more-dependent-on-a-highly-invasive/>
- Dodge, D., et al. 2015. *Some Assembly Required: STEM Skills and Canada's Economic Productivity*. Ottawa. The Expert Panel on STEM Skills for the Future, Council of Canadian Academies. <https://cca-reports.ca/wp-content/uploads/2018/10/stemfullreporten.pdf>
- Donovan, T., T. Bates, J. Seaman, D. Mayer, E. Martel, R. Paul, B. Desbiens, V. Forssman, and R. Poulin. 2019. Tracking Online and Distance Education in Canadian Universities and Colleges. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37136/canadian-national-survey-online-distance-education-2018-cdlra-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Doreleyers, A. and Knighton, T. 2020. COVID-19 Pandemic: Academic impacts on postsecondary students in Canada. Catalogue no. 45280001. Ottawa, ON: Statistics Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605390.pdf>
- Elgar, F. J., A. Stefaniak, and M. J. A. Wohl. 2020. The Trouble with Trust: Time-series Analysis of Social Capital, Income Inequality, and COVID-19 Deaths in 84 Countries. *Social Science and Medicine*, vol. 263, October.
- Esses, V., J. McRae, N. Alboim, N. Brown, C. Friesen, L. Hamilton, A. Lacassagne, A. Macklin, and M. Walton-Roberts. 2021. *Supporting Canada's COVID-19 Resilience and Recovery Through Robust Immigration Policy and Programs*. Ottawa: Royal Society of Canada.

