

**CONSEIL
SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION**

Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec

Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Décembre 2019



Québec 

Vous pouvez consulter cet avis sur le site Internet
du Conseil supérieur de l'éducation :

www.cse.gouv.qc.ca

ou en présentant une demande
au Conseil supérieur de l'éducation

- par téléphone : 418 643-3851 (boîte vocale)
- par courrier électronique : conseil@cse.gouv.qc.ca
- par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Le **Conseil supérieur de l'éducation** a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU), dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

Coordination

Mélanie Julien, coordonnatrice de la CERU jusqu'en juin 2018

Lynda Gosselin, coordonnatrice par intérim de la CERU de juillet 2018 à février 2019

Suzanne Mainville, coordonnatrice par intérim de la CERU de février à juin 2019 et directrice de la coordination, de la recherche et de l'analyse

Marianne St-Onge, coordonnatrice de la CERU à partir de juin 2019

Rédaction et recherche

Claudine Hébert

Lynda Gosselin

Mélanie Julien

Collaboration

Olivier Lemieux

Marianne St-Onge

Richard Blanchette

Soutien technique

Secrétariat : **Marie Kougioumoutzakis, Isabelle Fournier, Lina Croteau, Louise Laverdière et Jessica Girard**

Documentation : **Daves Couture et Johane Beaudoin**

Édition : **Patricia Faucher**

Révision linguistique : **Des mots et des lettres**

Conception graphique et mise en page : **Sophie Martel-Genest**

Avis adopté à la 668^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 18 octobre 2019.

Comment citer cet ouvrage :

Conseil supérieur de l'éducation (2019). Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec, Québec, Le Conseil, 217 p.

Dépôt légal : **Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019**

ISBN : 978-2-550-85368-8 (version imprimée)

978-2-550-85369-5 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2019

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Ce document est imprimé sur du papier entièrement fait de fibres postconsommation.

Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement: éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement secondaire; enseignement et recherche au collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

Table des matières

Introduction	15
1 La scolarisation universitaire au Québec	19
1.1 Le niveau de scolarité de la population québécoise.....	21
1.2 La comparaison du Québec avec l'Ontario et le Canada.....	26
1.3 L'accès aux études et aux diplômes universitaires.....	33
1.3.1 Le taux de réussite	36
1.3.2 Les programmes ne menant pas à un grade.....	39
1.4 Des facteurs influençant l'accès et la persévérance aux études universitaires ...	43
1.4.1 Une disparité selon le genre	43
1.4.2 Des inégalités d'accès selon le milieu socioéconomique	50
1.4.3 Les étudiantes et étudiants de première génération	52
1.4.4 La scolarité selon les régions	55
1.4.5 Les étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers.....	61
1.4.6 Les étudiantes et étudiants autochtones.....	63
1.4.7 Les étudiantes et étudiants internationaux.....	65
1.5 Ce que le Conseil recommande	68
2 Les cheminements scolaires	73
2.1 L'influence des règles de passage du système scolaire.....	73
2.1.1 Des modalités facilitantes pour le passage à l'université	76
2.1.2 Les règles d'admission des universités	79
2.1.3 L'influence de la cote de rendement au collégial	81
2.1.4 Des demandes de resserrement de l'admission à l'université faites par certains milieux	84
2.2 Les services d'orientation	85
2.2.1 L'orientation scolaire avant l'université.....	85
2.2.2 L'orientation durant les études universitaires	88
2.2.3 L'information sur le marché du travail	89
2.3 Ce que le Conseil recommande	90
3 L'encadrement de la formation universitaire	95
3.1 Les référentiels généraux	95
3.1.1 Les référentiels canadiens et québécois.....	96
3.1.2 Les référentiels institutionnels.....	99
3.1.3 Les domaines de compétences génériques communes	100
3.1.4 L'utilisation et la connaissance des référentiels	103

3.2	Les processus d'évaluation des programmes de formation	103
3.2.1	Les procédures d'évaluation d'un nouveau programme conduisant à un grade universitaire	104
3.2.2	L'évaluation périodique des programmes existants	105
3.2.3	L'agrément des programmes d'études	107
3.2.4	Des points de vue sur les processus d'évaluation	109
3.3	Le rôle des ordres professionnels	111
3.4	Ce que le Conseil recommande	114
4	Le lien entre la formation et l'emploi	120
4.1	Les stages	121
4.1.1	Un portrait des stages	122
4.1.2	Une vision favorable des stages	125
4.1.3	Les problèmes et les enjeux liés aux stages	127
4.2	L'insertion professionnelle	132
4.2.1	Le lien entre la formation et l'emploi occupé	133
4.2.2	La situation des titulaires d'un doctorat	135
4.2.3	La surqualification	137
4.2.4	L'effet des changements sur le marché du travail	140
4.3	Ce que le Conseil recommande	143
5	L'université: lieu de culture, de savoir et d'épanouissement	148
5.1	Les programmes interdisciplinaires	149
5.2	Des disciplines menacées	153
5.3	Les cours hors spécialité	155
5.4	Les activités extracurriculaires	156
5.5	Les bénéfiques moins connus liés à la formation universitaire	158
5.6	Ce que le Conseil recommande	160
	Conclusion	167
	Sommaire des recommandations	171
	Annexe 1 Résumé des avis du Conseil supérieur de l'éducation publiés entre 1988 et 2013 évoquant la question des finalités des études universitaires	177
	Bibliographie	181
	Remerciements	207
	Membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires	210
	Membres du Conseil supérieur de l'éducation	213
	Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation	215

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Répartition (%) de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint au Québec en 2006, en 2011 et en 2016	23
Tableau 2 :	Répartition (%) de la population de différents groupes d'âge selon le plus haut niveau de scolarité atteint au Québec en 2016	25
Tableau 3 :	Répartition (%) de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint au Québec, en Ontario et dans l'ensemble du Canada en 2006 et en 2016	30
Tableau 4 :	Répartition (%) de la population de 25 à 29 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint au Québec, en Ontario et dans l'ensemble du Canada en 2016	32
Tableau 5 :	Taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade selon les cibles établies par le conseil en 2008	35
Tableau 6 :	Taux de réussite (%) chez les étudiantes et les étudiants nouvellement inscrits à temps plein à un programme conduisant à un grade, cohortes des trimestres de l'automne 2001 à l'automne 2011, selon le genre, pour l'ensemble des universités québécoises	36
Tableau 7 :	Taux de diplomation (%), selon le régime d'études et le type de programmes, pour l'ensemble des universités québécoises au trimestre d'automne 2011	37
Tableau 8 :	Modèles des besoins d'orientation	86
Tableau 9 :	Répartition du nombre d'étudiantes et d'étudiants et du nombre de stages selon le réseau d'enseignement et le type de stage pour 2017-2018	124

Liste des graphiques

Graphique 1 :	Taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade, selon le genre, pour l'ensemble des universités québécoises	34
Graphique 2 :	Proportion (%) des inscriptions selon la sanction et le régime d'études pour l'ensemble des universités québécoises à l'automne 2018	38
Graphique 3 :	Taux d'accès (%) aux programmes d'études conduisant à un baccalauréat, selon le genre, pour l'ensemble des universités québécoises.	44
Graphique 4 :	Taux de diplomation universitaire moyen selon le genre et le niveau de formation, Canada et régions, 2007-2012	44
Graphique 5 :	Inscription des femmes (%) par domaines d'études pour l'ensemble des universités québécoises au trimestre d'automne 2018	48
Graphique 6 :	Inscriptions au 1 ^{er} cycle (%), selon le genre, dans les domaines des sciences de la santé, des sciences de l'éducation, des lettres, des sciences humaines, du droit et de l'administration pour l'ensemble des universités québécoises à l'automne 2018.	49
Graphique 7 :	Proportion d'EPG dans les établissements en région du réseau de l'UQ.	54
Graphique 8 :	Diplomation après 6 ans entre les EPG et les Non-EPG pour l'ensemble des établissements du réseau de l'UQ, cohorte de 2011	55
Graphique 9 :	Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité déclaré, régions administratives et ensemble du Québec, 2018	57
Graphique 10 :	Évolution du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap inscrits dans l'ensemble des universités québécoises, 2013-2018	62
Graphique 11 :	Nombre et part d'étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois, trimestres d'automne de 2001 à 2018	66
Graphique 12 :	Proportion (%) des personnes âgées de 24 ans ou moins qui sont diplômées de la formation technique à l'enseignement collégial et qui ont poursuivi des études universitaires à temps plein à l'automne sans interruption, selon le sexe, de 2001 à 2011	77
Graphique 13 :	Lien entre la cote R des personnes sortant du collège et leur taux de diplomation au baccalauréat pour l'ensemble des universités québécoises, cohorte de l'automne 2011.	82

Liste des sigles et des acronymes

ACDEAULF	Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française
ADESAQ	Association des doyens des études supérieures au Québec
AEC	Attestation d'études collégiales
AQICESH	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CBC	Conference Board of Canada
CCJ	Comité consultatif des jeunes
CCREU	Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires
CEP	Commission d'évaluation des projets de programmes
CERIC	Institut canadien d'éducation et de recherche en orientation
CERU	Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires
CIE	Comité intersectoriel étudiant
CIMT	Conseil de l'information sur le marché du travail
CIQ	Conseil interprofessionnel du Québec
CIRCP	Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
CNP	Classification nationale des professions
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
CPQ	Conseil du patronat du Québec
CPU	Comité des programmes universitaires
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CSD	Centrale des syndicats démocratiques
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSLF	Conseil supérieur de la langue française
CSN	Confédération des syndicats nationaux
CUP	Commission des universités sur les programmes
CVEP	Commission de vérification de l'évaluation des programmes
DEC	Diplôme d'études collégiales
DES	Diplôme d'études secondaires
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DRI	Direction de la recherche institutionnelle
EEETP	Effectif étudiant en équivalence au temps plein
EPG	Étudiant de première génération

EQUIS	European Quality Improvement System
FAEUQEP	Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente
FCCQ	Fédération des chambres de commerce du Québec
FECQ	Fédération étudiante collégiale du Québec
FEUQ	Fédération étudiante universitaire du Québec
FJRQ	Forums jeunesse régionaux du Québec
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
FRQ	Fonds de recherche du Québec
GDEU	Gestion des données sur l'effectif universitaire
IA	Intelligence artificielle
ICOPE	Indicateurs de conditions de poursuite des études
IDQ	Institut du Québec
IMT	Information sur le marché du travail
ISQ	Institut de la statistique du Québec
J.S.D.	Doctorat en sciences juridiques
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
MTESS	Ministère du travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale
OCCOQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OPQ	Office des professions du Québec
PCG	Programme constitutif de grade
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RCAAQ	Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
SN	Sciences naturelles
SNMO	Stratégie nationale de la main-d'œuvre
SSA	Service de soutien académique
STGM	Sciences, technologies, génie et mathématiques
STIM	Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques
TS	Technico-sciences
UEQ	Union étudiante du Québec
UQ	Université du Québec
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Depuis une trentaine d'années, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) s'est penché à de nombreuses reprises – directement ou en filigrane – sur les finalités des études universitaires, des finalités faisant référence aux directions vers lesquelles est – ou devrait être – orientée la formation offerte aux étudiantes et aux étudiants des universités. En effet, dans certains de ses avis et rapports produits entre 1988 et 2013¹, le Conseil a défini une vision des études universitaires qui inclut la préparation à la vie citoyenne et le développement global de la personne (CSE, 1992) et qui dépasse, *de facto*, la simple préparation à la vie professionnelle (CSE, 2010). Il a ainsi fait valoir l'importance d'une formation universitaire générale et polyvalente (CSE, 1988, 1995, 1996) ou, autrement dit, d'une formation qui permette d'apprendre à apprendre (CSE, 1995). Articulée à la recherche (CSE, 1998), cette formation doit impliquer le développement de qualités générales comme l'ouverture d'esprit, le sens critique et l'éthique (CSE, 1995) ainsi que celui des capacités d'analyse et de réflexion (CSE, 2010) et l'apprentissage des langues (CSE, 2005). En outre, elle ne se limite pas à une formation initiale, mais s'inscrit résolument dans une perspective de formation tout au long de la vie (CSE, 2000b, 2013). En ce sens, ces finalités des études universitaires – définies comme « une direction plutôt qu'un aboutissement » (CSE, 2010, p. 6) – ont guidé la rédaction du présent avis. Son premier objectif est de déterminer les réussites, les enjeux et les défis qui touchent en ce moment la formation universitaire au Québec et d'en offrir une lecture en soulevant les difficultés qui, ultimement, entravent l'atteinte de ces finalités et, dans certains cas, peuvent même en appeler la redéfinition. À cet effet, un deuxième objectif consiste à inviter les acteurs du milieu à se pencher sur ces finalités et à les étudier afin de contribuer à l'amélioration continue de la formation universitaire québécoise eu égard à sa qualité, à sa pertinence et surtout au respect de ses finalités.

Le présent avis traite donc de la formation universitaire, laquelle fait référence « à la fois aux activités d'enseignement, sous la responsabilité du personnel enseignant, et aux apprentissages réalisés par les étudiants » (CSE, 2010, p. 6). À l'instar d'un autre avis qu'il a publié en 1998 et qui portait sur l'articulation entre la recherche, la création et la formation, le Conseil privilégie le concept de formation par rapport à celui d'enseignement afin d'englober l'ensemble des activités et situations pédagogiques qui favorisent l'acquisition et le développement du savoir (CSE, 1998, p. 13).

1 Pour retracer en détail l'historique des finalités des études et de la formation universitaire, telles qu'elles ont été abordées par le Conseil dans les différents avis évoqués, un résumé de ces derniers est présenté à l'annexe 1.

La formation constitue le principal volet de la mission des universités, qui comprend aussi la recherche et les services à la collectivité. Restée en périphérie des sujets du financement et de la gouvernance, qui, durant la dernière décennie, ont occupé l'avant-scène des débats portant sur les universités québécoises, la formation méritait l'attention du Conseil. En effet, le paysage dans lequel les universités évoluent, marqué par la diversité des profils étudiants et des parcours de formation, est soumis à des tendances incontournables, notamment la place croissante de la formation tout au long de la vie, le rehaussement des exigences de formation, les transformations du marché du travail, la diversification des parcours professionnels ainsi que la valorisation du développement de compétences non seulement spécialisées, mais aussi de nature générale et transversale.

Ainsi, certains acteurs – notamment des employeurs (tels les regroupements d'employeurs), des milieux professionnels (comme des organismes d'agrément ou des ordres professionnels) et des instances gouvernementales (par exemple, par l'attribution de fonds de recherche) – pressent les universités de tenir compte des enjeux que posent les transformations profondes de nos sociétés sur les plans social, économique, technologique, environnemental et démographique. C'est dans un tel contexte que ces acteurs émettent des critiques et des questionnements sur la pertinence et parfois même sur la qualité de la formation universitaire québécoise.

Plus précisément, le présent avis traite de préoccupations soulevées au sein et à l'extérieur des universités en ce qui a trait à la formation universitaire², à la fois pour les individus et la société québécoise. Porteuses d'attentes ou de critiques, ces préoccupations se campent dans la confrontation bien connue entre deux discours qui marquent depuis longtemps les débats sur les finalités de la formation universitaire: le premier milite pour l'arrimage nécessaire aux besoins de la société, particulièrement à ceux de nature économique, et le second adopte un point de vue humaniste qui consiste à « ouvrir les esprits au patrimoine culturel, [à] provoquer, inspirer et entretenir chez les élèves et étudiants de tout âge la curiosité intellectuelle et le goût du savoir dans toute sa diversité » (Rocher, 2007, p. 6). Du reste, ces discours influencent du même coup la manière dont on considère les étudiantes et étudiants universitaires : soit en tant qu'agents économiques, c'est-à-dire de futures travailleuses et de futurs travailleurs idéalement adaptés aux réalités du XXI^e siècle, ou en tant que citoyennes et citoyens (in)formés, soit des individus engagés et critiques de la société dans laquelle ils vivent, sachant qu'au-delà de cette vision dichotomique, les intentions des étudiantes et des étudiants à l'égard de leurs projets d'études sont multiples.

Certes, de telles postures – de telles tensions – traversent l'histoire des universités. Toutefois, comme nous le verrons dans les différents chapitres de cet avis, ces discours sont la plupart du temps nuancés.

2 L'attention est ici portée sur les activités de formation créditées puisque celles non créditées représentent des réalités différentes sur le plan des objectifs poursuivis, des dispositifs d'encadrement qui les balisent et des conditions dans lesquelles elles se réalisent.

Présentation des travaux

Le titre du présent avis, *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*, annonce déjà que les universités ne sont pas passives par rapport aux transformations de la société québécoise: elles ont su développer et mettre en place des mesures pour s'adapter aux différents enjeux que ces changements génèrent.

À ce titre, le Conseil souhaite estimer non seulement dans quelle mesure certaines préoccupations relatives à la qualité et à la pertinence de la formation universitaire sont fondées, mais aussi de quelle façon les universités tentent de prendre en compte ces préoccupations. Cet exercice permettra au Conseil d'apporter des nuances au sujet de ces préoccupations, d'infirmer certaines idées répandues ou, au contraire, d'en reconnaître la validité et, par conséquent, de proposer au ministre, aux universités et à d'autres acteurs des pistes d'action susceptibles de protéger les acquis, voire de les améliorer.

Pour ce faire, le Conseil tient à souligner le caractère systémique de la démarche d'élaboration du présent avis. Il s'intéresse en effet à des enjeux qui se posent à l'échelle de l'ensemble du système universitaire québécois, par-delà les réalités propres à chacun des établissements et à chacune des disciplines. Ces enjeux constituent la toile de fond de cet avis. Pour les aborder, il est apparu nécessaire d'établir des portraits de situation qui permettent ensuite d'examiner en profondeur certains aspects de la formation universitaire.

- Le premier chapitre présente l'état de la scolarisation universitaire au Québec, c'est-à-dire un portrait quantitatif et qualitatif comprenant des données sur la diplomation et l'accès aux études universitaires.
- Le deuxième chapitre présente différents aspects propres au cheminement scolaire des élèves, des étudiantes et des étudiants québécois, et qui influencent l'accès aux études universitaires ainsi que le choix du programme d'études.
- Le troisième chapitre traite de l'encadrement de la formation universitaire par un recensement des différentes mesures mises en œuvre et des divers acteurs qui veillent à la qualité et à la pertinence de cette formation.
- Le quatrième chapitre porte sur le lien entre la formation universitaire et le domaine de l'emploi.
- Enfin, le cinquième chapitre est consacré à l'examen des bénéfices propres aux études universitaires et moins connus que ceux liés à l'emploi.

Par ailleurs, chacun des chapitres se termine par une conclusion présentant des recommandations issues des constats soulevés par l'analyse. L'ensemble de ces recommandations sont regroupées dans un sommaire à la fin de cet avis.

Sources et travaux de recherches utilisés

Cet avis s'appuie sur divers travaux de recherche, essentiellement :

- une recension des écrits;
- un repérage et une analyse de données (brutes, quantitatives et qualitatives);
- un repérage et une analyse des points de vue des principaux acteurs concernés: ceux de la communauté universitaire (ex. : administratrices et administrateurs, professeures et professeurs, étudiantes et étudiants); ceux de la société civile (ex. : employeurs); ceux qui s'expriment individuellement (dans le cadre de sondages ou d'enquêtes notamment) et ceux qui font valoir une position collective (ex.: en déposant un mémoire lors d'une consultation gouvernementale);
- des consultations menées auprès de personnes-ressources, d'organisations, d'actrices et d'acteurs et d'expertes et d'experts de l'enseignement supérieur québécois;
- un repérage et une analyse de documents publics pour l'établissement d'un panorama des dispositifs d'encadrement, des mécanismes et des pratiques qui, au sein ou en périphérie des universités québécoises, influencent l'offre et les contenus de formation;
- des productions antérieures du Conseil;
- enfin, les délibérations des membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU) et de la table du Conseil.

Précisions additionnelles

Certaines études et données recensées pour la production de cet avis sont plus ou moins récentes, ce qui a complexifié l'élaboration d'un portrait entièrement à jour de la formation universitaire québécoise. En effet, plusieurs données proviennent notamment du Recensement de la population canadienne, effectué tous les cinq ans, ou des enquêtes *Relance* du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), menées auprès des titulaires d'un baccalauréat, d'une maîtrise ou d'un doctorat. Cela fait en sorte que certains constats de cet avis reposent sur les données les plus récentes disponibles au moment de sa rédaction.

De plus, le Conseil est conscient que différentes questions touchant la formation universitaire et la vie universitaire en général, depuis les enjeux de la recherche et son arrimage à la formation jusqu'à la condition professorale en passant par le financement des établissements, ne sont pas abordées dans le présent avis. En effet, en examinant exclusivement la principale mission des universités québécoises, soit la formation, il n'était pas possible d'aborder certaines questions qui s'inscrivent en complémentarité de celle-ci, compte tenu de l'ampleur de la seule dimension de la formation universitaire.

1 La scolarisation universitaire au Québec

L'accès aux études universitaires et son influence sur la scolarisation de la population représentent une priorité au Québec. Cet enjeu figure explicitement dans la Politique québécoise à l'égard des universités : « Le principal enjeu lié à l'accès demeure celui du maintien du taux d'accès aux études universitaires et de son amélioration, même si des progrès remarquables ont été réalisés à cet égard » (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 21).

Au fil des années, le Conseil a soutenu le rehaussement de la scolarisation de la population québécoise en encourageant l'accès aux plus hauts niveaux de formation pour toutes les personnes qui en ont la capacité et la volonté. À cet effet, en 2008, le Conseil proposait des objectifs ambitieux de scolarisation qu'il justifiait en formulant le constat de la persistance de certains « écueils quant à l'accès de la population aux études

universitaires et à l'obtention du diplôme universitaire³ » (CSE, 2008, p. 52). Les tendances démographiques y étaient aussi évoquées, dont le départ à la retraite des baby-boomers, les « besoins accrus de personnel hautement qualifié et de chercheurs sur le marché du travail », et le « positionnement compétitif du Québec au regard de l'évolution de la scolarisation de la population dans les pays du G12 ou les pays membres de l'OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] » (CSE, 2008, p. 52). Dans un même ordre d'idées, dans un avis publié en 2013 et consacré aux nouveaux types de parcours scolaires, le Conseil plaidait pour que des populations étudiantes entretenant un rapport non traditionnel aux études puissent, par l'accès aux études universitaires, participer à un tel rehaussement.

3 Ces écueils étaient le faible accès des étudiantes et des étudiants issus de milieux socioéconomiques moins aisés, le faible accès des hommes aux études collégiales et au baccalauréat, le faible accès aux études universitaires dans les régions, le faible taux de réussite des étudiantes et des étudiants à temps partiel, le faible taux de réussite dans certains domaines d'études, le faible taux de réussite au doctorat et l'allongement de la durée des études (particulièrement à la maîtrise et au doctorat).

En outre, le Conseil a promu les formations offertes aux cycles supérieurs, soulignant que « [l]es niveaux les plus élevés de scolarisation [donc, la nécessité d'un rehaussement de la scolarisation vers la formation universitaire] font écho aux besoins de formation et de recherche générés par l'évolution des savoirs et des pratiques » et faisant valoir que de telles formations « contribuent à la qualité de vie de la population et à la mise en œuvre de solutions adaptées aux défis de la société québécoise » (CSE, 2010, p. 2).

Parce qu'ils demeurent actuels, ces éléments de contexte sociaux, économiques, démographiques et culturels invitent à faire le point sur ce qu'il en est aujourd'hui, au Québec, de l'accès aux études et aux diplômes universitaires.

Ce premier chapitre présente un portrait d'ensemble de la scolarisation universitaire au Québec. Le concept de scolarisation, tel qu'il a été défini par le

Conseil en 1992, comporte une double connotation qui renvoie à l'action de scolariser et au fait d'être scolarisé (CSE, 1992, p.1). Ce portrait sera aussi l'occasion de définir certaines particularités de la fréquentation scolaire québécoise, notamment le rôle des programmes ne menant pas à un grade dans l'accès aux études universitaires et la présence d'une disparité en matière de diplomation, d'accès et de représentation entre les genres ainsi que chez différentes populations (étudiantes et étudiants issus d'un milieu socioéconomique défavorisé, de première génération, venant des régions, ayant des besoins particuliers, d'origine autochtone ou internationaux). Enfin, ce portrait permettra de mesurer l'atteinte des plus récentes cibles de scolarisation, établies par le Conseil en 2008.

1.1 Le niveau de scolarité de la population québécoise

Les plus récentes données de recensement rendues disponibles par Statistique Canada (pour l'année 2016) permettent, avec la prise en compte des précisions méthodologiques de l'encadré suivant, d'apprécier l'évolution du niveau de scolarité de la population québécoise.

Précisions méthodologiques

La variable *Plus haut certificat, diplôme ou grade* de Statistique Canada comprend des catégories qui permettent de classer les personnes⁴ qui résident sur un territoire selon leur « plus haut niveau de scolarité atteint avec succès », quels que soient l'endroit et le moment de l'obtention du diplôme. Ces catégories ne sont donc pas établies en fonction de la structure de formation ayant cours dans un système d'éducation en particulier à un moment donné.

Dans sa classification, Statistique Canada considère distinctement :

- 1) le baccalauréat;
- 2) le diplôme de médecine, de médecine dentaire, de médecine vétérinaire ou d'optométrie;
- 3) le certificat ou le diplôme supérieur au baccalauréat (mais inférieur à la maîtrise)⁵.

Aux fins de l'analyse présentée dans cet avis, ces trois catégories sont regroupées sous le terme « baccalauréat ». Du reste, les catégories 2 et 3 renvoient à de très faibles proportions.

Par ailleurs, pour Statistique Canada, la catégorie *Certificat, diplôme ou grade d'études postsecondaires* inclut non seulement le certificat ou le diplôme d'études collégiales et le certificat, le diplôme ou le grade universitaire, mais aussi le certificat ou le diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers, qui, au Québec du moins, peut être décerné à des personnes n'étant pas titulaires d'un diplôme d'études secondaires.

Source : Statistique Canada (2019), *Guide de référence sur la scolarité, Recensement de la population, 2016*.

4 Remarque sur les ménages pris en compte pour chaque année de recensement: à moins d'avis contraire, les données utilisées par les recensements sont celles des ménages privés, un concept qui désigne « une personne ou un groupe de personnes qui occupent le même logement et qui n'ont pas de domicile habituel ailleurs au Canada ou à l'étranger » (Statistique Canada, 2019).

5 Les certificats ou diplômes universitaires inférieurs ou supérieurs au baccalauréat sont décernés dans le cadre de programmes d'études ne menant pas à un grade universitaire, mais suivis dans une université. Ces programmes sont souvent liés à des associations professionnelles dans des domaines tels que la comptabilité, les banques, les assurances ou l'administration publique. Si un baccalauréat ne constitue pas une condition d'admission au programme d'études menant à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme universitaire, celui-ci est classé comme inférieur au baccalauréat. Si un baccalauréat est normalement une condition d'admission au programme menant à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme universitaire, ce dernier est alors classé comme supérieur au baccalauréat.

Les données analysées en fonction des paramètres qui figurent dans l'encadré précédent montrent que la proportion des Québécoises et des Québécois de 25 à 64 ans⁶ qui détiennent un certificat, un diplôme ou un grade universitaire a crû sur une période de dix années (de 2006 à 2016). Elle est passée de 26,1 % à 29,4 %, ce qui représente une augmentation de 3,3 points de pourcentage. Plus précisément, en 2016, le baccalauréat représentait le plus haut niveau de scolarité de 19,2 % de la population québécoise, tandis que la maîtrise et le doctorat l'étaient pour respectivement 5,5 % et 0,9 % de celle-ci (tableau 1).

La hausse du niveau de scolarité de la population québécoise sur la période étudiée est encore plus marquée si l'on considère l'ensemble de l'enseignement supérieur (soit les diplômes collégiaux et universitaires) puisqu'elle est alors de 4,8 points de pourcentage. En 2016, de tels diplômes étaient ainsi détenus par près de la moitié (48,4 %) de la population québécoise de 25 à 64 ans (tableau 1).

Toujours pour l'année 2016, la proportion de la population pour qui le niveau de scolarité le plus élevé consiste en un diplôme collégial⁷ se situe à 19 %, ce qui représente environ 10 points de pourcentage de moins que celle des personnes qui détiennent un diplôme universitaire (tableau 1).

6 La tranche d'âge des 25 à 64 ans est particulièrement utilisée parce qu'elle fait référence à « une population pour laquelle la formation initiale est généralement terminée et qui est susceptible d'être sur le marché du travail » (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2018, p. 101).

7 Les diplômes pris en compte sont l'attestation d'études collégiales (AEC) (des programmes définis par les collèges qui ne comportent pas de formation générale) et le diplôme d'études collégiales (DEC), qui peut être préuniversitaire ou technique.

Tableau 1: Répartition (%) de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint au Québec en 2006, en 2011 et en 2016⁸

Type de sanction	2006	2011	2016	Écart 2006-2016
Aucun certificat, diplôme ou grade	17,2 %	14,8 %	13,3 %	-3,9
Diplôme d'études secondaires ou attestation d'équivalence	21,1 %	19,5 %	18,5 %	-2,6
Certificat ou diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers ⁹	18,1 %	19,0 %	19,8 %	1,7
Certificat ou diplôme d'un collège, d'un cégep ou d'un autre établissement non universitaire	17,6 %	18,5 %	19,0 %	1,4
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat ¹⁰	5,3 %	5,1 %	3,8 %	-1,5
Baccalauréat ¹¹	15,8 %	17,6 %	19,2 %	3,4
Maîtrise	4,2 %	4,7 %	5,5 %	1,3
Doctorat acquis	0,8 %	0,8 %	0,9 %	0,1
Total – collégial et université	43,6 %	46,7 %	48,4 %	4,8
Total – université	26,1 %	28,2 %	29,4 %	3,3

Sources : Statistique Canada, Recensement de la population de 1996, de 2001, de 2006 et de 2016; Enquête nationale auprès des ménages de 2011. Compilation du CSE.

Somme toute, pendant la décennie de 2006 à 2016, le Québec a assisté à une décroissance de la proportion de personnes « sans diplôme » (de 17,2 % à 13,3 %) et de celle des personnes dont le plus haut niveau de scolarité atteint

8 Les données présentées dans ce tableau sont arrondies, ce qui fait en sorte que la somme totale pour chacune des années présentées peut ne pas être égale à 100 %.

9 Cette catégorie regroupe: 1) le certificat d'apprenti ou le certificat de qualification, qui comprend le titre de compagnon, et 2) le certificat ou le diplôme d'une école de métiers autre qu'un certificat d'apprenti ou un certificat de qualification, qui comprend le certificat ou le diplôme d'une formation préalable à l'emploi ou de la formation professionnelle, lesquels sont décernés à la fin de programmes d'études de courte durée par des collèges communautaires, des instituts de technologie, des centres de formation professionnelle et d'autres établissements similaires.

10 Statistique Canada recommande d'interpréter avec prudence les données de cette catégorie, qui ont pu être surdéclarées. Ces données comprennent « quelques réponses qui sont effectivement des certificats ou diplômes d'études collégiales, des baccalauréats ou autres types de scolarité (p. ex., programmes de transferts universitaires, programmes de baccalauréat obtenu dans d'autres pays, programmes de baccalauréat non terminés, titres professionnels » (Statistique Canada, 2011, p. 12).

11 Statistique Canada distingue 1) le baccalauréat, dont le baccalauréat appliqué offert dans les collèges ontariens, 2) le diplôme de médecine, de médecine dentaire, de médecine vétérinaire ou d'optométrie de même que 3) le certificat ou le diplôme supérieur au baccalauréat (mais inférieur à la maîtrise). Ces trois catégories sont ici regroupées.

est un diplôme d'études secondaires (de 21,1 % à 18,5 %). Des gains ont aussi été observés d'abord pour le baccalauréat (hausse de 3,4 points de pourcentage) ainsi que pour le diplôme d'une école de métiers (hausse de 1,7 point de pourcentage) et diplôme collégial (hausse de 1,4 point de pourcentage), ce qui permet de conclure à un rehaussement de la scolarisation durant cette période (tableau 1).

D'autres données pour l'année 2016, ventilées par groupes d'âge (tableau 2), mettent en lumière le fait que les plus jeunes générations (notamment celle de 30 à 34 ans) se distinguent des générations plus âgées (notamment de celle de 55 à 64 ans) parce que leurs membres sont proportionnellement

plus nombreux à détenir un diplôme universitaire (respectivement 36,3 % contre 21,3 % pour ce qui est des deux groupes d'âges cités précédemment). C'est au baccalauréat et à la maîtrise que les écarts générationnels paraissent les plus notables. Par exemple, la proportion des 55 à 64 ans titulaires de tels diplômes se chiffre respectivement à 13,1 % et à 3,5 %, alors que celle des 30 à 34 ans s'élève respectivement à 24,1 % et à 7,8 %. En revanche, la proportion de la population dont le plus haut niveau de scolarité correspond à un diplôme d'une école de métiers ou à un diplôme collégial est relativement stable d'une génération à l'autre, se maintenant autour de 20 %.

Tableau 2 : Répartition (%) de la population de différents groupes d'âge selon le plus haut niveau de scolarité atteint au Québec en 2016¹²

Type de sanction	25-29 ans	30-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	25-64 ans
Aucun certificat, diplôme ou grade	11,1 %	9,9 %	9,9 %	13,5 %	18,4 %	13,3 %
Diplôme d'études secondaires ou attestation d'équivalence	15,3 %	13,7 %	14,0 %	18,7 %	25,7 %	18,5 %
Certificat ou diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers ¹³	20,7 %	21,2 %	20,3 %	20,5 %	17,7 %	19,8 %
Certificat ou diplôme d'un collège, d'un cégep ou d'un autre établissement non universitaire	19,2 %	18,9 %	20,6 %	20,0 %	16,8 %	19,0 %
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat ¹⁴	2,8 %	3,4 %	4,1 %	4,0 %	4,0 %	3,8 %
Baccalauréat ¹⁵	24,1 %	24,1 %	22,8 %	17,9 %	13,1 %	19,2 %
Maîtrise	6,4 %	7,8 %	7,1 %	4,5 %	3,5 %	5,5 %
Doctorat acquis ¹⁶	0,3 % ¹⁷	1,0 %	1,3 %	0,9 %	0,8 %	0,9 %
Total – collégial et université	52,8 %	55,3 %	55,8 %	47,3 %	38,1 %	48,4 %
Total – université	33,6 %	36,3 %	35,2 %	27,3 %	21,3 %	29,4 %

Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2016. Compilation du CSE.

- 12 Les données présentées dans ce tableau sont arrondies, ce qui fait en sorte que la somme totale pour chacune des années présentées peut ne pas être égale à 100 %.
- 13 Cette catégorie regroupe : 1) le certificat d'apprenti ou le certificat de qualification, qui comprend le titre de compagnon, et 2) le certificat ou le diplôme d'une école de métiers autre qu'un certificat d'apprenti ou un certificat de qualification, qui comprend le certificat ou le diplôme d'une formation préalable à l'emploi ou de la formation professionnelle, lesquels sont décernés à la fin de programmes d'études de courte durée par des collèges communautaires, des instituts de technologie, des centres de formation professionnelle et d'autres établissements similaires.
- 14 Statistique Canada recommande d'interpréter avec prudence les données de cette catégorie, qui ont pu être surdéclarées. Ces données comprennent « quelques réponses qui sont effectivement des certificats ou diplômes d'études collégiales, des baccalauréats ou autres types de scolarité (p. ex., programmes de transferts universitaires, programmes de baccalauréat obtenu dans d'autres pays, programmes de baccalauréat non terminés, titres professionnels » (Statistique Canada, 2011, p. 12).
- 15 Statistique Canada distingue 1) le baccalauréat, dont le baccalauréat appliqué offert dans les collèges ontariens, 2) le diplôme de médecine, de médecine dentaire, de médecine vétérinaire ou d'optométrie de même que 3) le certificat ou le diplôme supérieur au baccalauréat (mais inférieur à la maîtrise). Ces trois catégories sont ici regroupées.
- 16 La catégorie *Doctorat acquis* comprend les personnes qui sont titulaires d'un doctorat décerné par une université, par exemple le doctorat en philosophie (Ph. D.) et le doctorat en sciences juridiques (J.S.D.). Cette catégorie ne comprend pas le doctorat honorifique.
- 17 Pour la catégorie des 25 à 29 ans, le faible taux d'atteinte du diplôme de doctorat peut s'expliquer par le fait que les personnes de ce groupe d'âge sont en général encore en cours de formation.

En ce qui concerne la catégorie *Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat*, les attestations (c'est-à-dire les attestations, les certificats et les diplômes de 1^{er} cycle) tenaient lieu de plus haut niveau de scolarité pour 3,8 % de l'ensemble de la population québécoise (âgée de 25 à 64 ans). Soulignons que, de 2006 à 2016, la proportion de cette catégorie de diplômes pour cette tranche de

population a diminué de 1,5 point de pourcentage, passant de 5,3 % à 3,8 % (tableau 1).

En somme, l'évolution de la scolarité au Québec au cours des dix dernières années montre que la proportion des personnes de 25 à 64 ans qui détiennent un diplôme universitaire comme niveau de scolarité le plus élevé augmente, et il en est de même pour l'ensemble des diplômes de l'enseignement supérieur.

1.2 La comparaison du Québec avec l'Ontario et le Canada

Pour apprécier l'évolution du niveau de scolarité de la population québécoise, il est opportun de regarder comment elle se situe par rapport à la province de l'Ontario ainsi qu'à l'ensemble du Canada. Toutefois, comparer le niveau de scolarité de la population québécoise avec celui observé dans les autres provinces canadiennes – et *a fortiori* dans d'autres pays – représente une entreprise hasardeuse vu les différences de structures de formation

(voir l'encadré de la page suivante). C'est d'ailleurs en raison de la spécificité du système d'éducation québécois que le MEES a choisi, au milieu des années 2000, de ne plus publier de données comparatives du Québec et d'autres juridictions. Aux fins de l'élaboration du présent avis, des données agrégées ont été mises à profit et une grande prudence en a guidé l'analyse.

Mise en garde méthodologique

Les différences entre la structure de formation du Québec et celle des autres provinces canadiennes en matière de scolarité appellent une grande prudence lors d'analyses comparatives. Les principales distinctions touchent plusieurs ordres d'enseignement, notamment les suivants :

- **Formation professionnelle:** Au Québec, elle est dispensée à l'enseignement secondaire, principalement dans des centres de formation professionnelle. Ailleurs au Canada, la formation professionnelle est plutôt offerte dans des établissements d'enseignement collégial, soit les collèges communautaires, les collèges d'arts appliqués et de technologie et les instituts.
- **Formation collégiale:** Au Québec, l'obtention d'un DEC (préuniversitaire ou technique) est généralement obligatoire pour l'accès à l'université (soit après 13 ou 14 années d'études), alors qu'ailleurs au Canada, la formation universitaire est accessible après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (soit après 12 années d'études).
- **Formation universitaire:** La durée du baccalauréat est plus souvent de trois ans au Québec, alors qu'elle est généralement de quatre ans ailleurs au Canada, la première année y étant consacrée à une formation générale assumée au Québec par la formation collégiale.

Des précautions méthodologiques se révèlent d'autant plus indispensables que l'usage d'un indicateur plutôt que d'un autre peut conduire à des lectures foncièrement différentes. C'est ce qu'illustrent éloquemment les deux

points de vue présentés dans l'encadré de la page suivante au sujet de la diplomation universitaire au Québec et en Ontario, sur laquelle le Conseil propose ci-après sa propre analyse.

En matière de diplomation universitaire, le Québec accuse-t-il un retard par rapport à l'Ontario?

Oui, selon Lacroix et Maheu (2018) : Leur analyse comparative portant sur la performance du Québec par rapport à celle de l'Ontario ou du Canada, en matière de diplomation, conclut à un retard des Québécoises et des Québécois francophones. Pour soutenir leur conclusion, ces auteurs comparent la part des diplômes universitaires décernés au Québec entre 2001 et 2012 avec le poids relatif de la population québécoise dans le Canada. Ils soutiennent ainsi que 22,0 % des diplômes universitaires sont décernés au Québec, alors que la population québécoise représente 23,3 % de la population canadienne. Par comparaison, l'Ontario récolte 44,7 % des diplômes universitaires pour une population représentant 38,5 % de la population canadienne. Les auteurs expliquent le « retard » du Québec sur l'Ontario essentiellement par :

- 1) les collèges, en particulier la formation préuniversitaire, qui retarderait – voire compromettrait – l'entrée à l'université et la diplomation au 1^{er} cycle universitaire;
- 2) la faible valorisation de l'éducation chez les francophones du Québec;
- 3) les formations courtes de 1^{er} cycle, qui sont populaires chez les francophones et les détourneraient du baccalauréat.

Non, selon Doray et Laplante (2018) : Ces auteurs critiquent sévèrement les indicateurs utilisés par Lacroix et Maheu : « On ne peut pas mesurer la proportion des individus qui détiennent un diplôme universitaire dans une population à un moment donné à partir du nombre des diplômes qui sont décernés par les universités au fil des années. » Il faut plutôt, soulignent-ils, recourir aux données relatives à la population, telles que celles du recensement. Ainsi, en utilisant ces dernières, Doray et Laplante expliquent l'écart observé par le fait que l'Ontario accueille une forte proportion de migrants venant des autres provinces canadiennes et d'immigrants sélectionnés sur la base de leur haut niveau de scolarité. Cette réalité n'est pas prise en considération par Lacroix et Maheu et c'est à partir de cette omission que Doray et Laplante réfutent leur analyse.