- Federal Ministry for Education and Research and Permanent Conference for Education and Research the Minister of Culture of the Countries in the Federal Republic of Germany (KMK) (2001, 6 Dec). Strengthening the international competitiveness of Germany as a study location. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_12_06-Wettbewerbsfaehigkeit-3-Folgebericht.pdf
- Finance, Department of. 2014. *Jobs Report: The State of the Canadian Labour Market*. Ottawa: Government of Canada. <https://www.budget.gc.ca/2014/docs/jobs-emplois/pdf/jobs-emplois-eng.pdf>
- Findlay, L. and P. M. Bidwell, eds. 2001. *Pursuing Academic Freedom. "Free and Fearless"?* Saskatoon: Purich Press.
- Finnie, R., S. Childs, & A. Wismer. 2011. *Under-Represented Groups in Postsecondary Education in Ontario: Evidence from the Youth in Transition Survey*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Firang, D. 2020. The Impact of COVID-19 Pandemic on International Students in Canada. Brief Report. *International Social Work*, vol. 63, no. 6, pp. 820-24. <https://doi.org/10.1177/0020872820940030>
- Ford, R., T. S. Hui, and C. Nguyen. 2019. *Postsecondary Participation and Household Income*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formated%20SRDC%20PSE%20Access%20and%20Income.pdf>
- Foster, K. R. 2013. *Generation, Discourse, and Social Change*. New York: Routledge.
- Freitag, M. 1995. *Le Naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*. Québec: Nuit Blanche; Paris, La Découverte.
- Frenette, M. 2014. An Investment of a Lifetime? The Long-term Labour Market Premiums Associated with a Postsecondary Education. Ottawa: Statistics Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2014359-eng.htm>
- Friesen, J. 2019. In Cape Breton, A Dramatic Rise in International Students has Transformed a School and a Community. *The Globe And Mail*, 6 October. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-how-the-world-came-to-cape-breton-university/>
- Gaudry, A., & Lorenz, D. 2018. Indigenization as Inclusion, Reconciliation, and Decolonization: Navigating the Different Visions for Indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative*, 14, no. 3, pp. 218-27. <https://doi.org/10.1177/1177180118785382>
- Gebhart, G. 2017. Spying on Students: School-Issued Devices and Student Privacy. *Electronic Frontier Foundation* <https://www.eff.org/wp/school-issued-devices-and-student-privacy>
- Global Affairs Canada. 2019. *Building on Success: Canada's International Education Strategy (2019–2024)*. Ottawa: Government of Canada. <https://www.international.gc.ca/education/strategy-2019-2024-strategie.aspx>
- Gold, E.R., A. Edwards, and C. McCabe (2020). Investing Toward the Future Rather than the Past. *Globe & Mail*. 30 November. <https://rsc-src.ca/sites/default/files/images/Publication%20%2349%20-%20EN%20-%20Investing%20toward%20the%20future%20rather%20than%20the%20past.pdf>
- Gonzales, A. L., J. McCrory Calarco, and T. Lynch. 2020. Technology Problems and Student Achievement Gaps: A Validation and Extension of the Technology Maintenance Construct. *Communication Research*, 47, pp. 750-70.
- Government of Canada. 2020. Support for Students and New Grads Affected by COVID-19. 22 April. <https://pm.gc.ca/en/news/news-releases/2020/04/22/support-students-and-new-grads-affected-covid-19>
- Guhr, D., M. Mondino, and A. Lundberg. 2011. *Canada's Capacity for International Student Enrollment*. San Carlos CA: The Illuminate Consulting Group (ICG).
- Haverinen-Shaughnessy, U., D. J. Moschandreass, and R. J. Shaughnessy. 2010. Association Between Substandard Classroom Ventilation Rates and Students' Academic Achievement. *Indoor Air: International Journal of Indoor Environment and Health*, 21, no. 2, pp. 121-31.
- Henry, F., E. Dua, A. Kobayashi, C. James, P. Li, H. Ramos, and M.S. Smith. 2017a. Race, Racialization and Indigeneity in Canadian Universities. *Race Ethnicity and Education*, 20, no. 3, pp. 300-14. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1260226>
- . 2017b. *The Equity Myth: Racialization and Indigeneity at Canadian Universities*. UBC Press.
- Hogan, B. E., and L. D. Trotter. 2013. Academic Freedom in Higher Education: Universities, Colleges, and Institutes Were Not Created Equal. *Canadian Journal of Higher Education* 43, no. 2, pp. 68-84.
- James, C. E. 2020. Racial Inequity, COVID-19 and the Education of Black and Other Marginalized Students. *Globe & Mail*. 12 November. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-racial-inequity-covid-19-and-the-education-of-black-and-other/>
- Johnson, N. 2019. Tracking Online Education in Canadian Universities and Colleges: National Survey of Online and Digital Learning. http://www.cdlra-acrfl.ca/wp-content/uploads/2020/07/2019_national_en.pdf
- Karran, T., and L. Mallinson. 2019. Academic Freedom and World-Class Universities: A Virtuous Circle? *Higher Education Policy*, vol. 32, pp. 397–417. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0087-7>
- Keller, G. 1983. *Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Keller, G. 2008. *Higher Education and the New Society*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- KMK (Federal Ministry for Education and Research and Permanent Conference for Education and Research the Minister of Culture of the Countries in the Federal Republic of Germany). 2001. Strengthening the international competitiveness of Germany as a study location. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_12_06-Wettbewerbsfaehigkeit-3-Folgebericht.pdf
- Krawchenko, T. & K. Foster. 2016. "Generational" Public Policy: A Multicountry Review of Intergenerational Equity Policies. *Public Policy and Governance Review* 7, no. 2. <https://ppgr.files.wordpress.com/2016/04/ppgrkrawchenkofoster.pdf>
- Krishnan, K., and P. Wang. 2019. The Cost of Financing Education: Can Student Debt Hinder Entrepreneurship? *Management Science* 65, no. 10, pp. 4522-54. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2017.2995>
- Kruisselbrink Flatt, A. 2013. A Suffering Generation: Six Factors Contributing to the Mental Health Crisis in North American Higher Education. *College Quarterly* 16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016492>
- Langin, K. 2021. Pandemic Hit Academic Mothers Especially Hard, New Data Confirm. *Science*, 9 Feb. <https://www.sciencemag.org/careers/2021/02/pandemic-hit-academic-mothers-especially-hard-new-data-confirm>
- Leclerc, K. 2020. Caring for their Children: Impacts of COVID-19 on Parents. Ottawa: Statistics Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2020001/article/00091-eng.htm>
- Lighting the Fire: Experiences of Indigenous Faculty in Ontario Universities*. 2020. By the Joint Working Group of the Ontario Council of Academic Vice-Presidents and the Reference Group on Aboriginal Education. <https://ontariosuniversities.ca/wp-content/uploads/2020/12/Lighting-the-Fire-Experiences-of-Indigenous-Faculty-in-Ontario-Universities-December-14-2020.pdf>
- Livingstone, D.W., and M. Raykov. 2013. *Adult Learning Trends in Canada: Basic Findings of the WALL 1998, 2004 and 2010 Surveys*. Toronto: Centre for the Study of Education and Work, OISE.
- Lu, Y., R. Morissette, and T. Schirle. 2011. The Growth of Family Earnings Inequality in Canada, 1980-2005. *The Review of Income and Wealth* 57, pp. 23-39.
- Macdonald, J. B. 1962. *Higher Education in Canada and a Plan for the Future*. Vancouver: University of British Columbia.
- MacKay, K. 2014. *Report on Education in Ontario Colleges*, OPSEU. https://ocufa.on.ca/assets/2014-04_CAAT-A-Report_Education_FULLL.pdf
- Malisch, J. L., et al. 2020. Opinion: In the Wake of COVID-19, Academia Needs New Solutions to Ensure Gender Equity. *PNAS* vol. 117, no. 27, pp. 15378-15381 <https://doi.org/10.1073/pnas.2010636117>
- Marginson, S. (2020). Global HE as We Know It Has Forever Changed. *Times Higher Education*. 26 March. <https://www.timeshighereducation.com/blog/global-he-we-know-it-has-forever-changed>
- Marsden, L., et al. 2012 *Strengthening Canada's Research Capacity: The Gender Dimension*. Ottawa: Council of Canadian Academies. https://www.cca-reports.ca/wp-content/uploads/2018/10/wur_fullreporten.pdf.pdf
- McCabe, C., and R. Boadway, F. Lange, E. R. Gold, C. Cotton, W. Adamowicz, D. Breznitz, S. Elgie, E. Forget, E. Jones, N. de Marcellis-Warin, S. Peacock, and L. Tedds. 2020. *Renewing the Social Contract: Economic Recovery in Canada from COVID-19*. Ottawa: Royal Society of Canada.
- McKenzie, L. 2019. The Wrong Partnership? *Inside Higher Ed*, 12 March. <https://www.insidehighered.com/news/2019/03/12/purdue-professors-criticize-writing-partnership-chegg>
- Mohamed, T., & Beagan, B. L. 2019. "Strange faces" in the Academy: Experiences of Racialized and Indigenous Faculty in Canadian Universities. *Race Ethnicity and Education*, 22, no. 3, pp. 338-354. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1511532>
- Mongeon, P., C. Brodeur, C. Beaudry, and V. Larivière. 2016. Concentration of Research Funding Leads to Decreasing Marginal Returns. *Research Evaluation*, 25, pp. 396-404. <https://academic.oup.com/rev/article/25/4/396/2525343>
- Moore, S., Maxwell, E., & Anderson, K. 2019. Social justice and the Inclusion of Indigenous Peoples in Canada. In *Including the North: A Comparative Study of the Policies on Inclusion and Equity in the Circumpolar North*, pp. 21-40. Rovaniemi, Finland: University of Lapland.
- NACUBO (National Association of College and University Business Officers). 2021. U.S. and Canadian NTSE Participating Institutions Listed by Fiscal Year 2020 Endowment Market Value. In *NACUBO-TIAA Study of Endowments*. <https://www.nacubo.org/-/media/Documents/Research/2020-NTSE-Public-Tables--Endowment-Market-Values--FINAL-FEBRUARY-19-2021.ashx?la=en&hash=3DCFF2DF291BF85544046F8E8177C8FDC1B92EAA>
- Nadeau, J. 2019. Post-secondary Education, the Future of Canada, and Federal Policy. Ottawa: Abacus Data. <https://www.dropbox.com/sh/tjnu5f77d4zx75p/AADJema4nTtmS8KWbi2eCWza?dl=0&preview=Abacus+Data+Release+1.pdf>
- Naylor, C. D., et al. 2017. *Canada's Fundamental Science Review*. Ottawa: Government of Canada. [http://www.sciencereview.ca/eic/site/059.nsf/vwapj/ScienceReview_April2017-rv.pdf/\\$file/ScienceReview_April2017-rv.pdf](http://www.sciencereview.ca/eic/site/059.nsf/vwapj/ScienceReview_April2017-rv.pdf/$file/ScienceReview_April2017-rv.pdf)
- Noble, D. 1998. Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education. *First Monday*, vol. 3, no. 1. <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/569/490>
- Nott, W. 2020. Report Names Canadian HEIs Most at Risk from Int'l Student Decline. *The PIE News*. 22 September. <https://thepienews.com/news/report-names-canadian-heis-most-at-risk-from-intl-student-decline/>