Selon ces derniers, la réalité de la forte migration interprovinciale ou immigration en Ontario nécessite que la comparaison des francophones nés au Québec s'effectue avec un groupe similaire, soit les anglophones nés en Ontario. Ainsi, lorsqu'elle repose sur des groupes comparables, cette comparaison montre au contraire que la diplomation universitaire chez les francophones nés au Québec est similaire à celle observée pour les anglophones nés en Ontario : « [...] en 2001, la proportion des diplômés universitaires était de 21 % chez les francophones nés au Québec et y vivant toujours, de 25 % chez les anglophones nés au Québec et y vivant toujours, et de 21 % chez les anglophones nés en Ontario et y vivant toujours. »

En prenant appui sur les données de recensement de Statistique Canada, on constate que la population âgée de 25 à 64 ans ayant terminé des études universitaires est plus faible au Québec qu'en Ontario ainsi que dans l'ensemble du Canada. Plus précisément, en 2016, 29,4% des répondantes et des répondants québécois contre 34,3% des répondantes et des répondants ontariens (ce qui représente près de 5 points de pourcentage de différence) et 31,6% des répondantes et des répondants canadiens avaient achevé leurs études universitaires (tableau 3).

En ce qui concerne l'obtention d'un baccalauréat, les données de 2016 montrent que le Québec (19,2%) accuse un retard d'environ 3 points de pourcentage face au Canada (21,7%) et d'environ 5 points de pourcentage face à l'Ontario (24,0%). Quant aux diplômes des cycles supérieurs, l'écart est mince à la maîtrise (1,5 point de pourcentage avec l'Ontario) et quasi inexistant au doctorat (tableau 3).

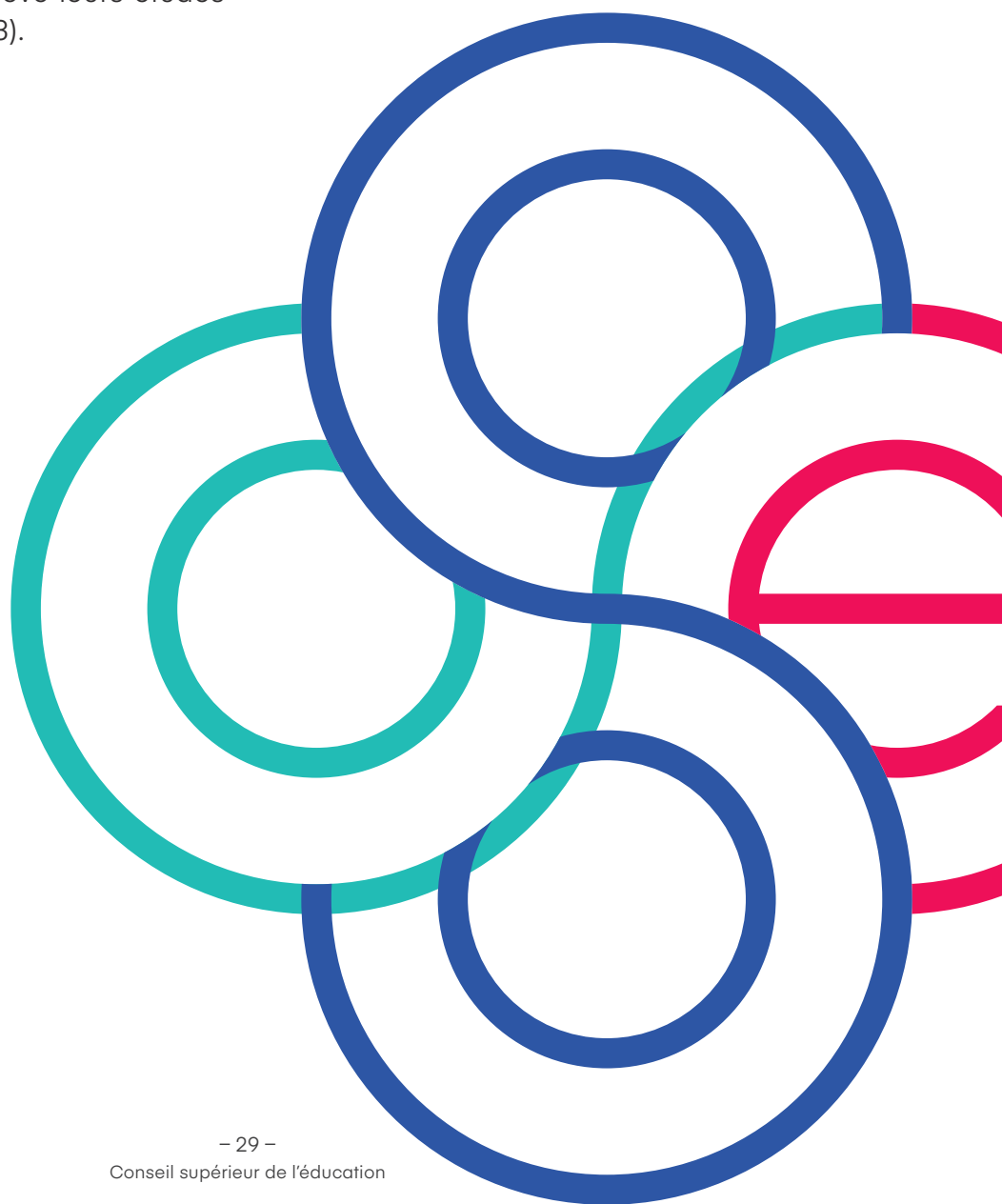


Tableau 3: Répartition (%) de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint au Québec, en Ontario et dans l'ensemble du Canada en 2006 et en 2016¹⁸

Type de sanction	2006					2016				
	QC	ONT	CAN	Écart QC-ONT	Écart QC-CAN	QC	ONT	CAN	Écart QC-ONT	Écart QC-CAN
Aucun certificat, diplôme ou grade	17,2	13,6	16,9	3,6	0,3	13,3	10,4	11,5	2,9	1,8
Diplôme d'études secondaires ou attestation d'équivalence	21,1	25,1	24,9	-4,0	-3,8	18,5	24,5	23,7	-6,0	-5,2
Certificat ou diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers ¹⁹ OU certificat ou diplôme d'un collège, d'un cégep ou d'un autre établissement non universitaire	35,7	30,9	32,4	4,8	3,3	38,8	30,9	33,2	7,9	5,6
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	5,3	4,6	4,9	0,7	0,4	3,8	2,4	3,1	1,5	0,8
Baccalauréat ²⁰	15,8	19,7	16,0	-3,9	-0,2	19,2	24,0	21,7	-4,8	-2,5
Maîtrise	4,2	5,3	4,2	-1,2	0,0	5,5	6,9	5,9	-1,5	-0,5
Doctorat acquis ²¹	0,8	0,8	0,7	0,0	0,0	0,9	1,0	0,9	-0,1	0,0
Total – certificat, diplôme ou grade d'études postsecondaires²²	61,7	61,3	58,2	0,5	3,5	68,2	65,1	64,8	3,1	3,4
Total – université	26,1	30,4	25,8	-4,4	0,2	29,4	34,3	31,6	-4,9	-2,2

Sources : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006 et de 2016. Compilation du CSE.

18 Les données présentées dans ce tableau sont arrondies, ce qui fait en sorte que la somme totale pour chacune des années présentées peut ne pas être égale à 100 %.

19 Cette catégorie regroupe : 1) le certificat d'apprenti ou le certificat de qualification, qui comprend le titre de compagnon, et 2) le certificat ou le diplôme d'une école de métiers autre qu'un certificat d'apprenti ou un certificat de qualification, qui comprend le certificat ou le diplôme d'une formation préalable à l'emploi ou de la formation professionnelle, lesquels sont décernés à la fin de programmes d'études de courte durée par des collèges communautaires, des instituts de technologie, des centres de formation professionnelle et d'autres établissements similaires.

20 Statistique Canada distingue 1) le baccalauréat, dont le baccalauréat appliqué offert dans les collèges ontariens, 2) le diplôme de médecine, de médecine dentaire, de médecine vétérinaire ou d'optométrie de même que 3) le certificat ou le diplôme supérieur au baccalauréat (mais inférieur à la maîtrise). Ces trois catégories sont ici regroupées.

21 La catégorie *Doctorat acquis* comprend les personnes qui sont titulaires d'un doctorat décerné par une université, par exemple le doctorat en philosophie (Ph. D.) et le doctorat en sciences juridiques (J.S.D.). Cette catégorie ne comprend pas le doctorat honorifique.

22 Dans sa catégorie *Certificat, diplôme ou grade d'études postsecondaires*, Statistique Canada inclut le certificat ou le diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers (tel qu'il est défini à la note 19 ci-dessus).

Toutefois, malgré le retard du Québec sur l'Ontario et le Canada pour le baccalauréat, le Conseil retient que, sur le plan plus large de la scolarisation « postsecondaire », entendue au sens de la catégorie de Statistique Canada²³, le Québec améliore ses résultats: la proportion des personnes qui détiennent un diplôme se chiffrait à 68,2% au Québec en 2016 contre 65,1% en Ontario et 64,8% dans l'ensemble du Canada (tableau 3).

Le passage de l'enseignement collégial à l'enseignement universitaire

Dans son avis intitulé *Les collèges après 50 ans: regard historique et perspectives*, publié en 2019, le Conseil soulignait la contribution indéniable de cet ordre d'enseignement au taux de passage vers l'université. Ainsi, en 2011, ce taux se situait à 30% pour les titulaires d'un DEC technique et à 80% pour les titulaires d'un DEC préuniversitaire (CSE, 2019, p.73-74).

En outre, pour l'année 2016, le Québec se distingue par une proportion plus importante de personnes qui détiennent un diplôme d'une école de métiers ou un diplôme collégial comme niveau de scolarité le plus élevé, soit 38,8%

contre 30,9 % pour l'Ontario et 33,2% pour l'ensemble du Canada. Cette tendance s'est même accentuée depuis 2006 puisque l'écart entre le Québec et l'Ontario est passé de 4,8 à 7,9 points de pourcentage en faveur du premier (tableau 3). Qui plus est, cette tendance s'observe également chez les jeunes de 25 à 29 ans (tableau 4). La proportion de ceux pour lesquels un diplôme d'une école de métiers ou un diplôme collégial représente le plus haut niveau de scolarité est de près de 10 points de pourcentage plus élevée au Québec: elle s'élève à 39,9% contre 28,4% en Ontario et 30,7% dans l'ensemble du Canada. Cependant, la proportion des membres de cette même génération qui détiennent un diplôme universitaire est en défaveur du Québec, se chiffrant à 33,6% pour 2016, alors qu'elle se chiffre à 41,5% en Ontario et à 37,2% dans l'ensemble du Canada.

À la lumière de ces données, le Conseil retient que l'écart s'est accru au cours des 10 années analysées (de 2006 à 2016) entre le Québec et l'Ontario ainsi qu'avec le Canada en ce qui concerne l'ensemble des sanctions universitaires: une augmentation de 0,5 point de pourcentage en faveur de l'Ontario et une hausse de 2,4 points de pourcentage pour le Canada ont été mesurées au cours de cette période (tableau 3).

23 Pour atténuer certains biais dans l'analyse comparative, il est apparu prudent de regrouper la catégorie *Certificat ou diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers* et la catégorie *Certificat ou diplôme d'un collège, d'un cégep ou d'un autre établissement non universitaire* afin de désigner l'ensemble des diplômes de la formation qualifiante (du secondaire ou du collégial) et de la formation collégiale préuniversitaire (propre au Québec).

Tableau 4 : Répartition (%) de la population de 25 à 29 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint au Québec, en Ontario et dans l'ensemble du Canada en 2016²⁴

Type de sanction	Québec	Ontario	Canada	Écart Québec-Ontario	Écart Québec-Canada
Aucun certificat, diplôme ou grade	11,1 %	7,3 %	8,8 %	3,8	2,4
Diplôme d'études secondaires ou attestation d'équivalence	15,3 %	22,8 %	23,4 %	-7,4	-8,0
Certificat ou diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers ²⁵ OU certificat ou diplôme d'un collège, d'un cégep ou d'un autre établissement non universitaire	39,9 %	28,4 %	30,7 %	11,5	9,2
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	2,8 %	2,1 %	2,7 %	0,7	0,1
Baccalauréat ²⁶	24,1 %	32,0 %	28,5 %	-7,9	-4,4
Maîtrise	6,4 %	7,0 %	5,7 %	-0,6	0,7
Doctorat acquis ²⁷	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,0	0,1
Total – certificat, diplôme ou grade d'études postsecondaires²⁸	73,5 %	69,9 %	67,9 %	3,6	5,7
Total – université	33,6 %	41,5 %	37,2 %	-7,8	-3,6

Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2016. Compilation du CSE.

- 24 Les données présentées dans ce tableau sont arrondies, ce qui fait en sorte que la somme totale pour chacune des années présentées peut ne pas être égale à 100 %.
- 25 Cette catégorie regroupe : 1) le certificat d'apprenti ou le certificat de qualification, qui comprend le titre de compagnon, et 2) le certificat ou le diplôme d'une école de métiers autre qu'un certificat d'apprenti ou un certificat de qualification, qui comprend le certificat ou le diplôme d'une formation préalable à l'emploi ou de la formation professionnelle, lesquels sont décernés à la fin de programmes d'études de courte durée par des collèges communautaires, des instituts de technologie, des centres de formation professionnelle et d'autres établissements similaires.
- 26 Statistique Canada distingue le baccalauréat, dont le baccalauréat appliqué offert dans les collèges ontariens, et le diplôme de médecine, de médecine dentaire, de médecine vétérinaire ou d'optométrie. Ces deux catégories sont ici regroupées.
- 27 La catégorie *Doctorat acquis* comprend les personnes qui sont titulaires d'un doctorat décerné par une université, par exemple le doctorat en philosophie (Ph. D.) et le doctorat en sciences juridiques (J.S.D.). Cette catégorie ne comprend pas le doctorat honorifique.
- 28 Dans sa catégorie *Certificat, diplôme ou grade d'études postsecondaires*, Statistique Canada inclut le certificat ou le diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers (tel qu'il est défini à la note 25 ci-dessus).

Certaines de ces données (tableaux 3 et 4) montrent tout de même que les efforts de la province en termes de diplomation donnent des résultats encourageants et qu'ils doivent être poursuivis et même intensifiés en ce qui concerne l'enseignement universitaire. À cet égard, pour le Conseil, il est évident

que le Québec devrait faire mieux en matière de diplomation universitaire. C'est dans cette perspective qu'il apparaît pertinent de se pencher davantage sur l'accessibilité aux études universitaires afin de déterminer les difficultés auxquelles font face certains étudiants ou étudiantes.

1.3 L'accès aux études et aux diplômes universitaires

Le document *Indicateurs de l'éducation*, publié par le MEES annuellement, indique le taux d'accès aux études universitaires²⁹. C'est sur la base de cet indicateur que le Conseil a établi, en 1992, en 2000 et en 2008, des cibles de scolarisation relatives à l'accès et à la diplomation sur un horizon de dix ans. En 2008, le Conseil a aussi énoncé des

cibles de scolarisation en fonction du taux de réussite, défini comme «la proportion des étudiants inscrits qui obtiennent la sanction» (CSE, 2008, p.55), et du taux d'obtention d'un diplôme universitaire, défini comme la proportion de la population qui obtient un premier diplôme de grade³⁰.

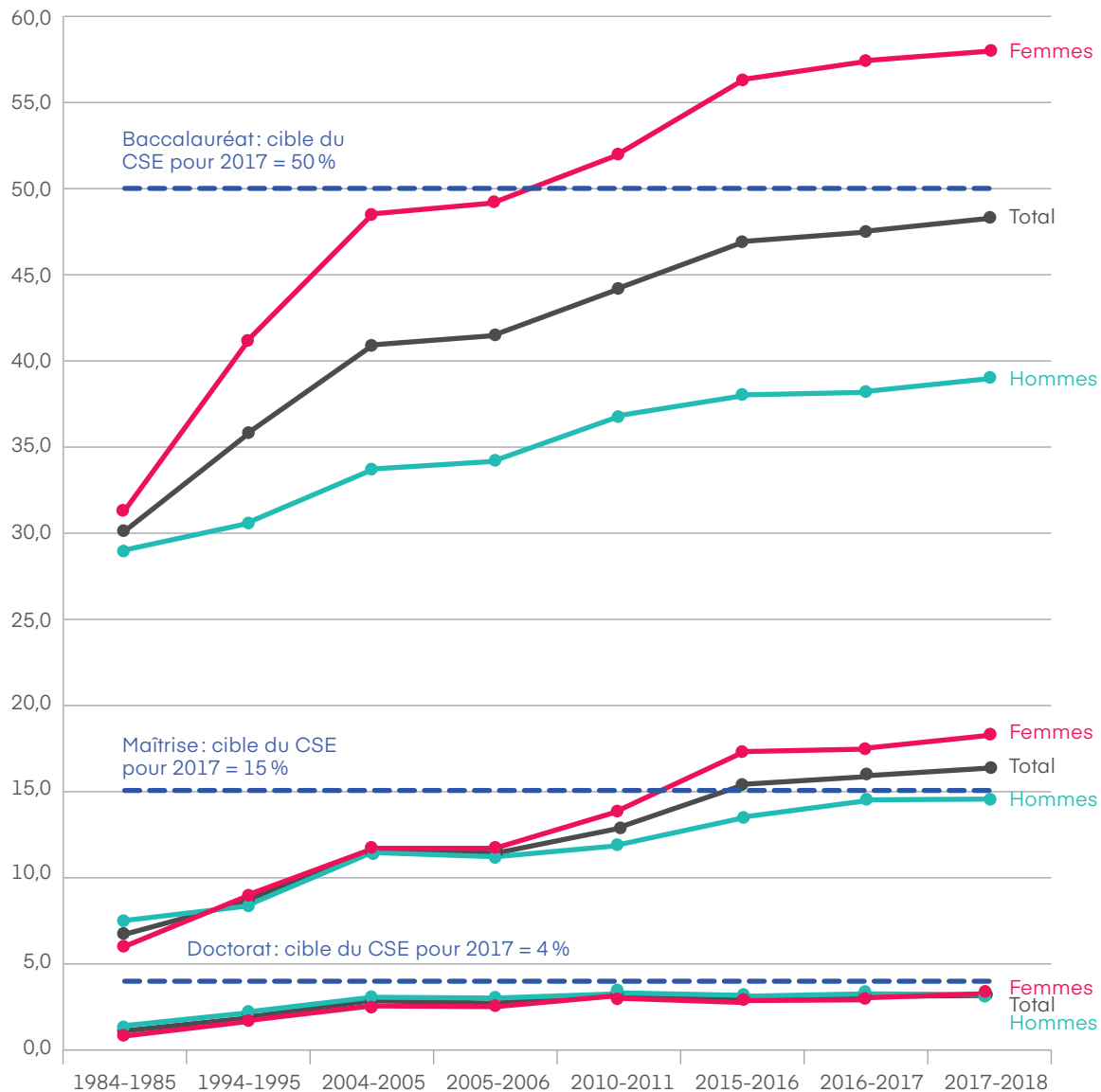
Le taux d'accès aux études universitaires

Le taux d'accès aux études universitaires est calculé selon la méthode dite transversale, reposant sur la sommation des taux par âge en mettant en relation le nombre de nouvelles inscriptions par âge et la population totale par âge. Il représente la proportion d'une génération qui s'inscrira une première fois à des études en vue d'obtenir un diplôme (CSE, 2008, p. 74).

29 Le document *Indicateurs de l'éducation* n'a pas été publié depuis 2014.

30 En raison de changements apportés aux indicateurs calculés par le MEES – notamment le fait que certains ne font plus l'objet de calculs, car ils sont jugés peu fiables –, la définition de nouvelles cibles et le suivi de celles de 2017 ne sont pas effectués par le Conseil dans le présent avis.

Graphique 1 : Taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade, selon le genre, pour l'ensemble des universités québécoises



Sources : Données du MEES et de Statistique Canada transmises par la Direction de la recherche institutionnelle (DRI) de l'Université du Québec (UQ) (juillet 2019) et CSE (2008) pour les cibles. Compilation du CSE.

Ainsi, les cibles d'accès aux différents grades universitaires déterminées pour l'année 2017 étaient de 50 % pour le baccalauréat (particulièrement pour les individus âgés de 30 ans ou moins), de 15 % pour la maîtrise et de 4 % pour le doctorat (pour tous les âges en ce qui concerne les cycles supérieurs). Selon les données ministérielles présentées au graphique 1, certaines de ces cibles étaient déjà atteintes en 2017-2018 (à la maîtrise dans l'ensemble), voire

dépassées (au baccalauréat et à la maîtrise chez les femmes), alors que d'autres ne l'étaient pas encore (au baccalauréat chez les hommes et au doctorat dans l'ensemble).

Le tableau ci-dessous présente les dernières cibles établies par le Conseil pour les années 2010 et 2017 de même que le taux d'accès mesuré par les plus récentes données ministérielles.

Tableau 5 : Taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade selon les cibles établies par le Conseil en 2008

Cycle	Cibles du Conseil pour le taux d'accès		Taux d'accès observé
	2010	2017	Observations en 2017-2018
Baccalauréat	40,0 % (avant 30 ans)	50,0 % (avant 30 ans)	48,3 % (tous les âges)
Maîtrise	10,0 % (tous les âges)	15,0 % (tous les âges)	16,4 %
Doctorat	2,3 % (tous les âges)	4,0 % (tous les âges)	3,2 %

Sources : Données du MEES et de Statistique Canada transmises par la DRI de l'UQ (juillet 2019) et CSE (2008) pour les cibles. Compilation du CSE.

À la lumière de ces données, bien que certaines cibles ne soient pas encore atteintes, il est possible d'affirmer que l'accès aux études universitaires est en constante progression depuis les trente dernières années au Québec. Nonobstant ces résultats encourageants, la scolarisation de la population québécoise doit être au cœur des préoccupations de tous les acteurs

du milieu universitaire. Comme nous le verrons plus loin en nous penchant sur d'autres données qui permettent de tracer un portrait plus détaillé des étudiantes et des étudiants ainsi que des diplômées et diplômés universitaires, des défis de représentation sont présents à tous les cycles universitaires.

1.3.1 Le taux de réussite³¹

En ce qui concerne le taux de réussite, c'est-à-dire « la proportion des étudiants inscrits qui obtiennent la sanction » (CSE, 2008, p.55), les cohortes d'étudiantes et d'étudiants qui s'inscrivent à temps plein au trimestre d'automne obtiennent la sanction recherchée dans une proportion approximative de 80 % au baccalauréat et à la maîtrise après 6 ans et de 60 % au doctorat après 8 ans (tableau 6). Ces résultats dépassent les objectifs établis par le Conseil en 2008, soit 75 % pour le baccalauréat et la maîtrise ainsi que 56 % pour le doctorat.

Toutefois, parce qu'ils sont globaux, ces résultats atténuent la disparité selon le genre, les femmes faisant meilleure figure que les hommes au baccalauréat et à la maîtrise pour l'ensemble des années présentées (tableau 6). Cette tendance chez les hommes, qui persiste sur les dix années étudiées, est très préoccupante pour le Conseil. Nous reviendrons sur la question de cette disparité dans la section 1.4.1.

Tableau 6 : Taux de réussite (%) chez les étudiantes et étudiants nouvellement inscrits à temps plein à un programme conduisant à un grade, cohortes des trimestres de l'automne 2001 à l'automne 2011, selon le genre, pour l'ensemble des universités québécoises

	Cohortes										
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Baccalauréat³²	81,2 %	80,6 %	80,5 %	79,9 %	79,8 %	80,2 %	79,8 %	79,9 %	79,7 %	79,5 %	79,6 %
Masculin	76,6 %	76,1 %	76,2 %	75,5 %	75,4 %	76,1 %	75,3 %	76,0 %	75,8 %	75,1 %	75,6 %
Féminin	84,3 %	83,7 %	83,4 %	82,8 %	82,7 %	83,0 %	82,8 %	82,5 %	82,3 %	82,6 %	82,4 %
Maîtrise³³	79,2 %	79,3 %	78,2 %	78,2 %	77,6 %	79,0 %	78,9 %	80,4 %	79,6 %	81,1 %	80,6 %
Masculin	76,8 %	77,8 %	75,7 %	75,7 %	75,8 %	76,3 %	76,4 %	78,6 %	77,1 %	78,7 %	78,3 %
Féminin	81,3 %	80,7 %	80,4 %	80,4 %	79,1 %	81,4 %	81,0 %	81,9 %	81,7 %	83,0 %	82,4 %
Doctorat³⁴	62,7 %	57,4 %	59,0 %	58,2 %	58,2 %	59,9 %	61,7 %	65,8 %	62,5 %	ND	ND
Masculin	65,0 %	60,2 %	58,5 %	57,3 %	58,9 %	60,8 %	61,0 %	66,3 %	63,1 %		
Féminin	60,3 %	54,6 %	59,5 %	59,1 %	57,3 %	58,7 %	62,5 %	65,2 %	61,9 %		

Source : MEES, Secteur des territoires, des statistiques et de l'enseignement privé (TSEP), Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique (DGSG), Direction des indicateurs et des statistiques (DIS), Portail informationnel, système Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU), données au 18 août 2018.

31 Le taux de réussite renvoie à la proportion des étudiantes et des étudiants nouvellement inscrits qui ont obtenu, après un certain nombre d'années, la sanction recherchée. Il ne tient donc pas compte de ceux qui, sur la même période, ont reçu une autre sanction.

32 Le taux de réussite au baccalauréat est calculé après six années de suivi.

33 Le taux de réussite à la maîtrise est calculé après six années de suivi.

34 Le taux de réussite au doctorat est calculé après huit années de suivi.

Les données analysées masquent aussi des variations selon le domaine d'études pouvant donner lieu à des taux de réussite se situant en deçà des cibles que le Conseil a établies en 2008. C'est du moins ce qui ressortait des données analysées à l'époque, qui indiquaient des taux généralement plus faibles en arts et lettres au baccalauréat, en lettres, en sciences de l'éducation et en droit à la maîtrise de même qu'en sciences de l'éducation et en lettres au doctorat (CSE, 2008 p. 33-34).

Le régime d'études

Des variations existent aussi selon le régime d'études et le type de programmes. Des données compilées par l'UQ confirment cette tendance (tableau 7) : les taux de diplomation sont plus faibles dans les programmes ne

menant pas à un grade (dont la sanction prend la forme d'une attestation, d'un certificat ou d'un diplôme). Il importe cependant de préciser que la majorité de ces programmes sont suivis à temps partiel (graphique 2).

Par exemple, pour l'ensemble des universités québécoises, les taux de diplomation des programmes menant à un certificat de 1^{er} cycle sont plus élevés pour les étudiantes et étudiants inscrits à temps plein (61 %) que pour ceux à temps partiel (45 %) (tableau 7). Il en va de même pour le 2^e cycle puisque 82 % des étudiantes et des étudiants qui y étaient inscrits à temps plein ont reçu un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) et que la proportion est de 56 % chez ceux à temps partiel.

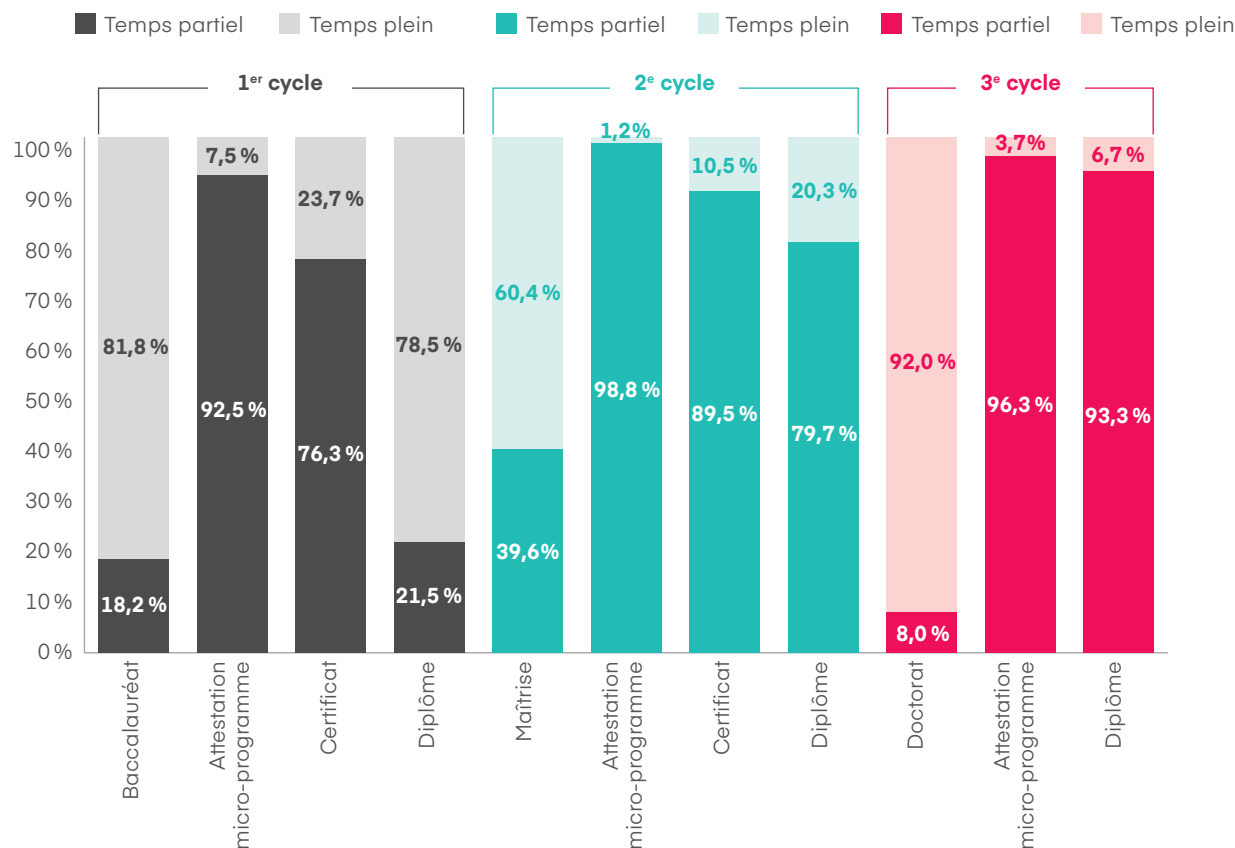
Tableau 7 : Taux de diplomation (%), selon le régime d'études et le type de programmes, pour l'ensemble des universités québécoises au trimestre d'automne 2011

		Régime d'études	
		Temps partiel	Temps plein
1 ^{er} cycle	Certificat	45 %	61 %
	Baccalauréat	40 %	80 %
2 ^e cycle	DESS	56 %	82 %
	Maîtrise	62 %	81 %

Source : Fichier de cheminement du MEES.

Traitement : DRI de l'UQ, juillet 2019.

Graphique 2 : Proportion (%) des inscriptions selon la sanction et le régime d'études pour l'ensemble des universités québécoises à l'automne 2018



Source : MEES, système GDEU.

Traitement : DRI de l'UQ, juillet 2019.

Les étudiantes et étudiants à temps partiel ont un taux de diplomation de 40 % au baccalauréat, ce qui est inférieur à celui des étudiantes et des étudiants à temps partiel inscrits à un programme conduisant à un certificat (45 %) (tableau 7). Ces données concourent à démontrer que le faible taux de diplomation associé aux programmes ne menant pas à un grade est davantage lié au régime d'études qu'au type du programme suivi. C'est

notamment ce qu'a observé l'UQ, qui atteste que les étudiantes et étudiants inscrits à temps partiel présentent des taux de diplomation plus bas que ceux à temps plein, et ce, peu importe le type de programmes (Duchaine, Gagnon-Paré et Morin, 2014, p. 66).

1.3.2 Les programmes ne menant pas à un grade

Au moment de leur création, dans les années 1960, les programmes ne menant pas à un grade de 1^{er} cycle visaient à répondre aux besoins de formation continue. Ce type de programmes, notamment le certificat, s'est aussi révélé être « une voie d'accès de la deuxième chance à l'enseignement supérieur. [...] le certificat [a] permis à bon nombre d'étudiants de faire l'expérience des études universitaires et de confirmer leurs capacités à étudier à l'université » (Chenard et Doray, 2013b, p. 186).

Au 2^e cycle, l'offre de programmes ne menant pas à un grade a connu une croissance marquée au début des années 2000. Selon la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP, 2013), cette croissance s'explique, entre autres, par le déplacement des besoins de formation universitaire des adultes et témoignerait d'un rehaussement du niveau des besoins de formation de la population québécoise (Duchaine, Gagnon-Paré et Morin, 2014, p. 13).

Bien que le nombre de programmes ne menant pas à un grade ait augmenté ces dernières années dans les universités québécoises, en particulier au 2^e cycle, leur place demeure modeste dans l'ensemble de l'offre de formation. Selon un rapport de l'UQ

(Duchaine, Gagnon-Paré et Morin, 2014) portant sur les programmes de courte durée et les programmes constitutifs de grade (PCG)³⁵, près de 25 % des personnes diplômées d'un programme de 1^{er} cycle ne menant pas à un grade s'inscrivent ensuite à un programme de baccalauréat. Par ailleurs, la FAEUQEP (2013, p.26) estime qu'environ 5 % de tous les baccalauréats décernés découlent du cumul de certificats.

Ces constats méritent que l'on s'y attarde puisqu'ils montrent que les programmes universitaires ne menant pas à un grade ne détournent pas les étudiantes et étudiants des programmes conduisant à un grade, contrairement à ce qu'avancent Lacroix et Maheu. En effet, comme il a déjà été évoqué, ils estiment qu'« il y a péril en la demeure » pour les universités ainsi que les étudiantes et étudiants lorsque ces programmes « deviennent un substitut majeur au baccalauréat et une caution pour allonger la durée des études préuniversitaires », sans compter que « ces modes d'études au premier cycle n'encouragent pas un plus grand nombre d'étudiants francophones à cheminer vers les cycles supérieurs de formation universitaire » (Lacroix et Maheu, 2017, p. 311).

En fait, il importe de rappeler que ce type de programmes répond à des objectifs multiples, notamment en

35 Pour désigner les programmes ne menant pas à un grade, l'UQ retient l'expression « programmes de courte durée ou constitutifs de grade », étant donné qu'une « forte proportion d'entre eux, notamment le certificat et la mineure, sont de nature gigogne et peuvent donc être constitutifs de grade » (Duchaine, Gagnon-Paré et Morin, 2014, p. 13).

matière de mise à jour ou de perfectionnement pour des personnes déjà sur le marché du travail (formation d'appoint), des objectifs auxquels répondaient auparavant des formations non créditées auxquelles seraient désormais préférées celles qui le sont³⁶. Ces programmes viseraient également le développement de compétences professionnelles avancées, le développement de compétences générales utiles en recherche ou la qualification de professionnels formés à l'étranger et désirant exercer leur profession au Québec (Commission des études de l'Université Laval, 2015).

De surcroît, ces programmes constituent, pour certains étudiants et étudiantes, la première étape d'une formation plus longue, notamment parce qu'ils permettent à ceux qui s'y inscrivent de vérifier leur intérêt pour un champ d'études ou encore leur motivation ou leur capacité à s'engager dans un projet de formation plus étendu (CSE, 2013; Duchaine, Gagnon-Paré et Morin, 2014). Ces programmes attirent une variété de profils étudiants et, à ce titre, ils peuvent constituer une porte d'entrée pour les études universitaires. C'est du moins l'un des constats du rapport de l'UQ, déjà cité, qui montre que le profil des étudiantes et des étudiants qui s'inscrivent à ce type de programmes diffère de celui de ceux inscrits à un programme menant à un grade. Effectivement, reprenant la description présentée par le Conseil

dans un avis paru en 2013, l'UQ soutient que les PCG attirent davantage les personnes qui entretiennent un rapport non traditionnel aux études. Les étudiantes et étudiants inscrits à un PCG sont souvent plus âgés que les autres et plus susceptibles d'avoir été admis sur une base adulte, possèdent déjà une formation universitaire et optent pour un cheminement à temps partiel (Duchaine, Gagnon-Paré et Morin, 2014, p.55). Ainsi, les PCG du 1^{er} cycle contribuent de manière importante à l'accessibilité aux études pour certains étudiants et étudiantes, notamment ceux « issus de famille[s] à faible capital scolaire » et ceux qui sont « en situation de retour aux études [conciliant] davantage études avec emploi ou responsabilité familiales » (Duchaine, Gagnon-Paré et Morin, 2014, p. 65).

Le rapport non traditionnel aux études

Selon le Conseil (2013, p. 13), « un rapport aux études non traditionnel se manifeste principalement par un engagement non exclusif dans les études, considérant, entre autres, l'occupation d'un emploi et les responsabilités parentales [ainsi que par] un parcours de formation irrégulier, considérant, entre autres, les changements dans les parcours, les interruptions et les retours aux études ainsi que les études à temps partiel ».

36 Cette lecture de la situation est rapportée par des professionnels responsables du développement des programmes au sein de l'UQ.

L'obtention d'un grade par cumul de diplômes

Outre les étudiantes et étudiants qui décident, après avoir terminé un programme ne menant pas à un grade, de poursuivre leurs études dans la même discipline (par exemple, une personne inscrite à un programme conduisant à un certificat en philosophie qui décide de poursuivre ses études dans le baccalauréat en philosophie), il est possible pour les étudiantes et les étudiants de réviser à la hausse leur projet de formation par l'entremise de l'obtention d'un baccalauréat par cumul de diplômes. Ils tirent alors profit des activités déjà terminées en complétant, sous certaines conditions, des programmes menant à d'autres diplômes, ce qui leur permet de se voir accorder un grade par cumul de diplômes³⁷, parfois désigné par une appellation distincte, par exemple «baccalauréat par cumul» ou «baccalauréat multidisciplinaire».

Depuis peu, la même possibilité se présente au 2^e cycle, notamment à l'UQ. Dans tous les cas, la volonté semble la même, soit qu'une étudiante ou un étudiant puisse, dans le respect de conditions prédéterminées, se voir conférer un grade après avoir terminé avec succès un ensemble de programmes ne menant pas à un grade. Ces conditions ont généralement trait au délai d'obtention des diplômes,

à la combinaison des programmes constitutifs de grade et à la cohérence du projet d'études.

L'obtention d'un grade par cumul de diplômes est promue, entre autres, par la FAEUQEP (2013, p.26), qui considère cette pratique comme « une contribution significative de la formation continue à l'égalité des chances et à la mobilité sociale ». Cette opinion est partagée par l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (Blanchette, 2012, p.16), qui voit, dans ce type de modalité, un « moyen de favoriser l'accès des adultes à l'université ».

Malgré tout, certaines inquiétudes ont été exprimées au sujet de la reconnaissance des grades ainsi obtenus. Selon l'ACDEAULF (Blanchette, 2012, p.16), « [l] a crainte de ne pas voir leur formation reconnue par les employeurs constitue un frein important pour les étudiants alors que les employeurs veulent, pour leur part, connaître l'identité professionnelle des personnes qu'ils engagent ».

Des préoccupations – voire des critiques – allant à l'encontre de la délivrance de grades par cumul de diplômes ont aussi été soulevées au fil des années. Ainsi, dès 1985, le Conseil lui-même exprimait des inquiétudes à cet égard puisqu'« en permettant l'obtention d'un baccalauréat par cumul de trois certificats, l'université bousculait

37 En 2013, Chenard et Doray (2013b, p.186-187) rapportaient, sur la base de données ministérielles, qu'« au cours des dix dernières années [soit de 2003 à 2013], les universités québécoises [avaient] décerné près de 14 000 diplômes de baccalauréat par cumul de certificats », un chiffre qui, selon Lacroix et Maheu (2017, p. 311), « peut sembler *a priori* impressionnant » mais qui correspond à seulement 4 % des diplômes décernés sur la période.

le principe de la formation disciplinaire fondamentale. Par le fait même, elle semait le doute quant à la valeur de baccalauréats qui ne permettraient pas à l'étudiant d'aller en profondeur et l'inciteraient à en rester à un niveau d'initiation» (CSE, 1985, p.28). De son côté, le défunt Conseil des universités (1985, p.17) remettait en question la nature de la formation relative à un baccalauréat obtenu par cumul de diplômes par comparaison avec un programme de baccalauréat régulier. Il s'interrogeait sur leur équivalence et s'inquiétait d'«une baisse de confiance dans la valeur même du diplôme de baccalauréat». C'est pourquoi, finalement, il s'opposait à ce qu'un baccalauréat soit automatiquement délivré à toute étudiante ou à tout étudiant qui termine trois programmes menant à un certificat, exigeant que cette pratique soit soumise à des procédures rigoureuses.

Plus récemment, un point de vue similaire à celui de Lacroix et de Maheu sur les programmes ne menant pas à un grade, évoqué précédemment, a été exprimé par Bissonnette et Porter (2013) dans un rapport sur une loi-cadre des universités. Ils déploraient «la préférence d'une forte partie des clientèles québécoises pour une scolarisation universitaire dans des programmes dits "courts" [...] qui n'ont pas et n'auront jamais rang de diplômes de grades» (Bissonnette et Porter, 2013, p. 49). Ils accusaient en particulier «les universités de langue

française [d'être] les responsables de cette flambée de diplômés qui n'en sont pas vraiment» (p. 50). Dans leurs recommandations à l'intention du ministre, ils faisaient valoir l'urgence de dresser un bilan «de la forte croissance des programmes courts, notamment en milieu francophone» et d'intégrer ceux-ci au système d'approbation et d'évaluation des programmes menant à un grade (p. 59)³⁸.

Malgré la persistance des critiques à l'égard des programmes ne menant pas à un grade et des règles de sanction particulières qui permettent l'obtention d'un grade par cumul de diplômes, force est de constater que ces modalités répondent au besoin de flexibilité associé à la diversité des profils des étudiantes et des étudiants universitaires. Autrement dit, ces programmes constituent en outre une réponse des universités québécoises visant à faciliter l'accès à la formation universitaire pour un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants aux profils différents, et représentent en ce sens une réponse aux nouveaux besoins de formation.

38 Précisons que les programmes qui ne mènent pas à un grade ne sont pas soumis à un processus d'évaluation par une organisation externe (Commission d'évaluation des projets de programmes [CEP] ou Comité des programmes universitaires [CPU]), mais qu'ils sont en général évalués par les instances internes des universités.

1.4 Des facteurs influençant l'accès et la persévérance aux études universitaires

Les universités québécoises sont confrontées à des défis pour ce qui est d'assurer l'accès à la formation universitaire aux collectivités qu'elles desservent. En effet, cet accès n'est toujours pas uniforme pour l'ensemble de la population québécoise. Divers facteurs influencent la facilité ou la difficulté associée au fait d'entreprendre et de persévérer dans une formation universitaire. C'est le cas, par exemple, du statut socioéconomique de l'étudiante ou de l'étudiant et de celui de ses parents, de sa région d'origine, de besoins particuliers, de son appartenance aux peuples autochtones ou encore de son statut d'étudiant international.

En d'autres termes, certains étudiants et étudiantes sont confrontés à des réalités, à des expériences de vie et à des repères culturels différents qui peuvent

complexifier leur parcours de formation et compromettre leur réussite. Pour les universités, cette situation se traduit par des défis à relever puisqu'elles doivent alors adapter leurs services et leurs formations à ces particularités.

Dans le cadre du présent avis, par souci de concision, il était impossible de présenter un portrait détaillé de ces populations, lesquelles mériteraient de faire l'objet d'une étude en bonne et due forme qui permettrait de cerner leurs particularités ainsi que les défis auxquels elles sont confrontées. Ce sujet débordait de celui de cet avis. Toutefois, il est possible d'établir certains constats généraux sur leur représentation à l'enseignement universitaire, ce qui permettra de nuancer le portrait de la scolarisation universitaire au Québec, présenté précédemment.

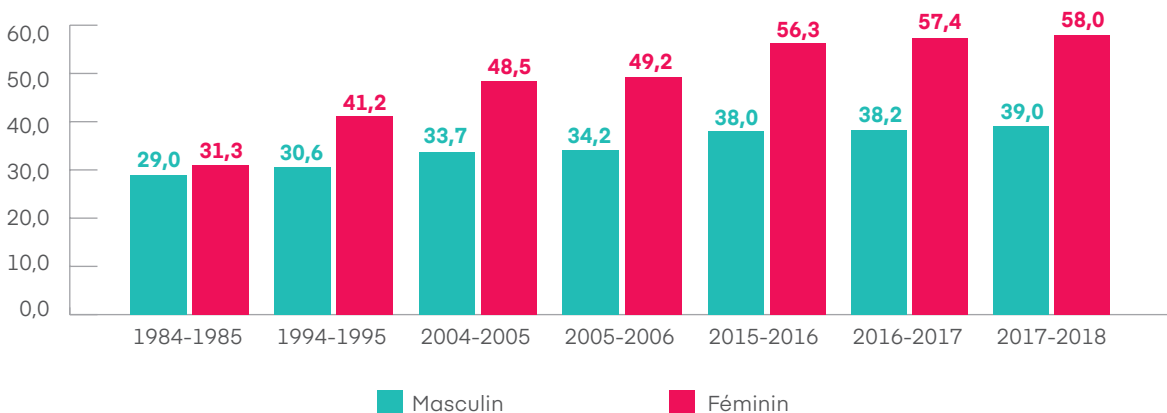
1.4.1 Une disparité selon le genre

Le genre est une variable qui dénote une disparité à l'enseignement universitaire, notamment en ce qui concerne l'accès à celui-ci, la diplomation chez les hommes au baccalauréat et la représentation des femmes dans certains programmes de sciences naturelles et de génie.

Déjà évoquée à la section 1.3, une disparité persiste pour l'accès au baccalauréat chez les hommes : il existe

un écart de 16,8 % en faveur des femmes (graphique 1). Il en est de même pour la diplomation, où un écart d'environ 7 points de pourcentage à l'avantage des femmes a été observé pour la période de 2001 à 2011 (tableau 6). Par ailleurs, le graphique 3 montre que cet écart se maintient dans le temps depuis le milieu des années 1980, mais qu'il augmente également : il est passé de 2,3 à 19,0 points de pourcentage de 1984-1985 à 2017-2018.

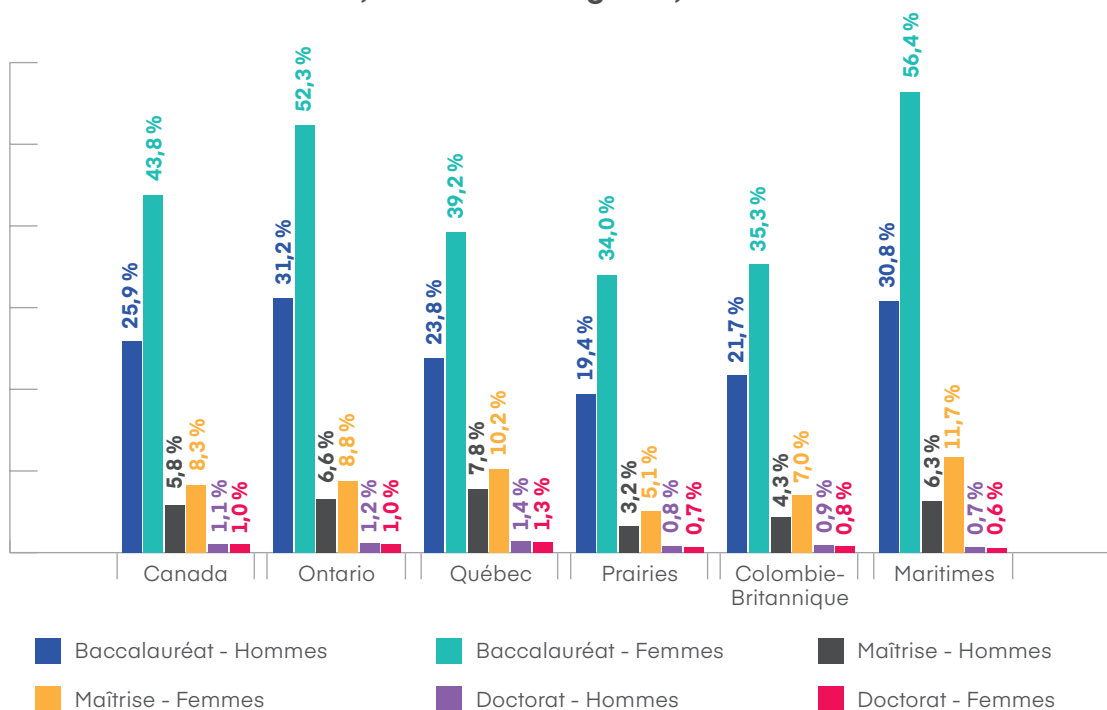
Graphique 3: Taux d'accès (%) aux programmes d'études conduisant à un baccalauréat, selon le genre, pour l'ensemble des universités québécoises



Sources : MEES et Statistique Canada. Compilation spéciale effectuée par la DRI de l'UQ (juillet 2019).

Loin d'être un phénomène particulier au Québec, cette disparité est aussi présente dans d'autres régions et provinces du Canada en ce qui a trait au taux de diplomation (graphique 4).

Graphique 4: Taux de diplomation universitaire moyen selon le genre et le niveau de formation, Canada et régions, 2007-2012



Source : Lacroix et Maheu, 2017, p. 13 (à partir de différentes données de Statistique Canada).

En ce qui a trait à ces données, Lacroix et Maheu (2017, p. 13) émettent une mise en garde: si cette tendance relative au faible taux de diplomation des hommes se maintient, la situation risque d'entraîner des effets délétères à la fois chez les individus, «qui ne réaliseront pas leur plein potentiel personnel», et

dans la société, qui sera confrontée à un «quantum du capital humain» masculin réduit (Lacroix et Maheu, 2017, p.13-14).

Soulignons que cette disparité au désavantage des hommes en termes d'accès aux études et aux diplômes universitaires a auparavant été soulignée par le Conseil, et ce, il y a près de trente ans (voir l'encadré ci-dessous).

La pensée du Conseil sur la disparité de genre dans le cheminement scolaire en 1991

Dans un avis publié en 1992 et intitulé *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, le Conseil présentait des statistiques montrant que «les filles réussissent mieux et terminent plus nombreuses leurs études secondaires et [qu']elles optent de plus en plus pour des études collégiales et universitaires, alors que les garçons sont plus nombreux à abandonner dès leurs études secondaires et sont également moins nombreux à passer aux études supérieures et à y persévérer» (CSE, 1992, p. 3).

À l'époque, le Conseil affirmait que cette situation était l'héritière «d'une longue évolution» débutant dès l'enseignement primaire. Il désignait comme causes le comportement différencié des filles et des garçons dans leur cheminement scolaire, le rôle de la composition du personnel des écoles, majoritairement féminin – contribuant à associer les études à un univers féminin et offrant peu de figures d'identification masculines –, et des différences dans la motivation à poursuivre les études (CSE, 1992, p.10).

Ainsi, le Conseil soulignait que la disparité de l'accès aux études et de la réussite, au désavantage des garçons et des hommes à différents ordres d'enseignement, y compris au 1^{er} cycle universitaire, entraînerait un risque pour la société «de souffrir d'un déséquilibre dont elle a déjà souffert. Car au cheminement scolaire et professionnel tronqué des femmes semble devoir succéder celui des hommes. Une société ne peut se payer un tel déséquilibre dans le développement de ses ressources humaines» (CSE, 1992, p.69).

Devant cette situation, le Conseil formulait la recommandation suivante: «que les établissements, tout en continuant de promouvoir l'accès des femmes à l'enseignement supérieur, se préoccupent de valoriser la démarche éducative auprès des jeunes garçons et des hommes et de mettre sur pied des mesures de soutien et d'accompagnement qui favoriseront leur persévérance aux études» (CSE, 1992, p. 69).

En ce qui concerne la situation des femmes au Québec, il importe de souligner que, malgré leur haut taux de diplomation universitaire, elles obtiennent encore souvent un salaire plus bas que celui des hommes pour un même diplôme. C'est à ce constat qu'est parvenu le Conseil du statut de la femme :

Quel que soit leur niveau d'études, les femmes reçoivent, à leur entrée sur le marché du travail, un salaire moyen inférieur à celui des hommes. Par exemple, en 2017, le salaire hebdomadaire des femmes ayant obtenu un baccalauréat en 2015 et travaillant à temps plein correspond à 89,5 % de celui de leurs homologues masculins. Chez les titulaires de maîtrise, cette proportion se chiffre à 88,5 % (Roy, 2018, p. 20)³⁹.

À la lumière de ce constat, il est possible d'affirmer qu'en dépit d'un taux élevé de diplomation aux études universitaires, les femmes n'obtiennent toujours pas la totalité des bénéfices financiers qui leur sont associés.

La représentation dans les domaines des sciences naturelles et du génie

Au regard des conditions salariales associées à des domaines de formation particuliers, un rapport de l'Institut McKinsey portant sur le thème de la parité souligne que les emplois issus des domaines des sciences naturelles et du génie – aussi désignés par l'acronyme

L'inscription des femmes aux différents régimes d'études

Des données révèlent que ce sont en majorité les femmes qui s'inscrivent à des études à temps partiel, dans une proportion avoisinant les deux tiers des inscriptions, et ce, tous types de programmes universitaires confondus et à tous les cycles, à l'exception du doctorat. Selon des données fournies par l'UQ pour l'année 2018, les femmes représentent 60,7 % des inscriptions à temps partiel au 1^{er} cycle et 62,5 % au 2^e cycle. Il est à noter que cette proportion persiste dans le temps sur une période de dix ans.

Les femmes sont aussi plus nombreuses à s'inscrire à temps plein aux différents cycles, à l'exception du doctorat, où une quasi-parité est constatée dans les inscriptions à temps plein (49,4 % chez les femmes). Ainsi, à l'automne 2018, on comptait 57,8 % de femmes inscrites à temps plein au baccalauréat, 57,3 % à un programme conduisant à un certificat, 53,8 % à la maîtrise et 59,8 % à un programme menant à un DESS.

³⁹ Une observation similaire est faite par l'Institut McKinsey (Devillard, Vogel, Pickersgill et autres, 2017), qui relate un écart salarial de 12 cents au profit des hommes au Canada, ce qui signifie que, pour chaque dollar gagné par un homme, une femme gagne 88 cents.

«STIM» ou «STGM»⁴⁰ – présenteraient une augmentation du pouvoir d'achat en comparaison des femmes dans les autres domaines (Devillard, Vogel, Pickersgill et autres, 2017, p.80). En fait, les salaires en STIM sont en moyenne jusqu'à 12 % plus élevés que dans les autres domaines (Daguzan Bernier, 2019). Or, il demeure que les femmes sont minoritaires dans plusieurs disciplines de ces domaines de formation et, par conséquent, dans les pratiques professionnelles qui en sont issues, et ce, depuis plusieurs décennies⁴¹.

Le rapport de l'Institut McKinsey relève cette corrélation et explique que cette faible représentation au sein de la formation universitaire se reflète aussi dans les emplois des domaines des STIM. La faible représentation féminine dans ces emplois témoigne d'un problème dans l'ensemble du cheminement des filières de formation de ces domaines en particulier: les données canadiennes montrent que le bassin d'étudiantes inscrites dans les spécialités et les programmes liés aux domaines des STIM connaît une attrition de 50 % entre les études secondaires et l'entrée sur le marché du travail, et de 6 % après l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur (Devillard, Vogel, Pickersgill et autres, 2017, p.80). Autrement dit, au Canada, 6 % des personnes diplômées de l'enseignement

supérieur en STIM ne travaillent dans aucun de ces domaines, ce qui fait en sorte que la représentation féminine est moins élevée dans les milieux professionnels liés aux STIM.

En ce qui a trait à la formation dans ces domaines, selon des données colligées par la Chaire pour les femmes en sciences et en génie au Québec (CFSG, 2019), «les femmes ont atteint l'équité (50 %) et même la majorité dans plusieurs domaines des sciences de la vie, mais sont encore largement minoritaires dans la plupart des domaines du génie, en physique et en informatique» (Belletête, Pelletier Nolet et Langelier, 2019, p.28). Effectivement, ce ne sont pas toutes les disciplines des sciences naturelles ou du génie qui connaissent des disparités en matière de représentation. En 2017-2018, les femmes présentaient la parité ou étaient même en majorité dans les disciplines suivantes:

- **Baccalauréat:** chimie (49 %), urbanisme (51 %), sciences de l'activité physique (58 %), biochimie (59 %), géologie (60 %), biologie (66 %), microbiologie (66 %), architecture (67 %), science et techniques alimentaires (72 %), agriculture (69 %), génie alimentaire (49 %), génie biologique et biomédical (53 %) (Belletête, Pelletier Nolet et Langelier, 2019, p. 18 et 24);

40 Plusieurs appellations distinctes existent pour désigner les domaines d'études où les femmes sont minoritaires, notamment «sciences, technologies, ingénierie et mathématiques» (STIM) ou «sciences, technologies, génie et mathématiques» (STGM).

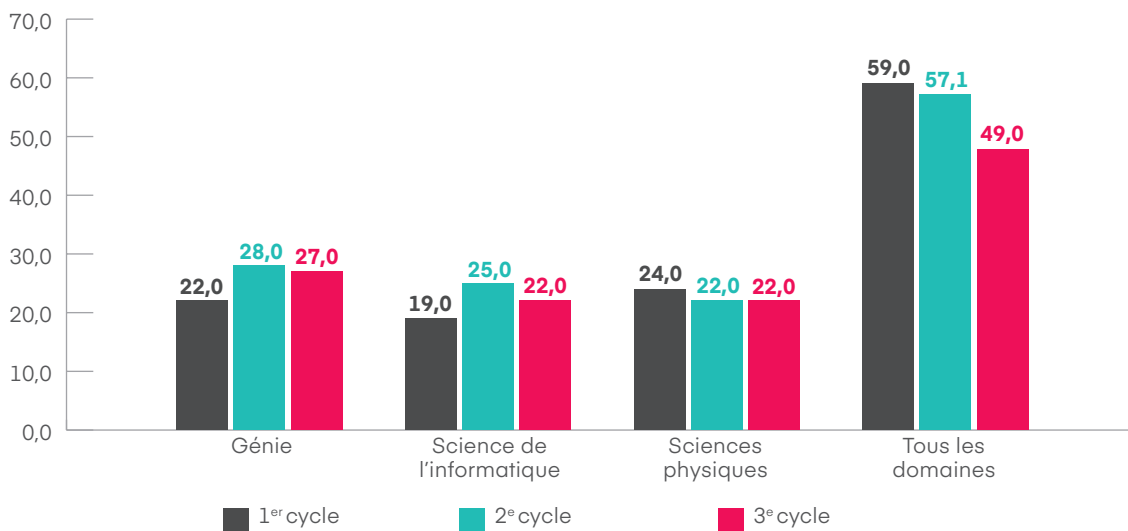
41 Rappelons que ce constat était déjà formulé dans l'avis du Conseil paru en 1992. Les données analysées à l'époque montraient que les hommes étaient majoritaires dans les secteurs des sciences pures et des sciences appliquées (p.8).

- **Maîtrise:** géologie (49%), urbanisme (50%), sciences de l'activité physique (55%), architecture (57%), microbiologie (59%), architecture urbaine (62%), biologie (63%), biochimie (65%), science et techniques alimentaires (69%), génétique (74%), génie agricole et rural (50%) (Belletête, Pelletier Nolet et Langelier, 2019, p.19 et 25);
- **Doctorat:** biochimie (49%), biologie (51%), architecture urbaine (55%), microbiologie (58%), architecture (65%), science et techniques alimentaires (69%), génie nucléaire (50%) (Belletête, Pelletier Nolet et Langelier, 2019, p.20 et 26).

Dans certains domaines du génie, la représentation féminine apparaît toutefois faible. Toujours pour l'année 2017-2018, elle est inférieure à 30% pour 6 des 13 domaines du génie (Belletête, Pelletier Nolet et Langelier, 2019, p.23): les femmes représentent, au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat en génie, respectivement 22%, 28% et 27% des inscrits.

Par ailleurs, du côté des sciences naturelles et appliquées, plus précisément en science informatique, elles représentent, aux trois cycles, respectivement 19%, 25% et 22%, tandis qu'en sciences physiques les proportions sont de 24% au baccalauréat, de 22% à la maîtrise et de 22% au doctorat (graphique 5).

Graphique 5 : Inscription des femmes (%) par domaines d'études pour l'ensemble des universités québécoises au trimestre d'automne 2018



Sources : Système GDEU, MEES.

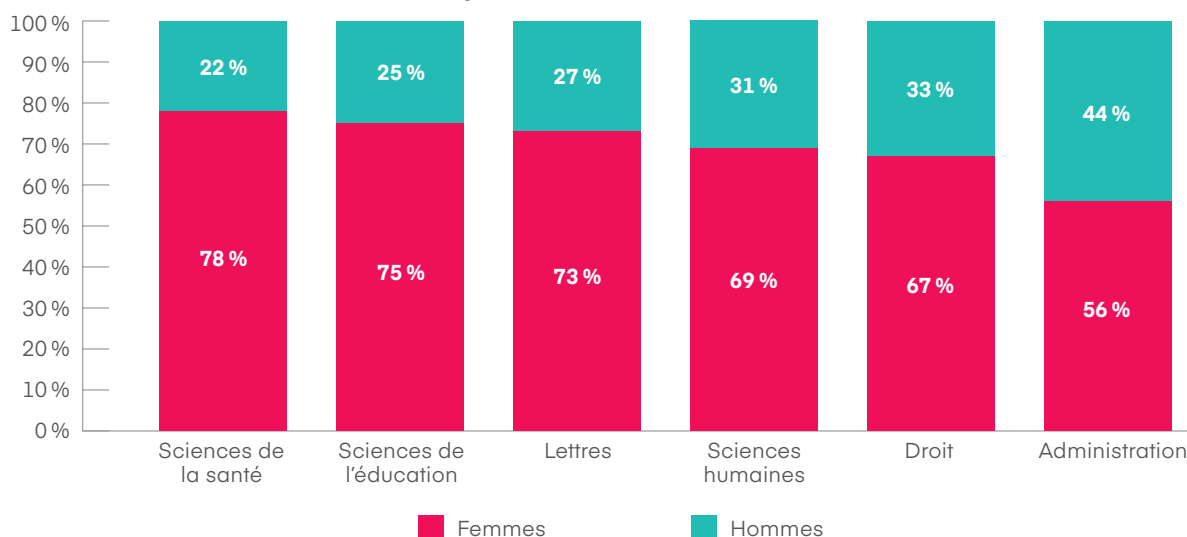
Traitement : DRI de l'UQ, septembre 2019.

Le graphique 5 permet de bien saisir l'ampleur non seulement du faible taux d'inscription des femmes à certaines disciplines des sciences naturelles et du génie, mais surtout la disparité avec la représentation féminine universitaire en tant que telle. Par exemple, au 1^{er} cycle, dans le domaine du génie, les femmes représentent 22 % des inscriptions, et ce, en dépit du fait qu'elles composent généralement 59 % des inscrits à l'ensemble des domaines du 1^{er} cycle⁴². À titre comparatif, il est à noter que, bien que d'autres facteurs puissent influencer les données, à l'échelle canadienne, 38 femmes pour 100 hommes étudient dans les domaines d'études des STIM,

alors qu'elles représentent 53 % de l'ensemble des diplômés universitaires canadiens (Devillard, Vogel, Pickersgill et autres, 2017, p.37).

Le graphique 6 fait ressortir, quant à lui, les différences marquées de genre dans les domaines où les hommes sont moins représentés. Là où l'écart est le plus marqué, les hommes représentent, pour le 1^{er} cycle, tout au plus le tiers des inscrits (à l'exception du domaine de l'administration [44 %]): sciences de la santé (22 %), sciences de l'éducation (25 %), lettres (27 %), sciences humaines (31 %) et droit (33 %).

Graphique 6 : Inscriptions au 1^{er} cycle (%), selon le genre, dans les domaines des sciences de la santé, des sciences de l'éducation, des lettres, des sciences humaines, du droit et de l'administration pour l'ensemble des universités québécoises à l'automne 2018⁴³



Source : MEES, système GDEU.

Traitement : DRI de l'UQ, septembre 2019.

42 Au baccalauréat en génie, seules les disciplines du génie alimentaire et du génie biologique et biomédical ont une représentation féminine qui correspond à la parité ou qui est faiblement majoritaire, les femmes représentant respectivement 49 % et 53 % des inscriptions (Belletête, Pelletier Nolet et Langelier, 2019, p.24).

43 Sont exclus des totaux les auditrices et les auditeurs, les postdoctorantes et postdoctorants, les résidentes et résidents en médecine et les étudiantes et étudiants en situation d'accueil.

1.4.2 Des inégalités d'accès selon le milieu socioéconomique

Le concept de reproduction sociale n'est pas en désuétude en ce qui concerne l'enseignement universitaire au Québec. L'origine sociale d'un individu joue, le plus souvent, un rôle dans les possibilités qui vont s'offrir à lui au cours de son cheminement scolaire et influence son accessibilité à la formation universitaire. Ainsi, il faut comprendre la reproduction sociale comme un « mécanisme selon lequel les inégalités sociales provenant des caractéristiques socioéconomiques et culturelles familiales se transforment en inégalités scolaires pour ensuite se concrétiser en inégalités sociales lorsque l'individu s'insère sur le marché du travail. En somme, l'individu conserve le même rang social que celui de ses parents au fil de son parcours de vie scolaire et professionnel » (Magnan et Vidal, 2015, p.217). Autrement dit, les inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires qui, à leur tour, limitent les occasions professionnelles.

Selon Chenard et Doray (2013b, p. 180), « [l]es données touchant à l'origine des étudiants sont plus difficiles à trouver, en particulier celles qui touchent à l'origine socioéconomique ». Ils font toutefois valoir que des études ponctuelles ont été menées depuis le mouvement de démocratisation amorcé à la fin des années 1960. Ces études ont fait ressortir que les inégalités d'accès selon le milieu socioéconomique persistent encore aujourd'hui. À cet égard, ils indiquent deux tendances relatives à la fréquentation scolaire postsecondaire en fonction de l'origine sociale et

économique: « d'une part, l'accès à l'enseignement postsecondaire des jeunes des milieux populaires et des catégories ouvrières aurait progressivement augmenté. D'autre part, cet accès reste inégal si on le compare à celui des groupes plus favorisés sur le plan du capital économique ou du capital culturel » (Chenard et Doray, 2013a, p.63).

Cette tendance semble s'accroître pour l'accès aux études universitaires (Chenard et Doray, 2013a). Vigneau (2013) va dans le même sens: « [...] force est de reconnaître que la participation aux études universitaires demeure influencée par des facteurs sociaux, économiques et culturels. Par exemple, le revenu et la scolarité des parents ont un lien certain avec la probabilité d'atteindre les études universitaires au Canada (Corak, Lipps et Zhao, 2003; Drolet, 2005; Lennon et autres, 2011), tandis que ces facteurs auraient très peu d'incidence sur la participation aux études collégiales, malgré la présence de droits de scolarité dans les collèges canadiens » (p.94).

De plus, dans une étude récente, Kamanzi (2019) présente les données du sondage *Youth in Transition*, qui a permis de suivre une cohorte d'élèves, d'étudiantes et d'étudiants canadiens durant 10 ans, soit de l'âge de 16 ans à celui de 26 ans. Les données de quelque 4500 Québécoises et Québécois ont été utilisées à cet effet. Parmi cette cohorte, 70 % des jeunes ont fréquenté le collégial, dont la moitié ont ensuite accédé

à l'université (Kamanzi, 2019, p.22). Or, le croisement de ces données avec les caractéristiques socioéconomiques et sociales des étudiantes et des étudiants sondés fait ressortir certaines disparités : 54 % des jeunes dont l'un des parents a au plus un diplôme du secondaire font la transition au collégial, contre 89 % pour les jeunes dont au moins l'un des parents a fréquenté l'université. Ainsi, on observe que la disparité en matière d'accès à l'université augmente selon le niveau de scolarité atteint par l'un des parents : seulement 20 % des jeunes dont aucun des parents n'a dépassé le secondaire accèdent à l'université, les proportions étant de 32 % pour ceux dont au moins l'un des parents a un diplôme du collégial et 60 % pour ceux dont au moins l'un des parents possède un diplôme universitaire.

Toutefois, un constat encourageant émane de la plus récente enquête des Indicateurs de conditions de poursuite des études (ICOPE), qui a permis d'observer un rehaussement de la scolarité des parents de 2011 à 2016, une période durant laquelle une proportion de plus en plus importante d'étudiantes et d'étudiants universitaires étaient issus d'une famille dont les parents avaient fait des études universitaires. Plus précisément, « en 2011, les parents des étudiants de premier cycle avaient fait majoritairement des études de niveau secondaire, alors que les études universitaires représentent aujourd'hui la catégorie dominante (environ le tiers des répondants) » (Bonin et Girard, 2017) des études effectuées par les parents.

Au-delà de la corrélation entre le niveau de scolarité des parents et l'accès à l'université, Kamanzi (2019) souligne un autre facteur qui met en relief le lien entre l'origine socioéconomique et l'accès aux études supérieures. Il s'agit du type d'école secondaire fréquentée, c'est-à-dire du fait qu'elle soit publique ou privée, ou encore qu'elle offre ou non des programmes enrichis. Cette dernière caractéristique influence l'accès au collégial et à l'université par rapport aux élèves qui fréquentent des écoles où ce type de programmes n'est pas offert (Kamanzi, 2019).

Les élèves inscrits aux parcours réguliers des écoles publiques québécoises s'inscrivent à l'enseignement collégial dans une proportion de 49 %, et cette proportion grimpe jusqu'à 91 % pour les élèves des parcours enrichis et à 94 % pour ceux des écoles privées. L'écart se creuse en ce qui concerne l'accès à l'université, la proportion des élèves qui s'y inscrivent étant de seulement 15 % pour ceux issus des parcours réguliers des écoles publiques, de 51 % pour les élèves des parcours enrichis et de 60 % pour les élèves des écoles privées (Kamanzi, 2019, p.22).

Les constats présentés par les études de Kamanzi (2019), de Kamanzi et Doray (2015) ainsi que de Kamanzi, Guégnard, Imdorf et autres (2014) rejoignent les craintes et les mises en garde maintes fois exprimées par le Conseil, dans différentes publications, concernant la défense du principe d'équité, qui devrait en tout temps régir le système scolaire québécois (voir l'encadré suivant).

Un enjeu d'équité sociale défendu par le Conseil

Dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, intitulé *Remettre le cap sur l'équité*, le Conseil démontre que la fréquentation des écoles privées ou celle des écoles publiques offrant des programmes enrichis est fortement liée à l'origine socioéconomique de l'élève. Se référant à Suraniti, le Conseil observe qu'« [à] l'échelle du système, il y a en quelque sorte actuellement une école à, au moins, trois vitesses: le réseau privé, les programmes particuliers ou enrichis de l'école publique et le programme ordinaire de l'école publique » (CSE, 2016, p. 42). Cette coexistence pose un problème de justice, puisque les services éducatifs de meilleure qualité ne seraient pas accessibles à tous, se trouvant le plus souvent offerts dans les écoles privées ou celles comportant des programmes enrichis. Plus encore, cette coexistence entraîne un déséquilibre dans la composition des classes: celles des écoles publiques reçoivent la plus grande proportion d'élèves issus de milieux défavorisés, ce qui fait en sorte que les élèves les plus vulnérables se retrouvent *de facto* dans un contexte d'apprentissage moins favorable (CSE, 2016, p. 42). L'inégalité sociale entre les élèves s'en trouve ainsi accentuée, ce qui constitue une atteinte au principe d'équité de traitement, qui consiste à « offrir à tous les élèves une expérience scolaire de qualité, dans tous les contextes » (CSE, 2016, p. 36).

De surcroît, cette situation induit une inégalité de résultat, comprise comme une représentation équitable de tous les groupes sociaux parmi les diplômées et diplômés de tous les ordres d'enseignement (CSE, 2016, p. 49). À ce titre, la sous-représentation de certains groupes, en particulier aux études universitaires, ne serait pas étrangère aux conditions inégales des parcours scolaires suivis par les individus.

Enfin, rappelons que l'analyse du Conseil conclut que, dans le système scolaire québécois, même si ce dernier « a considérablement progressé sur le plan de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite » (CSE, 2010, p. 13), « [l]es inégalités de traitement observées sont au bénéfice des plus favorisés (donc contraires à l'équité). Ces inégalités semblent s'accroître. Le fonctionnement du système contribue en partie à leur reproduction. Elles sont donc inacceptables et évitables » (CSE, 2016, p. 60).

1.4.3 Les étudiantes et étudiants de première génération⁴⁴

La population étudiante universitaire s'est indéniablement transformée depuis la réforme du système scolaire des années 1960. Avant cette époque,

« l'université québécoise était largement une université d'héritiers, c'est-à-dire d'étudiants jeunes, à temps plein, en continuité d'études par rapport

44 Les données utilisées dans cette section font référence uniquement aux établissements d'enseignement du réseau de l'UQ. Il est donc possible que le portrait des EPG des autres universités soit différent.

aux cycles antérieurs de formation et venant des fractions de la classe aisée» (Chenard et Doray, 2013b, p.179). Avec la démocratisation de l'enseignement supérieur, un groupe a pris de l'importance avec les années, celui des étudiantes et étudiants de première génération (EPG), lesquels sont «issus de familles dites à faible capital scolaire et faisant partie des groupes sous-représentés aux études supérieures» (Bonin, Duchaine et Gaudreault, 2015, p.2). En effet, les EPG partagent parfois un autre profil. Par exemple, plusieurs étudiantes et étudiants autochtones sont aussi des EPG. Quoi qu'il en soit, «ces groupes font face à des obstacles communs qui peuvent les détourner d'un projet d'études supérieures ou retarder le moment où ils y accéderont» (Bonin, Duchaine et Gaudreault, 2015, p.2).

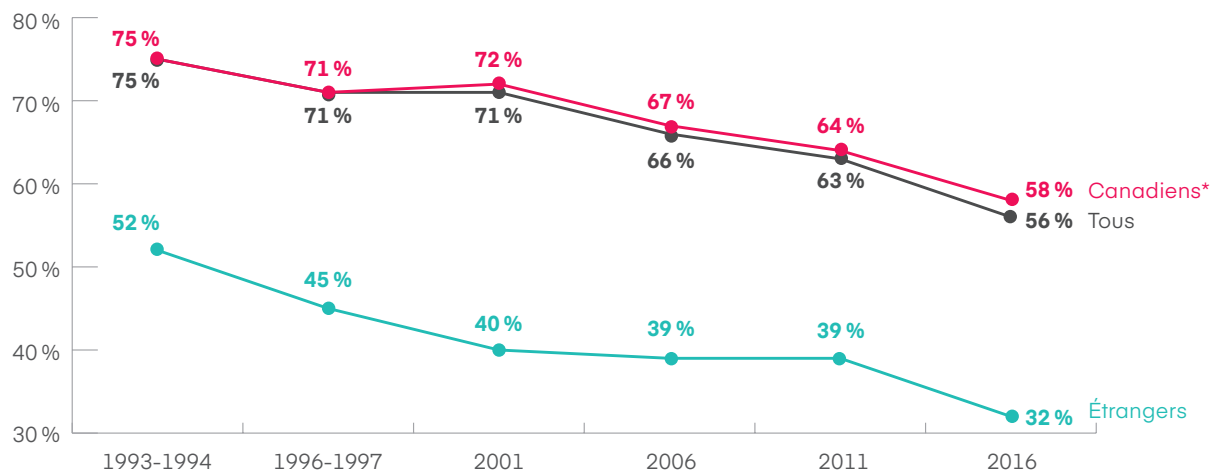
Ce qui distingue les EPG des autres groupes d'étudiantes et d'étudiants, c'est l'absence de modèle universitaire à la maison, ce qui fait en sorte que les EPG «sont généralement moins outillés pour entreprendre leur formation et [que] certains devront même ramer à contre-courant, face à l'incompréhension de leur entourage» (Bonin, 2019b, p.2). Autrement dit, le soutien sous

toutes ses formes (tant psychologique que financier de la part des parents) leur fait souvent défaut.

L'enquête ICOPE sur les EPG universitaires, menée par l'UQ en janvier 2019, permet de constater, pour l'ensemble des cycles, une proportion de 50 % des nouveaux étudiants et étudiantes de l'UQ qui sont des EPG (automne 2016). Cela représente une diminution de 8 points de pourcentage par rapport à l'enquête précédente, effectuée en 2013. Cette dernière révélait aussi une baisse de la proportion globale des EPG au sein de l'UQ, notamment dans les établissements situés en région⁴⁵ (13 points de pourcentage en 20 ans), une réalité qui indiquerait que le niveau de scolarisation des parents augmente au fil des générations (Bonin, 2013) (graphique 7). Ainsi, cette explication pourrait toujours s'avérer valide pour l'interprétation de la baisse constatée à l'automne 2016, c'est-à-dire qu'elle montre que le bassin des futurs étudiants et étudiantes universitaires est de moins en moins composé d'EPG et qu'elle ne dénote pas une problématique en matière d'accès aux études universitaires, mais témoigne plutôt d'une hausse tendancielle de la scolarisation de la population québécoise depuis un demi-siècle.

45 Il s'agit de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), de l'Université du Québec à Chicoutimi, de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).

Graphique 7 : Proportion d'EPG dans les établissements en région du réseau de l'UQ⁴⁶



* La catégorie Canadiens désigne le statut légal au Canada de l'étudiante ou de l'étudiant.

Source : Bonin (2019b), p. 13.

De plus, les EPG fréquentent davantage les programmes ne menant pas à un grade : ils constituent 63 % des inscrits aux programmes courts du 1^{er} cycle, 59 % aux programmes menant à un certificat et 56 % aux programmes courts du 2^e cycle. Cette réalité serait attribuable au profil prédominant chez ces étudiantes et étudiants : ils sont plus nombreux, en proportion, à assumer des responsabilités familiales, ils ont souvent occupé un emploi à temps plein avant leur entrée à l'université, ils sont moins nombreux à recevoir du soutien financier de leur famille et, en conséquence, ils occupent davantage un emploi durant leurs études et effectuent souvent plus de 20 heures de travail par semaine (Bonin, 2019b, p. 6). Bref, les EPG doivent faire face à des conditions particulières.

Cette situation tend à influencer leur parcours universitaire eu égard au type de programmes qu'ils choisissent de suivre.

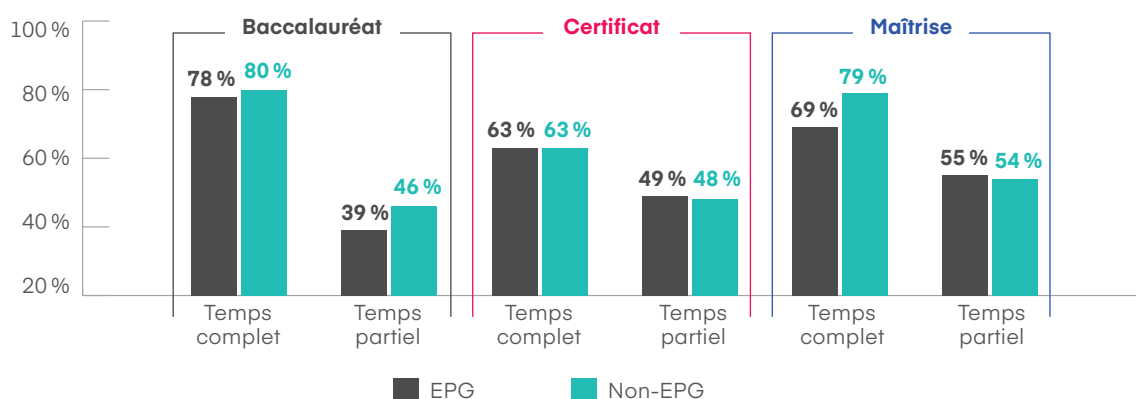
Enfin, au regard de la diplomation (graphique 8), les données les plus récentes disponibles pour le réseau de l'UQ concernant le baccalauréat, le certificat et la maîtrise ne montrent aucun écart significatif entre les EPG et les autres étudiantes et étudiants du 1^{er} cycle (un écart de 7 points de pourcentage peut être noté en défaveur des EPG à temps partiel au baccalauréat et un écart de 2 points pour le temps plein). Cependant, à la maîtrise à temps plein, on note un écart de 10 points de pourcentage en défaveur des EPG. Ainsi, il appert que les EPG réussissent leurs

46 « Le recrutement à l'international étant en hausse depuis plusieurs années, il devient nécessaire de distinguer les étudiants canadiens des étrangers, ces derniers étant associés à de plus faibles parts d'EPG[U] » (Bonin, 2019a, p. 4).

études, au 1^{er} cycle, dans une proportion similaire à celle des autres étudiantes et

étudiants, alors que leur taux de réussite serait plus faible au 2^e cycle (Bonin, 2019b, p.8).

Graphique 8 : Diplomation après 6 ans entre les EPG et les Non-EPG pour l'ensemble des établissements du réseau de l'UQ, cohorte de 2011⁴⁷



Source : Bonin (2019b, p. 8)

1.4.4 La scolarité selon les régions

En 2018, près du tiers (32,8%) des Québécoises et des Québécois âgés de 25 à 64 ans détenaient un certificat, un diplôme ou un grade universitaire (ISQ, 2019, p.23). Toutefois, en dépit de la présence d'établissements d'enseignement universitaire dans plusieurs régions du Québec, des différences notables quant à la diplomation sont observées selon les régions administratives.

Des disparités entre les grands centres urbains et les régions du Québec

De manière générale, les titulaires d'un diplôme universitaire sont concentrés dans les grands centres urbains. Des données de l'ISQ montrent en effet que la région de Montréal se démarque en ce qui concerne la proportion de personnes qui détiennent un diplôme universitaire⁴⁸. Cette situation peut s'expliquer par « [l]a structure économique de la région de Montréal [...] la présence de nombreuses institutions d'enseignement supérieur »

47 L'appellation «Non-EPG» signifie «qui n'est pas de première génération universitaire» (Bonin, 2019b, p.8).

48 Cette tendance est particulièrement présente aux cycles supérieurs. Ainsi, en 2016, la région de Montréal comptait 46,1% de titulaires d'une maîtrise et 49,7% de titulaires d'un doctorat (ISQ, 2018).

(ISQ, 2018, p. 102) et par la forte présence d'immigrantes et d'immigrants très scolarisés⁴⁹.

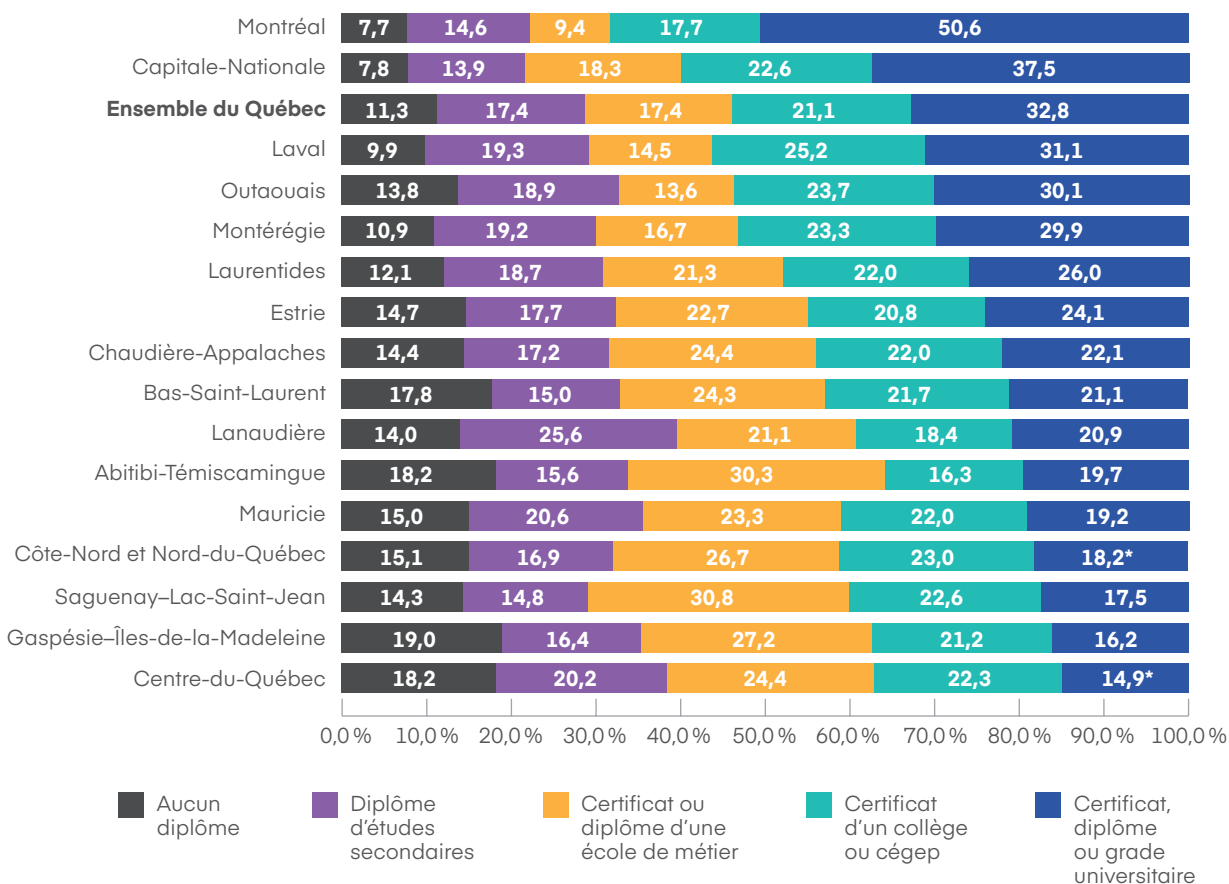
Ainsi, en 2018, la moitié (50,6 %) des habitantes et des habitants de la région de Montréal âgés de 25 à 64 ans détenaient un certificat, un diplôme ou un grade universitaire. L'importance du poids démographique des titulaires d'un diplôme universitaire dans cette région correspond à 40 % de l'ensemble de ceux de la province, un résultat qui influence grandement celui du Québec pour ce niveau de scolarité. En effet, « lorsque l'on exclut Montréal du calcul pour le Québec, on constate que la proportion de la population ayant atteint le niveau universitaire passe de 33 % à 27 % en 2018 », ce qui représente une baisse de 6 points de pourcentage (ISQ, 2019, p. 23).