- Nova Scotia, Province of. 2014. Community Colleges Act. <https://nslegislature.ca/sites/default/files/legc/statutes/community%20colleges.pdf>
- OCUFA. 2020. COVID-19 and the Impact on University Life and Education. <https://ocufa.on.ca/assets/OCUFA-2020-Faculty-Student-Survey-opt.pdf>
- OECD. 2020. *Education at a Glance 2020*. Paris. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Ontario, Province of. 2002. Ontario Colleges of Applied Arts and Technology Act. <https://www.ontario.ca/laws/statute/02o08f>
- Ortagus, J.C., R. Kelchen, K. Rosinger, and N. Voorhees. 2020. Performance-Based Funding in American Higher Education: A Systematic Synthesis of the Intended and Unintended Consequences. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 42, no. 4, pp. 520-50.
- Ostrovsky, Y, and M. Frenette. 2014. The Cumulative Earnings of Postsecondary Graduates Over 20 Years: Results by Field of Study. *Economic Insights*, no. 040. Statistics Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/11-626-x/11-626-x2014040-eng.pdf?st=1PIUC2I5>
- Quimet, M. 2004. Explaining the American and Canadian Crime Drop in the 1990s. *Champ pénal/ Penal field*, 1. <https://journals.openedition.org/champpenal/448>
- Paikin, S. (2019). Why Depending on International Students is a Double-edged Sword for Ontario Schools. TVO Opinion. 8 May. <https://www.tvo.org/article/why-depending-on-international-students-is-a-double-edged-sword-for-ontario-schools#:~:text=Why%20depending%20on%20international%20students%20is%20a%20doubleedged,students%20are%20picking%20up%20our%20government%E2%80%99s%20financial%20slack>
- Palmater, P. 2019. Reconciliation with Indigenous Peoples in Universities and Colleges (Blog.) *Indigenous Nationhood*. 17 May. <http://indigenousnationhood.blogspot.com/2019/05/reconciliation-with-indigenous-peoples.html>
- Parliamentary Budget Office. 2016. Federal Spending on Postsecondary Education. Ottawa: Government of Canada. https://www.pbo-dpb.gc.ca/web/default/files/Documents/Reports/2016/PSE/PSE_EN.pdf
- Pasma, C. and E. Shaker. 2018. *Contract U: Contract Faculty Appointments at Canadian Universities*. Ottawa: Canadian Centre for Policy Alternatives. <https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/National%20Office/2018/11/Contract%20U.pdf>
- Piapot, N. 2018. Indigenous Students Question Universities' Commitment to Indigenization. *CBC News*. 13 October. <https://www.cbc.ca/news/indigenous/indigenization-university-students-1.4841965>
- Pilcher, J. 1994. Mannheim's Sociology of Generations: An Undervalued Legacy. *The British Journal of Sociology*, 45, no. 3, 481-95. <https://doi.org/10.2307/591659>
- Pouyat, D. 2020. Presentation at National Dialogues and Action for Inclusive Higher Education and Communities. https://www.utscc.utoronto.ca/nationaldialogues/?utm_source=mailchimp&utm_medium=email&utm_campaign=nationaldialogues_REM5&utm_content=Sep29. <https://www.utscc.utoronto.ca/nationaldialogues/2020-video-replays>
- Quinton, S. 2015. Are Colleges Invading Their Students' Privacy? *The Atlantic* <https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/04/is-big-brothers-eye-on-campus/389643/>
- Quirion, Rémi. 2020. *L'Université Québécoise du Futur: Tendances, Enjeux, Pistes d'Action et Recommandations*. <http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/UduFutur-FRQ-1.pdf>
- Research Evaluation Must Change After the Pandemic. 2021. Editorial. *Nature*, vol. 591, 4 March. <https://media.nature.com/original/magazine-assets/d41586-021-00527-9/d41586-021-00527-9.pdf>
- RBC (Royal Bank of Canada). 2020. Pandemic Threatens Decades of Women's Labour Force Gains. <https://www6.royalbank.com/assets/di-secure/images/article/now-and-noteworthy/2020/women-in-labour-force-2020.pdf>
- RSC (Royal Society of Canada), American Academy of Arts & Sciences, the British Academy, the Academy of the Social Sciences in Australia, and the Australian Academy of the Humanities. 2020. *The Importance of Languages in Global Context: An International Call to Action*. <https://rsc-src.ca/en/joint-statement-languages>
- Robertson, T. 2003. Changing Patterns of University Finance. *Education Quarterly Review* 9, no. 2, pp. 7-16. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/81-003-x/81-003-x2002002-eng.pdf?st=qmATkZCP>
- Samson, N. 2019. Indigenization Efforts Vary Widely on Canadian Campuses, Study Finds. *University Affairs*. 16 April. <https://www.universityaffairs.ca/news/news-article/indigenization-efforts-vary-widely-on-canadian-campuses-study-finds/#:~:text=There%20are%20few%20examples%20of,campuses%2C%20but%20they%20do%20exist>
- Schoorman, D. and M. Acker-Hocevar. 2010. Viewing Faculty Governance within a Social Justice Framework: Struggles and Possibilities for Democratic Decision-Making in Higher Education. *Equity & Excellence in Education*, 43, pp. 310-325.
- Segal, H., E. Forget and K. Banting. 2020. *A Federal Basic Income Within the Post COVID-19 Economic Recovery Plan*. Ottawa: Royal Society of Canada. https://rsc-src.ca/sites/default/files/FBI%20PB_EN.pdf
- Selinger, J. 2017. How Colleges Use Big Data to Target the Students They Want. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/04/how-colleges-find-their-students/522516/>
- Serres, M. 2009. Interview ("La marchandise, c'est l'équilibre. La culture, c'est l'accroissement"). *Libération*, 28 April. https://next.liberation.fr/livres/2009/04/28/michel-serres-la-marchandise-c-est-l-equilibre-la-culture-c-est-l-accroissement_653194

- Shah, M., A. Bennett, and E. Southgate, eds. 2015. *Widening Higher Education Participation: A Global Perspective*. Elsevier/Chandos Publishing.
- Simard-Duplain, G., & St-Denis, X. 2020. Exploration of the Role of Education in Intergenerational Income Mobility in Canada: Evidence from the Longitudinal and International Study of Adults. *Canadian Public Policy* 46, no. 3, pp. 369-96.
- Spannagel, J., K. Kinzelbach, and I. Saliba. 2020. *The Academic Freedom Index and Other New Indicators Relating to Academic Space: An Introduction*. V-Dem institute, University of Gothenburg. Users Working Paper.
- Spooner, M. 2020. Commentary: The Plain Truth about Performance-Based Funding. *CAUT Bulletin* March <https://www.caut.ca/bulletin/2020/03/commentary-plain-truth-about-performance-based-funding> .
- Statistics Canada. 2010. Trends in the Age Composition of College and University Students and Graduates. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2010005/article/11386-eng.htm>
- Statistics Canada. 2017a. Canadian Postsecondary Enrolments and Graduates, 2015/2016. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171207/dq171207c-eng.htm>
- Statistics Canada. 2017b. Education in Canada: Key Results from the 2016 Census. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171129/dq171129a-eng.htm?indid=14431-2&indgeo=0>
- Statistics Canada. 2019. Survey of Postsecondary Faculty and Researchers. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200922/dq200922a-eng.htm>
- Statistics Canada. 2020a. Canadian Postsecondary Enrolments and Graduates, 2017/18. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200219/dq200219b-eng.htm>
- Statistics Canada. 2020b. Tuition fees for degree programs increase in 2020/2021. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200921/dq200921b-eng.htm>
- Statistics Canada. 2020c. Financial Information of Universities for the 2018/2019 School Year and Projected Impact of COVID-19 for 2020/2021. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/201008/dq201008b-eng.pdf>
- Statistics Canada. 2020d. Number and Salaries of Full-Time Teaching Staff at Canadian Universities. Table 37-10-0108-01. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=3710010801>
- Statistics Canada. Table 37-10-0076-01 Number of full-time teaching staff at Canadian universities, by rank, sex. DOI: <https://doi.org/10.25318/3710007601-eng>
- Statistics Canada. Table 37-10-0027-01 Expenditures of universities and degree-granting colleges (x 1,000). DOI: <https://doi.org/10.25318/3710002701-eng>
- Statistics Canada. Table 37-10-0011-01 Postsecondary enrolments, by field of study, registration status, program type, credential type and gender. DOI: <https://doi.org/10.25318/3710001101-eng>
- Stein, J. 2006. "Canada by Mondrian: Networked Federalism in an Era of Globalization Canada by Picasso." In *The Faces of Federalism: The 2006 CIBC Scholar-in-Residence Lecture*, edited by R. Gibbins, A. Maioni, and J. Stein. Ottawa: The Conference Board of Canada. http://brenderwriting.com/wp-content/uploads/2011/08/037-07_Canada-by-Picasso_Book_web.pdf
- Stein, S., & Andreotti, V. 2016. Cash, Competition, or Charity: International Students and the Global Imaginary. *Higher Education*, 72, no. 2, pp. 225-39.
- Strange, C.C. 2016. Theories of Diverse Student Success. In C. C. Strange and D. H. Cox (eds.). *Serving Diverse Students in Canadian Higher Education*, pp. 13-22. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Strange, C.C. and D.H. Cox. 2016. Student Diversity in Canadian Higher Education. In C. C. Strange and D. H. Cox (eds.). *Serving Diverse Students in Canadian Higher Education*, pp. 3-12. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Tamburri, R. 2009. Universities Face "Staggering" Pension Fund Losses. *University Affairs*, 11 May. <https://www.universityaffairs.ca/news/news-article/the-pain-of-pension-fund-losses/>
- Tamtik, M. and Sa, C. 2020. Research Policy: Enhancing Internationalization in Canadian Research Policy—From Rhetoric to Action? In M. Tamtik, R. D. Trilokekar, & G. A. Jones (eds.). *International education as Public Policy in Canada* (pp. 90-110). Montreal, QC: McGill-Queens University Press.
- Tamtik, M., Trilokekar, R. D., & Jones, G. 2020. *International Education as Public Policy in Canada*. McGill-Queens University Press.
- Tannock, S. 2013. When the Demand for Educational Equality Stops at the Border: Wealthy Students, International Students and the Restructuring of Higher Education in the UK. *Journal of Education Policy*, 28, no. 4, pp. 449-64.
- Tebbett, N., H. Jöns, and M. Hoyler. 2020. Openness towards Diversity? Cultural Homophily in Student Perceptions of Teaching and Learning Provided by International and Home Academics. *Globalisation, Societies and Education*, <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1835464> (accepted for publication).
- Toftum, J., B. U. Kjeldsen, P. Wargocki, H. R. Menå, E. M. N. Hansen, G. Clausen. 2015. Association Between Classroom Ventilation Mode and Learning Outcome in Danish Schools. *Building and Environment* 92, pp. 494-503. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.05.017>