Plus encore, comme le graphique 9 en témoigne, les grands centres urbains comptent une plus grande concentration de titulaires d'un diplôme universitaire que les régions. La majorité des titulaires d'un grade universitaire âgés de 25 à 64 ans y résident. Plus précisément, les autres grands centres urbains réunissent des diplômées et diplômés universitaires dans une proportion de 37,5 % pour la Capitale-Nationale, de 31,1 % pour Laval, de 30,1 % pour l'Outaouais et de 29,9 % pour la Montérégie (ISQ, 2019, p. 24).

En somme, il apparaît que la situation des populations des régions est moins avantageuse sur le plan de la diplomation. Autrement dit, il existe une disparité évidente entre les grands centres urbains et les régions, et c'est la région de Montréal qui domine pour ce qui est de la proportion de titulaires d'un diplôme universitaire.

49 Comme le souligne l'ISQ (2018, p. 102), les « personnes immigrantes totalisent d'ailleurs le quart de l'ensemble des 25 à 64 ans ayant une scolarité de niveau universitaire au Québec en 2016, alors qu'elles représentent 17 % de l'ensemble des personnes de ce groupe d'âge au Québec », le niveau de scolarité représentant un critère de sélection pour l'immigration au Québec. Autrement dit, la plupart des immigrantes et des immigrants sont déjà diplômés lorsqu'ils arrivent au Québec.

Graphique 9 : Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité déclaré, régions administratives et ensemble du Québec, 2018



* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

Source : Statistique Canada, *Enquête sur la population active*, compilation spéciale. Adaptée par l'Institut de la statistique du Québec.

L'offre de formation universitaire en région

À la lumière des données de la section précédente, on peut constater que l'offre de formation universitaire en région revêt une importance décisive pour attirer des étudiantes et étudiants, et

qu'elle est aussi susceptible d'améliorer la rétention des diplômées et des diplômés.

Outre la présence des 18 universités sur le territoire québécois, il existe de nombreux lieux d'enseignement universitaire délocalisés (campus secondaires, sites hors campus, antennes ou points de service). À l'automne 2016, le réseau

d'enseignement universitaire québécois comptait 35 campus, dont 17 principaux et 18 secondaires⁵⁰. À cet égard, le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) rappelle que ces différents campus doivent composer avec des réalités diverses :

Dans certains cas, c'est pour des raisons d'infrastructure (ex. campus MacDonald de McGill⁵¹). Dans d'autres cas, le but est de desservir une autre région (ex. campus de Lévis de l'UQAR ou le campus de Longueuil de l'Université de Sherbrooke). De plus, une université peut, dès son origine, avoir été développée en mode « multicampus » (ex. UQAT, l'École nationale d'administration publique et l'Institut national de la recherche scientifique) (BCI, 2017a).

Ainsi, selon des données obtenues de l'UQ, à l'automne 2018, on comptait 177 lieux d'enseignement universitaire actifs sur le territoire québécois⁵². Bien que ce chiffre puisse sembler élevé, la part de la formation universitaire offerte dans un site hors campus est modeste, comptant pour seulement 2,5 % de l'ensemble de l'offre de formation universitaire au Québec et 5,4 % de l'offre de formation des campus secondaires.

Une proportion de 92 % de la formation est offerte sur les campus principaux. Selon les mêmes données, cela représente 97 000 effectif étudiant en

Définition de la formation universitaire offerte sur...

un campus principal : « un campus est une infrastructure permanente où l'établissement qui dispense la formation offre un ensemble de services universitaires répondant à sa mission d'enseignement et de recherche, comme les services aux étudiants, les services de placement, l'aide financière [...] ». De plus, le campus principal est « le lieu d'ancrage principal de l'administration d'un établissement ».

un campus secondaire : il se distingue d'un campus principal du fait qu'il n'est pas le lieu d'ancrage de l'administration, bien qu'il puisse offrir un ensemble de services universitaires.

un site hors campus : « réfère, à titre d'exemple, aux espaces utilisés dans les cégeps, dans le réseau hôtelier ou dans toute autre institution ou entité régionale (municipalité, entreprise, établissement financier, groupe communautaire, etc.) ».

Source : BCI, 2017a, p. 4-5.

50 Il existe 17 campus principaux puisque l'Université TÉLUQ propose une offre de formation uniquement à distance.

51 Ce campus accueille la Faculté des sciences de l'agriculture et de l'environnement de l'Université McGill. Comptant plus de 650 hectares, il comprend notamment plusieurs infrastructures (fermes, serres, arboretum, etc.).

52 Précisons que la majorité des universités québécoises comptent des sites d'enseignement en plus de leur campus principal.

équivalence au temps plein (EEETP)⁵³, pour l'ensemble des lieux d'enseignement du réseau universitaire québécois, y compris les activités qui ne sont pas liées à un lieu d'enseignement⁵⁴. C'est donc 4 634 EEETP inscrits à une formation universitaire offerte sur un campus secondaire et 2 154 EEETP qui sont inscrits à une formation universitaire offerte sur un site hors campus au trimestre d'automne 2018.

Ces lieux d'enseignement additionnels contribuent à l'accessibilité de l'enseignement universitaire, notamment pour les professionnelles et les professionnels qui ont des besoins de formation continue, comme le soulignait le Conseil en 2013. Cette tendance a aussi été soulignée par l'UQ, qui voit dans l'offre délocalisée non seulement un moyen de formation, mais aussi un moyen de rétention des professionnelles et des professionnels en région :

[...] grâce à leurs campus, centres universitaires et points de service, les établissements du réseau de l'UQ sont en mesure d'offrir des formations sur tout le territoire québécois, à proximité des milieux de travail, pour soutenir le développement des compétences des professionnels de la santé et des services sociaux. Cette accessibilité géographique favorise non seulement la formation continue, mais aussi la rétention de personnel hautement qualifié qui n'a pas à migrer vers les grands centres pour accéder à une formation universitaire (Duchaine, 2016, p. 14).

De plus, la proximité d'un établissement d'enseignement est l'une des caractéristiques qui motivent le choix du lieu d'études. En fait, elle joue un rôle significatif dans la décision de certains étudiants ou étudiantes d'entreprendre des études universitaires : « 21 % des répondants (et 28 % de ceux en région) n'auraient pas fait d'études universitaires si leur établissement n'avait pas existé » (Bonin et Girard, 2017).

53 « Un EEETP correspond à la charge normale d'études, mesure en unités de cours, d'une personne fréquentant une université à temps plein au cours d'une année universitaire. Cette charge est évaluée à 30 unités [crédits] par année universitaire » (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2015, p. 5).

54 Sont incluses dans cette catégorie les activités suivies dans le cadre d'un programme d'études offert exclusivement en dehors du Québec, les activités déclarées dans le cadre de la Convention-cadre France-Québec sur les cotuelles de thèse, dont la formation est donnée en France, les activités hors Québec, les activités de formation autonome à distance, les activités de stage sur le terrain, les activités de résidence en médecine et les « activités absentes avec frais de scolarité présents ».

La formation à distance

Dans l'avis intitulé *La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser*, paru en 2015, le Conseil souligne l'apport de cette forme d'enseignement à l'accessibilité aux études universitaires, notamment sur le plan géographique: «Au Québec, cette dimension revêt un intérêt certain, compte tenu de la dispersion de la population sur un large territoire et de l'enjeu que posent le maintien et le développement socioéconomique des régions» (p. 19).

Prenant en considération le fait que «les expertises dans certains domaines et certains lieux se font rares» (p.19), le Conseil considère comme prometteuse la formation à distance pour les populations éloignées des grands centres, d'autant plus qu'elle comporte des avantages financiers dans la mesure où, par exemple, les étudiantes et étudiants qui l'adoptent n'ont pas à déménager pour effectuer leurs études.

Toutefois, parce qu'elle repose sur l'accès à des technologies particulières, la formation à distance n'est pas nécessairement une solution universelle permettant l'accès aux études universitaires sur l'ensemble du territoire québécois ou pour l'ensemble de la population québécoise.

« Une fracture numérique peut, en effet, compromettre les objectifs d'accessibilité ciblés par la formation à distance [...], et ce, au moins sous trois angles :

- si certaines régions n'ont pas accès à un réseau en ligne suffisamment robuste (Guri-Rosenblit, 2012);
- si certaines personnes n'ont pas de moyens financiers suffisants pour acquérir l'équipement informatique nécessaire (Makhanya, 2015);
- si certaines personnes n'ont pas les compétences numériques nécessaires pour suivre un cours à distance (Loisier, 2013) » (CSE, 2015a, p. 20).

Des réserves et des critiques à l'égard de la délocalisation de l'offre de formation universitaire

Dans ses avis antérieurs, le Conseil a émis des réserves à l'égard de la délocalisation de l'offre de formation universitaire, particulièrement en ce qui concerne la cohérence de son développement, notamment les ressources investies dans les

infrastructures dans un contexte de sous-financement du réseau universitaire québécois (CSE, 2008) ainsi que l'opportunité de la délocalisation d'une formation, une réalité qui n'a pas changé aujourd'hui (CSE, 2013).

À cet égard, le Conseil recommandait en 2008 de mener une étude sur le développement de la délocalisation de l'offre de formation universitaire.

Une telle étude permettrait d'évaluer les besoins spécifiques de différentes régions qui ne sont pas desservies par les établissements universitaires et de planifier une offre de formation en adéquation avec ces besoins, ce qui « implique l'anticipation des besoins en vue de prendre en considération autant les besoins actuels que les besoins futurs et tout autant les forces actuelles de la région que son potentiel de développement » (CSE, 2009, p. 76).

Cette étude devrait également prendre en considération les particularités qui existent dans les régions rurales, où l'offre de formation vise à favoriser l'accès aux études universitaires, et dans les centres urbains, particulièrement la région de Montréal, où la délocalisation semble plutôt laisser place à une forme de dynamique de concurrence entre les établissements.

1.4.5 Les étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers

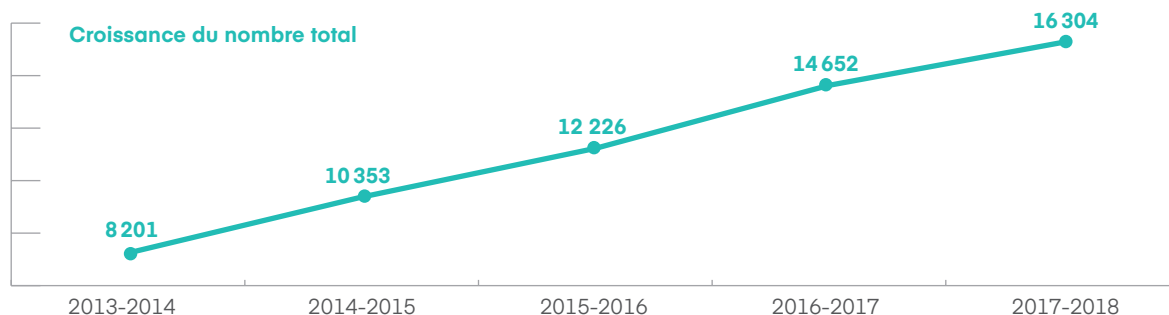
La proportion d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins particuliers, notamment de ceux en situation de handicap, a augmenté ces dernières années dans la population universitaire. C'est ce que souligne une comparaison des enquêtes ICOPE menées en 2011 et en 2016 qui montre que la proportion d'étudiantes et d'étudiants qui, au sein du réseau de l'UQ, se déclarent limités dans leurs apprentissages en raison d'un problème de santé ou d'une

déficience fonctionnelle a doublé en 5 ans, passant de 5 % à 10 % (Bonin et Girard, 2017; Bonin et Girard, 2013).

Cette tendance est confirmée par des données de l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH)⁵⁵ qui révèlent que le nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises connaît une croissance depuis les dernières années (graphique 10).

55 Les données colligées par l'AQICESH comptabilisent les étudiantes et étudiants en situation de handicap qui ont contacté le service responsable de ces dossiers dans leur établissement d'enseignement.

Graphique 10 : Évolution du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap inscrits dans l'ensemble des universités québécoises, 2013-2018



Source : AQICESH, 2018, p. 21.

En 2017-2018, le réseau universitaire québécois comptait 16 304 étudiantes et étudiants en situation de handicap, soit 14 479 au 1^{er} cycle, 1 470 au 2^e cycle et 355 au 3^e cycle (AQICESH, 2018, p.14). Cette croissance s'explique par de multiples raisons :

[...] les spécialistes décèlent de mieux en mieux les troubles chez les enfants, les services offerts dans les écoles se perfectionnent et la société québécoise défend l'accès à l'éducation pour tous. Le cadre législatif et les modifications aux règles de financement des services au préscolaire, primaire et secondaire, permettent à davantage d'élèves d'obtenir un soutien professionnel, ce qui a pour effet d'accroître le nombre d'élèves qui atteignent les exigences requises afin de poursuivre leurs études dans des établissements d'enseignement supérieur (AQICESH, 2013, p.14).

Par ailleurs, les établissements d'enseignement universitaire sont non seulement confrontés à une augmentation du nombre d'étudiantes

et d'étudiants qui ont des besoins particuliers au sein de leurs programmes de formation, mais les besoins de ceux-ci se sont aussi diversifiés. C'est pourquoi, affirme l'AQICESH, les services offerts à ces étudiantes et étudiants nécessitent des professionnels diversifiés, tels des orthopédagogues, des psychologues, des conseillers d'orientation, des conseillers en technologies adaptées ou des conseillers en tutorat (AQICESH, 2013, p.8).

Ainsi, les établissements d'enseignement universitaire⁵⁶ offrent des services en ce qui a trait à la formation théorique et, plus récemment, à la formation pratique (stages). Ces derniers s'avèrent importants. En effet, comme les stages se déroulent dans des milieux de travail, les défis rencontrés laissent entrevoir les difficultés que les étudiantes et étudiants pourraient devoir surmonter lors de leur future intégration professionnelle.

⁵⁶ Les travaux effectués dans le cadre de l'élaboration du présent avis n'ont pas permis de procéder à une évaluation de la suffisance et de la qualité de ces services.

1.4.6 Les étudiantes et étudiants autochtones

L'accessibilité aux études universitaires pour les populations autochtones au Québec est préoccupante. En effet, les taux de scolarisation des étudiantes et des étudiants autochtones par rapport aux allochtones présenterait un écart important. Cependant, «il est [...] impossible pour l'instant de savoir avec exactitude combien d'étudiants des Premiers Peuples poursuivent des études post-secondaires, en raison de l'absence de stratégie de collecte de donnée et de méthodes efficaces et systématiques» (Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017).

Rappelons qu'historiquement, les peuples autochtones du Canada ont été marqués par une réalité coloniale qui visait notamment leur assimilation culturelle⁵⁷. Le système des «pensionnats indiens» constitue un exemple dont les effets se font sentir encore aujourd'hui : « [l]e système des pensionnats indiens a eu des répercussions non seulement sur celles et ceux qui ont été obligés de les fréquenter, mais aussi sur de nombreuses générations d'adultes autochtones et sur leurs enfants, ce qui a pu se traduire par des écarts au niveau de la scolarité, du revenu et de la santé» (Arriagada, 2016).

De ce fait, les autochtones font face à plusieurs obstacles quant à l'accès aux études universitaires. Dans un dossier consacré aux étudiantes et aux étudiants des Premières Nations

et inuits, le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES, 2018) en relève quelques-uns :

- **L'éloignement géographique :** «environ la moitié des "futurs" étudiants autochtones résident dans des communautés éloignées des grands centres où se trouvent les collèges et les universités. L'accès aux études postsecondaires les oblige donc à une mobilité géographique qui implique des contraintes économiques importantes» (p.8).
- **La perte de repères et le manque de soutien :** comme corollaire de l'éloignement géographique, la poursuite des études s'effectue la plupart du temps en dehors des communautés d'origine des étudiantes et des étudiants autochtones, créant ainsi des situations de solitude et de déracinement.
- **Le choc intergénérationnel :** plusieurs membres de familles autochtones, notamment celles et ceux qui ont connu les pensionnats, ressentent une méfiance à l'égard de l'enseignement allochtone qui peut être transmise à leurs descendants (Loiselle, 2010).

57 Notons que, jusqu'en 1985, en vertu de la Loi sur les Indiens, le statut d'Indien était retiré à celles et ceux qui obtenaient un diplôme universitaire.

Un portrait des étudiantes et des étudiants autochtones en milieu urbain

En 2018, le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) publiait un portrait de la situation de l'accès aux services publics québécois pour les autochtones en milieu urbain. Cette étude « repose sur le plus important échantillon de population autochtone urbaine ayant été recueilli à ce jour au Québec » (2018, p.8).

L'étude a révélé que 8 % des 1723 répondantes et des répondants, répartis dans 13 villes du Québec, détenaient un diplôme universitaire (6 % étaient titulaires d'un diplôme de 1^{er} cycle et 2 %, d'un diplôme d'un cycle supérieur). Plus particulièrement, la proportion de femmes autochtones détenant un diplôme universitaire (tous cycles confondus) dépassait celle des hommes, les proportions étant respectivement de 11 % et de 4 %. Parmi l'ensemble des répondantes et des répondants, 400 étaient des étudiantes et étudiants de l'enseignement post-secondaire et 57 % avaient des enfants à charge.

Les étudiantes et étudiants autochtones présentent souvent des parcours scolaires atypiques: 40 % des individus sondés se considéraient comme des raccrocheurs – c'est-à-dire que leurs parcours scolaires n'étaient pas continus –, une proportion s'établissant à 67 % lorsque l'on considère uniquement les étudiantes et étudiants de l'enseignement postsecondaire parmi les individus sondés (RCAAQ, 2018, p.30). En ce sens, il semblerait que

« les Autochtones ont très souvent des parcours scolaires différents de ce qui est la norme parmi la population non autochtone » (RCAAQ, 2018, p. 22). Soulignons que la même étude relatait que 44 % des autochtones en milieu urbain poursuivant des études post-secondaires avaient déjà présenté des demandes en raison de besoins spécialisés en matière d'éducation, que, dans 31 % des cas, les demandes n'avaient pas été satisfaites et que, dans « plus de la moitié des cas (57,5 %) les répondantes et les répondants ont affirmé ne pas avoir obtenu l'aide demandée par crainte de racisme, en raison d'une barrière de langue, parce que les services ne cadraient pas avec leurs valeurs ou en raison de leur statut Indien » (RCAAQ, 2018, p. 23).

En ce qui concerne plus précisément les barrières linguistiques, selon des données de 2010, pour environ le tiers des élèves autochtones du Québec, la langue de scolarisation n'est pas la langue première, la grande majorité d'entre eux parlant une langue différente de celle de l'école (Crépeau et Fleuret, 2019, p.30). Cette situation ne serait pas étrangère au décrochage élevé de cette population et refléterait aussi « un parcours scolaire difficile pour ces élèves, notamment causé par la difficulté de l'apprentissage de la langue de scolarisation » (Crépeau et Fleuret, 2019, p.30), ce qui rend difficile l'accès à la littératie et peut entraîner des difficultés dans la poursuite d'études supérieures.

La sécurisation culturelle

Dans son dossier consacré aux étudiantes et aux étudiants des Premières Nations et inuits, le CAPRES (2018) met en avant la démarche de sécurisation culturelle en réponse aux difficultés et aux malaises éprouvés par ces derniers.

S'inscrivant dans le processus de réconciliation et ayant comme objectif de créer des liens de confiance ainsi que de développer des environnements à la fois accueillants et sécurisants, la démarche de sécurisation culturelle est incontournable pour contrer l'assimilation culturelle des étudiantes et des étudiants des Premières Nations et inuits qui fréquentent un établissement d'enseignement supérieur et favoriser l'accessibilité, la persévérance et la réussite.

Cette démarche représente « une responsabilité partagée qui mobilise tous les membres des établissements postsecondaires dans un processus de sensibilisation, d'apprentissage et de transformations individuelle et collective, et ce, en collaborant avec les instances autochtones et les communautés » (p. 17). Plus encore, selon Lévesque, une telle démarche « vise une réelle transformation sociale en proposant de revoir les politiques publiques destinées aux populations autochtones et de renouveler les pratiques dans une optique de décolonisation et d'autodétermination » (Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or, 2017).

1.4.7 Les étudiantes et étudiants internationaux

Selon des données préliminaires portant sur l'inscription au trimestre d'automne 2018 et provenant du BCI, l'ensemble des universités québécoises connaissent une hausse de 6,4 % du nombre d'inscriptions d'étudiantes et d'étudiants internationaux⁵⁸ aux trois cycles d'études universitaires par rapport au trimestre d'automne 2017 (BCI, 2018c). Une hausse de près d'un point de pourcentage est aussi observée concernant la part de ces étudiantes et étudiants dans l'ensemble de la population étudiante, qui est passée de 13,7 % à l'automne 2017 à 14,6 % à l'automne 2018. Plus précisément, dans les universités québécoises, environ

un étudiant sur sept est un étudiant international, c'est-à-dire ni canadien ni résident permanent (BCI, 2018c). Notons qu'une proportion similaire est observée pour l'ensemble du Canada: 14 % des étudiantes et des étudiants universitaires provenaient de l'international en 2016-2017 (Usher, 2019, p. 21).

Sur une plus longue période, soit de 2001 à 2018, le nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux a connu une hausse importante de plus de 150 % dans l'ensemble des universités québécoises, passant de 17 400 à 45 000 selon des données du MEES (graphique 11) recensées par l'UQ

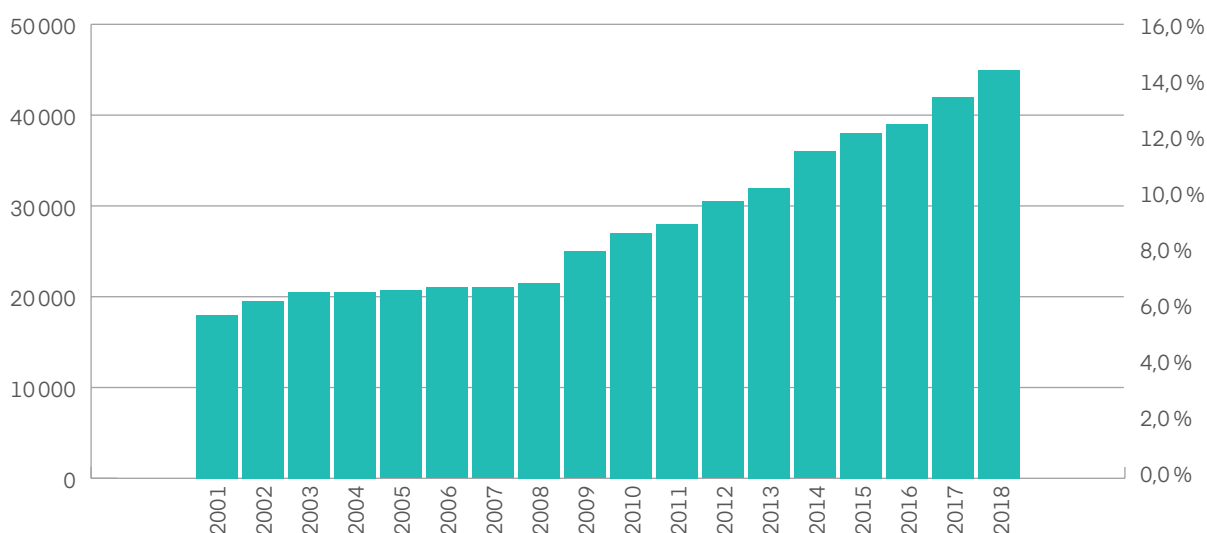
58 Les étudiantes et étudiants internationaux comprennent ceux ayant un statut légal au Canada autre que celui de citoyen canadien, de résident permanent ou le statut d'« Indien ».

(2019). Une telle tendance à la hausse est aussi présente dans l'ensemble du Canada pour les études supérieures, le nombre d'étudiantes et d'étudiants

internationaux étant passé de 40 000 à la fin des années 1990 à plus de 245 000 en 2016-2017 (Usher, 2019, p.21).

En 2018, plus précisément, le quart des étudiantes et des étudiants du 2^e et du 3^e cycle venaient de l'international.

Graphique 11: Nombre et part d'étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois, trimestres d'automne de 2001 à 2018



Source : Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU), Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

De plus, en 2018, la majorité des étudiantes et des étudiants internationaux (tous cycles confondus) accueillis au Québec poursuivaient des études dans des universités montréalaises, lesquelles accueillent en effet 77,4 % d'entre eux (CAPRES, 2019, p.16)⁵⁹. Plus précisément, 43,4 % fréquentent les deux universités anglophones de Montréal, soit l'Université McGill et l'Université Concordia (CAPRES, 2019, p.15).

Différentes raisons expliquent cette hausse constante du nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux. D'abord, il existe un facteur incitatif financier indéniable pour que les universités les recrutent non seulement au Canada (Usher, 2019, p.21), mais aussi au Québec. En effet, depuis 2008, les étudiantes et étudiants internationaux représentent une source de revenu autonome dans certains domaines

⁵⁹ Cette proportion est calculée à partir des données du BCI présentés par le CAPRES. Compilation par le CSE.

d'études pour lesquels les universités bénéficiaient d'une déréglementation des frais de scolarité. Cette dernière leur permettait de fixer elles-mêmes les droits de scolarité exigibles, donc de demander des sommes plus élevées que celles payées par les étudiantes et étudiants québécois. Notons qu'une déréglementation pour l'ensemble des programmes de formation de 1^{er} et de 2^e cycle (à l'exception des maîtrises de recherche) est entrée en vigueur en 2019⁶⁰, une mesure qui encourage les universités à poursuivre leurs efforts de recrutement (MEES, 2018b, p.33).

À ce propos, il s'avère pertinent de souligner que, malgré cet encouragement au recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux, le MEES a par ailleurs introduit un seuil minimal pour le nombre d'inscriptions des Québécoises et des Québécois aux programmes de 1^{er} et de 2^e cycle. Ceux-ci doivent représenter au moins 50 % de l'ensemble des inscrits à ces programmes et ils devront compter pour 55 % à partir de 2026-2027 (à l'exception de ceux inscrits à la maîtrise dans les formations orientées vers la recherche) (MEES, 2019a, p.76).

Outre les avantages financiers pour les universités, le recrutement des étudiantes et des étudiants

internationaux s'inscrit dans une logique d'innovation et d'entrepreneuriat, car les universités québécoises cherchent aussi à recruter les meilleurs talents selon une consultation menée par l'Institut du Québec (IDQ) (El-Assal , 2017)⁶¹. Leur intégration dans les équipes de recherche et leur contribution aux projets et aux laboratoires des universités québécoises contribuent directement à la qualité de la recherche.

Une autre motivation derrière ce recrutement est l'évolution démographique que connaît le Québec avec le vieillissement de sa population et une situation de plein emploi. À ce titre, les étudiantes et étudiants internationaux représentent une main-d'œuvre intéressante puisque leur diplôme universitaire sera reconnu par les employeurs d'ici, qu'ils connaissent déjà la réalité québécoise et qu'ils détiennent souvent un réseau de contacts établi (El-Assal , 2017, p. 9). Plus encore, l'IDQ souligne comment ces étudiantes et étudiants pourront venir en aide aux «établissements d'enseignement post-secondaires [qui] seront confrontés à une baisse de clientèle et auront besoin de plus d'étudiants étrangers pour maintenir la stabilité de leur effectif» (El-Assal , 2017, p. 6), ajoutant que cela permettra de continuer à offrir certains programmes de formation.

60 Cette déréglementation ne concerne pas les étudiantes et étudiants français ou belges, dont les droits de scolarité ont été négociés par les gouvernements et sont à hauteur des droits de scolarité des Canadiennes et des Canadiens non-résidents du Québec.

61 Cette consultation a été menée en novembre 2016 en collaboration avec le Conference Board du Canada auprès de représentantes et de représentants de six universités québécoises, du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, du MEES, de Montréal International et de l'International Consultants for Education and Fairs.

À cet effet, dans la plus récente politique de financement des universités du MEES, des mesures visent «à attirer encore davantage d'étudiants internationaux en vue d'accroître la clientèle des établissements et de favoriser l'accroissement des capacités de recherche et d'innovation, afin de contribuer au développement socioéconomique du Québec» (MEES, 2018b, p.33).

Ainsi, eu égard non seulement au nombre important d'étudiantes et d'étudiants des universités québécoises qui sont originaires d'un autre pays et aux facteurs incitatifs énumérés ci-dessus, il importe que les universités s'assurent de leur permettre de relever leur principal défi, soit celui de la persévérance scolaire et de la réussite de leurs études universitaires, particulièrement au 1^{er} cycle.

1.5 Ce que le Conseil recommande

À la lumière de son analyse de l'évolution de la scolarisation universitaire, le Conseil constate que la situation du Québec est comparable à celle de l'Ontario ou du Canada pour ce qui est de la maîtrise et du doctorat. Des efforts devront cependant être mis en œuvre du côté du baccalauréat.

Pour le Conseil, il va de soi que le portrait de la scolarisation du Québec à l'enseignement supérieur est incomplet s'il n'inclut pas les données de l'enseignement collégial. La prise en compte de cet ordre d'enseignement améliore ce portrait pour l'enseignement supérieur. De surcroît, l'analyse menée montre que le collégial, loin de représenter un frein aux études universitaires, en est plutôt un vecteur d'accès efficace, particulièrement à l'égard du cheminement préuniversitaire. En effet, dans son avis paru en 2019 et portant sur les 50 ans des collèves, le Conseil se félicitait que «[c]ette étape préparatoire spécifique au Québec permet[te] aux étudiantes

et aux étudiants de développer des méthodes et des habitudes de travail et d'étude en contexte d'enseignement supérieur et de consolider leur choix vocationnel» (CSE, 2019, p.80).

Le portrait de l'accès aux études et aux diplômes universitaires de même que l'examen de réalités qui exercent une influence importante en la matière amènent aussi le Conseil à cerner des enjeux prioritaires à approfondir.

Le Conseil constate d'abord que la démocratisation de l'enseignement universitaire reste inachevée. À cette enseigne, il note une disparité selon le genre, notamment pour ce qui est du grand désavantage des hommes au baccalauréat et à la maîtrise ainsi que de la sous-représentation des femmes dans plusieurs domaines du génie. En ce qui concerne précisément la situation de la scolarisation des hommes, le Conseil se demande si des mesures de soutien et d'accompagnement pour les garçons et les hommes ont été développées et mises

en place, tel qu'il le recommandait en 1991. Force est de constater que la situation ne s'est pas améliorée et même que l'écart s'est accentué sur le plan du taux d'accès aux études universitaires.

Une disparité régionale notable retient aussi l'attention du Conseil, plus particulièrement entre les grands centres urbains et les régions. Il observe également une capacité et une volonté des universités de développer leur offre de formation sur le territoire québécois. Cependant, pour le Conseil, l'évaluation des besoins des populations et leur planification avisée devraient être au cœur de ce développement. À cet égard, le Conseil réaffirme l'importance et la valeur de toutes les régions du Québec dans l'occupation du territoire de même que le développement et le rayonnement de la société québécoise dans son ensemble, ainsi qu'il l'exprimait dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2006-2008, qui portait sur l'éducation en région éloignée. Il est ainsi pertinent de rappeler le rôle de l'éducation, notamment de la formation universitaire, comme «puissant catalyseur» permettant aux populations des régions d'accroître leurs talents au regard du développement social, économique et culturel de leurs communautés. «Pour ce faire, ces populations doivent avoir accès à une éducation de qualité qui réponde à leurs besoins de scolarisation et de qualification de base et d'accès aux plus hauts niveaux de formation» (CSE, 2009, p.1).

Le Conseil estime qu'il importe de s'intéresser à la composition des populations étudiantes qui accèdent ou non à l'université afin de déterminer les groupes qui font face à des difficultés qui rendent précaire la réussite de leur projet de formation. Autrement dit, il faut examiner avec prudence les données en matière de scolarisation et d'accès, car «l'augmentation du nombre de jeunes[...] peut masquer des formes d'exclusion à l'égard de certaines catégories sociales (minorités ethniques, jeunes issus de familles défavorisées ou de milieux ruraux, etc.)» (Kamanzi Guégnard, Imdorfet autres, 2014, p.171).

Bien que le Conseil reconnaisse, à l'instar du CAPRES, que l'augmentation de ces populations étudiantes dans les universités québécoises montre une «volonté ou [une] nécessité de favoriser l'accès à l'éducation supérieure, [ce qui] soumet par ailleurs les établissements aux défis que posent l'intégration, la persévérance et la réussite de catégories d'étudiants dont la présence était jusqu'à récemment proportionnellement moins importante ou dont la spécificité était moins prise en compte» (Vasseur, 2015, p.56), il insiste sur l'importance de porter un regard plus précis sur ces différents groupes.

Ainsi, le Conseil demeure soucieux de ne pas perdre de vue les différentes inégalités que pourrait masquer un portrait général et relativement positif de la formation universitaire au Québec.

Recommandation 1

Valoriser la poursuite des études universitaires

Considérant que tous les ordres d'enseignement sont des avenues de diplomation permettant le respect des capacités et des aspirations professionnelles des personnes;

que le taux de diplomation à l'enseignement collégial est une donnée à prendre en considération dans le portrait de la scolarisation postsecondaire;

qu'un écart existe entre le Québec et l'Ontario en ce qui concerne la diplomation au baccalauréat et à la maîtrise;

que les objectifs de scolarisation établis par le Conseil (2008) en vue de l'année 2017 en ce qui a trait à l'accès au baccalauréat et au doctorat n'étaient pas encore atteints en 2017-2018,

le Conseil **recommande** au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur :

- de se doter d'une politique pour rehausser la scolarisation universitaire de la population québécoise.

Recommandation 2

Étudier les disparités en matière d'accès à la formation universitaire, de représentation et de diplomation chez les différentes populations étudiantes, y compris les disparités liées au genre et au régime d'études, afin de mettre en place des mesures visant à faciliter cet accès pour tous les étudiants et étudiantes

Considérant qu'il subsiste une disparité importante en défaveur des hommes en ce qui concerne le taux d'accès et le taux de diplomation au baccalauréat et à la maîtrise;

que les hommes sont sous-représentés dans plusieurs secteurs de formation;

que les femmes sont sous-représentées aux trois cycles dans plusieurs secteurs du génie;

qu'un nombre important d'étudiantes et d'étudiants présentent un parcours de formation non traditionnel et des profils variés;

que le nombre d'étudiantes et d'étudiants avec des besoins particuliers augmente dans les universités québécoises;

que les différentes populations étudiantes, notamment les autochtones, connaissent des difficultés en termes d'accès aux études et aux diplômes universitaires;

que le taux de diplomation est faible chez les étudiantes et étudiants qui poursuivent leurs études à temps partiel;

que plusieurs enjeux associés à la disparité se dessinent en amont dans le parcours scolaire des élèves, des étudiantes et des étudiants,

le Conseil **recommande** au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur :

- de créer, d'ici le 31 décembre 2020, un groupe de travail sur les disparités de l'accès aux études et aux diplômes universitaires composé d'experts et d'acteurs du milieu qui se consacrent à une étude approfondie des différentes populations étudiantes, y compris les disparités liées au genre et au régime d'études, afin d'élaborer des pistes d'action en la matière;
- de requérir un rapport pour le 31 décembre 2022.

Recommandation 3

Étudier le développement de l'offre de formation universitaire sur l'ensemble du territoire québécois

Considérant que l'offre d'activités de formation universitaire délocalisées contribue à améliorer l'accès aux études universitaires dans différentes régions du Québec;

qu'une disparité importante existe entre les régions et les grands centres urbains concernant la proportion de la population ayant atteint l'enseignement universitaire;

que la formation à distance contribue à l'accessibilité régionale à la formation universitaire, bien que des enjeux technologiques puissent en limiter le déploiement;

que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur n'a mis en place aucune planification en ce qui a trait au déploiement des activités de formation universitaire sur l'ensemble du territoire québécois,

le Conseil **réitère sa recommandation** de 2008 adressée au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, soit :

- d'étudier le développement des activités de formation universitaire sur l'ensemble du territoire du Québec, y compris la formation à distance, afin de réconcilier l'accessibilité, la qualité et le bon usage des ressources au bénéfice de l'apprentissage des étudiantes et des étudiants.

2 Les cheminement scolaires

L'accès aux études universitaires est aussi influencé, à divers degrés, par des particularités propres aux cheminement scolaires du système d'éducation québécois, notamment par des règles et des modalités de différentes natures qui s'appliquent en amont des études universitaires.

Dans ce contexte, le Conseil s'est aussi interrogé sur le rôle de l'université. À ce titre, il s'est demandé dans quelle mesure elle intervient dans l'admission aux études universitaires ou même facilite celle-ci. Pour ce faire, nous évoquerons dans cette section l'existence de modalités facilitantes pour le passage à l'université, nous examinerons les

règles d'admission des établissements universitaires, nous nous intéresserons en particulier à l'influence de la cote de rendement au collégial et, enfin, nous nous pencherons sur les demandes de resserrement de l'admission à l'université.

Une deuxième section portera sur les services d'orientation scolaire, plus précisément leur rôle dans le choix d'un cheminement scolaire et d'une carrière chez les élèves, les étudiantes et étudiants. Nous aborderons aussi l'utilisation effective des services d'orientation ainsi que l'importance de l'information sur le marché du travail.

2.1 L'influence des règles de passage du système scolaire

La présente section est consacrée à l'examen de règles et de modalités propres au système scolaire québécois. Elles exercent une incidence indéniable sur la réalisation des aspirations vocationnelles des élèves, des

étudiantes et des étudiants puisque l'accès à certaines formations peut s'en trouver complexifié.

Au Québec, les premiers « paliers d'orientation », c'est-à-dire les moments où l'élève doit effectuer un choix qui influencera – voire limitera – les options

qui s'offriront à lui lorsqu'il sera admis à l'ordre d'enseignement suivant, se présentent en 3^e secondaire. Auparavant, au primaire et jusqu'en 2^e secondaire, les élèves québécois suivent une formation constituée d'un tronc commun. Le

Conseil a établi quatre paliers pour le système scolaire québécois où des choix en matière d'orientation scolaire et, par-là, professionnelle doivent être effectués par l'élève, l'étudiante ou l'étudiant (voir l'encadré ci-dessous).

Quatre principaux paliers d'orientation dans le système scolaire québécois

- 1) En 3^e secondaire**, les élèves ont le choix entre trois parcours de formation : a) la formation générale, b) la formation générale appliquée et c) la formation axée sur l'emploi. Les deux premiers mènent à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) et donnent accès à l'enseignement postsecondaire. S'ils peuvent aussi conduire aux programmes menant à un diplôme d'études professionnelles, « il s'agit là d'un chemin moins fréquenté » (CSE, 2012b, p. 24). Le troisième parcours est destiné aux élèves d'au moins 15 ans qui, souvent, éprouvent des difficultés scolaires. Conduisant à l'obtention de sanctions spécifiques⁶², il mène à l'exercice d'un métier non spécialisé ou semi-spécialisé (CSE, 2012b, p. 24). Si un élève y obtient de bons résultats scolaires, il peut éventuellement avoir accès à l'un des deux autres parcours de formation (Picard, Goastellec, Olympio et autres, 2016).
- 2) En 4^e et en 5^e secondaire**, les élèves inscrits en formation générale ou en formation générale appliquée sont appelés à faire un choix de cours en mathématiques⁶³. Dès la 4^e secondaire, les élèves doivent notamment choisir l'une des trois séquences de mathématiques suivantes : a) la séquence *Culture, société et technique*, qui est associée aux sciences humaines et met l'accent sur la statistique et les probabilités; b) la séquence *Technico-sciences* (TS), qui est liée aux filières techniques et mise davantage sur les notions d'algèbre; c) la séquence *Sciences naturelles* (SN), qui est rattachée aux sciences de la nature et axée sur l'algèbre de façon plus abstraite.

Le choix de l'une de ces séquences est déterminant pour l'admissibilité à certains programmes d'études collégiales, car elles correspondent à des conditions particulières d'admission. Par exemple, le cheminement en TS ou en SN de la 4^e secondaire est nécessaire pour l'admission aux programmes de techniques de procédés industriels, de technologie de radiodiagnostic, etc.

62 Les programmes menant à un certificat de formation préparatoire au travail ou à un certificat de formation à un métier semi-spécialisé sont d'une durée respective de deux ans et d'un an.

63 Issu du renouveau pédagogique, l'enseignement secondaire de 2^e cycle offre « une formation plus spécialisée qui peut correspondre à des champs d'intérêt, à des aptitudes et à des talents diversifiés » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2007a, p. 24). Plus particulièrement, en ce qui concerne les différentes séquences de mathématiques enseignées, l'élève « sera appelé à poursuivre le développement de ses compétences et à enrichir sa culture mathématique de façon à être mieux préparé pour accéder à une formation professionnelle, technique ou préuniversitaire et pour s'insérer dans la société » (MELS, 2007b, p. 25).

Par ailleurs, les élèves doivent aussi choisir différents cours optionnels, dont certains, notamment ceux de physique ou de chimie en 5^e secondaire, constituent également des conditions particulières d'admission à certains programmes d'études collégiales.

- 3) Après l'obtention d'un DES, si l'élève décide de poursuivre ses études, il peut alors choisir les études collégiales, soit la voie de la formation préuniversitaire ou celle de la formation technique. Ces deux voies comportent un tronc commun de formation générale et les deux mènent à l'obtention d'un DEC.

Par ailleurs, les « jeunes qui sont fragilisés dans leur parcours scolaire », en raison, par exemple, de la faiblesse de leurs notes, de préalables manquants ou d'une indécision scolaire, ont accès à une « mesure de transition » appelée « Tremplin DEC » (auparavant « Accueil et intégration ») (Picard Goastellec, Olympio et autres, 2016, p. 60-61). Cette mesure leur permet de suivre leurs cours préalables manquants tout en précisant leur choix d'orientation scolaire.

- 4) Après l'obtention d'un DEC, les étudiantes et étudiants ont accès à **l'enseignement universitaire**. Leur admission à un programme d'études universitaires est basée sur la spécialité de leur programme d'études collégiales ainsi que différents éléments, en particulier leur dossier scolaire par l'entremise de leur cote de rendement au collégial (cote R). L'utilisation de cette dernière « est plus largement répandue dans le cadre du processus de sélection pour l'admission aux programmes contingentés » (BCI, 2018b, p. 7).

Des candidates et candidats peuvent néanmoins être admis à l'université sans DEC en vertu de différents critères d'admissibilité qui diffèrent selon l'université (l'âge, la durée de l'interruption des études, l'expérience ou les aptitudes dans un domaine particulier).

Les règles de passage d'un ordre d'enseignement à l'autre font l'objet de critiques de la part d'experts et du Conseil lui-même en raison de leurs limites pour ce qui est de favoriser un accès équitable à l'université. En effet, il s'agit d'une situation déjà déplorée par le Conseil (2002, p.22): « [...] le système scolaire peut lui-même contraindre ou faciliter, volontairement ou non, le cheminement vocationnel des jeunes par les dispositions réglementaires ou autres qu'il privilégie ». Dans les faits, c'est le caractère déterminant des choix

de cours au secondaire, notamment de ceux de mathématiques et de sciences, qui exercerait un « effet ségrégatif » (Picard, Goastellec, Olympio et autres, 2016, p.61), une situation que dénonçait le Conseil en 2016 en affirmant que les trois séquences de mathématiques au secondaire s'étaient « pratiquement substituées aux anciennes voies (allégée, moyenne et enrichie) et qu'on leur fait jouer ainsi un rôle de tri social » (CSE, 2016, p.47). À cet égard, il importe de rappeler l'étude de Kamanzi et Pilote (2016), qui montre l'effet des cours

enrichis du secondaire sur l'accès aux études universitaires puisque les élèves qui les ont suivis sont plus susceptibles que les autres d'accéder à l'université.

Ce constat les amène d'ailleurs à remettre en question la diversification des cheminements à l'enseignement secondaire.

2.1.1 Des modalités facilitantes pour le passage à l'université

Les ententes DEC-BAC

Les ententes DEC-BAC, conclues entre une université et un collège, précisent les modalités de reconnaissance des acquis en formation technique. Ces ententes relèvent d'un travail d'analyse entre les établissements d'enseignement qui permet de déterminer les éléments de formation qui se trouvent à la fois dans les programmes collégial et universitaire (CSE, 2015b, p.44). Ainsi, «l'université reconnaît certains acquis d'un programme collégial technique pour l'équivalent d'une année d'études universitaires et, dans certains cas, d'une année d'études collégiales. Cela permet d'obtenir, généralement en quatre ou cinq années d'études, une double diplomation» (*Le guide Choisir 2019 – La formule DEC-BAC*, p.5).

Dans le cadre du Chantier sur l'offre de formation collégiale, tenu en 2014 (Demers, 2014), un portrait général des ententes DEC-BAC établissait qu'elles existeraient dans toutes les familles de programmes et dans la majorité des secteurs de formation. En outre, tous les collèges proposeraient au moins un programme DEC-BAC, tandis que «[l]a majorité des universités, peut-être toutes, proposeraient également des cheminements DEC-BAC» (Demers, 2014, p.68). Plus précisément, en 2019,

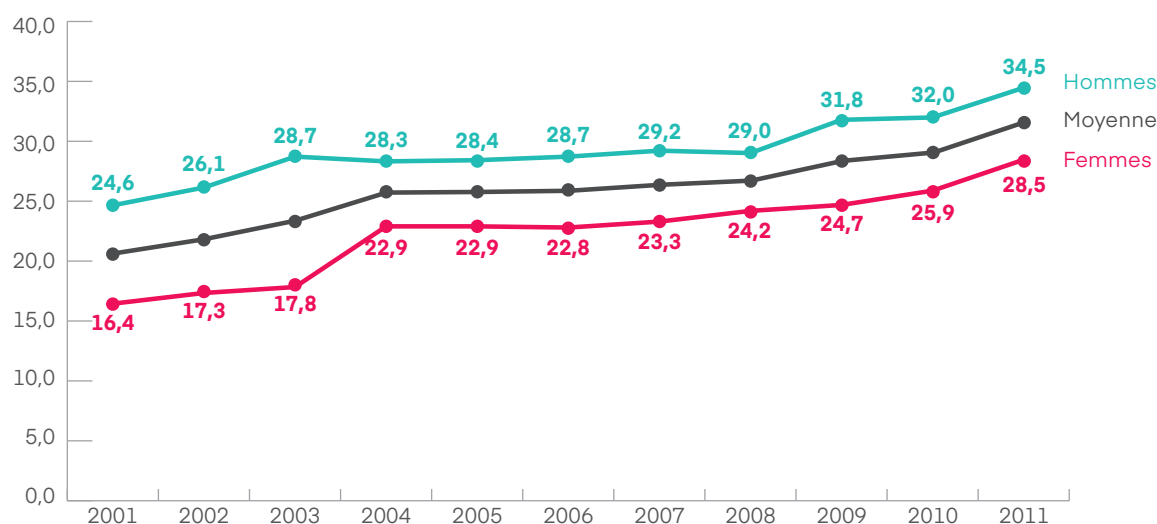
le réseau collégial québécois compte plus de 70 programmes techniques offerts selon cette formule (Fédération des cégeps, 2019).

Dans un avis paru en 2015, le Conseil notait que l'élaboration des ententes DEC-BAC «n'a jamais fait l'objet d'une coordination à l'échelle du système; [elle] est laissée à l'initiative des établissements» (CSE, 2015b, p.45). Cette situation peut créer des difficultés puisque la coopération et la coordination diffèrent non seulement d'un domaine à l'autre, mais aussi selon les établissements d'enseignement. C'est pour cette raison que le Conseil soulignait, en 2019, la persistance d'un enjeu d'arrimage entre les collèges et les universités et qu'il invitait les collèges «à consolider leurs liens avec les universités à travers les formules DEC-BAC, afin de préserver une fluidité des parcours au sein du système d'enseignement supérieur» (CSE, 2019, p.77).

Quoi qu'il en soit, les données relatives au taux de passage d'un ordre d'enseignement à l'autre, bien que partielles, montrent que les jeunes âgés de 24 ans ou moins qui sont détenteurs d'un DEC technique poursuivent, sans interruption, des études universitaires à temps plein dans une proportion

s'établissant à 31,5 %, un taux ayant affiché une croissance au cours des dix dernières années⁶⁴.

Graphique 12 : Proportion (%) des personnes âgées de 24 ans ou moins qui sont diplômées de la formation technique à l'enseignement collégial et qui ont poursuivi des études universitaires à temps plein à l'automne sans interruption, selon le sexe, de 2001 à 2011



Source : MEES, DGSG. Données tirées de CSE, 2019, p. 76.

Dans son avis de 2019, le Conseil attribuait cette augmentation à « l'essor de mécanismes d'articulation des formations collégiales et universitaires » (CSE, 2019, p.76), nommément par une reconnaissance des acquis qui, du côté de la formation technique, est précisée dans les ententes DEC-BAC.

Cette modalité de passage des études collégiales techniques aux études universitaires serait une avenue appréciée des étudiantes et des

étudiants. Toutefois, les représentantes de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) rencontrées dans le cadre de l'élaboration de cet avis déplorent que cette modalité soit trop peu connue de ces derniers.

La reconnaissance des acquis et des compétences

Une autre modalité facilitant l'admission à l'université est le processus de reconnaissance des acquis et des

64 Pour prendre la pleine mesure de l'importance des passages du collégial à l'université, il faut ajouter à ces données tous les cas où l'entrée à l'université suit une interruption des études plus ou moins longue après l'obtention d'un DEC, de même que tous les cas de fréquentation à temps partiel de l'université, deux manifestations d'un rapport aux études non traditionnel désormais courantes (CSE, 2013).

compétences (RAC). À l'université, la RAC vise «à reconnaître la formation, l'expérience de travail, les connaissances, les habiletés et les savoir-faire pertinents qu'une personne possède pour entreprendre ou poursuivre des études dans un programme. Cette formation et ces connaissances peuvent avoir été acquises, entre autres, dans le cadre de cours universitaires ou collégiaux réussis, dans un milieu de travail, lors d'activités de perfectionnement ou de bénévolat» (UQ, 2019).

Ainsi, la RAC peut être de nature officielle: reconnaissance des diplômes, des cours suivis dans des établissements d'enseignement québécois, canadiens ou étrangers et des attestations délivrées par ceux-ci. Elle peut être également de nature informelle et porter sur l'expérience et les activités extrascolaires. De plus, elle n'est pas exclusivement exercée par les établissements d'enseignement, mais elle est aussi pratiquée par les ordres professionnels qui sont responsables, selon un processus balisé par le règlement sur les normes d'équivalence de diplôme et de formation pour la délivrance d'un permis propre à chaque ordre, «de vérifier la compétence des personnes qui demandent à obtenir un permis en vue d'exercer une profession» (CIQ, 2019).

Outre les personnes ayant effectué des études à l'étranger, le processus de la RAC s'adresse aux adultes puisqu'elle concerne souvent la formation continue, ainsi qu'à toute étudiante ou à tout étudiant «souhaitant changer de programme de formation ou d'établissement durant [son] parcours» (UQ, 2019).

Dès l'année 2000, le Conseil consacrait un de ses avis à cette question précise, soulignant «qu'il s'agit d'un enjeu social et économique majeur» (CSE, 2000a, p. 5). À cette époque, l'accent était mis sur les adultes qui retournaient aux études et il était noté que la RAC «constitue l'un des principaux piliers d'un système de formation continue, pour plusieurs raisons: cette reconnaissance assure la continuité du processus éducatif; elle facilite les aller-retour en formation; elle permet de décroïsonner les démarches de formation, les programmes d'études et les lieux de formation» (CSE, 2000a, p. 5). Aujourd'hui, la RAC est abordée comme une réponse aux défis démographiques qui toucheront la main-d'œuvre du Québec dans les prochaines années⁶⁵, et une importance est particulièrement accordée aux personnes formées à l'étranger. À cet égard, soulignons que le MEES a récemment mis sur pied une mesure financière pour appuyer les universités dans le développement de leurs services de RAC. Plus précisément, cette mesure vise à «consolider les

65 Le rapport du Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes (CIRCPI) indique que, d'ici 2027, la réponse aux besoins de main-d'œuvre proviendra des jeunes (56%), de la future population immigrante (21%), de la hausse du taux d'activité des 15 à 64 ans (11%), des personnes au chômage (7%) et des personnes de 65 ans ou plus (6%) (CIRCPI, 2017, p. 123).

postes de conseillère ou conseiller en RAC et, ensuite, [à] organiser des activités qui correspondent à [la] situation particulière en matière d'offre de services de RAC» (MEES, 2019a, p. 46) de chaque université.

Enfin, bien que les processus de RAC ne soient pas identiques d'une université à l'autre, ils semblent présenter certaines similarités. En effet, l'ensemble des universités ont « adopté

des principes d'accessibilité, d'équité et de transparence qui orientent leurs pratiques en matière de reconnaissances des compétences. Les universités ont aussi des règles et des modalités à cet égard; intégrées à la démarche d'admission aux programmes, elles sont publiées en général dans le règlement des études, le règlement des admissions ou dans une politique» (CIRCP, 2017, p.26).

2.1.2 Les règles d'admission des universités

Au-delà des mesures particulières, les règles usuelles d'admission des universités ont aussi une incidence sur le « choix » d'un programme de formation universitaire fait par les étudiantes et étudiants ainsi que, par conséquent, celui d'une carrière particulière. De fait, l'admission à l'université est plus ou moins restrictive selon le programme d'études et, pour un programme similaire, elle peut varier d'un établissement d'enseignement à l'autre.

En outre, certains domaines de formation réputés comme étant plus prestigieux que les autres exerceraient une forte sélectivité. Ainsi, il est possible d'affirmer que le parcours d'une étudiante ou d'un étudiant se trouve aussi teinté par l'effet des règles qui, à l'université, régissent l'admission et la sélection de même que le contingentement de l'admission (voir l'encadré ci-dessous).

Aperçu des processus liés à l'admission, au contingentement et à la sélection

L'admission: Les conditions minimales d'admission à l'université sont prévues dans les règlements des études de chaque établissement. Pour être admis à un programme d'études universitaires, il faut généralement posséder un diplôme de l'ordre d'enseignement directement inférieur (ex.: un DEC pour le baccalauréat) ou l'équivalent, bien que certains candidats ou candidates puissent être admis en vertu de différents critères d'admissibilité selon l'université⁶⁶, notamment les étudiantes et étudiants internationaux ou les adultes.

66 Comme nous l'avons vu précédemment, il peut s'agir de l'âge de la candidate ou du candidat, de la durée de l'interruption des études, de l'expérience ou des aptitudes dans un domaine particulier.

Par-delà ces conditions générales, chaque programme peut imposer des conditions particulières d'admission en fonction non seulement du bagage préalable jugé nécessaire, mais aussi de la capacité d'accueil du programme et du volume annuel des admissions. Ce sont alors les unités d'enseignement qui proposent aux instances universitaires les conditions d'admission particulières à leur programme.

Le contingentement: L'admission à un programme est considérée comme contingentée lorsque « sa capacité d'accueil est limitée soit à cause de contraintes diverses (manque d'espace, d'équipement ou de personnel), soit à cause du volume considérable de la demande, soit à cause de critères gouvernementaux fixés en rapport avec le marché du travail⁶⁷ » (BCI, 2018c, p.12). Il importe de préciser que tout programme de ce type ne fait pas nécessairement l'objet d'un nombre de demandes d'admission supérieur au nombre de places disponibles.

La liste des programmes dont l'admission est contingentée dans chaque université est adoptée annuellement par le conseil universitaire ou une instance équivalente. Il en va de même du nombre de places disponibles dans chaque programme et de leur répartition entre les contingents de candidates et de candidats, notamment en médecine⁶⁸. Pour l'année 2018-2019, le BCI (2018d) répertoriait 156 programmes dont l'admission était contingentée au baccalauréat seulement, soit 44 en sciences humaines, 28 en sciences appliquées, 19 en sciences pures, 19 en sciences de la santé, 16 en arts, 10 en sciences de l'éducation, 8 en lettres, 7 en administration et 5 en droit.

La sélection: Lorsqu'un programme dont l'admission est contingentée est l'objet d'un nombre de demandes d'admission supérieur au nombre de places disponibles, l'université doit procéder à une sélection parmi les candidates et candidats admissibles. Cette sélection s'effectue dans chaque unité d'enseignement et de recherche (département, faculté ou école), sur la base de critères qui varient d'un programme à l'autre et d'une université à l'autre. Déterminés à l'échelle des programmes, les critères de sélection privilégiés pour chaque programme dont l'admission est contingentée sont ensuite adoptés annuellement par les instances universitaires.

Le tableau comparatif des critères de sélection utilisés dans les programmes de baccalauréat, publié annuellement par le BCI (2018d), met notamment en lumière le fait que le dossier scolaire représente l'un des principaux critères. Les autres sont notamment les tests ou les examens de langue, les tests ou les questionnaires d'aptitudes ou de compétences liées à la discipline, les tests de personnalité, les lettres de motivation, d'intention ou autobiographiques, les lettres de recommandation, les portfolios, les curriculum vitæ, les entrevues et les auditions. Les candidats peuvent devoir assumer certains frais pour participer aux entrevues ou aux tests requis, en plus des frais inhérents à l'ouverture de leur dossier d'admission.

67 Dans les faits, tous les programmes d'études ont une capacité d'accueil limitée, de sorte qu'il est davantage question ici de programmes pour lesquels un nombre maximum de places est prédéterminé.

68 On distingue, par exemple, le nombre de places allouées aux résidents québécois du collégial, aux résidents québécois universitaires, aux Canadiens hors Québec, aux candidats internationaux, aux candidats recommandés par les Forces armées canadiennes et aux candidats des Premières Nations et inuits. Cette répartition est parfois établie au prorata des demandes reçues pour l'année en cours ou respecte le nombre de places réservées à certains contingents en vertu d'ententes particulières (ex. : entre gouvernements).

2.1.3 L'influence de la cote de rendement au collégial

Comme il a été évoqué précédemment, la cote de rendement au collégial (cote R) est une méthode de classement utilisée aux fins de sélection des candidates et des candidats à l'admission à un programme de formation universitaire de 1^{er} cycle. La décision d'utiliser ou non la cote R comme critère ainsi que l'importance qui lui est accordée sont à la discrétion des universités.

Rappelons que la cote R est une réponse à l'exigence de l'établissement du système commun d'évaluation le plus objectif et équitable possible pour la sélection des candidatures par les universités. Ces dernières « ont été amenées à se doter d'une méthode de classement des élèves aux fins de la sélection en empruntant à la statistique la technique de calcul qui permet de corriger les différences observées dans les systèmes de notation utilisés dans les collèges et en apportant à celle-ci un ajustement qui tient compte à la fois de la force et de la dispersion relative de chaque groupe d'étudiants » (BCI, 2018a, p. 6).

Ainsi, dans les programmes dont l'admission est contingentée, la sélection se fait en exigeant une cote R élevée (ex. : 30 ou plus). Il est à noter que des cotes R différentes peuvent être demandées pour des programmes d'une même discipline offerts par des universités différentes. L'exigence d'une cote R élevée a pour objectif de s'assurer, dans la mesure du possible, que les candidates et candidats admis sont ceux qui sont les plus susceptibles

de persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme. C'est ce que semblent démontrer les données les plus récentes relatives au taux de diplomation, qui permettent de constater une corrélation

Revoir les règles d'admission pour les étudiantes et étudiants autochtones

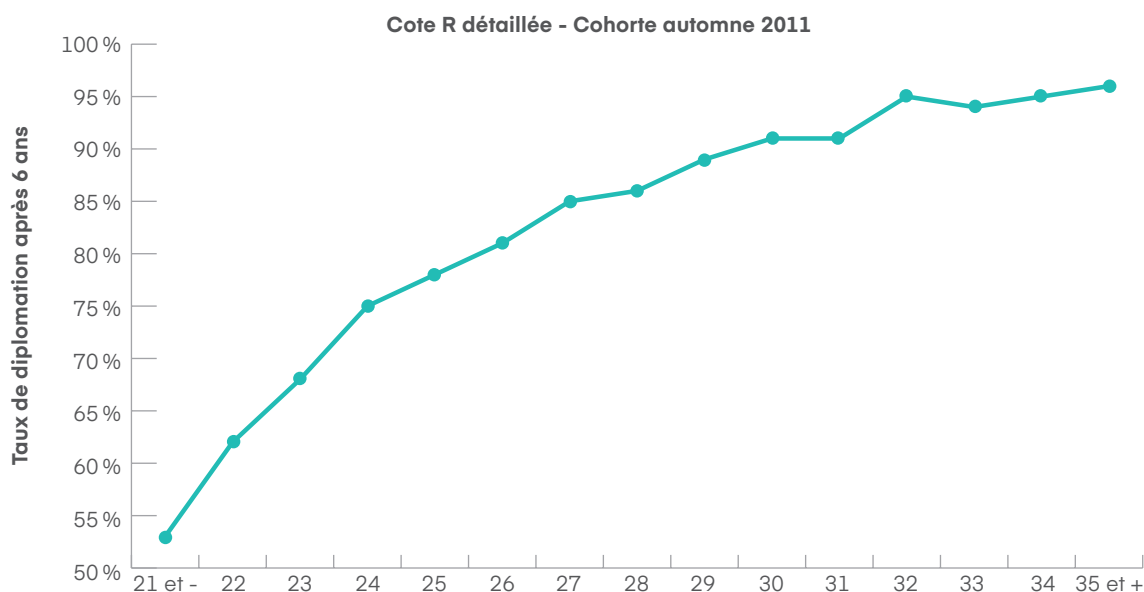
Dans son rapport intitulé *Accueil et soutien des personnes autochtones dans le réseau universitaire québécois* et paru en 2018, l'Union étudiante du Québec (UEQ) recommande « [q]ue les universités québécoises tiennent, en parallèle de l'instauration de leur politique d'accueil et de soutien à la clientèle autochtone à l'université, une réflexion sur leur politique d'admission » (Vanier, Bessone et Jouhari, 2018, p. 32).

À cet effet, l'UEQ plaide pour une plus grande ouverture des universités afin de réduire l'écart de diplomation entre les autochtones et les allochtones. Rappelant le précédent des facultés de médecine québécoises qui, en usant de critères d'admission particuliers, réservent des places pour des candidates et candidats autochtones, l'UEQ invite les universités à moduler leurs critères d'admission en les basant « sur la difficulté réelle du programme et non en souhaitant n'y admettre que les meilleures parmi les meilleures personnes candidates » (Vanier, Bessone et Jouhari, 2018, p. 32).

entre le niveau élevé d'une cote R et la diplomation. À l'échelle de la province, après 6 ans, le taux de diplomation des étudiantes et étudiants « sortants⁶⁹ » du collégial qui s'étaient inscrits à un baccalauréat à l'automne 2011 et qui avaient une cote R de 24 ou moins était de 66,5 %, comparativement à 93,0 % pour ceux ayant une cote R de 31 ou plus (graphique 13).

Cette confiance en la cote R comme reflet de la qualité d'une candidature est considérée par certains comme étant génératrice d'anxiété chez les étudiantes et étudiants, lesquels doivent performer pour ne pas compromettre certains choix de carrière. Selon l'expérience des représentantes de l'OCCOQ consultées pour l'élaboration du présent avis, les étudiantes et étudiants perçoivent qu'il est facile de faire baisser leur cote R, mais qu'il est très difficile de la faire augmenter.

Graphique 13 : Lien entre la cote R des personnes sortants du collège et leur taux de diplomation au baccalauréat pour l'ensemble des universités québécoises, cohorte de l'automne 2011



Source : Université du Québec, Direction de la recherche institutionnelle

Néanmoins, dans son rapport *Évaluer pour que ça compte vraiment*, le Conseil remet en question l'utilisation de la cote R comme critère de sélection

privilegié des universités. Utilisée dans les programmes dont l'admission est contingentée, elle peut entraîner des résultats contraires à ceux recherchés

⁶⁹ Les « sortants » des collèges incluent tous les diplômés et diplômées collégiaux (DEC-préuniversitaire, DEC-technique et AEC).

de par son exercice de « crible extrêmement serré, qui élimine d'emblée des candidatures excellentes sans pour autant garantir que les personnes retenues auront le profil recherché » (CSE, 2018, p.53).

Autrement dit, le Conseil considère que la cote R, lorsqu'elle est employée comme unique critère de sélection, présente un portrait incomplet d'une étudiante ou d'un étudiant. En effet, la cote R :

[...] masque des inégalités de traitement durant la scolarité obligatoire (CSE, 2016).

Puisqu'elle repose uniquement sur les résultats scolaires, elle ne témoigne pas nécessairement de toutes les aptitudes ou forces d'une personne, notamment des savoir-agir et des savoir-être (collaboration, communication et travail d'équipe, responsabilité civique et citoyenne, pensée critique, esprit d'entreprise, etc.) qui traversent le curriculum sans être associés à une discipline en particulier. De plus, la culture de compétition que la cote R nourrit ne favorise ni le développement de ces compétences [...] ni le développement du potentiel de chacun. La cote R ramène donc inévitablement la survalorisation des notes dans la ligne de mire. Elle s'inscrit dans une logique d'écémage contraire aux finalités de l'évaluation des apprentissages et à l'approche par compétences. Le côté irréversible d'une faible réussite lors d'une première session au collégial – et ce, même si la personne finit par dépasser toutes les attentes – en est peut-être le plus bel exemple. Elle représente l'aboutissement d'un système qui subordonne l'évaluation à la sélection, favorisant ceux qui, au départ, ont profité des meilleures conditions familiales et socioéconomiques (CSE, 2018, p. 56).

Par ailleurs, différentes autres modalités d'admission (ex. : tests, examens, lettres de motivation) ont été ajoutées par les universités afin de considérer des aptitudes dont la cote R ne peut rendre compte. Quoi qu'il en soit, il semble impératif et incontournable que les universités soient critiques dans le choix des méthodes de sélection utilisées.

2.1.4 Des demandes de resserrement de l'admission à l'université faites par certains milieux

Malgré la critique du Conseil, qui compare l'utilisation de la cote R à un « crible extrêmement serré », quelques voix réclament un resserrement de l'admission à l'université.

Certaines proviennent de la communauté universitaire, dont quelques membres avancent qu'il existerait un laxisme en matière d'admission, particulièrement aux cycles supérieurs selon certains, ainsi que des lacunes chez des candidates et candidats admis. Ainsi, « une forme de clientélisme dans l'admission [d'étudiantes et d'étudiants] qui n'ont pas un niveau suffisamment élevé pour réussir la formation » est dénoncée par des professeures et des professeurs de l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) (Fusaro, Girard et Vaillancourt, 2015, p.57), tandis que d'autres membres du corps enseignant et de la communauté étudiante de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM évoquent une volonté que soient rehaussées les conditions d'admission « afin d'accueillir dans nos programmes des étudiants plus performants » (Hurteau, 2015, p.20).

D'autres voix proviennent du milieu des affaires, par exemple de la Fédération des chambres de commerce du Québec (FCCQ, 2014, p.5), qui soutient qu'« [i] serait nettement plus bénéfique pour les universités, l'État québécois et les étudiants eux-mêmes d'appliquer des critères plus rigoureux de sélection (dans

la plupart des universités), d'accueillir un peu moins d'étudiants et d'accroître le taux de diplomation. On ne rend service à personne en accueillant dans les universités des étudiants qui n'ont pas les capacités ou l'intérêt pour de telles études. On nuit autant aux étudiants que l'on mène à l'échec qu'à la société qui gaspille des ressources ».

L'idée de restreindre les admissions sur la base des besoins du marché du travail trouve toutefois bon nombre d'opposants. Tout en reconnaissant l'importance de l'information sur le marché du travail et du soutien à l'orientation, plusieurs experts et acteurs rejettent en effet une telle approche en invoquant le fait que les finalités des études universitaires dépassent l'employabilité (Vultur, 2012; Trottier, 2014; Shearmur, 2014; OCCOQ, 2015), les difficultés à prévoir avec précision les besoins du marché du travail (Trottier, 2014; Doray et Maroy, 1995), le fait que les aspirations professionnelles des étudiantes et des étudiants se construisent au gré du temps (Trottier, 2014) ainsi que le respect des libertés individuelles (Moreau, 2015).

2.2 Les services d'orientation

Les services d'orientation sont des outils incontournables permettant d'explorer, d'éclaircir et de valider les choix de formation et de carrière. Pour Lucier, «[c]ela est particulièrement vrai dans un système où les filières se campent et se spécialisent progressivement, et imposent dès lors des décisions d'orientations qui, en l'occurrence, doivent se prendre dès le milieu du secondaire. [...] Il faut à tout le moins en conclure que la structure particulière de notre système oblige à pratiquer des stratégies d'encadrement et d'orientation qui doivent être conduites bien avant le premier cycle universitaire (Lucier, 2006, p.39). Ainsi, parallèlement aux démarches d'admission à l'université et en amont de celles-ci, les élèves, les étudiantes et les étudiants ont la possibilité de bénéficier des services offerts par les conseillères d'orientation et conseillers d'orientation de leur

établissement d'enseignement⁷⁰. Lors de consultations individuelles, ces derniers accompagnent les personnes dans leur choix de carrière, les aident à mieux se connaître et ciblent les informations dont elles ont besoin pour choisir leur programme d'études. Autrement dit, les services d'orientation offrent un accompagnement aux personnes; ils dépassent ainsi la simple transmission d'information sur le marché du travail.

Or, bien que ces services soient offerts dans les établissements d'enseignement, cela ne signifie pas pour autant que leur présence suffit à répondre aux besoins des élèves, des étudiantes et des étudiants en matière d'orientation (Matte, 2010). Effectivement, pour répondre à ces besoins, ces derniers doivent non seulement avoir accès à ces services, mais également y avoir recours.

2.2.1 L'orientation scolaire avant l'université

Les consultations menées auprès des représentantes de l'OCCOQ en 2018 confirment la persistance de certains constats concernant la profession de conseiller d'orientation qui ont été formulés par cet organisme en 2012. Le principal constat est que les conseillères d'orientation et conseillers d'orientation ne sont pas assez nombreux dans les établissements d'enseignement et qu'ils travaillent souvent davantage en

soutien au personnel enseignant plutôt qu'en intervention directe auprès des élèves. À cet effet, l'OCCOQ notait en 2012 que, dans 62 % des commissions scolaires, ils n'ont pas la possibilité d'offrir des services à l'ensemble des élèves qui en ont besoin (Matte, 2012, p.7). Rappelons que les services d'information et d'orientation scolaires et professionnelles sont prévus dans le *Régime pédagogique de l'éducation*

70 D'autres professionnels travaillant dans les établissements d'enseignement québécois peuvent contribuer aux services d'orientation : les conseillers pédagogiques, les psychoéducateurs et les conseillers en information scolaire.

préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, qui relève de la *Loi sur l'instruction publique*.

trois types de besoins qui touchaient les élèves des milieux scolaires québécois (tableau 8).

Les besoins des élèves sont diversifiés et demandent différentes approches selon leur type. En 2010, l'OCCOQ déterminait

Tableau 8 : Modèles des besoins d'orientation

Besoins	Description	Exemples de réponses
Besoins généraux : besoins présents chez tous les élèves	Bien que plusieurs personnes soient en mesure d'assumer sans aide une large part de la prise de décision touchant la carrière, elles doivent avoir accès à des moyens, à des outils et à de l'information. Ces besoins ne font pas nécessairement l'objet de demandes puisqu'on s'attend généralement à ce que les ressources soient disponibles pour toutes et tous.	Centre de documentation, ressources Web, banques de données, documents d'information, tournée des classes par les professionnels de l'orientation, conférences pour les parents, approche orientante, journées carrières, projets de groupe, programme <i>Projet personnel d'orientation</i> , libre service, soutien des parents, animation par des enseignants ou des professionnels de l'information et de l'orientation, etc.
Besoins d'intervention : besoins présents chez la plupart des élèves	La plupart des élèves éprouvent, à un moment ou à un autre, le besoin d'un accompagnement plus ou moins spécialisé, en raison de l'importance et de la portée du choix qu'ils ont à faire, de l'impression de ne pas être prêts à choisir, du souhait de ne pas se tromper ou du désir de profiter de l'avis d'une ou d'un spécialiste. À ce moment, la simple transmission d'information ne suffit pas et l'élève aura besoin d'une démarche plus structurée. Ces besoins sont généralement exprimés ouvertement et font l'objet de demandes auxquelles les professionnels essaient de répondre dans la mesure où l'ensemble de leurs tâches leur en laisse le temps.	Validation du choix d'un programme, d'un métier ou d'un établissement (ex. : élève d'un jour, stage en milieu de travail), accompagnement dans une réflexion à propos de son identité, aide visant à permettre à l'élève de trancher entre deux ou trois options, démarche d'orientation. Les parents peuvent aussi intervenir dans plusieurs situations avec l'aide du milieu.

Besoins	Description	Exemples de réponses
Besoins particuliers : besoins présents chez certains élèves vulnérables	Certains élèves connaissent un « problème d'orientation » (ex. : indécision chronique, anxiété liée au choix, problème d'identité, immaturité vocationnelle) ou une situation particulière nécessitant une intervention adaptée (notamment les élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). Ces besoins peuvent ne pas être exprimés et demander un dépistage à l'intérieur d'autres niveaux d'intervention. Ces élèves sont sans doute plus à risque d'échec et de décrochage. Par ailleurs, s'ils se dirigent vers le marché du travail à la fin de leurs études secondaires, ils peuvent nécessiter un accompagnement soutenu pour leur insertion socioprofessionnelle.	Interventions cliniques, évaluations particulières, démarche d'orientation adaptée à la spécificité de la clientèle ou de la problématique. Pour répondre à ces besoins, il est nécessaire de s'assurer d'une évaluation spécifique et de diversifier les formes d'intervention.

Source : Matte, L. (2010), *L'orientation : répondre ou non aux besoins des élèves*.

Ces types de besoins demandent des réponses différentes, mais nécessitent des ressources informationnelles et des services directs de la part d'une conseillère d'orientation ou d'un conseiller d'orientation, notamment pour les interventions envers les élèves qui risquent le plus de décrocher.

Il est donc préoccupant que, dans les commissions scolaires du Québec, cette personne ne soit pas en mesure d'aider tous les élèves qui en ressentent le besoin ou qui devraient être « dépistés » pour ce qui est du décrochage.

Il va sans dire qu'une étude plus poussée mériterait d'être menée pour faire état des services offerts aux élèves québécois. Plus encore, les répercussions de cette « découverte » des

services d'orientation à l'enseignement obligatoire sur le cheminement aux études postsecondaires – c'est-à-dire en quoi les besoins d'orientation non comblés chez les élèves ont une incidence sur leur cheminement au collégial et à l'université – devraient aussi être abordées. À cet égard, l'OCCOQ (2013) a démontré que plus de la moitié des nouveaux étudiants et étudiantes des collèges soutiennent ne pas s'être inscrits à leur programme par intérêt, que le tiers d'entre eux changent de projet au cours de leurs études et que le quart abandonnent tout simplement. Il serait à propos, dans une étude ultérieure, d'évaluer les effets des services d'orientation sur le choix des projets d'études.

2.2.2 L'orientation durant les études universitaires

Les établissements universitaires québécois disposent de services d'orientation destinés à leurs étudiantes et étudiants potentiels ou effectifs de même qu'à leurs récents diplômés et diplômées. La nature, les caractéristiques et l'ampleur de ces services varient toutefois d'un établissement à l'autre. Le plus souvent, ils font partie d'un ensemble, par exemple des «services à la vie étudiante». De fait, les services d'orientation sont souvent associés, parfois très étroitement, à ceux relatifs à l'aide psychologique ou au soutien à la réussite ou encore à ceux particulièrement destinés aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap. Les services d'orientation offerts prennent diverses formes, à commencer par le rendez-vous individuel avec une conseillère ou un conseiller en information scolaire et en insertion professionnelle ou une conseillère ou un conseiller d'orientation. Par ailleurs, les universités offrant un programme d'études en sciences de l'orientation rendent souvent disponibles, à un faible coût, des services d'orientation dispensés par des stagiaires supervisés par une conseillère d'orientation ou un conseiller d'orientation membre de l'Ordre. En outre, les universités mettent à la disposition de leurs étudiantes et étudiants potentiels ou effectifs des activités d'information, par exemple pour faciliter un retour aux études, et des références leur permettant d'explorer de façon autonome des professions, des programmes d'études et des perspectives d'emploi.

L'utilisation des services d'orientation aux cycles supérieurs

En 2017, 300 étudiantes et étudiants et diplômées et diplômés des cycles supérieurs ont été sondés par le Comité intersectoriel étudiant (CIE, 2018) des Fonds de recherche du Québec (FRQ).

Ils ont affirmé, dans une proportion de 11 %, avoir déjà utilisé les services d'aide à l'emploi et d'orientation offerts dans leur université pour définir leur plan de carrière et se préparer à intégrer le marché du travail.

En comparaison, 40 % se sont plutôt tournés vers leur réseau professionnel, 34 %, vers leur famille ou leurs amis, 32 %, vers leur directrice ou leur directeur de recherche et 29 %, vers des ressources en ligne et les réseaux sociaux.

Il ne suffit toutefois pas d'offrir ces services pour que les étudiantes et étudiants y aient recours. En effet, les enquêtes sur le sujet révèlent qu'ils se tournent souvent vers d'autres ressources pour être guidés dans leur choix de formation ou de carrière, par exemple la famille. C'est ce que démontrent, entre autres, les résultats d'un sondage mené en 2015 auprès de 1500 Canadiennes et Canadiens âgés de 18 ans ou plus : les étudiantes et étudiants ont nommé «leurs parents, d'autres membres de la famille et leurs amis parmi les personnes qu'ils ont consultées à propos de leurs ambitions

en matière de carrière et d'emploi. Les enseignants et les professeurs sont aussi des sources de conseil importantes en ce qui a trait aux options de carrière» (Institut canadien d'éducation et de recherche en orientation [CERIC], 2015, s.p.). En outre, un peu plus de la moitié des étudiantes et des étudiants

actuels (58 %) ont indiqué «qu'ils sont susceptibles de recourir aux services de conseillers d'orientation professionnelle» (CERIC, 2015, s.p.), une proportion légèrement plus faible chez les répondantes et les répondants du Québec (49 %).

2.2.3 L'information sur le marché du travail

Parallèlement aux besoins de services d'orientation, un meilleur soutien à la diffusion d'information sur le marché du travail fait l'objet de demandes répétées de la part d'experts et d'observateurs, notamment du Conseil lui-même⁷¹. Dans cette perspective, Universités Canada (2015, p.1) recommande au gouvernement fédéral d'accorder aux universités «du financement additionnel pour améliorer la collecte, l'analyse et la diffusion des données sur le marché du travail pour orienter le parcours éducatif des étudiants, les guider dans

leurs choix de carrière et garantir la prise de décisions éclairées par les gouvernements et par les employeurs». Les services offerts en la matière dans les établissements universitaires seraient insuffisants ou peu accessibles selon certains sondages ou enquêtes menés auprès d'étudiantes et d'étudiants universitaires. Par exemple, l'enquête du Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires [CCREU] (2015), indique que la disponibilité de l'information sur les possibilités de carrière dans leur domaine d'études

L'expression de besoins en matière d'information et d'orientation pour les carrières des titulaires d'un doctorat de 3^e cycle

Dans un rapport de consultation produit à l'issue des Journées de la relève en recherche, organisées par l'Acfas, le CIE (2016, p.8) fait valoir la pertinence du fait de «sensibiliser les instances de recherche au besoin de soutien des étudiantes et étudiants pendant la transition entre la fin des études et l'entrée sur le marché du travail, ou entre le doctorat et le postdoctorat», de «favoriser des liens plus étroits entre les programmes de cycles supérieurs et les services d'aide à l'emploi des universités » et de mener des activités permettant aux étudiantes et aux étudiants d'entendre « d'anciennes personnes boursières des FRQ » aujourd'hui sur le marché du travail.

71 L'importance des services et des besoins en matière d'orientation scolaire et professionnelle a en effet maintes fois été soulignée par le Conseil (1992, 1996, 2000b, 2002, 2004, 2006, 2013).

est dite satisfaisante par un peu moins de 6 répondantes ou répondants sur 10 (58 %). Des chercheurs, dont Boudarbat et Montmarquette (2016), ainsi que des acteurs de la scène étudiante québécoise, comme le CIE (2016, 2017, 2018), se montrent préoccupés par une telle situation, tout particulièrement pour ce qui est des cycles supérieurs.

Des mises en garde sont émises en ce qui concerne le rôle de l'information sur le marché du travail (IMT) dans le choix de carrière: quel que soit le cycle ou le domaine d'études, l'IMT ne peut pas répondre seule aux besoins des étudiantes et des étudiants. De surcroît, sa seule abondance pourrait «avoir un effet néfaste sur la capacité de l'individu à faire ses choix» (OCCOQ, 2016, p.7). Une telle situation soulève l'importance d'un accompagnement à des moments

charnières du parcours de formation ou de vie pour que les étudiantes et étudiants puissent être soutenus et guidés dans leur maturation personnelle et professionnelle⁷². Ce constat est corroboré par Milot-Lapointe, Savard et Paquette (2017, p.22), qui indiquent que, comparativement à des individus qui consultent seuls l'IMT, ceux qui reçoivent l'assistance d'une conseillère d'orientation ou d'un conseiller d'orientation arrivent à une «amélioration significative plus importante sur le plan des connaissances et des compétences en matière d'IMT» et qu'ils manifestent «un niveau plus élevé d'optimisme et de confiance» quant à l'atteinte de leurs objectifs de carrière. Autrement dit, cet accompagnement apporte une plus-value certaine aux réflexions des individus.