- Treleaven, S. 2018. How Canadian Universities Are Responding to the TRC's Calls to Action. *Maclean's*. <https://www.macleans.ca/education/how-canadian-universities-are-responding-to-the-trcs-calls-to-action/>
- Trilokekar, R. & El Masri, A. 2017. The “[H]unt for New Canadians Begins in the Classroom”: The Construction and Contradictions of Canadian Policy Discourse on International Education. *Globalisation, Societies and Education* 15, no. 5, pp. 666-78.
- Trilokekar, R. & El Masri, A. 2016. Canada's International Education Strategy: Implications of a New Policy Landscape for Synergy Between Government Policy and Institutional Strategy. *Higher Education Policy*, 29, pp. 539-63.
- Trudell, A. L., and E. Whitmore, E. 2020. *Pandemic Meets Pandemic: Understanding the Impacts of COVID-19 on Gender-Based Violence Services and Survivors in Canada* (Ending Violence Association of Canada & Anova). <https://endingviolencecanada.org/wp-content/uploads/2020/08/FINAL.pdf>
- Universities Canada. 2017. Principles on Equity, Diversity and Inclusion. <https://www.univcan.ca/media-room/media-releases/universities-canada-principles-equity-diversity-inclusion/>
- Universities Canada. 2020. Outbound Student Mobility Pilot Program. <https://www.univcan.ca/programs-and-scholarships/outbound-student-mobility-pilot-program/>
- Viglione, G. 2020. Are Women Publishing Less During the Pandemic? Here's What the Data Say. *Nature* (20 May). <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01294-9>
- Vincent-Lamarre, P., C. R. Sugimoto, and V. Larivière. 2020. The Decline of Women's Research Production During the Coronavirus Pandemic. *Nature Index* 19 May. <https://www.natureindex.com/news-blog/decline-women-scientist-research-publishing-production-coronavirus-pandemic>
- Wright, J. M. 2013. Professionalism, Citizenship, and the Problem of University Governance. *Profession*. <https://profession.mla.org/professionalism-citizenship-and-the-problem-of-university-governance/>.
- Yao, C. W. (forthcoming). Global Positional Competition and Interest Convergence: Student Mobility as a Commodity for U.S. Academic Imperialism. In J. L. Lee (ed.). *Critical International Higher Education and Power: How US Internationalization is Not Neutral*. New York: Rutgers University Press.



RSC SRC

The Royal Society of Canada

282 Somerset Street West
Ottawa, Ontario K2P 0J6

www.rsc-src.ca

613-991-6990

La Société royale du Canada

282, rue Somerset ouest
Ottawa (Ontario) K2P 0J6

www.rsc-src.ca

613-991-6990