2.3 Ce que le Conseil recommande

Le Conseil constate la lourdeur des conséquences des règles de passage d'un ordre d'enseignement à un autre. Le fait que le « destin scolaire » et, par conséquent, le « destin socioprofessionnel » se fabriquent au fil de « choix » précoces dans le parcours de formation amène en effet le Conseil à se demander dans quelle mesure persiste aujourd'hui la prédétermination du système éducatif qui devait être combattue par la réforme portée par le rapport Parent. Le système d'options au secondaire joue un rôle potentiellement discriminant quant au

choix de programmes à l'université. Par ailleurs, l'utilisation de la cote R comme seul moyen de sélection ne permet pas de prendre en compte l'intérêt et la motivation des étudiantes et des étudiants ni leurs compétences transversales telles que le savoir-être et le savoir-agir. Dans cette perspective, le Conseil estime porteuses les pratiques d'admission qui prennent en considération l'intérêt et la motivation des candidates et des candidats.

⁷² Il y a une quinzaine d'années, le Conseil (2004) faisait d'ailleurs valoir l'importance du rôle joué en la matière par les établissements d'enseignement, y compris les universités.

D'autre part, le Conseil s'oppose à l'idée d'une restriction de l'accès à des programmes de formation selon des impératifs liés à la possibilité de placement professionnel. Il considère que cette idée entre en contradiction avec la poursuite du savoir et surtout de sa vision de la contribution de l'enseignement universitaire au bien-être et au développement de la société québécoise.

Dans un même ordre d'idées, le Conseil fait sien le principe selon lequel l'orientation scolaire et professionnelle doit se fonder avant tout sur les aspirations et les champs d'intérêt des personnes, comme le défend l'OCCOQ (2015, p.21): «l'adéquation formation-emploi ne peut avoir de sens et réussir que dans la mesure où elle tient autant en considération l'aspect individuel de la question». Il en va de la réalisation du potentiel de chaque personne, ce qui doit s'accomplir au sein d'une société aux prises avec les effets d'une transformation continue et imprévisible du marché du travail qui s'accompagne inéluctablement de besoins sans cesse renouvelés de connaissances et de compétences.

Conformément à ces idées, il importe que l'ensemble des formations, tous ordres confondus, soient à la fois offertes et accessibles. Il en va de la capacité du système d'éducation de fournir à toutes et à tous des voies de contribution à la vie collective et d'épanouissement, y compris des voies permettant, au fil du temps, de se perfectionner ou de changer de carrière.

À cette enseigne, le Conseil reconnaît le principe des passerelles entre ordres d'enseignement, notamment entre le collégial et l'université, de même que les programmes ne menant pas à un grade (évoqués dans le chapitre précédent), lesquels représentent souvent des voies d'accès à des programmes menant à un grade et, plus souvent encore, des modes d'enrichissement d'une formation déjà acquise avec l'obtention d'un grade. Enfin, parce que les études universitaires ne conviennent pas à tous et gardant à l'esprit que d'autres types de qualifications non universitaires répondent tout à fait aux besoins d'une main-d'œuvre qualifiée, le Conseil se montre en somme soucieux d'une valorisation de toutes les avenues de formation.

Recommandation 4

Favoriser la flexibilité des parcours scolaires

Considérant que le système scolaire engendre des inégalités par la stratification de l'offre de formation pendant la scolarité obligatoire au bénéfice des plus favorisés (CSE, 2016);

que les différentes règles de passage et les divers paliers d'orientation influencent le cheminement scolaire d'un élève, et ce, jusqu'à l'université;

que les passerelles DEC-BAC favorisent la poursuite des études, bien qu'elles soient trop peu connues,

le Conseil **recommande** au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur :

- de confier au Conseil le mandat d'examiner de manière critique l'ensemble des règles de passage et des paliers d'orientation en vigueur dans le système scolaire afin de rendre celui-ci plus flexible;
- d'encourager les établissements d'enseignement à créer, à consolider et à coordonner, dans le réseau de l'enseignement supérieur, des passerelles entre le collégial et l'université selon la nature des disciplines et des programmes;
- d'encourager le système d'éducation, particulièrement à l'enseignement supérieur, à développer et à proposer des voies permettant de faciliter le perfectionnement ou le changement de carrière;
- de veiller à faire connaître davantage ces passerelles auprès de la population étudiante.

Recommandation 5

Bien apprécier les critères d'admission des programmes de formation universitaire

Considérant que le contingentement nécessaire de l'admission à certains programmes rend incontournable l'utilisation de critères d'admission,

le Conseil **recommande** aux universités :

- d'élaborer des méthodes de sélection en complément de la cote R, notamment dans le cas des programmes dont l'admission est contingentée;
- de tenir compte, dans leurs pratiques d'admission, de certaines catégories d'étudiantes et d'étudiants au parcours non traditionnel ou faisant face à des réalités particulières, notamment les autochtones, et dont la cote R peut constituer un obstacle à l'admission.

Recommandation 6

Maintenir et améliorer les services d'information, de conseil et d'orientation offerts par les établissements universitaires

Considérant les bienfaits qu'engendrent les services d'orientation scolaire et professionnelle pour les étudiantes et étudiants;

que les services d'orientation offerts dans les établissements d'enseignement devraient être accessibles pour tous les élèves, les étudiantes et les étudiants;

que les services d'orientation apportent un soutien et un accompagnement à la fois dans le cheminement scolaire et la définition du plan de carrière;

que les services d'orientation offerts par les universités sont peu connus ou peu utilisés,

le Conseil **recommande** au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur:

- de s'assurer d'un accès équitable aux services d'orientation dans les établissements d'enseignement.

Le Conseil **recommande** également aux universités:

- de maintenir et d'améliorer les services d'orientation, de mieux les intégrer aux autres services offerts aux étudiantes et aux étudiants, et de les faire connaître davantage auprès de ces derniers;
- de se soucier de la lisibilité de leur offre de formation pour qu'elle soit bien comprise;
- d'envisager de nouveaux services selon les besoins propres à leurs étudiantes et étudiants.

Enfin, le Conseil **recommande** aux unités responsables des services d'orientation dans les universités :

- de continuer de soutenir leur personnel dans les services offerts aux étudiantes et aux étudiants ayant des besoins particuliers, notamment en lui offrant des formations visant à l'informer et à l'outiller en ce qui concerne cette population particulière.

3 L'encadrement de la formation universitaire

Les universités québécoises sont actives dans l'élaboration de la formation qu'elles offrent et soucieuses d'en assurer la qualité et la pertinence. À cet effet, l'offre de formation des universités est soumise à différents processus d'évaluation au moment de la création de programmes ainsi que de manière périodique ou continue pour les programmes existants. Autrement dit, la nature, le format et le contenu des programmes de formation sont façonnés par un ensemble de processus, de mécanismes, de pratiques, de politiques ou de règlements qui relèvent à la fois des universités elles-mêmes, de regroupements d'universités et d'instances agissant en périphérie de celles-ci.

De toute évidence, les visées des différents programmes de formation universitaire ainsi que leur contenu

font l'objet d'une attention assidue et soutenue de la part des acteurs impliqués dans leur élaboration et de ceux qui sont préoccupés par l'adéquation de la main-d'œuvre à certains besoins particuliers, tels les employeurs et les ordres professionnels.

Il existe différents ordres de référentiels et de détermination de compétences à développer chez les étudiantes et étudiants. Certains visent l'ensemble des programmes d'études; d'autres sont propres à certains programmes, notamment à caractère professionnel. Le présent chapitre recense diverses initiatives générales mises en place pour veiller à la qualité de la formation universitaire et traite aussi du rôle des organismes d'agrément et des ordres professionnels à cet égard.

3.1 Les référentiels généraux

Depuis plusieurs années, les universités québécoises se sont appliquées à rendre explicites non seulement les objectifs et les visées de leurs

programmes de formation, mais aussi des compétences spécifiques et générales, voire transférables. Présentés sous la forme d'un « référentiel

de formation», d'un «référentiel de compétences» ou d'un «cadre de qualification», des textes élaborés, mis à jour et diffusés par les universités définissent les visées propres à chaque niveau de formation et tiennent lieu de repères, par exemple pour la création ou l'évaluation d'un programme. Parfois intégrées aux règlements des études ou à des politiques des universités, de telles descriptions précisent aussi les compétences propres à chaque grade.

Bien que le contenu des programmes de formation soit propre à chaque établissement, il existe des compétences et des attitudes génériques qui transcendent les frontières des disciplines et des établissements, et qui servent de cadres de référence. Selon les systèmes, ces cadres peuvent servir simplement d'orientation ou avoir une visée prescriptive et se situer à l'échelle canadienne ou québécoise ainsi qu'institutionnelle.

3.1.1 Les référentiels canadiens et québécois

Les efforts nationaux et institutionnels visant à expliciter les objectifs et les exigences des niveaux de formation eu égard aux compétences à acquérir par les étudiantes et étudiants s'accompagnent souvent d'intentions quant à leur utilité et à leur utilisation. En particulier, les énoncés formulés sont parfois accompagnés d'une mention qu'ils peuvent servir de repères aux étudiantes et aux étudiants, au personnel enseignant ou encore au personnel responsable de la création ou de la révision des programmes (ex.: Université de Sherbrooke, 2008; BCI, 2019). L'adoption de tels cadres peut également viser à favoriser la reconnaissance internationale de ces compétences et à promouvoir les particularités des programmes de formation universitaire.

Au Canada

Afin notamment de «donner un contexte à la comparaison entre diverses instances du niveau et des normes de grades» et «d'améliorer l'accès des

étudiantes et des étudiants à d'autres études postsecondaires en créant un cadre de normalisation des grades» (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2007, p.1), les ministres de l'Éducation des différentes provinces canadiennes, par l'entremise du CMEC, ont adopté, en 2007, le *Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade*. Ce cadre comprend une définition des catégories de grades (baccalauréat, maîtrise et doctorat) avec pour but «de diffuser une description convenue des objectifs d'apprentissage généraux associés à chaque grade» (CMEC, 2007, p.3). Il comporte également des normes relatives au niveau de grade, lesquelles «encadrent les attentes associées à chaque grade» (CMEC, 2007, p.3). Ces normes «stipulent les habiletés d'apprentissages transférables et le degré de maîtrise d'un corpus de connaissances spécialisées qui se manifestent en six dimensions: l'étendue des connaissances, la connaissance des méthodes,

l'application des connaissances, l'habileté à communiquer, la sensibilité aux limites de ses connaissances, et la compétence et l'autonomie professionnelles. Pour chacune des dimensions sont définies des attentes en fonction du niveau d'études» (CMEC, 2007, p. 6).

Comme l'éducation est de juridiction provinciale, ce cadre n'a pas de prétention prescriptive. En ce sens, chaque province a «la possibilité d'élaborer un cadre plus détaillé des qualifications correspondant aux diplômes et grades conférés sur son territoire» (CMEC, 2007, p.3). Le CMEC invite par ailleurs chaque province à se pencher aussi sur l'élaboration de descriptions des diplômes et des certificats autres que les diplômes de grade. Notons que ce cadre comprend également des procédures et des normes entourant l'évaluation des nouveaux programmes menant à un grade et qu'il est de nature non prescriptive.

Au Québec

Du côté du Québec, aucun cadre de qualification n'a été adopté par le MEES⁷³. Toutefois, des acteurs du milieu universitaire québécois, notamment l'Association des doyens des études supérieures au Québec (ADESAQ) et le BCI, ont élaboré des référentiels présentant les compétences associées aux différents niveaux d'études. Aucun

Qu'est-ce qu'une compétence?

Selon la définition de l'ADESAQ, reprise ici par le BCI dans ses travaux, une compétence représente «le potentiel d'action d'une personne (savoir-agir); l'action dont il est question ici concerne l'accomplissement de tâches complexes (résolution de problèmes, prise de décision, réalisation de projets) en mobilisant les ressources appropriées (savoirs disciplinaires et stratégiques) dans différentes situations» (BCI, 2019, p.4).

de ces référentiels québécois n'a de portée prescriptive: «il appartient à chaque établissement de se l'approprier ou de s'en inspirer pour le développement de ses propres référentiels» BCI (2019, p.4).

L'ADESAQ

En s'inspirant des travaux du CMEC, l'ADESAQ a adopté, en 2015, un référentiel des compétences attendues des personnes diplômées des cycles supérieurs, soit la maîtrise professionnelle, la maîtrise de recherche et le doctorat. Mis à jour en 2018, ce référentiel met en avant cinq domaines de compétences qui se déclinent en éléments de compétences et en savoirs à mobiliser. Ces derniers peuvent être de l'ordre des savoirs (connaissances),

73 En 2019, sans que cela constitue un cadre de qualification à proprement parler, le MEES a officiellement élaboré une seule définition d'un type de programmes, soit celui de la maîtrise orientée vers la recherche, pour la distinguer de la maîtrise de type professionnel. Cette distinction est apparue nécessaire avec la déréglementation des frais de scolarité des étudiantes et des étudiants internationaux qui touche les programmes de 1^{er} et de 2^e cycle, à l'«exception faite de ceux inscrits à la maîtrise dans les formations orientées vers la recherche» (MEES, 2019a, p.75).

des savoir-faire (habiletés) ou des savoir-être (qualités). Les quatre premiers domaines de compétences sont jugés essentiels et le dernier est dit complémentaire (voir l'encadré ci-dessous). Chacun des domaines s'énonce différemment selon le niveau d'études concerné dans une forme d'évolution progressive.

Les cinq domaines de compétences de l'ADESAQ

1. Production professionnelle et scientifique
2. Connaissances et regard critique
3. Communication
4. Aspects normatifs et intégrité
5. Développement professionnel et personnel

Le BCI

C'est en 2016 que le Comité des affaires académiques du BCI a mis en place un comité de travail devant se pencher sur l'élaboration d'un référentiel des compétences attendues à la fin d'un grade universitaire de 1^{er} cycle (BCI, 2019). Sa motivation initiale était alors «de distinguer ce qui relève du niveau collégial de celui du premier cycle universitaire» (BCI, 2019). À l'issue de ses travaux, ce comité a proposé un cadre de référence composé de sept compétences génériques. Toujours sans portée prescriptive, ce cadre vise à soutenir les démarches entreprises dans les différents établissements au

regard du développement, de la révision et de l'évaluation de leurs programmes de formation. Les compétences énoncées représentent le niveau minimal d'attentes requis pour une personne diplômée d'un grade de 1^{er} cycle universitaire, chacune comportant des éléments de compétence et des savoirs à mobiliser. Ces compétences sont toutes de l'ordre du savoir-agir.

Les sept compétences du BCI

1. Démontrer une compréhension approfondie et intégrée des bases théoriques de sa discipline ou son objet d'étude afin d'exercer sa pensée critique et analytique.
2. Démontrer une compréhension approfondie et intégrée des méthodologies propres à sa discipline ou son objet d'étude.
3. Élaborer un raisonnement, une argumentation ou résoudre un problème à l'aide des concepts, des méthodes, des approches théoriques et des postulats appropriés de sa discipline ou son objet d'étude.
4. Poser un regard critique sur ses connaissances et en évaluer les limites.
5. Communiquer avec ouverture, clarté et précision, oralement et par écrit, pour différents auditoires.
6. Démontrer des comportements professionnels et de citoyen responsable.
7. Faire un usage efficient et critique des ressources numériques.

3.1.2 Les référentiels institutionnels

À l'échelle institutionnelle, des démarches ont été engagées afin de faire valoir l'importance de certaines compétences ou attitudes chères aux différents établissements. Ainsi, la plupart des universités québécoises ont rédigé leur propre texte (référentiel, cadre, règlement ou autre) établissant les compétences que leurs étudiantes et étudiants doivent acquérir au sein de leur établissement selon le type de sanction ou de diplôme devant être obtenu au terme de leur formation. Ce texte prend diverses formes selon l'établissement. Sans faire un portrait exhaustif de chacune des universités, le Conseil a relevé quelques exemples permettant d'illustrer différentes approches⁷⁴. Un regard global permet de faire ressortir certains domaines de compétences génériques communes à plusieurs établissements.

L'UQAM

Dans le cas de l'UQAM, de tels repères font partie du *Règlement des études de premier cycle – Règlement n° 5* et du *Règlement des études de cycles supérieurs – Règlement n° 6*. Le *Règlement des études de premier cycle* (UQAM, 2019) présente une vision d'ensemble des caractéristiques des études de 1^{er} cycle, mentionnant les capacités et les compétences devant y être développées, par exemple des capacités « d'analyse et de synthèse

par l'étude approfondie d'une ou plusieurs discipline(s) ou d'un ou plusieurs champ(s) d'études » ou encore « d'apprendre par soi-même de façon continue ».

Le *Règlement des études de cycles supérieurs* (UQAM, 2018) comporte des énoncés sur les finalités des cycles supérieurs, notamment que cette formation « vise l'autonomie intellectuelle et un haut niveau de compétence, l'ouverture à des perspectives d'ordre épistémologique, éthique et historique, la maîtrise de langues répondant aux exigences de la communication scientifique et de la pratique professionnelle, la sensibilisation aux réalités nouvelles de la mondialisation et l'interaction avec les milieux de travail », et qu'elle « concourt également au développement d'une culture scientifique, artistique ou littéraire » (art.1.1.1). Cette politique définit la spécificité des cycles supérieurs sur la base de caractéristiques qui établissent de grandes orientations de la formation, telles que « l'appropriation d'une méthodologie rigoureuse du travail intellectuel » (art.1.1.2). Elle fournit en outre une description sommaire des niveaux de formation (DESS, maîtrise et doctorat).

⁷⁴ Notons que, dans le cadre de l'élaboration du présent avis, aucune université anglophone québécoise n'a été en mesure de fournir de l'information quant à son utilisation de ce type de documents. On peut penser que les règlements académiques en tiennent lieu.

L'Université de Sherbrooke

En 2008, l'Université de Sherbrooke a établi un ensemble de finalités de formation propres à chaque grade et pouvant également, selon le *Règlement des études* (Université de Sherbrooke, 2019, art. 3.1), être «prises en compte pour les programmes d'études sans grade». Pour ce faire, elle a pris en considération, entre autres, les objectifs généraux des programmes ainsi que le «cadre des compétences» adopté par le CMEC (2007) et s'est aussi appuyée sur une consultation de différents acteurs de la communauté universitaire.

Ces finalités ont été regroupées dans diverses catégories: l'acquisition, l'application et le développement du savoir; le développement intellectuel; les compétences linguistiques; la communication et les habiletés relationnelles; l'éthique; l'autonomie et la responsabilité. Chaque catégorie se décline en dimensions qui présentent, à leur tour, la progression du développement attendu en fonction du cycle d'études.

L'Université Laval

À l'Université Laval, le *Règlement des études* (Université Laval, 2017) énonce des «objectifs généraux» pour chaque type de programmes conduisant à un grade de même que pour les programmes courts des trois cycles d'enseignement. Ces énoncés généraux précisent ce que chaque niveau doit permettre à l'étudiante ou à l'étudiant d'atteindre ou de développer en termes de connaissances (par exemple, les principes et concepts fondamentaux propres au domaine du savoir), d'habiletés (par exemple, la maîtrise des instruments de base de la recherche documentaire ou le travail d'équipe), de préoccupations d'ordre général (par exemple, l'éthique ou les questions internationales et interculturelles visant un usage diversifié des connaissances) et de connaissances complémentaires (par exemple, l'usage fonctionnel d'une deuxième langue) (2017, p.19). L'établissement est aussi doté, depuis 2015, d'un *Guide de référence sur les compétences à développer à la maîtrise et au doctorat* (maîtrise professionnelle, maîtrise avec mémoire et doctorat conduisant au grade «Ph.D.»), lequel énonce des objectifs généraux, d'ailleurs repris dans le *Règlement des études*, tout en déclinant les manifestations de chacune des compétences attendues.

3.1.3 Les domaines de compétences génériques communes

À travers l'étude de ces documents institutionnels, il est aussi possible de faire ressortir des domaines de compétences communes à plusieurs établissements. Un examen non exhaustif des

documents élaborés par les universités québécoises a permis de dégager les compétences suivantes.

Des compétences langagières⁷⁵

- «La maîtrise de la langue fait partie intégrante des objectifs de formation de tout programme à l'Université»; elle « doit faire l'objet d'une évaluation (formative et sommative) dans les travaux et examens de l'étudiant» (Université de Sherbrooke, Politique linguistique, 2008, art. 6.3).

Des compétences liées au numérique

- L'université se doit d'offrir aux étudiantes et aux étudiants « des activités pédagogiques en présence, totalement à distance ou hybrides qui contribuent à en faire des diplômées et diplômés compétents, dotés d'un solide sens critique et prêts à relever les défis des milieux de pratique qui recourent de plus en plus au numérique» (Université de Sherbrooke, *Politique sur l'enrichissement de la formation par le numérique*, 2016, art. 5.1 et 5.4).
- Les «compétences professionnelles et disciplinaires utilisant de manière pertinente les technologies numériques doivent être développées par l'ensemble des programmes de formation de l'Université Laval». Il importe que les étudiantes et étudiants soient «bien préparés à la vie professionnelle où les technologies sont omniprésentes» et que «des compétences professionnelles et

disciplinaires utilisant de manière pertinente les technologies numériques [soient développées] par l'ensemble des programmes de formation» (Commission des études de l'Université Laval, 2014).

Des compétences liées à la culture et au domaine interculturel

- L'université doit veiller «à ce que les activités de formation[...] permettent [aux étudiantes et aux étudiants] d'acquérir – outre une maîtrise adéquate des mécanismes du raisonnement, des habiletés propres au jugement fondé, des aptitudes de communication, dans leur propre langue et dans d'autres, et la confiance en eux-mêmes – une pensée universelle et ouverte au dialogue» (Université Laval, *Politique sur l'internationalisation de la formation*, 1996, s.p.).

Des compétences liées au développement durable

- Il importe de «[f]avoriser l'intégration de concepts et des exemples de mises en application du développement durable dans les différents programmes de l'Université» (Université de Sherbrooke, *Politique de développement durable*, 2005, art.4.1.1).

75 Les trois universités anglophones du Québec, soit l'Université Bishop's, l'Université Concordia et l'Université McGill, ont toutes des conditions d'admission qui demandent une preuve de compétence en anglais (*proof of English proficiency*). Pour les candidates et candidats qui n'ont pas atteint le niveau requis, la plupart offrent des cours de mise à niveau permettant de commencer en parallèle un programme de formation universitaire.

De l'importance des compétences langagières et de la maîtrise de la langue

En 2015, le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) soulignait que la maîtrise de la langue faisait l'objet de préoccupations récurrentes, malgré les progrès réalisés, en raison notamment de l'augmentation des exigences en la matière et de « la diminution marquée des emplois manuels au profit de professions liées aux services ou faisant appel de plus en plus aux technologies » (CSLF, 2015, p.4):

[...] comme la population québécoise a vu croître de façon rapide le nombre de diplômés postsecondaires, le niveau général de maîtrise de la langue a augmenté, ce qui entraîne du même coup des attentes plus élevées en matière de compétence linguistique. Ces changements sociaux, parmi d'autres, peuvent expliquer pourquoi, malgré un progrès objectif des performances linguistiques dans la population en général, subsiste la perception d'un déclin de la maîtrise de la langue française au Québec (CSLF, 2015, p.4).

Tout en reconnaissant que « même les diplômés universitaires ne sont pas à l'abri des problèmes de littératie » (CSLF, 2015, p.13), le CSLF insiste sur les responsabilités de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ainsi que sur la formation des enseignantes et des enseignants, compte tenu de l'effet des compétences langagières des élèves sur leur réussite scolaire. Ainsi, il estime « primordial de prendre les mesures appropriées pour assurer l'acquisition des habiletés en lecture, en écriture et en communication orale dès le début de la fréquentation scolaire », ce qui implique notamment de « repérer très tôt les enfants à risque et [d']intervenir rapidement auprès d'eux pour redresser la situation afin d'augmenter le taux de réussite scolaire » (CSLF, 2015, p.11). Cela ne l'amène toutefois pas à conclure que l'enseignement universitaire ne peut s'engager dans l'amélioration du niveau de maîtrise de la langue.

Selon certaines personnes responsables de l'enseignement universitaire consultées dans le cadre de la préparation de cet avis, les compétences langagières seraient insuffisamment développées chez bon nombre d'étudiantes et d'étudiants ou de diplômées et de diplômés universitaires. Fusaro, Girard et Vaillancourt (2015, p. 43) ont également relevé ce point de vue auprès de membres du corps enseignant qui ont évoqué les « sérieuses lacunes » des étudiantes et des étudiants en matière de communication écrite et orale, et déploré le fait que ceux-ci choisiraient leurs cours de manière à fuir ceux qui exigent, par exemple, des travaux écrits et des présentations orales. De telles difficultés ne seraient toutefois ni nouvelles ni propres au milieu universitaire, comme en fait foi un rapport dans lequel le Conseil (2004, p.76) rapportait « les lacunes dans le français écrit, dans la connaissance du français en général et dans la capacité à communiquer en anglais » signalées par les employeurs et affirmait qu'il s'agissait d'un « problème de qualification commun à la formation professionnelle du secondaire, à la formation technique du collégial et à la formation universitaire ». Ainsi, bien que le développement des habiletés langagières représente un défi dans l'ensemble du système d'éducation, cela ne déleste pas pour autant les universités du rôle qu'elles doivent jouer en cette matière.

3.1.4 L'utilisation et la connaissance des référentiels

Malgré les efforts investis dans l'élaboration de référentiels présentant des énoncés de mission ou des compétences génériques, plusieurs doyennes ou doyens des études supérieures et d'autres acteurs de la communauté universitaire entendus dans le cadre des consultations menées pour la préparation du présent avis perçoivent que les exigences et les objectifs associés à chaque niveau de formation sont rarement diffusés au sein des établissements universitaires québécois et qu'ils demeurent trop peu connus de l'ensemble des acteurs universitaires.

En revanche, il semble que les personnes intéressées par le sujet, comme celles impliquées dans l'élaboration des

programmes de formation, connaissent et utilisent ces documents dans le cadre de leurs fonctions. C'est ce qui ressort des résultats d'un sondage qui a été mené auprès des établissements membres de l'ADESAQ concernant l'utilisation de son référentiel et qui faisait ressortir que ce référentiel est (re)connu. En effet, alors que certains établissements prévoient s'en servir pour la création, l'évaluation ou la révision de programmes, d'autres y recourent pour mener des réflexions sur son usage éventuel ou préparer un guide de référence pour l'encadrement (Bélanger et Morin, 2017). Enfin, le même sondage révélait que les FRQ s'y sont référés pour réviser les critères d'évaluation de leurs programmes de bourses.

3.2 Les processus d'évaluation des programmes de formation

Le système universitaire québécois est également doté de mécanismes d'évaluation de la qualité des programmes de formation⁷⁶. Bien que l'évaluation de ces programmes relève de chaque établissement, des orientations générales existent à l'échelle québécoise. Les mécanismes établis impliquent de fait des acteurs

des différents paliers d'intervention, soit le MEES, le BCI, les universités et, dans certains cas, les organismes d'agrément et les ordres professionnels.

Ces mécanismes d'évaluation des programmes de formation peuvent s'appliquer aux projets de programmes ou, de manière périodique, aux

⁷⁶ Le Conseil s'est intéressé à ces mécanismes dans certains de ses avis antérieurs (2010), notamment celui sur l'assurance qualité, publié en 2012a.

programmes existants⁷⁷. Certains programmes sont également soumis à un agrément. Peu importe le vecteur utilisé, l'évaluation des programmes de

formation suscite, sur certains aspects ou enjeux, une réaction des acteurs du milieu universitaire.

3.2.1 Les procédures d'évaluation d'un nouveau programme conduisant à un grade universitaire

Relevant de politiques ou de règlements institutionnels, le processus interne de création de programmes menant à un grade⁷⁸ peut varier d'une université à l'autre. Une fois les approbations internes obtenues, les projets de programmes font l'objet d'un processus d'évaluation externe au sein du BCI, par l'entremise de la CEP⁷⁹. La procédure d'évaluation complète de la CEP est une étude approfondie permettant d'évaluer les composantes des programmes, notamment par la consultation d'experts, l'analyse de dossiers et la visite de l'établissement concerné. Au terme de ce processus, la CEP émet un avis sur la qualité du projet à l'intention de l'établissement. Cet avis peut être favorable, provisoire ou défavorable (BCI, 2016, p.11).

Lorsque l'avis rendu par la CEP est favorable, l'université doit soumettre son projet de programme au Comité des programmes universitaires (CPU) du MEES, qui effectue l'examen d'opportunité des projets de programmes conduisant à un grade. Cet examen consiste à évaluer la pertinence de l'attribution d'un financement selon l'opportunité socioéconomique ou socioculturelle, qui s'appuie sur les besoins auxquels le projet de programme vise à répondre, l'opportunité systémique, qui s'appuie sur l'ensemble de la programmation de l'université, et l'opportunité institutionnelle, qui s'appuie sur la situation du projet de programme considéré par rapport aux autres programmes de l'établissement (MELS, 2005). Le processus complet d'évaluation d'un nouveau programme par l'ensemble des acteurs

77 Bien que la majorité des établissements aient adopté l'approche de l'évaluation par programme, il est possible de procéder à une évaluation par unité d'enseignement et de recherche, comme c'est le cas à l'Université McGill. Cette approche peut offrir l'avantage de « faciliter la liaison entre l'évaluation périodique des programmes, la gestion des tâches et l'allocation des ressources » (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2004, p. 9).

78 Les projets de programmes qui ne mènent pas à un grade, comme les microprogrammes ou encore les programmes menant à un certificat ou à un diplôme, ne sont pas soumis au BCI ni au MEES. « Cette situation s'explique par le fait qu'ils sont constitués le plus souvent de cours extraits de programmes menant à un grade pour lesquels les universités ont déjà fourni certaines garanties de qualité » (CSE, 2010, p. 58).

79 Fait exception l'évaluation des programmes de formation à l'enseignement, lesquels sont soumis à un processus d'agrément par l'entremise du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), qui relève du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

concernés dure environ deux ans. De plus, lorsque le programme en question concerne une formation menant à l'exercice d'une profession nécessitant un permis délivré par un ordre professionnel, ce dernier est habituellement consulté par l'université lors du processus de création et d'évaluation interne. L'ordre professionnel donnera son avis en se basant sur les travaux de ses différents comités, notamment ceux de son comité de la formation. Cet avis est nécessaire puisque le législateur accorde au gouvernement le pouvoir de déterminer (c'est-à-dire d'ajouter ou de retirer) les diplômes figurant au *Règlement sur les diplômes délivrés par les établissements d'enseignement désignés qui donnent droit aux permis et aux certificats de spécialistes des ordres professionnels*, et ce, sur la base de deux avis: celui de l'ordre concerné, d'une part, et celui de l'Office des professions du Québec (OPQ), d'autre part. Le gouvernement doit également consulter les parties intéressées (ex.: MEES, ministère de la

Santé et des Services sociaux, Secrétariat du Conseil du trésor) avant de déterminer les diplômes qui figureront au règlement précité.

Les modifications aux programmes existants

Toute modification apportée à un programme existant conduisant à un grade ne nécessite pas l'aval du MEES. Néanmoins, lorsque des modifications sont apportées à un programme de grade existant, leur portée doit être évaluée par ce dernier pour déterminer s'il s'agit de modifications majeures (réaménagement d'une proportion importante du programme, modification de son objectif, de sa finalité ou du profil de sortie, etc.). Le cas échéant, le programme devra être soumis au processus d'évaluation au même titre qu'un nouveau programme.

3.2.2 L'évaluation périodique des programmes existants

L'évaluation périodique des programmes de formation «fait partie des mécanismes qui permettent de s'assurer que les programmes d'études sont pertinents et qu'ils sont conçus et livrés de manière adéquate en regard des objectifs de formation qu'ils visent» (UQAM, 2017, p.3). Elle concerne, en principe, tous les types de programmes de formation de tous les cycles et relève de chaque établissement d'enseignement universitaire. Toutefois, les universités «ont convenu d'orienter

leur processus respectif de façon concertée [...]. C'est ainsi que fut adoptée, en 1991, la *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants*» par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ, 2004, p.5). Parallèlement, la Commission de vérification de l'évaluation des programmes (CVEP) a été créée. Son mandat était double: «vérifier si chaque établissement s'était donné une politique

d'évaluation conforme à celle de la CREPUQ et vérifier si les établissements respectaient les prescriptions de leur propre politique» (CVEP, 2013, p.1).

Selon la CVEP, l'évaluation périodique « vise à améliorer la qualité et à accroître la pertinence des programmes de formation » (CVEP, 2013, p.21). Toute évaluation doit intégrer une perspective interne (obtenue par l'autoévaluation effectuée par les membres du personnel enseignant ainsi que les étudiantes et étudiants), une perspective externe (obtenue par l'avis d'experts indépendants) et une perspective institutionnelle (obtenue par l'avis de l'établissement).

Bien que la CVEP ne soit plus active depuis que le BCI a succédé à la CREPUQ en 2013, les établissements universitaires continuent de mener et d'améliorer leurs mécanismes d'évaluation périodique, comme en témoignent l'organisation d'événements interuniversitaires visant l'échange de bonnes pratiques, la poursuite de la réflexion sur les fondements de l'évaluation (Lasalle, 2016) ou la publication du *Bilan du 1^{er} cycle d'évaluation périodique des programmes d'études (2007-2018): réalisations et retombées* par l'Université de Montréal (2019a).

L'évaluation continue

Dans le *Guide d'application de la Politique de la CREPUQ relative à l'évaluation périodique des programmes existants*, la CREPUQ distingue l'évaluation périodique des programmes de l'évaluation continue :

L'évaluation continue englobe des activités courantes qui permettent à l'université d'ajuster un programme chaque fois qu'elle doit, par exemple, offrir de nouvelles options, introduire de nouveaux cours ou en retirer certains autres, modifier les méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages ou encore tenir compte d'une évolution contextuelle. Ces transformations peuvent être circonstancielles ou répondre à des nouveaux besoins chez les étudiants, être occasionnées par des contraintes budgétaires ou refléter l'évolution de la discipline ou de la profession visée (CREPUQ, 2004, p.9).

La fréquence et le niveau de formalité de l'évaluation continue des programmes peuvent ainsi varier selon l'établissement et l'unité d'enseignement. Il s'agit d'une évaluation d'établissement qui n'a pas l'envergure de l'évaluation périodique des programmes.

Enfin, soulignons que l'évaluation périodique des programmes est un processus qui respecte le principe de responsabilisation vis-à-vis de la communauté universitaire et de la société (CREPUQ, 2004, p.21). Plus encore, les retombées de cette évaluation sont bénéfiques puisqu'elles

permettent non seulement d'évaluer la qualité et la pertinence des programmes de formation offerts par l'établissement d'enseignement, mais aussi d'améliorer son offre de formation en déterminant les besoins non comblés par les programmes existants.

3.2.3 L'agrément des programmes d'études

Certains programmes d'études sont soumis à un processus d'agrément mené par un regroupement professionnel ou disciplinaire⁸⁰. Conçu historiquement comme un « système non gouvernemental d'évaluation volontaire » (Arseneault, 2015, p.86), l'agrément signifie qu'un programme d'études (ou un milieu de formation⁸¹) satisfait à un ensemble préétabli de normes et de critères qui se rapportent notamment aux conditions dans lesquelles il est offert et aux « résultats » attendus. Sans être nommé un processus d'évaluation, l'agrément demande tout de même aux universités d'intégrer ces normes et ces critères dans leurs programmes de formation si elles veulent bénéficier de cet agrément.

Selon la politique de la CREPUQ, les programmes soumis à un agrément doivent également souscrire aux mécanismes de l'évaluation périodique des établissements, mais « les établissements s'interrogent régulièrement sur la nécessité et l'utilité de réexaminer des programmes déjà soumis à une procédure d'agrément tous les quatre ou cinq ans » (CVEP, 2013, p.21).

Souvent inscrite dans une perspective nationale, sinon internationale, l'intervention d'un organisme d'agrément en ce qui concerne un programme d'études (ou un milieu de formation) vise à offrir une reconnaissance distinctive de sa qualité selon des normes et des critères établis par un regroupement propre à un secteur disciplinaire ou professionnel. Les relations entre les

80 Malgré de nettes différences entre les ordres professionnels et les organismes d'agrément, nombre d'acteurs entendus ou d'auteurs lus au cours de la préparation du présent avis tendent à les associer, par exemple en utilisant les termes « accréditation » ou « agrément » dans le cas de la reconnaissance par un ordre professionnel d'un programme menant à un diplôme délivré par l'un des établissements d'enseignement désignés qui donnent droit aux permis et aux certificats de spécialistes. Ces acteurs ou auteurs attribuent aux ordres professionnels les mêmes bénéfices (par exemple, concourir à la qualité des programmes et au développement de préoccupations soutenues en la matière) et les mêmes inconvénients (par exemple, imposer aux universités des exigences qui empiètent sur leurs prérogatives en matière de pédagogie).

81 Certains processus d'agrément concernent non pas un programme d'études, mais l'ensemble d'une faculté ou d'une école. Par exemple, le European Quality Improvement System (EQUIS) accrédite des écoles ou des facultés d'administration.

organismes d'agrément et les universités sont généralement volontaires, mais des exceptions importantes existent à cet égard. En effet, dans plusieurs secteurs, l'agrément peut représenter une condition pour que l'ordre professionnel recommande au gouvernement de reconnaître le diplôme en l'ajoutant au *Règlement sur les diplômes délivrés par les établissements d'enseignement désignés qui donnent droit aux permis et aux certificats de spécialistes des ordres professionnels*. Soulignons toutefois qu'à cet égard, l'absence d'agrément peut constituer un obstacle à l'accès à la profession pour les personnes diplômées. Par ailleurs, certains agréments seraient essentiellement «recherchés parce qu'ils confèrent au programme un certain prestige, contribuant ainsi à sa bonne renommée» (CVEP, 2013, p.21).

Le processus d'agrément peut dépendre d'un ordre professionnel, d'une association professionnelle ou d'un comité relevant du gouvernement, comme le CAPFE. En outre, certains organismes d'agrément sont québécois (ex.: CAPFE) et d'autres, pancanadiens (ex.: Fédération chiropratique canadienne) ou internationaux (ex.: EQUIS). Les membres des organismes d'agrément sont généralement des praticiennes ou des praticiens ou encore des représentantes ou des représentants du domaine visé ou de domaines

connexes⁸². L'exercice qu'ils mènent repose, par exemple, sur l'examen des compétences du corps enseignant et la vérification de l'adéquation de laboratoires, d'équipements, d'installations informatiques, de copies d'examen, de travaux de laboratoire ou autres (entre autres sur la base d'entrevues individuelles avec des étudiantes et étudiants).

De plus, dans le contexte d'internationalisation qui fait que les personnes diplômées sont de plus en plus susceptibles de travailler à l'extérieur du Québec, l'agrément est recherché parce qu'il contribue à la reconnaissance des formations hors des frontières. À cet effet, plusieurs organismes d'agrément tendraient à se référer à des normes internationales ou à établir des ententes avec des instances d'autres juridictions, y compris des organismes pancanadiens qui font la promotion de la mobilité interprovinciale. De surcroît, des raisons financières peuvent contribuer à la recherche d'agréments – et donc de notoriété – visant à rendre les programmes d'études attractifs pour les étudiantes et étudiants québécois et étrangers.

82 Le CAPFE est un cas exceptionnel puisqu'y siègent non seulement des représentantes et représentants des universités et des commissions scolaires, y compris des enseignantes et enseignants, mais aussi des représentantes et représentants d'autres catégories de personnel et du MEES (sans droit de vote).

3.2.4 Des points de vue sur les processus d'évaluation

Les acteurs rencontrés lors des consultations inhérentes à la préparation de cet avis ont fait valoir différentes opinions sur les processus d'évaluation des programmes. Des observateurs des milieux universitaires ont aussi signalé que ces processus, notamment ceux relatifs à l'évaluation périodique, contribuent à l'amélioration continue des programmes de formation et en assurent ainsi la qualité.

Par exemple, certains professionnels ou professionnelles estiment que les établissements d'enseignement universitaire qui sont encore à construire leur offre de formation sont spécialement affectés par le critère d'opportunité systémique utilisé par le CPU dans l'évaluation des projets de programmes. En revanche, d'autres acteurs entendus soulignent que la façon dont les établissements composent avec les règles entourant l'évaluation de la création de programmes est saine et permet une certaine dynamisation de l'offre de formation dont bénéficient la société et la population étudiante.

Par ailleurs, selon d'autres acteurs, ce critère d'opportunité systémique induirait une certaine spécialisation des formations du fait qu'une université voulant offrir un nouveau programme doit faire valoir ses particularités et sa valeur ajoutée par rapport aux programmes semblables offerts dans les autres établissements universitaires québécois. Selon Bernatchez (2016, p.134), la pertinence systémique «s'actualise dans un contexte de

rapports paradoxaux entre concurrence et collaboration interuniversitaires où une hiérarchie entre universités s'impose naturellement». En lien avec ce constat, Trottier, Bernatchez, Fisher et autres (2014), de même que Bernatchez (2007, 2016), soutiennent que les liens entre formation universitaire et marché du travail se sont resserrés sous l'effet, entre autres, des processus d'évaluation périodique des programmes et d'évaluation des projets de programmes. Parce qu'il intègre des critères de pertinence socioéconomique, ce dernier processus induirait «une professionnalisation du système de formation universitaire au détriment de ses visées critiques et culturelles afin d'assurer une meilleure adéquation aux besoins du marché de l'emploi» (Bernatchez, 2016, p.134).

Dans le même ordre d'idées, des experts consultés ont fait valoir que les universités québécoises tendent à prioriser leur mission économique, observant une certaine indolence dans leur manière de prendre en compte leur mission culturelle, c'est-à-dire la conservation et la transmission du patrimoine intellectuel de l'humanité, la remise en question des savoirs en place, la formation de citoyennes et de citoyens à part entière, la croissance du capital culturel des étudiantes et des étudiants de même que le développement de leur conscience éthique, bien que cette interprétation ne fasse pas l'unanimité chez les personnes consultées. D'autres acteurs entendus déplorent aussi

l'importance accordée aux besoins socioéconomiques lors des processus d'évaluation des programmes. Certains critiquent tout particulièrement le fait que les projets d'extension de programme, soit lorsqu'un établissement souhaite offrir un programme qui est déjà donné dans un autre établissement, doivent être justifiés par des besoins d'employeurs locaux, alors que les personnes diplômées sont susceptibles de travailler en dehors du territoire immédiat de l'université.

Plusieurs acteurs universitaires rencontrés (professeures ou professeurs et gestionnaires) ainsi que des représentantes et représentants d'ordres professionnels et de regroupements d'employeurs ont émis de sévères critiques à l'égard de la durée du processus d'évaluation pour les nouveaux programmes et les modifications majeures apportées aux programmes. Selon eux, cette durée, d'environ deux ans dans le cas d'un nouveau programme, ne permet pas aux universités de répondre avec la rapidité souhaitée aux demandes du marché du travail ou de s'adapter aux changements technologiques.

En ce qui concerne précisément le processus d'agrément, certains aspects déjà relevés par le CSE (2012a) font l'objet de maintes critiques de la part d'acteurs universitaires, en particulier la lourdeur et les coûts qui lui sont associés (CVEP, 2013; Fédération étudiante universitaire du Québec [FEUQ], 2014). En plus de la reddition de compte détaillée demandée à

chaque étape de l'ensemble des mécanismes d'évaluation, cette lourdeur découlerait, entre autres, de la récurrence du processus d'agrément puisque les programmes sont évalués après quelques années, et serait encore plus importante lorsqu'un programme est soumis à plusieurs démarches d'agrément (El-Khawas, 2001). Dans le cas de l'agrément des écoles d'administration, Elliot (2013) cite des coûts directs de plusieurs dizaines de milliers de dollars, en plus de coûts indirects, par exemple ceux des ressources mobilisées pour soutenir le processus d'agrément, et de coûts découlant des retombées de l'agrément (recrutement de professeures ou professeurs réputés et « enrichissement » des bibliothèques). Dans son troisième cycle d'évaluation, la CVEP (2013) soulignait que les procédures d'agrément demandent aux universités du temps et des ressources souvent considérables et que les programmes d'études concernés font moins souvent l'objet d'une évaluation périodique par les universités.

3.3 Le rôle des ordres professionnels

Dans un contexte où certains programmes de formation universitaire conduisent à l'exercice d'une profession réglementée, soit par le *Code des professions* ou des lois professionnelles, il est pertinent de se pencher sur le rôle des ordres professionnels dans l'élaboration ou la modification des contenus de formation. Au Québec, 36 professions réglementées relèvent d'une formation universitaire⁸³, ce qui représente 280 des 1700 programmes menant à un grade qui étaient offerts dans les universités québécoises en 2017, soit 16 % d'entre eux (BCI, 2016).

Selon l'OPQ, « [l]a mission principale d'un ordre est de protéger le public, soit toutes les personnes qui utilisent des services professionnels dans les différentes sphères d'activités réglementées⁸⁴ ». La réserve du titre contribue à cette mission puisqu'il permet d'informer le public des garanties quant aux compétences de la professionnelle ou du professionnel en permettant au public « de distinguer les praticiens qui répondent aux exigences de compétence requises pour être membre d'un ordre professionnel » (CIQ, 2019).

Les ordres professionnels ont le mandat d'établir les compétences à maîtriser au seuil de l'exercice de la profession. Par ailleurs, les moyens de développer ces compétences peuvent relever

principalement des universités en raison de leurs expertises et de leurs responsabilités. Il importe toutefois de préciser que les universités québécoises « défendent le principe que leurs diplômés ont acquis les connaissances et développé les compétences liées à une discipline en particulier » (BCI, 2016, p. 8) et non à une profession en particulier.

La collaboration entre les universités et les ordres professionnels vise à assurer une formation qui corresponde aux compétences requises pour exercer une profession réglementée ou des activités à haut risque de préjudices, comme c'est le cas, par exemple, pour les infirmières praticiennes spécialisées. Elle a un caractère « obligatoire » dans la mesure où les diplômés donnant droit aux permis et aux certificats de spécialistes des ordres professionnels sanctionnent la réussite de programmes qui sont offerts par les établissements d'enseignement, mais qui sont déterminés par le gouvernement, et ce, sur l'avis des ordres concernés et de l'OPQ, comme il a été mentionné précédemment.

La collaboration des ordres professionnels avec les universités se déroule aussi dans d'autres contextes. En effet, ce sont les universités qui offrent la formation initiale qualifiante de la majorité des membres des ordres professionnels québécois. Elles sont

83 Toujours au Québec, on trouve 55 professions représentées par 46 ordres professionnels.

84 www.opq.gouv.qc.ca/ordres-professionnels

impliquées auprès des candidates et des candidats à l'obtention d'une équivalence en rendant disponible la formation d'appoint dont ils ont besoin pour accéder au permis de l'ordre visé et elles sont représentées au sein du comité de la formation⁸⁵. Ce dernier est consultatif, c'est-à-dire que c'est par lui que la plupart des ordres professionnels examinent les questions relatives au contenu et à la qualité de la formation. Le mandat du comité de la formation est d'examiner⁸⁶, « dans le respect des compétences respectives et complémentaires des parties représentées – l'Ordre, des établissements d'enseignement universitaire et le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie – les questions relatives à la qualité de la formation des professionnels. Cette qualité est définie comme l'adéquation de la formation aux compétences professionnelles à acquérir pour l'exercice de la profession, telles que définies par l'ordre professionnel » (Québec, 2019).

Les exigences des ordres professionnels en matière de formation universitaire

Dans l'ensemble, les interactions entre les universités et les ordres professionnels au sujet des programmes d'études

sont reconnues comme bénéfiques à la qualité des formations offertes. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un ordre professionnel se montre préoccupé de l'acquisition du sens éthique et d'une culture générale par les personnes diplômées d'un programme d'études ou lorsqu'il demande qu'un superviseur de stage soit membre de l'ordre concerné pour pouvoir, dans le cadre des activités de formation, poser des actes réservés. En général, des vertus d'amélioration continue sont associées aux exercices découlant des relations entre universités et ordres professionnels. Au surplus, ces relations sont considérées comme harmonieuses dans plusieurs cas, et ce, aussi bien par le BCI (2016) que par divers acteurs entendus dans le cadre de la préparation du présent avis.

Toutefois, différents indices suggèrent que certains programmes de formation universitaire font l'objet de pressions accentuées de la part d'ordres professionnels. Ainsi, bien que la situation varie considérablement d'un cas à l'autre, des administratrices et administrateurs, des professeures et professeurs, des chargées de cours et chargés de cours, des professionnelles et professionnels ou des étudiantes et étudiants (FEUQ, 2014) considèrent que la portée du regard que certains ordres professionnels posent – ou souhaitent

85 Ce comité est généralement formé de cinq membres (dont le mandat est d'une durée de trois ans) : deux membres sont nommés par le BCI (ou la Fédération des cégeps dans le cas des programmes d'études collégiales), un membre est nommé par le MEES et les deux autres sont nommés par le conseil d'administration de l'ordre (parmi lesquels le comité de la formation choisit sa présidente ou son président).

86 Les passages en italique renvoient aux passages du règlement sur le comité de la formation, un règlement qui est commun à tous les ordres professionnels.

poser – sur les programmes d'études tend à s'accroître. Le BCI décrit la situation dans les termes suivants:

[...] le sceau de «protection du public» amène certains ordres à s'octroyer un mandat leur permettant non seulement de s'assurer d'une parfaite adéquation des compétences acquises au terme d'études menant à la délivrance d'un diplôme universitaire et des compétences nécessaires à l'admission à un ordre, mais de chercher, par le biais du comité de la formation, à évaluer le contenu des programmes universitaires et leur mode de prestation. Toujours en recourant au concept de protection du public, certains ordres s'attribuent un rôle d'organisme d'agrément externe, malgré le fait que, ce faisant, ils outrepassent leur mandat⁸⁷ (BCI, 2016, p. 8).

Le Conseil interprofessionnel du Québec⁸⁸ confirmait, lors d'une consultation menée dans le cadre de l'élaboration du présent avis, que les pratiques réelles de plusieurs comités de la formation couvrent bien plus que les objectifs du programme. Il réclame d'ailleurs, depuis quelques années déjà, une révision du mandat confié aux comités de la formation, considérant que l'examen des objectifs du programme ne permet pas de juger de l'adéquation d'une formation aux compétences requises pour l'exercice d'une profession. Ainsi, le CIQ explique que, parce qu'un programme est un tout intégré dont on ne peut isoler les éléments les uns des autres, la qualité

de celui-ci s'apprécie au travers d'un regard global qui devrait comprendre, outre les objectifs, la structure du programme, le contenu des cours et le cheminement pédagogique, pour ne nommer que ces aspects. Afin de mieux comprendre les enjeux en cause et de promouvoir éventuellement des orientations en la matière, l'OPQ a entrepris, en 2019, de dresser un état de la situation concernant les comités de la formation des ordres professionnels.

Les référentiels de compétences des ordres professionnels

Plusieurs ordres professionnels ont adopté un référentiel de compétences, principalement à des fins d'analyse des équivalences de formation pour les personnes ayant obtenu leur diplôme à l'extérieur du Québec. Ces référentiels doivent prendre appui «sur une connaissance des actes attendus du professionnel et de la situation de travail (types de lieux de pratique, types de clientèle, etc.)» (Fontaine, 2010, p.7).

Au surplus, les ordres professionnels se sont dotés de règlements sur les normes d'équivalence de diplômes et de formations aux fins de la délivrance d'un permis, en vue d'examiner les demandes de reconnaissance de candidates et

87 Aucune disposition du règlement portant sur le comité de la formation du *Code des professions* n'autorise l'agrément de programmes de formation.

88 Le CIQ représente l'ensemble des ordres professionnels du Québec et agit à titre d'organisme-conseil auprès du gouvernement du Québec.

de candidats formés à l'extérieur du Québec. Or, selon des acteurs entendus, dans le contexte actuel marqué par des efforts visant à accroître la mobilité des travailleuses et des travailleurs et à favoriser l'accueil des nouveaux arrivants⁸⁹, de telles normes, parfois pointues (par exemple, au regard du nombre d'heures de stage), peuvent nourrir certaines attentes à l'égard des programmes d'études des universités québécoises pour que les exigences qui en découlent soient comparables à celles imposées aux candidates et aux candidats à l'obtention d'une équivalence. En effet, par souci d'équité, il importe que les exigences relatives à la délivrance d'un permis à une candidate ou à un candidat ayant suivi sa formation à l'extérieur du Québec soient les mêmes que celles imposées à une candidate ou à un candidat formé au Québec.

La quantité, la portée et le degré de précision des exigences auxquelles doivent répondre certains programmes d'études pour satisfaire aux attentes des ordres professionnels peuvent aussi comprimer substantiellement la marge de manœuvre des universités et être considérés comme des atteintes à leur autonomie et à leur liberté académique (BCI, 2016; CREPUQ, 2012). C'est notamment le cas lorsqu'est fixé le nombre d'heures ou de crédits devant être alloués à chaque matière ou lorsque se superposent des exigences plus ou moins cohérentes entre elles. Certains acteurs du système professionnel rencontrés dans le cadre de la préparation du présent avis ont aussi constaté des difficultés pour les universités à réviser leurs programmes à mesure que les professions évoluent, en ajoutant aux cours de nouveaux contenus ou en retranchant des contenus.

3.4 Ce que le Conseil recommande

Le Conseil estime porteuse pour la valorisation des études universitaires la mise en place, par des établissements, de référentiels de compétences aux différents niveaux de formation. Il se réjouit aussi des efforts déployés en ce sens au BCI et qui, en complément de ceux déjà consentis par l'ADESAQ, peuvent fournir au système universitaire québécois des leviers permettant

d'assurer la cohérence d'ensemble de l'offre de formation et de guider la quête de qualité et de pertinence à cet égard. Toutefois, le référentiel du BCI, en soulignant que «l'université offre une "formation citoyenne" qui permet d'interpréter le monde dans différents contextes» (BCI, 2019, p.4), remet en question son adaptabilité pour les personnes qui effectuent un

⁸⁹ Soutenus par les gouvernements concernés, plusieurs ordres professionnels ont signé des ententes visant à faciliter la mobilité des professionnels à travers le Canada ainsi qu'entre le Québec et la France.

retour aux études puisque leurs besoins en matière de formation citoyenne ne sont pas du même ordre que ceux des jeunes étudiantes et étudiants. À ce titre, une réflexion devrait être amorcée sur l'adéquation des référentiels avec l'ensemble des profils et des expériences des étudiantes et des étudiants.

Le Conseil est tout de même préoccupé par la faible connaissance qu'ont les étudiantes et étudiants ainsi que les membres du corps enseignant – et, dans une certaine mesure, les employeurs – des différents référentiels de compétences évoqués. Il s'interroge sur les moyens de favoriser leur visibilité, leur diffusion et l'appropriation de leur contenu.

En ce qui concerne particulièrement les compétences langagières, le Conseil souhaite que les universités continuent de veiller à leur développement chez les étudiantes et étudiants, car des lacunes en cette matière risquent d'entraîner des difficultés au cours du projet de formation, d'une part, et à l'arrivée sur le marché du travail, d'autre part. Le développement des habiletés langagières représentant un défi qui doit être relevé par l'ensemble du système d'éducation, le Conseil rappelle que les universités ne sont pas délestées de leur rôle sur ce plan, notamment dans le cas de certains domaines d'études (ex.: enseignement, linguistique, droit) qui exigent un haut niveau de maîtrise de la langue, tout comme les programmes de maîtrise et de doctorat qui impliquent la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse.

Au sujet des processus d'évaluation des projets de programmes, le Conseil note d'entrée de jeu leur contribution positive à la qualité et à la pertinence des programmes d'études. Dans une perspective d'amélioration continue, il estime important que les acteurs concernés demeurent vigilants et veillent à préserver, sinon à améliorer, la qualité des pratiques. À cet égard, le Conseil retient notamment le problème des délais d'évaluation, jugés excessifs par plusieurs et qui entraveraient la flexibilité de l'offre de formation universitaire.

Sur le plan organisationnel, bien qu'il reconnaisse que les universités ont poursuivi leurs travaux d'évaluation périodique des programmes de formation et leurs efforts d'amélioration de ces mécanismes, le Conseil est interpellé par le fait que la CVEP soit inactive depuis plusieurs années. En outre, pour des raisons exposées dans son avis de 2012, particulièrement « le fait que la crédibilité de tout processus d'évaluation repose sur sa rigueur et sa transparence, sur l'autonomie et l'expertise de l'instance responsable ainsi que sur l'impartialité et la diversité de ses membres » (CSE, 2012a, p.78), le Conseil est soucieux de l'aboutissement des diverses propositions entourant la création d'une instance indépendante responsable de l'évaluation des projets de programmes et de l'évaluation périodique des programmes. À cet égard, il rappelle les préoccupations présentées dans son mémoire de 2016 et reconnaît l'importance de renforcer la cohérence du développement du système universitaire québécois et

d'améliorer les pratiques associées aux mécanismes d'évaluation, tout en constatant l'absence d'une « lecture des contributions effectives ou potentielles des différents organismes et instances existants » (CSE, 2016, p.10).

L'influence que les ordres professionnels exercent sur les programmes d'études attire l'attention du Conseil à plusieurs égards. Tout en reconnaissant que les relations entre ordres professionnels et universités sont en général harmonieuses, il juge des plus opportuns

l'exercice mené par l'OPQ à l'égard des comités de la formation pour améliorer la démarcation entre les responsabilités des universités et celles des ordres professionnels, qui ne paraît pas toujours nette. Il lui apparaît aussi essentiel de rappeler la responsabilité ultime des universités non seulement en ce qui a trait à l'élaboration de programmes et à la délivrance de diplômes, mais aussi en matière d'enseignement et de recherche, et ce, pour l'ensemble des disciplines et les trois cycles de formation.

Recommandation 7

Faire connaître les référentiels de compétences existants

Considérant l'intérêt pédagogique des référentiels généraux de compétences existants (ADESAQ, BCI, CMEC) ainsi que de ceux des ordres professionnels et des organismes d'agrément;

la connaissance incomplète de ces référentiels chez les étudiantes et étudiants de même que le personnel enseignant;

la connaissance incomplète de certains employeurs envers les compétences de certains diplômés et diplômées;

le Conseil **recommande** aux universités et aux unités d'enseignement concernées:

- d'assurer une meilleure diffusion des référentiels de compétences en vigueur dans leur organisation, d'explorer les possibilités d'adaptation de ces référentiels aux programmes courts et d'en expliquer la fonction auprès des étudiantes et des étudiants, du personnel enseignant et des employeurs potentiels.

Recommandation 8

Consolider des pratiques externes d'évaluation de programmes au sein d'une instance indépendante d'évaluation de la formation universitaire

Considérant l'importance de préserver l'autonomie des universités dans le choix des mécanismes et des modalités d'évaluation des programmes de formation;

la suspension, depuis plusieurs années, des travaux de la CVEP qui consistaient à vérifier l'application de la politique d'évaluation de la CREPUQ par les universités;

l'absence d'instance indépendante veillant à l'évaluation de nouveaux programmes de formation universitaire;

le fait que la crédibilité de tout processus d'évaluation de programmes repose sur sa rigueur et sa transparence, sur l'autonomie et l'expertise de l'instance responsable ainsi que sur l'impartialité et la diversité de ses membres (pour éviter toute apparence de conflit d'intérêts),

le Conseil **réitère sa recommandation** de 2012 adressée au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, en concertation avec les universités, soit:

- de mettre en place une instance publique d'évaluation indépendante et pleinement autonome ayant la responsabilité :
 - d'évaluer les projets de programmes;
 - d'évaluer l'efficacité et l'efficience des pratiques internes d'évaluation de programmes;
 - de faire le suivi de ses recommandations et d'en publier les résultats;
 - de rendre visibles ses processus et ses modes de fonctionnement privilégiés;
 - de mener une veille en matière de promotion de la qualité à l'enseignement universitaire et de proposer au besoin l'actualisation des pratiques québécoises.

Par ailleurs, le Conseil **recommande** aussi au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur:

- de viser à ce que cette instance réponde aux préoccupations des universités eu égard aux délais observés lors des évaluations de programmes.

Recommandation 9

Rappeler aux acteurs concernés les rôles et les responsabilités de chacun en ce qui a trait aux programmes de formation universitaire menant à l'exercice d'une profession réglementée

Considérant que les universités sont reconnues par le législateur comme des établissements bénéficiant d'une liberté académique et d'une autonomie de gestion dans leur mission d'enseignement, de recherche et de services à la collectivité;

qu'en vertu de ce statut, les universités sont ultimement responsables de leurs programmes d'études et des grades qu'elles accordent pour en sanctionner la réussite;

qu'il est de la responsabilité de chaque ordre professionnel de recommander que la délivrance de permis d'exercice et de certificats de spécialiste soit assujettie à des exigences précises en matière d'acquisition des connaissances et des habiletés jugées nécessaires par l'ordre professionnel, et que ces exigences de formation peuvent être des conditions supplémentaires qu'il juge nécessaires pour la délivrance des permis d'exercice et des certificats de spécialiste, et ce, aux conditions usuelles d'approbation de telles conditions,

le Conseil **recommande** à l'OPQ :

- de poursuivre ses efforts visant à véhiculer auprès des parties intéressées un message clair sur la délimitation de leurs responsabilités et de celles des universités en matière de formation, en vertu des lois qui les instituent et qui s'appliquent à elles.

Recommandation 10

Encourager l'implication active des représentantes et des représentants des universités au sein des ordres professionnels et des organismes de réglementation et d'agrément afin de faire connaître et valoir les préoccupations et les expériences particulières aux programmes de formation universitaire québécois menant à des professions réglementées

Considérant que, dans l'intérêt des étudiantes et des étudiants qui suivent une formation universitaire et dans celui du public qui bénéficiera des services offerts par ces futurs professionnels, une collaboration optimale doit être assurée entre les ordres professionnels, les instances des organismes d'agrément et les universités,

le Conseil **recommande** aux unités d'enseignement concernées :

- de participer activement aux comités de la formation des ordres professionnels (ou à toute autre instance de collaboration entre ceux-ci et les universités) ainsi qu'aux instances des organismes d'agrément québécois, canadiens ou internationaux afin d'y faire valoir leur réalité institutionnelle ou, le cas échéant, québécoise, de façon à prendre en compte les besoins exprimés par ces organisations et de mettre en valeur les préoccupations des universités québécoises, lesquelles dépassent largement la conformité avec des standards professionnels.

De plus, le Conseil **recommande** aux parties prenantes concernées :

- dans le cas d'un désaccord entre une université et les exigences d'un ordre professionnel quant au contenu ou aux conditions de prestation d'un programme d'études donnant accès à une profession réglementée par cet ordre, de solliciter l'OPQ pour qu'il effectue l'arbitrage nécessaire entre l'université et l'ordre professionnel, de façon à trouver une voie de passage satisfaisant les deux parties, et ce, en vertu du rôle que le législateur confie à l'OPQ au regard de la formation⁹⁰.
- que, advenant un désaccord persistant et insoluble entre une université et les exigences d'un ordre professionnel, le Conseil reconnaît le principe selon lequel l'université décide en dernier ressort du contenu et des conditions de prestation dudit programme.

90 L'Office « fait des suggestions quant aux mesures à prendre pour assurer aux professionnels la meilleure formation possible » (*Code des professions*, c. C-26, art. 12, al. 3).

4 Le lien entre la formation et l'emploi

À leur manière, les universités contribuent à l'adéquation formation-emploi. L'inclusion de plus en plus répandue d'activités de formation pratique (le plus souvent désignées par le terme «stages») au sein des programmes d'études universitaires permet aux étudiantes et aux étudiants d'acquérir de l'expérience dans un milieu de travail ainsi qu'auprès du public (pour les formations qui impliquent des services). Les stages (voir le point 4.1) représentent aussi l'occasion pour les employeurs de jouer un rôle concret dans la formation de leur future main-d'œuvre. À ce titre, le Conseil a noté certaines situations où la collaboration des futurs employeurs n'est pas optimale de même que la présence de difficultés systémiques qui peuvent influencer la qualité des stages.

Si l'insertion professionnelle des personnes diplômées est sans aucun doute facilitée par les activités de formation pratique, elle l'est encore plus par le développement de compétences

qui sont recherchées par les employeurs. À cet effet, une adéquation entre les programmes de formation, les compétences développées par les étudiantes et étudiants et les besoins du marché du travail apparaît nécessaire. Cependant, cette adéquation n'est pas toujours perceptible, particulièrement pour les titulaires d'un doctorat, qui doivent la plupart du temps se diriger vers une carrière hors du milieu universitaire ainsi que pour les acteurs du marché du travail. Enfin, un phénomène de surqualification peut se produire, bien qu'il s'explique la plupart du temps par des facteurs qui seraient liés au marché du travail plutôt qu'à la formation des étudiantes et des étudiants.

4.1 Les stages

Les stages occupent une importance croissante dans les études universitaires. Pour illustrer ce phénomène, certains n'hésitent pas à utiliser l'expression «inflation des stages» (Glaymann, 2014). Auparavant réservés aux programmes de formation menant à des professions particulières, les stages se trouvent désormais au sein de disciplines de plus en plus variées, et ce, à tous les cycles. Ainsi, une enquête menée auprès de plus de 18 000 étudiantes et étudiants canadiens de dernière année de programmes de 1^{er} cycle par le CCREU (2015) rapporte que plus de la moitié de ceux-ci auraient déjà bénéficié d'une «expérience d'apprentissage en milieu de travail», et ce, toutes disciplines confondues.

En fait, selon des professionnelles et professionnels du réseau de l'UQ rencontrés dans le cadre de la préparation du présent avis, on observerait, dans les universités québécoises, une tendance à ajouter des stages dans les programmes d'études. Cette tendance est corroborée par une analyse menée par Tremblay, Groleau et Doray (2014, p.23) sur 35 dossiers de création de programmes et 55 dossiers de modifications majeures apportées à des programmes issus de 2 universités francophones entre 2006 et 2013: «L'analyse de ces dossiers a permis de constater que plusieurs programmes, même des programmes disciplinaires, offrent aux étudiants des stages, des ateliers ou des cours pratiques/appliqués. Ces

stages sont souvent facultatifs, et certains acteurs du processus d'évaluation souhaitent justement les rendre obligatoires. Lorsque des acteurs (étudiants et diplômés consultés, comité de programme, experts, comité facultaire) proposent d'ajouter des activités, ce sont principalement des stages». Or, si un certain engouement semble se manifester pour la mise en place de stages optionnels ou obligatoires au sein des programmes de formation des universités québécoises, leur développement et leur gestion demandent des ressources non seulement au sein des unités d'enseignement, mais aussi dans les milieux de stage.

L'exemple de l'Université Laval

Dans le cadre de travaux d'élaboration d'une typologie des stages à l'enseignement supérieur tenus à l'automne 2017, une étude mandatée par le MEES a fait appel à l'Université Laval pour l'exemplification et la documentation de ses descriptions de types de stages. Sur les 386 programmes conduisant à un grade répertoriés (pour les 3 cycles), 216 comportaient un ou plusieurs stages, soit 56 % des programmes. Au total, 1 041 stages ont été dénombrés pour ces programmes et, parmi ceux-ci, 284 stages, soit 27,3 %, étaient obligatoires (Bouchard, 2017).

4.1.1 Un portrait des stages

La définition de la notion de stage ne fait pas l'objet d'un consensus⁹¹. En effet, à la lumière des débats des dernières années sur la rémunération des stagiaires, des définitions ont été formulées, certaines reflétant la position des acteurs au regard de cette question, particulièrement en ce qui concerne le statut de «travailleur» détenu ou non par la ou le stagiaire. Comme l'explique l'UEQ (Grondin, 2018, p.8), «étant donné que les lois et normes du travail interdisent le travail non rémunéré du

moment qu'une personne est un travailleur ou une travailleuse, la réponse à cette question est donc au cœur de la problématique de la compensation des stages». Ainsi, certains acteurs insistent sur l'aspect pédagogique des stages, alors que d'autres mettent l'accent sur les tâches effectuées dans le cadre du stage comme une prestation de travail (voir l'encadré de la page suivante)⁹².

- 91 À cet effet, le Comité consultatif des jeunes (Aubry-Abel, 2016, p.6) relevant de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) recommandait aux différents partenaires du marché du travail, dont le MEES, «de se concerter pour créer des définitions claires désignant les caractéristiques incontournables des divers types de stage» afin de faciliter l'élaboration et l'amélioration des programmes de stage.
- 92 Du point de vue juridique, le statut du stage se trouve «dans un flou» (Aubry-Abel, 2016, p.8), ce qui fait en sorte que les employeurs n'ont pas d'obligation juridique à respecter en matière de conditions de travail. Cet aspect fait aussi l'objet de protestations de la part des regroupements d'étudiantes et d'étudiants. Par exemple, en février 2019, la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) et l'UEQ ont proposé un projet de loi modifiant la Loi sur les normes du travail et la Loi sur les accidents du travail et les maladies professionnelles afin d'inclure la notion de stagiaire aux endroits appropriés (FECQ et UEQ, 2019, p.2).

Définition de la notion de stage selon certains acteurs

MEES (2019b): formation ou apprentissage pratique qui répond à une intention pédagogique, qui fait l'objet d'une supervision et qui permet l'observation, l'acquisition ou la mise en œuvre de compétences dans un contexte de travail.

BCI (2019)⁹³: formation ou apprentissage pratique qui répond à une intention pédagogique. Tout stage doit être supervisé. Il permet l'observation, l'acquisition ou la mise en œuvre de compétences dans un contexte de travail. Selon les conditions et les types de stages, les étudiantes et étudiants sont rémunérés ou non.

Association des étudiantes et étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM (Carrier-Plante et Retg, 2018): situation temporaire de travail répondant à des objectifs de formation et permettant l'acquisition d'une expérience visant à favoriser l'intégration de la ou du stagiaire au marché de l'emploi.

Les stages universitaires peuvent être d'une grande variété. Cette diversité est particulièrement bien démontrée dans les travaux d'élaboration d'une typologie des stages en enseignement supérieur demandés par le MEES. Cette typologie distingue des catégories de stages (obligatoires, optionnels, etc.) ainsi que leurs caractéristiques (objectifs, durée, nombre de crédits, nature du programme, articulation à l'intérieur du programme, rémunération, etc.), des distinctions qui ont permis de déterminer une quinzaine de types de stages différents au sein d'une seule université québécoise (Bouchard, 2017).

Dans la poursuite de ces travaux, le MEES a diffusé, en 2019, sa typologie officielle interordres des stages étudiants, qui comprend trois types: 1) le stage d'observation, lequel « vise

notamment à explorer les principales caractéristiques des milieux de travail où l'étudiant sera appelé à exercer des activités»; 2) le stage d'acquisition de compétences, lequel « vise entre autres à mettre progressivement des acquis en pratique»; 3) le stage de mise en œuvre de compétences, lequel « permet notamment de mobiliser l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes acquises au cours de la formation » (MEES, 2019b, p.2). Ces types renvoient à la visée du stage et comprennent des objectifs distincts.

À cet égard, la moitié des stages effectués dans les programmes de formation universitaire en 2017-2018 visaient la mise en œuvre de compétences, 47 % visaient l'acquisition de compétences, alors que seulement 3 % étaient des stages d'observation (tableau 9).

93 Le BCI définit le stage en ces termes dans la foire aux questions de son site Web.

Tableau 9 : Répartition du nombre d'étudiantes et d'étudiants et du nombre de stages selon le réseau d'enseignement et le type de stages pour 2017-2018

Ordre d'enseignement	Type de stage	Étudiants en stage						Stages	
		Masculin		Féminin		Total		Nombre	%
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Formation professionnelle	Observation	3	17	15	83	18	0	7	0,3
	Acquisition	3 419	14	21 176	86	24 595	43	730	33
	Mise en œuvre	18 280	57	13 882	43	32 162	57	1 456	66
	Total	21 702	38	35 073	62	56 775	100	2 193	100
Collégial (technique)	Observation	1 674	29	4 160	71	5 834	11	115	8
	Acquisition	3 453	18	16 010	82	19 463	38	413	27
	Mise en œuvre	8 224	32	17 570	68	25 794	50	980	65
	Total	13 351	26	37 740	74	51 091	100	1 580	100
Universitaire	Observation	1 074	24	3 462	76	4 536	5	146	3
	Acquisition	13 142	30	30 136	70	43 278	49	2 096	47
	Mise en œuvre	17 156	43	22 573	57	39 729	45	2 250	50
	Total	31 372	36	56 171	64	87 543	100	4 492	100
Ensemble		66 425	34	128 984	66	195 409		8 193	

Source : MEES, 2019b, p. 2.

Les travaux du MEES ont aussi permis d'établir que 4 492 stages étaient offerts au Québec en 2017-2018 dans les programmes de formation universitaire et que 87 543 étudiantes et étudiants y ont participé⁹⁴. L'offre de stages à l'enseignement universitaire représente 54,8 % de l'offre de stages québécoise,

tandis que 44,8 % des stagiaires québécois sont à l'université (tableau 9). Il apparaît ainsi que l'université est l'ordre d'enseignement qui utilise le plus les stages dans son offre de formation⁹⁵ et, par conséquent, qu'elle permet à une part importante de ses étudiantes et étudiants d'entrer directement en

94 Quelques précisions méthodologiques s'imposent pour l'interprétation des données du MEES. D'abord, le nombre d'activités de stage offertes ne signifie pas nécessairement que des étudiantes et étudiants s'y sont inscrits au cours des trois trimestres de l'année 2017-2018. Un stage compris dans un programme d'études pouvait être disponible, mais n'avoir fait l'objet d'aucune inscription au cours de cette année. De plus, le nombre total d'étudiantes et d'étudiants ne correspond pas à un nombre total d'étudiantes et d'étudiants uniques. Par exemple, une personne inscrite à un stage au trimestre d'automne 2017 et à un stage au trimestre d'hiver 2018 est comptée deux fois dans le nombre total.

95 Les données universitaires recensées par le MEES comprennent les stages de l'ensemble des programmes de formation, c'est-à-dire autant les programmes conduisant à un grade que ceux ne menant pas à un grade, y compris les stages de type coopératif.

contact avec les milieux professionnels par l'entremise d'un contexte de formation.

En outre, les données ministérielles confirment que les femmes effectuent davantage des stages que les hommes, et ce, à chacun des ordres d'enseignement. Ainsi, à l'enseignement universitaire, en 2017-2018, 64 % des stages ont été suivis par des femmes.

Dans le débat entourant la question de la rémunération des stagiaires, les associations et regroupements étudiants ont souligné, à maintes reprises, les iniquités de genre liées aux stages (Carrier-Plante et Retg, 2018; Grondin, 2018; Poirier et Tremblay-Fournier, 2017). Plus précisément, ils soutenaient que les femmes étaient plus nombreuses dans les programmes de formation comportant des stages non rémunérés comme ceux du domaine de la santé ou de l'éducation, tandis que les domaines de formation où l'on trouve une majorité d'hommes, comme le génie, comprennent des stages rémunérés. Précisons toutefois que les

stages où l'on trouve une majorité de femmes se déroulent généralement dans des milieux publics et communautaires (notamment les établissements d'enseignement ou de santé et de services sociaux), lesquels reçoivent une proportion importante de stagiaires, alors que les stages du domaine du génie se déroulent fréquemment au sein d'entreprises privées.

Ajoutons enfin que les stages universitaires impliquent plusieurs acteurs, autant en termes de gestion qu'en ce qui a trait à l'évaluation des stages. Ces acteurs sont rattachés notamment aux milieux de stage, aux établissements d'enseignement ou aux associations et ordres professionnels. Il importe de préciser que la gestion des stages se distingue par la grande variabilité des pratiques: «[v]ariabilité entre les universités certes, mais également entre les disciplines au sein d'une même université et parfois entre les programmes d'une même discipline» (Duchaine, 2016, p.12).

4.1.2 Une vision favorable des stages

Comme le souligne Landry (2012, p.2), «de nombreuses recherches ont démontré les effets positifs de cette forme de rapports entre les études et le travail [auxquels les stages donnent lieu], autant pour les étudiants, les établissements de formation que les entreprises et les organisations participantes». De telles recherches sur le milieu universitaire québécois semblent néanmoins peu nombreuses

et concernent généralement des contextes précis tels que les difficultés de mise en œuvre des stages ou l'enjeu de la rémunération des stagiaires.

Quoi qu'il en soit, un survol des écrits sur le sujet fait ressortir que plusieurs groupes d'acteurs – universitaires ou autres – s'accordent au sujet de la valeur formatrice des stages. Plus précisément, cette vision favorable des

stages repose sur l'idée qu'ils permettent aux étudiantes et aux étudiants de consolider leur orientation professionnelle, de mettre en pratique et de raffermir leurs savoirs, de se « socialiser » dans le secteur de l'emploi ou de la profession en question, en plus d'acquérir une expérience de travail susceptible de faciliter leur insertion professionnelle (Bourdoncle et Lessard, 2003). Notons, par exemple, que l'enquête du CCREU (2015, p.30), menée auprès d'étudiantes et d'étudiants canadiens de dernière année d'un programme de baccalauréat, montre que ceux « qui ont pris part à un programme d'apprentissage en milieu de travail (31 %) sont deux fois plus susceptibles d'affirmer bien connaître les choix de carrière possibles que ceux qui n'ont pas participé à un tel programme (18 %) ».

Les stages contribuent à l'acquisition de compétences ainsi qu'à l'ouverture à la vie professionnelle. C'est notamment la position des jeunes âgés de 18 à 35 ans consultés par le CCJ, qui considèrent que « le stage permet d'obtenir une expérience de travail indispensable sur le marché de l'emploi et à valider ou invalider un choix de carrière » (St-Cyr, 2016, p.40). C'est aussi celle de la FCCQ, qui soutient que certaines compétences liées au savoir-faire et au savoir-être, « contrairement au savoir, ne s'acquièrent guère sur un banc d'école » (FCCQ, 2017, p.28).

Dans un avis consacré au rapport aux études non traditionnel chez les étudiantes et étudiants, le Conseil (2013) souligne lui-même la valeur

formatrice des stages et se montre favorable à leur intégration dans les programmes d'études universitaires. Notant que la valorisation de l'acquisition d'expériences de travail pendant les études est « institutionnalisée au moyen, notamment, des stages intégrés aux programmes d'études et de l'attribution de tâches d'assistantat à des étudiants », il reconnaît que l'acquisition de telles expériences en milieu de travail « peut représenter un atout pour l'insertion professionnelle, dans le contexte où le nombre de diplômés universitaires est plus élevé que jamais et où les employeurs valorisent de telles expériences » (CSE, 2013, p.92). Il fait ainsi valoir la pertinence du fait de favoriser la concordance entre le projet de formation et l'emploi des étudiantes et des étudiants, notamment en étendant les possibilités de stages rémunérés intégrés aux programmes d'études.

La valeur formatrice de l'insertion de stages dans les programmes d'études universitaires est aussi reconnue par le gouvernement du Québec, comme l'atteste leur forte présence dans les orientations énoncées dans différentes politiques, notamment la Politique québécoise à l'égard des universités (ministère de l'Éducation, 2000), la Politique québécoise de financement des universités (MEES, 2018b), la Stratégie nationale sur la main-d'œuvre (SNMO) 2018-2023 (Gouvernement du Québec, 2018), la Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2017-2022 (ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation, 2017) et la Politique québécoise de la jeunesse

2030 (Secrétariat à la jeunesse, 2016). Par exemple, cette dernière présente les stages comme un enjeu d'éducation. Mettant en relief le besoin de formation d'une « main-d'œuvre compétente apte à répondre aux besoins du marché du travail », elle mentionne les efforts consentis par le gouvernement pour « améliorer l'adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail », lesquels tablent, entre autres, sur « l'offre de stages en entreprises » (Secrétariat à la jeunesse, 2016, p.59).

Par ailleurs, différentes mesures étatiques encouragent actuellement l'offre de stages, dont le crédit d'impôt

pour stage en milieu de travail prévu pour les entreprises⁹⁶, alors que d'autres mesures récemment créées visent à soutenir financièrement les stagiaires universitaires au-delà des mesures prévues par le programme d'aide financière aux études. Notons, pour ce dernier cas, le Programme de bourses de soutien à la persévérance et à la réussite des stagiaires⁹⁷ (qui intègre le Programme de valorisation des futures enseignantes et futurs enseignants, mis en œuvre en 2018) et le Programme de bourses pour les internats en psychologie, tous deux mis en place par le MEES.

4.1.3 Les problèmes et les enjeux liés aux stages

Malgré cette perception positive des stages, le Conseil a relevé des problèmes liés à leur organisation, surtout en ce qui concerne les stages obligatoires. Ces problèmes sont préoccupants puisqu'ils peuvent avoir des répercussions sur l'expérience des étudiantes et des étudiants, notamment sur la qualité des stages auxquels ils prennent part et, ultimement, la qualité de leur formation. Un portrait succinct de ces situations problématiques – variables selon les domaines et les disciplines – est présenté ci-dessous.

L'enjeu des balises et de l'encadrement

L'enjeu de la qualité du stage se pose dans certaines disciplines ou certains milieux qui offrent peu ou n'offrent pas de balises pour la tenue du stage. De telles balises permettent de s'assurer que des étudiantes et des étudiants effectuant leur stage dans des milieux différents reçoivent un accompagnement et une supervision qui soient de même nature et qui représentent un apport suffisant au regard de la rétroaction. Des universités ont élaboré des documents d'encadrement qui s'appliquent à

96 Revenu Québec (2018) offre aux entreprises un crédit d'impôt remboursable pour stage en milieu de travail, à condition que l'étudiante ou l'étudiant soit inscrit à temps plein dans un établissement d'enseignement reconnu, que le stage soit rémunéré et qu'il comprenne au moins 140 heures. Sont admissibles à ce crédit d'impôt les dépenses liées au salaire horaire de base versé à la ou au stagiaire et à celui versé à l'employé qui supervise le stage.

97 Ce programme cible également les stagiaires de la formation professionnelle et de la formation collégiale technique.

l'ensemble des stages offerts dans leurs programmes de formation, tandis que d'autres documents d'encadrement varient d'une unité d'enseignement à l'autre et concernent directement un programme de formation ou même un stage spécifique⁹⁸.

L'encadrement pédagogique des stages est une préoccupation du MEES, qui travaille à l'élaboration d'un guide d'accompagnement pour les établissements d'enseignement afin d'établir des normes et des bonnes pratiques à respecter au moment de la rédaction des conventions de stage (MEES, 2019b). Ce guide est présenté comme une solution qui « assurera une certaine uniformité dans l'ensemble des réseaux d'enseignement et des milieux de stage quant à l'encadrement des stagiaires » (MEES, 2019b, p. 12).

L'UEQ a été sollicitée pour participer à l'élaboration de ce guide puisqu'elle se montre préoccupée par l'encadrement irrégulier des stages. C'est dans ce contexte qu'elle a élaboré une proposition de convention de stage qui permettrait de « préciser les rôles des stagiaires, des établissements d'éducation supérieure, mais aussi ceux

des professionnels et des professionnelles qui accueillent ces stagiaires sur leur lieu de travail », en plus « d'indiquer les différentes modalités liées à l'horaire, à l'évaluation, aux processus d'abandon, de reprise et de cessation du stage, ainsi que les particularités liées au milieu de stage, et plus encore » (UEQ, 2019, p. 1). Ajoutons que sa proposition comprend aussi des recommandations visant l'amélioration des conditions de stage.

Les exigences envers les stagiaires

Certains stages, particulièrement ceux qui font partie des programmes menant à l'exercice d'une profession réglementée, comportent généralement des exigences très strictes eu égard, par exemple, au nombre d'heures, au type de milieux, à la nature des tâches à accomplir, au profil de la superviseuse ou du superviseur, au type de supervision, etc. Ces stages peuvent être difficiles pour des étudiantes et des étudiants, notamment ceux qui concilient études, travail et famille, qui doivent se rendre disponibles à temps plein et qui, de surcroît, peuvent être contraints d'effectuer leur stage dans un milieu géographique éloigné de leur domicile lorsque le nombre de places

98 Il est à noter que les unités d'enseignement privilégient souvent leur site Internet pour communiquer les informations et les balises propres à leurs stages plutôt que la publication d'un document en bonne et due forme.

disponibles dans les milieux n'est pas suffisant pour tous les stagiaires⁹⁹. C'est notamment le cas pour les stagiaires en enseignement, qui peuvent être confrontés à «la possibilité d'avoir un stage dans une autre ville [...] dû au nombre de places disponibles dans les établissements scolaires» en région (Grondin, 2018, p.37). De telles contraintes ont notamment été rapportées par des professionnels du réseau de l'UQ rencontrés dans le cadre de l'élaboration du présent avis.

Les difficultés relatives au placement de stagiaires

Dans certains programmes de formation, en particulier ceux du domaine de la santé et des services sociaux, il est difficile de trouver des milieux pouvant accueillir l'ensemble des stagiaires. Différentes raisons peuvent expliquer cette situation. Une saturation des milieux est observée lorsque plusieurs établissements d'enseignement convoitent les mêmes places de stage¹⁰⁰, lorsqu'une région ne possède pas un

nombre suffisant de places de stage sur son territoire, lorsque les établissements d'enseignement ont de la difficulté à recruter des superviseuses et superviseurs ou encore lorsque les milieux de stage doivent répondre à des exigences particulières. Notons que l'une des conséquences engendrées par ces difficultés de placement pour les étudiantes et étudiants est un allongement possible des études puisque certaines des situations énumérées peuvent entraîner des retards de placement et, plus sérieusement encore, une altération de la qualité des stages: «le manque de places de stage

Définition du superviseur de stage

«[P]rofessionnel employé du milieu de stage responsable d'encadrer la pratique quotidienne de l'étudiant en stage et de participer à son évaluation formative et sommative en collaboration avec le professeur ou le chargé de cours responsable du stage» (Duchaine, 2016, p.21).

99 C'est aussi le cas pour certains programmes du domaine de la santé. L'exemple des étudiantes en pratique sage-femme est éloquent, comme l'atteste l'extrait d'un témoignage tiré d'un mémoire sur les conditions financières des étudiantes sages-femmes du Québec : « Le programme insiste pour que nous réalisons nos stages cliniques I, II, III, IV et notre internat dans au moins deux régions différentes. Les treize maisons de naissance qui accueillent des étudiantes sages-femmes se situent dans onze régions du Québec. Le stage en centre hospitalier n'est offert que dans quatre régions du Québec soit Montréal, Mauricie, Estrie et Outaouais. [...] Ainsi, durant sa formation, chaque étudiante doit résider dans au moins deux à cinq régions différentes pour des périodes allant généralement de deux à neuf mois. Plusieurs étudiantes conservent donc une résidence principale pour éviter le déménagement fréquent de leurs biens et louent un deuxième appartement ou une chambre dans le cadre de leurs stages. Pour chaque stage, les étudiantes doivent aussi assumer au moins trois déplacements de leur milieu de stage vers l'UQTR afin d'assister aux ateliers intensifs et aux examens obligatoires » (Association des étudiantes sages-femmes du Québec, 2018, p. 7).

100 Par exemple, on trouve des stages dans les programmes de soins infirmiers offerts au collégial et à l'université, ce qui fait en sorte que les deux ordres d'enseignement se partagent les mêmes milieux, voire les mêmes superviseurs, pour ces stages.

dans les établissements du réseau public oblige certaines universités à conclure des ententes avec des milieux détenant peu ou pas d'expérience dans la formation pratique des étudiants ou ne disposant pas d'employés membres de l'ordre professionnel pour effectuer la supervision» (Duchaine, 2016, p. 27).

Le manque de superviseuses et de superviseurs est aussi une réalité qui affecte le placement des stagiaires. En effet, les difficultés de recrutement de ces personnes ont un effet direct sur la planification des stages : « puisque la capacité d'accueil d'un milieu de stage dépend directement de la disponibilité de professionnels ayant la volonté de superviser des étudiants, le nombre de places disponibles est très instable d'un trimestre à l'autre. Dans certaines régions, un congé de maladie ou de maternité peut rendre un milieu indisponible pendant toute une année. Le nombre de places de stages est donc très aléatoire, ce qui rend la planification difficile » (Duchaine, 2016). Plus encore, dans le domaine de la santé et des services sociaux, ces difficultés de recrutement sont exacerbées par un manque de valorisation et de reconnaissance au sein des milieux de travail. Ainsi, certains milieux sont récalcitrants à libérer des membres de leur personnel pour des tâches de supervision, ce qui implique un horaire surchargé pour la superviseuse ou le superviseur ou encore pour l'équipe de travail, dont les membres doivent parfois prendre en charge les tâches régulières de cette personne (Duchaine, 2016, p. 27).

Par ailleurs, le problème des places de stage est, dans certains cas, si important que certaines universités offrent parfois aux milieux de stage une rétribution financière pour compenser les ressources investies dans l'accueil et la supervision de stagiaires. Selon des acteurs universitaires s'occupant de la gestion des stages, les milieux pourraient ainsi être portés à privilégier la sélection de stagiaires des disciplines ou des établissements offrant les rétributions financières les plus généreuses (Duchaine, 2016). À ce titre, ces difficultés de placement contribueraient « à la pénétration d'une dynamique de marché dans l'organisation du placement des étudiants » (Duchaine, 2016, p. 37).

Enfin, la collaboration entre les universités et les milieux de stage peut aussi s'avérer problématique. Par exemple, la récente réforme du réseau de la santé et des services sociaux a exacerbé les difficultés par la centralisation qu'elle a opérée au sein des directions des ressources humaines des établissements du réseau. Rappelons que le nombre d'établissements est passé de 182 à 32, ce qui aurait comme effet d'accentuer « la distance entre les gestionnaires des milieux et des coordonnateurs de stages et des universités » (Duchaine, 2016, p. 28).

Compte tenu de ces défis, les universités affectent des ressources considérables à la recherche de places de stage, à la coordination, au placement des étudiantes et des étudiants, à la

formation des superviseuses et des superviseurs ainsi qu'à l'encadrement des activités. En outre, la difficulté à trouver des places de stage est telle qu'elle est un facteur de contingentement de l'admission à certains programmes d'études, une situation qui entre en contradiction avec la qualité de la formation, dans la mesure où celle-ci implique des composantes de formation pratique, et entre aussi en contradiction avec le principe d'accessibilité des études (Duchaine, 2016).

La prévalence du marché du travail sur la fonction pédagogique

L'enjeu de la fonction pédagogique des stages se présente assurément dans tous les domaines de formation. Cette fonction se résume à substituer la relation entre la ou le stagiaire et le milieu de stage, laquelle devrait normalement être de nature pédagogique, à la relation de travail, où les tâches effectuées par la ou le stagiaire seraient d'abord considérées comme une prestation de services plutôt que comme un moyen d'apprentissage.

Dans son rapport d'expertise portant sur la rémunération des internats en psychologie, Granger (2016, p.17) émet une mise en garde à l'égard d'une telle approche par crainte « d'une mise en veilleuse possible du devoir de supervision par rapport aux besoins de l'employeur ». À cet égard, il ajoute qu'« [i]l est primordial de réaffirmer que les internes sont encore des étudiantes en formation et non de professionnelles diplômées en exercice » (Granger, 2016, p.17). Pour sa part, l'UQ (Duchaine,

2016, p.32) observe que, lorsque « le nombre de demandes de stage [est] très élevé, la sélection, est, elle aussi, très élevée ». C'est pourquoi elle affirme qu'« une logique de « marché du travail » prévaut sur une logique de formation, et ce, au détriment des étudiants qui n'ont pas d'expérience professionnelle antérieure » (Duchaine, 2016, p.32). Dans cette optique, l'enjeu est en matière d'accessibilité puisque cette logique « affecte l'accès à la formation pratique » (Duchaine, 2016, p.37). Une telle vision des stages a d'ailleurs été confirmée lors des consultations menées dans le cadre de la préparation du présent avis, un représentant d'un regroupement d'employeurs ayant affirmé que les stages offrent l'occasion aux employeurs de désigner des candidates et des candidats à engager au terme de leurs études. Cela va dans le même sens que ce qu'affirmait la FCCQ (2017, p.28), laquelle suggérait que « les stages en entreprises permettent aux entreprises de répondre à leurs besoins de main-d'œuvre, car dans la très vaste majorité des cas, le stagiaire est embauché à la fin de ses études. Les résultats de recherche indiquent qu'il s'agit en fait du principal motif qui incite les entreprises à accueillir un stagiaire ». De leur côté, les cinq employeurs des domaines des sciences et du génie interrogés dans le cadre des travaux de l'ADESAQ (2009, p.21 de l'annexe 2) portant sur la maîtrise de recherche disent apprécier le fait de pouvoir « engager des diplômés qui, comme étudiants, ont fait des stages et préférablement dans leur entreprise ».

4.2 L'insertion professionnelle

Les études universitaires contribuent au développement de compétences utiles à l'emploi. À cet égard, les employeurs ont certaines attentes en matière de compétences générales, lesquelles doivent être développées par toutes les personnes sortant du système scolaire québécois: elles «devraient savoir communiquer clairement par écrit et oralement, savoir travailler en équipes et avoir une certaine maîtrise des technologies de l'information les plus usuelles» (FCCQ, 2017, p.20). Ainsi, les diplômées et diplômés universitaires ont en général un haut niveau de compétence en littératie, en numératie, en résolution de problèmes et en ce qui concerne les environnements technologiques. Une forte corrélation entre le niveau de scolarité et la maîtrise de ces quatre compétences est en effet observée, ce que confirme l'enquête internationale menée par l'OCDE (2013) en 2011-2012 auprès de 166 000 adultes âgés de 16 à 65 ans et issus de 24 régions du monde, qui comprend des données concernant un peu plus de 27 000 Canadiennes et Canadiens (Statistique Canada, 2013; Hango, 2014).

Les personnes ayant un niveau de scolarité élevé tendent à être moins affectées que les autres par la diminution

des niveaux de compétence associée à l'âge ou au degré d'ancienneté de la formation:

Des compétences plus élevées en littératie et en numératie favorisent l'apprentissage: les individus plus compétents sont donc plus susceptibles d'être plus instruits et d'occuper des emplois qui nécessitent une formation continue. Ils possèdent également une motivation et un engagement professionnel qui les encouragent à apprendre et/ou poussent leurs employeurs à les soutenir (OCDE, 2013, p.17).

Par ailleurs, lors d'un sondage mené auprès d'employeurs de diplômés et diplômées universitaires¹⁰¹ par le MEES, certains employeurs québécois ont souligné l'existence d'une relation positive entre la formation universitaire et le niveau de compétence. Ce sondage a révélé que 85% des employeurs sondés estimaient que «la formation universitaire fournit aux personnes, en début de carrière, des instruments distinctifs qui les avantagent par rapport à d'autres personnes et qui les préparent mieux à accomplir leurs tâches et à s'adapter rapidement aux changements», notamment un plus grand nombre de connaissances théoriques (92,0%), une plus grande facilité à se spécialiser dans leur

101 Le MELS présente ce sondage comme faisant « partie des travaux de l'enquête *Relance* à l'université, au cours de laquelle le [Ministère] rejoint tous les deux ans l'ensemble des titulaires d'un diplôme de baccalauréat ou de maîtrise, environ vingt mois après leurs études » (MELS, 2005, p. 1). Ce sondage a été conduit en 2004 auprès de 1406 employeurs qui ont engagé, entre 2001 et 2004, un ou plusieurs titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise d'une université québécoise pour un emploi lié à leur formation (MELS, 2005).

domaine (85,3 %), une meilleure attitude au travail (72,5 %) et une plus grande initiative créatrice (70,4 %).

De plus, au Québec, la majorité des personnes qui ont obtenu un baccalauréat ou une maîtrise en 2009, en 2011 ou en 2013, qui ont été sondées dans le cadre des enquêtes *Relance* du MEES et qui, deux ans après, occupaient un emploi à temps plein lié à leur formation jugent très élevé ou élevé le niveau de compétence acquis durant leurs études universitaires. Du côté

des personnes ayant reçu un doctorat en 2014, 92 % estiment avoir atteint un niveau de compétence très élevé (50 %) ou élevé (42 %) leur permettant d'exercer un emploi lié à leur formation (MEES, 2016, p.18). Enfin, un constat similaire se dégage des consultations menées par le CIE: «Les études supérieures permettent aux étudiantes et aux étudiants de développer un éventail de compétences allant bien au-delà des connaissances spécifiques au champ d'études » (CIE, 2017, p.8).

4.2.1 Le lien entre la formation et l'emploi occupé

Le Québec se distingue par des taux de correspondance études-emploi particulièrement élevés comparativement à l'ensemble du Canada (Boudarbat et Montmarquette, 2017). Des variations s'observent néanmoins entre les domaines d'études. Ces variations s'expliqueraient, selon Vultur (2011, p.119), par le fait que «certains domaines professionnels ont un lien formation-emploi fort, d'autres flous», alors même que c'est précisément «cette dernière tendance qui s'amplifie de plus en plus». Le domaine d'études influence non seulement la relation formation-emploi, mais aussi les perceptions et les attentes des étudiantes et des étudiants eux-mêmes à l'égard de cette relation.

Boudarbat et Montmarquette (2017) ont analysé les données de l'enquête nationale menée par Statistique Canada en 2013 auprès des personnes ayant obtenu un diplôme d'études post-secondaires en 2009 ou en 2010¹⁰². Ils mettent en relief le fait que, parmi les récents diplômés et diplômées ayant un emploi au moment de l'enquête, ceux du Québec sont plus nombreux (67 %) que ceux de l'Ontario (51 %) ou de l'ensemble du Canada (58 %) à signaler un lien étroit entre leur emploi et leur programme d'études. Ils sont par ailleurs moins nombreux à n'y voir aucun lien (15 % au Québec contre 25 % en Ontario et 20 % dans l'ensemble du Canada). De son côté, l'enquête *Relance* de 2017 a permis d'interroger

102 L'échantillon regroupe près de 26 000 personnes diplômées de l'enseignement postsecondaire au Canada en 2009 ou en 2010, dont près de 5000 vivaient au Québec au moment de l'enquête en 2013. La majorité d'entre elles détenaient un baccalauréat (40 % au Québec et 46 % dans l'ensemble du Canada) et les autres, un diplôme d'études collégiales (25 % au Québec et 29 % dans l'ensemble du Canada), un certificat universitaire (9 % au Québec et 4 % dans l'ensemble du Canada) ou un diplôme d'études supérieur au baccalauréat (26 % au Québec et 21 % dans l'ensemble du Canada).

des diplômées et des diplômés des universités québécoises qui occupent un emploi à temps plein et de leur demander de juger la correspondance entre leur emploi et leur formation. Dans l'ensemble, la proportion de ceux qui estiment que les connaissances et la formation acquises au cours de leur passage à l'université leur ont été utiles, voire très utiles, est grande : elle est de 94,4 % pour les titulaires d'un baccalauréat et de 96,7 % pour les titulaires d'une maîtrise. Peu d'écarts s'observent selon les domaines d'études, l'ensemble des domaines affichant des taux se situant au-delà de 90 % pour les détenteurs d'un baccalauréat ou d'une maîtrise.

Une autre enquête, menée par le CCREU en 2015 auprès de plus de 18 000 étudiantes et étudiants canadiens de dernière année d'un programme universitaire de 1^{er} cycle, montre que la correspondance entre la formation et l'emploi convoité est plus faible avant l'obtention du diplôme. En effet, près du tiers des répondants (31 %) ont pris des dispositions pour obtenir un emploi après avoir reçu leur diplôme : « [p]armi ces derniers, 44 % affirment que l'emploi en question est relié de près aux connaissances et aux compétences qu'ils ont acquises et 38 %, qu'il requiert leur formation spécifique » (CCREU, 2015, p. v.)

Enfin, plusieurs facteurs peuvent expliquer le fait que certaines personnes diplômées n'occupent pas un emploi lié à leur formation. Alors que bon nombre de ces enquêtes portent sur des diplômés récents¹⁰³ et leur situation d'emploi dans une fenêtre de temps bien précise, cette situation pourrait tout simplement être temporaire. Vultur (2011, p.119) évoque notamment le phénomène du « chômage déguisé », qui se produit « quand il n'y a pas assez d'emplois dans un domaine [et que] les diplômés des spécialités excédentaires se dirigent vers des domaines où ils ont plus de chances à trouver un emploi ». Il importe aussi de considérer le « paradigme de la convenance » (Vultur, 2011, p.119) ou la « transformation des aspirations » (Trottier, Cloutier et Laforce, 1994, p. 83) lorsque certaines personnes envisagent de faire carrière dans l'emploi qu'elles occupent malgré le peu de liens avec leur formation. C'est d'ailleurs pour ces raisons que Trottier, Cloutier et Laforce (1994, p. 83) affirment que la correspondance entre la formation et l'emploi n'est pas « un indicateur déterminant de la stabilisation des personnes diplômées sur le marché du travail » et que Vultur (2011) fait valoir l'importance de prendre en compte la satisfaction des personnes diplômées vis-à-vis de l'emploi occupé.

103 Les enquêtes *La relance à l'université*, menées par le MEES, consistent à interroger les personnes diplômées environ vingt mois après l'obtention de leur diplôme pour les trois cycles d'études.

4.2.2 La situation des titulaires d'un doctorat

La situation des titulaires d'un doctorat mérite une attention particulière puisque les possibilités d'emplois en ce qui les concerne ne correspondent plus nécessairement au poste de professeur-chercheur d'université qui leur était traditionnellement associé. En effet, le nombre de titulaires d'un doctorat augmente et une minorité seulement d'entre eux accèdent désormais à une carrière professorale, voire à une carrière au sein des universités (CSE, 2010). Il s'agit d'une tendance forte dans l'ensemble de l'Occident (Group of Eight, 2013). Au Canada, en 2011, 18,6% des personnes qui détenaient un doctorat ont trouvé un emploi de professeur d'université à temps plein et 11,4%, un emploi d'enseignant au collégial autant à temps plein qu'à temps partiel (Edge et Munro, 2015, p.17). «Cependant, environ 40% [des titulaires d'un doctorat ayant un emploi au Canada] font carrière dans le secteur de l'enseignement postsecondaire et deviennent professeurs d'université à temps partiel, assistants de recherche et d'enseignement, administrateurs, membres du personnel de soutien à l'enseignement postsecondaire et chercheurs postdoctoraux» (Edge et Munro, 2015, p.d). Toutefois, la majorité des titulaires d'un doctorat se dirigent vers le secteur privé, l'administration publique et les organismes sans but lucratif.

À cet égard, un sondage mené par le CIE (2018) auprès de 291 étudiantes et étudiants québécois ou titulaires d'une maîtrise de recherche ou d'un doctorat qui ont été invités à indiquer les carrières qui les intéressent met en lumière le fait qu'ils sont nombreux à avoir désigné celle de professeur-chercheur: précisément 39% d'entre eux l'ont fait. D'autres carrières suscitent néanmoins un attrait : 51% se montrent intéressés par une carrière dans le secteur de la recherche hors de l'université, 36%, par une carrière non liée à la recherche et 22%, par l'entrepreneuriat. Par ailleurs, le même sondage montre que les répondantes et répondants qui envisagent une carrière hors des murs de l'université jugent que leur formation ne les prépare pas adéquatement à cette part du marché du travail.

C'est dans ce contexte que s'inscrit l'enquête panquébécoise de l'ADESAQ¹⁰⁴ sur les compétences des titulaires d'un doctorat qui s'inscrit comme une réaction au constat que l'«un des principaux obstacles à l'insertion professionnelle des titulaires d'un doctorat est la perception d'incompatibilité entre les compétences acquises par les titulaires de doctorat et les compétences recherchées par les employeurs potentiels (organisations publiques, privées et associatives)» (ADESAQ, 2017). À terme, les principaux objectifs de cette enquête sont:

104 La publication des résultats de cette enquête est prévue en 2020.

- d'identifier les perceptions des titulaires d'un doctorat à l'égard des compétences acquises au cours de leur formation doctorale;
- d'examiner la mise en œuvre de ces compétences et leur adéquation dans les professions exercées par ces diplômées et diplômés (en tant que salariés ou en tant que travailleurs autonomes);
- d'étudier les perceptions des responsables d'organisations (employeurs réels ou potentiels) à l'égard des compétences des titulaires d'un doctorat;
- de concevoir et de valider un référentiel commun de compétences à partir des perceptions des personnes diplômées et des responsables d'organisations (site Web de l'ADESAQ).

En outre, une initiative similaire a été mise sur pied par le Conseil des académies canadiennes au printemps 2019. Celui-ci a confié le mandat à un comité d'experts de déterminer les principaux défis se posant aux doctorantes et doctorants canadiens qui font la transition vers le marché du travail, de mener une réflexion sur le sujet et de relever les différences qui subsistent en cette matière entre les domaines d'études (Shen, 2019). Un rapport sur la question est prévu pour 2020.

Exemples de formations supplémentaires visant à faciliter l'intégration professionnelle

- La Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval offre des formations créditées portant sur le développement de compétences et de l'employabilité. Ces formations «explorent différents aspects de l'insertion professionnelle, dans un contexte d'échange et de développement de réseaux personnel et professionnel» (Université Laval, 2019).
- La Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal offre un programme d'ateliers crédités en matière de développement professionnel, conçus pour offrir aux étudiantes et aux étudiants «les outils pour réussir [leur] transition du monde universitaire à celui du travail» (Université de Montréal, 2019b).

Dans le même contexte, plusieurs acteurs s'intéressant à l'avenir de la relève en recherche ont, au cours des dernières années, déployé une multitude d'initiatives visant à mieux faire connaître la variété des débouchés de carrière qui sont associés aux titulaires d'un doctorat, comme en témoigne notamment un numéro spécial du magazine de l'Acfas, dirigé par Philippe-Edwin Bélanger et le CIE¹⁰⁵, qui présente des témoignages de doctorants évoluant aujourd'hui hors des murs de l'université. La diversifica-

105 www.acfas.ca/publications/decouvrir/dossier/parcours-multiples

tion des programmes et la création de doctorats professionnels apparaissent comme une réponse des universités à ces besoins de formation. Plus encore, certaines unités d'enseignement ont conçu des activités de formation complémentaires pour faciliter le passage au milieu professionnel qui prennent parfois la forme de cours d'un crédit ou de microprogrammes (voir l'encadré de la page précédente). Ce type de bonification de la formation des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs a d'ailleurs été désigné comme une piste de solution favorisant

l'insertion professionnelle hors des murs de l'université par les répondantes et répondants au sondage du CIE (2018).

Enfin, soulignons que l'enquête *Relance* de 2016 (cohorte de 2014) sur la situation d'emploi des titulaires d'un doctorat présente des résultats encourageants: «En 2016, le constat sur l'utilité des connaissances et des compétences acquises lors de la formation est sensiblement le même qu'en 2012. En effet, près des trois quarts (71,5 %) des personnes sondées les ont qualifiées de très utiles et le quart (27,3 %), de plutôt utiles. En 2012, 75,9 % les qualifiaient de très utiles et 23,4 %, de plutôt utiles» (MEES, 2016, p.14).

4.2.3 La surqualification

Lors des consultations menées dans le cadre de la préparation du présent avis, le phénomène de la surqualification a été porté à l'attention du Conseil. La surqualification est comprise comme une situation où le niveau de formation d'une personne dépasse celui normalement requis pour l'emploi occupé (Vultur, 2012). Pour les acteurs universitaires rencontrés, ce phénomène est fortement lié à une conception particulière de la formation universitaire qui considère uniquement cette dernière comme une préparation à l'emploi. Or, selon eux, l'acquisition de tout niveau de scolarité ne devrait pas être considérée comme une entrave à l'emploi, mais plutôt comme un avantage.

Des travaux montrent que la perception que les personnes ont de leur formation, de la nature de leur emploi et de leurs conditions de travail «se trouve à la source de leur sentiment de surqualification indépendamment des circonstances "objectives"», si bien que, «dans une situation objective égale, certains diplômés peuvent se sentir surqualifiés et d'autres non» (Vultur et Bélanger, 2014, p.177). À cet égard, Lamarre et Moulin (2014) démontrent que «la suréducation et le sentiment de surqualification sont deux variables qui sont loin d'être entièrement corrélées»: au Québec, en 1995¹⁰⁶, de 37 % à 44 % seulement des personnes «suréduquées» disaient se sentir surqualifiées. Cette analyse

106 Les auteurs utilisent les données de 1995 parce qu'elles comportent des mesures de l'utilisation de compétences, ce qui n'est pas le cas des données plus récentes.

Le calcul du taux de surqualification

Il existe trois façons de mesurer le taux de surqualification selon Bourdarbat et Montmarquette (2018, p. 345-346) :

L'approche objective : il s'agit de comparer le niveau d'études atteint par la travailleuse ou le travailleur et celui habituellement exigé par son poste.

L'approche subjective directe : cette mesure relève d'une comparaison faite par la travailleuse ou le travailleur entre ses compétences et les exigences de son poste.

L'approche statistique ou empirique : la comparaison se fait entre le niveau d'études atteint par la travailleuse ou le travailleur et celui le plus fréquemment atteint par les autres membres de sa profession.

suggère que le sentiment de surqualification est moins influencé par le niveau de formation (obtenu et exigé) que par le lien entre l'emploi et le domaine d'études de même que par le degré d'utilisation de certaines compétences dans le cadre de l'emploi (comme la capacité d'écrire et d'analyser).

La surqualification touche les titulaires d'un diplôme universitaire en fonction de différents facteurs: le temps écoulé depuis l'obtention du diplôme, l'immigration, le genre, le domaine d'études et les caractéristiques individuelles. Elle est ainsi davantage répandue chez les individus qui ont reçu

leur diplôme récemment ou qui sont jeunes, et ce, tant au Québec (Bouardbat et Montmarquette, 2017; Roy, 2014; Vultur, 2011) que dans l'ensemble du Canada (Uppal et LaRochelle-Côté, 2014). Cette tendance refléterait le caractère transitoire de la surqualification et son association étroite avec le début de carrière : le poste occupé permet d'acquérir une expérience susceptible de favoriser l'obtention d'un meilleur emploi (Roy, 2014; Vultur, 2011).

Il reste qu'il existe, à la source du phénomène de la surqualification, une multiplicité de facteurs extérieurs au système d'éducation: les aspirations et les choix personnels qui dépendent d'obligations familiales ou de contraintes géographiques, les réorientations de carrière, les pratiques de recrutement des employeurs, les modes d'organisation du travail et les limites entourant la capacité de prévoir les besoins de main-d'œuvre (Trottier, 2014; Bourdarbat et Montmarquette, 2014).

Le point de vue des employeurs

Le Conseil du patronat du Québec (CPQ, 2016, p.4), qui représente les employeurs du Québec, considère que le phénomène de la surqualification, tout comme celui de la « sous-qualification » (voir l'encadré de la page suivante), représente une « inadéquation entre la formation et les besoins du marché du travail ». Ce point de vue est soutenu par des économistes comme Bourdarbat et Montmarquette (2017), qui proposent des pistes de solution à la surqualification, y compris

la modulation des frais de scolarité en fonction du risque de chômage et de surqualification associé au choix de programme.

Toutefois, au moins du côté des employeurs, la surqualification n'est pas forcément perçue négativement. Selon Roy (2014, p.53), pour qui un certain degré de surscolarisation est souhaitable collectivement compte tenu de la capacité d'adaptation qui est reconnue aux personnes hautement scolarisées: «dans une économie dynamique et un marché du travail où la mobilité des personnes est importante parce que beaucoup d'emplois se perdent et beaucoup d'autres se créent à tout moment, une population relativement surscolarisée constitue en quelque sorte une police d'assurance face aux incertitudes de toutes sortes».

La sous-qualification

La sous-qualification désigne la situation de personnes qui parviennent à occuper une fonction pour laquelle elles ne possèdent pas le niveau de scolarité généralement requis. Selon Boudarbat et Montmarquette (2017, p.126), ce phénomène concerne 25 % de tous les travailleurs et travailleuses, 70 % de ceux qui n'ont aucun diplôme et 41 % de ceux qui ont un diplôme d'études secondaires, et il témoigne du fait que «certaines compétences importantes pour le marché du travail sont acquises [...] en dehors de l'école».

Enfin, il faut souligner que la FCCQ soulève la question de la responsabilité des acteurs du monde du travail dans le phénomène de la surqualification, particulièrement face à une «main-d'œuvre qualifiée [qui] n'occupe pas nécessairement les emplois qui lui permettraient de mettre à profit son plein potentiel», et qu'à cet égard, «une attention particulière doit être portée à l'organisation du travail, tant dans le secteur public que dans les entreprises privées» (FCCQ, 2012, p.15).

Le point de vue des travailleuses et des travailleurs

Si des études tendent à associer surqualification et insatisfaction (LaRochelle-Côté et Hango, 2016; Green et Henseke, 2016), il semble que les personnes surqualifiées se disent souvent satisfaites de leur emploi et qu'une fraction d'entre elles seulement cherchent un autre emploi ou opteraient, si c'était à refaire, pour un autre domaine d'études (Boudarbat et Montmarquette, 2017). De fait, parmi les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires au Québec, pour l'année 2013:

- la proportion de personnes satisfaites ou très satisfaites de leur emploi se chiffre à 98 % chez celles qui ne pensent pas être surqualifiées et à 86 % chez celles qui pensent l'être;
- 11 % des personnes qui ne s'estiment pas surqualifiées ont récemment entrepris une démarche pour obtenir un autre emploi, alors que la proportion s'élève à 29 % chez celles qui pensent l'être;

- 16 % des personnes qui ne s'estiment pas surqualifiées et 31 % de celles qui jugent l'être choisiraient, si c'était à refaire, un autre domaine d'études (Boudarbat et Montmarquette, 2017).

Ainsi, les conditions de travail objectives des personnes interrogées suggèrent que leur situation n'est pas, de fait, forcément désavantageuse. Par exemple, Green et Henseke (2016) démontrent, à partir de données de l'OCDE, que les titulaires d'un diplôme universitaire qui occupent un emploi n'exigeant pas un

tel niveau de formation ont tendance à occuper des emplois mieux rémunérés que les personnes qui ne possèdent pas de diplôme universitaire.

Ajoutons que, selon certains regroupements de travailleuses et de travailleurs consultés, le phénomène de surqualification serait parfois lié aux exigences des employeurs, qui sont responsables de l'élaboration des critères d'embauche et de l'organisation du travail de leur milieu.

4.2.4 L'effet des changements sur le marché du travail

Le gouvernement du Québec de même que des acteurs des milieux économiques évoquent différents changements qui toucheront le marché du travail au Québec dans les prochaines années, par exemple la rareté de la main d'œuvre liée au plein emploi, les changements démographiques dus au vieillissement de la population de même que le développement et la mise en place de nouvelles technologies qui transforment les outils et les milieux de travail, ce que certains nomment « la quatrième révolution industrielle ».

L'effet de ces changements en termes d'ampleur ne fait pas l'unanimité. Par exemple, le cas des avancées récentes dans le domaine de l'intelligence

artificielle (IA) et l'automatisation qu'elle suppose génèrent différents scénarios décrivant leurs répercussions sur le marché du travail, notamment les transformations qu'elle serait susceptible d'engendrer dans les emplois, par exemple la possibilité de générer une vague de « chômage technologique ». La Commission de l'éthique en science et en technologie, qui s'est récemment penchée sur la question, a indiqué trois scénarios possibles. Alors que le premier prévoit un taux de chômage important, le deuxième anticipe un taux de chômage moins élevé. Enfin, le dernier suppose des nombres équivalents d'emplois créés et d'emplois perdus¹⁰⁷ (Rocheleau-Houle, 2019, p. 9).

107 Plus précisément, le premier scénario est que l'IA causerait un chômage important, avec plus de 50 % des emplois qui seraient automatisés dans un avenir rapproché. Le deuxième scénario suggère que l'IA causerait un chômage moins important et que ses répercussions se feraient sentir sur les catégories et les tâches propres à ces emplois. Dans ce scénario, « les travailleurs auraient à s'adapter à de nouvelles fonctions ou à de nouvelles tâches et à travailler de façon plus intensive avec les machines » (Rocheleau-Houle, 2019, p. 9). Enfin, dans le troisième scénario, l'IA ne causerait aucune conséquence majeure à long terme : elle créerait plutôt autant d'emplois qu'elle en éliminerait.

Cet exemple montre que l'approche prospective ne permet pas, à elle seule, d'anticiper avec certitude et précision les répercussions d'un changement majeur, et ce, bien qu'elle puisse aider à déterminer de grandes tendances à venir.

Malgré tout, compte tenu de ces différents changements, les acteurs des milieux économiques considèrent l'acquisition, la mise à jour et le développement de compétences comme une solution durable. Ainsi, en 2018, le gouvernement du Québec a instauré des mesures dans la Stratégie nationale de la main-d'œuvre (SNMO) pour «améliorer la flexibilité et l'agilité dans le développement des compétences au moyen d'une meilleure adaptation de l'offre de formation aux besoins du marché du travail» (Gouvernement du Québec, 2018, p.18), une idée qu'il réaffirme dans son plan d'action pour la main-d'œuvre 2019: «l'évolution du marché du travail aura une incidence significative sur les compétences et les qualifications requises par les travailleurs. Ceux-ci devront donc pouvoir compter sur des formations qui s'adaptent rapidement à ces changements, et ce, tout au long de leur carrière» (MTESS, 2019). La FCCQ abonde dans le même sens :

Compte tenu de la rareté grandissante de la main-d'œuvre, l'accent portera de plus en plus sur la qualité de la main-d'œuvre, ses compétences et ses talents, qu'il faudra développer et mettre en valeur tout au long de la vie active, en lien avec les besoins des entreprises. En somme, pour soutenir son essor économique, le Québec aura besoin de plus grandes compétences que celles disponibles actuellement dans le marché du travail et il ne pourra soutenir la concurrence dans une économie mondiale fondée sur la connaissance, sans une forte augmentation du taux d'obtention d'un diplôme qualifiant, en particulier chez ses jeunes (FCCQ, 2017, p.11).

Ainsi, même si certains se montrent alarmistes, un consensus semble régner concernant l'inéluctabilité du changement qui touchera le Québec dans les prochaines années dans le domaine de l'emploi, en particulier en matière de besoins de formation et de main-d'œuvre.

Toutefois, «développer la main-d'œuvre d'aujourd'hui et de demain exige de bien connaître les besoins actuels et futurs à ce chapitre» (Gouvernement du Québec, 2018, p.22). Or, il apparaît difficile d'obtenir une information à la fois détaillée, complète et même fiable¹⁰⁸. Dans la mesure où cette information doit non seulement dicter les futurs besoins de formation, mais aussi certaines politiques publiques, il est

108 En 2014, différentes organisations fédérales (ministère responsable du travail, Statistique Canada, Conference Board of Canada et Fédération canadienne de l'entreprise indépendante) ne présentaient pas les mêmes données pour la prévision du taux de postes vacants au Canada pour les années à venir (Parkinson, 2019).

impératif qu'elle soit précise et juste¹⁰⁹. Au Canada, tout comme au Québec, la valeur d'une bonne information sur le marché du travail est reconnue par les décideurs, qui ont mis en place, dans les dernières années, différentes mesures pour améliorer l'information disponible sur le marché du travail ainsi que sa diffusion par les initiatives de la SNMO au Québec de même que par le CIMT et le Conseil des compétences futures au Canada.

Le besoin d'un accès à une juste information s'accompagne aussi d'une juste compréhension. Dans la perspective où l'on cherche à déterminer «les compétences demandées aujourd'hui et attendues demain» (CIMT, 2018, p.4), l'accessibilité à une information précise et non équivoque est essentielle¹¹⁰. C'est pourquoi les concepts et les indicateurs d'une analyse prospective doivent être bien définis et bien utilisés pour éviter que l'arrimage entre les compétences recherchées et les programmes de formation universitaire soit soumis à

un jeu d'approximations. C'est dans ce contexte que Gingras (2014, p.121) souligne l'importance d'une formation universitaire de base qui transcende la «volatilité» du marché du travail.

109 À cet égard, le Conseil de l'information sur le marché du travail (CIMT) constatait, après «[u]n examen des rapports récents sur l'avenir du travail axé sur le Canada [...] plusieurs lacunes importantes en ce qui a trait aux connaissances et à l'information dont les Canadiens, les décideurs et les intervenants ont besoin pour prendre des décisions éclairées» (CIMT, 2018, p.1). Il constatait également, ce qui était plus inquiétant, que «[l]'information détaillée quant aux compétences qui seront nécessaires et aux modalités de partage des responsabilités liées à l'amélioration des compétences des travailleurs pour les préparer à l'avenir du travail sont manquantes» (CIMT, 2018, p.1).

110 Par exemple, Statistique Canada et Emploi et Développement social Canada maintiennent le système de la Classification nationale des professions (CNP) en se servant du «niveau de compétences» et du «genre de compétences» comme critères de classification. À cet effet, le CIMT souligne que «ces critères ne correspondent pas à de véritables compétences, mais au niveau d'études et au type de travail effectué». Il ajoute, en s'appuyant sur plusieurs experts, que le «niveau de compétences, souvent utilisé dans le travail empirique pour étudier l'offre et la demande de compétences, est vastement reconnu comme une approximation inexacte des compétences» (Mantione, 2019, p.2).

4.3 Ce que le Conseil recommande

Au vu des données disponibles, le Conseil note l'importance pour le Québec de se doter de meilleurs instruments de suivi des diplômées et diplômés universitaires. Néanmoins, sur la base des renseignements dont il dispose, il considère qu'il est en mesure de formuler certains constats et de dégager certains enjeux.

Ainsi, au sujet des stages, le Conseil relève d'abord la reconnaissance étendue de leurs bénéfices, à la fois par les étudiantes et étudiants, qui les recherchent, et par l'État, qui élabore différentes mesures et divers programmes pour les encourager. Il note en même temps qu'ils représentent un sujet sensible pour les acteurs concernés, notamment les étudiantes et étudiants aux prises avec les défis de la conciliation études-travail-famille et les universités qui doivent mobiliser les ressources requises pour assurer des conditions de stage optimales. Du portrait de la situation brossé dans les lignes précédentes, le Conseil retient la grande variabilité des conditions de stage ainsi que les difficultés de réalisation des stages. Le manque de balises en la matière dans certains milieux lui paraît ainsi comporter de sérieux risques, notamment eu égard à l'accessibilité, à l'équité et à la qualité. Le Conseil salue les travaux effectués par le MEES pour l'élaboration d'un guide d'accompagnement à l'intention des établissements d'enseignement.

De plus, le Conseil retient des données disponibles que, du point de vue des employeurs, les personnes diplômées sont, dans l'ensemble, perçues comme compétentes. Toutefois, le Conseil estime pertinent de s'interroger sur les compétences acquises par ces personnes, notamment les titulaires d'un doctorat, afin qu'elles puissent être rendues visibles aux employeurs pour mettre en relief leur pertinence dans l'exercice de diverses activités professionnelles. Par ailleurs, les points de vue des employeurs et d'autres acteurs sur les compétences des personnes diplômées amènent le Conseil à souligner l'importance de distinguer ce qui peut ou doit s'acquérir particulièrement pendant une formation de ce qui relève plutôt du développement professionnel en début et en cours de carrière.

Enfin, le Conseil rappelle qu'il est dans l'intérêt de la société de soutenir la formation des doctorantes et doctorants, lesquels participent activement à l'avancement de la culture et des savoirs.

Recommandation 11

Améliorer les conditions de stage

Considérant que les stages, comme moyen d'apprentissage, connaissent une croissance dans les programmes de formation universitaire;

que de nombreux travaux et réflexions ont été menés au cours des dernières années sur la question des stages;

que l'augmentation du nombre de stages dans les programmes de formation universitaire exerce une pression sur les milieux de stage;

que le nombre de superviseuses et de superviseurs de stage ayant la formation nécessaire pour s'acquitter de cette fonction est insuffisant dans plusieurs domaines et milieux;

que plusieurs stages, notamment ceux relevant des domaines de la santé et des services sociaux ainsi que de l'éducation, sont obligatoires;

qu'une logique de travail – plus que pédagogique – s'est instaurée dans certains milieux de stage, particulièrement en ce qui a trait à la sélection des stagiaires;

qu'une certaine compétition s'est installée entre les universités par rapport à la rétribution des milieux de stage, qui varie d'un milieu et d'une discipline à l'autre,

le Conseil **recommande** au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur :

- de préciser les responsabilités des universités et des milieux de stage à l'égard de l'encadrement de la formation pratique;
- de prendre connaissance des attentes en matière d'encadrement des stages exprimées par les organisations représentant les étudiantes et étudiants;
- de faire valoir, auprès des ministres concernés, la responsabilité des milieux de stage en matière d'accueil et d'encadrement de stagiaires, en insistant sur le caractère pédagogique de la formation pratique universitaire et en les sensibilisant à la situation des étudiantes et des étudiants ayant des besoins particuliers;

- de participer à la mise en place de mesures, avec les autres acteurs concernés, permettant une planification territoriale optimale du placement des stagiaires dans tous les domaines d'études et sur l'ensemble du territoire québécois;
- de dresser le portrait des frais et des coûts liés aux ressources consacrées aux stages obligatoires afin d'en encadrer les pratiques et de s'assurer qu'ils obtiennent un financement adéquat;
- de se pencher sur les difficultés d'arrimage entre les universités et les milieux de stage.

Recommandation 12

Valoriser et reconnaître la fonction de supervision dans les milieux de stage

Considérant que le nombre de personnes intéressées par la supervision de stagiaires varie d'un milieu à l'autre et d'un trimestre à l'autre;

que les milieux de stage n'offrent pas tous des conditions encourageant les professionnelles et professionnels à superviser des stagiaires,

le Conseil **recommande** au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur:

- d'obtenir des ministres concernés la reconnaissance de la fonction de supervision chez les professionnelles et professionnels, et d'encourager l'implantation de mesures permettant de les dégager de leur tâche pour la supervision de stagiaires.

De plus, le Conseil **recommande** aux universités :

- d'évaluer et d'implanter des mesures de reconnaissance non financières pour la supervision des stagiaires afin de rehausser l'intérêt des professionnelles et des professionnels issus de divers milieux de pratique pour cette fonction;
- de se doter de cadres précis pour l'évaluation des stagiaires et de les partager avec les milieux de stage;
- de préciser les responsabilités des différents acteurs impliqués dans les stages;
- d'attribuer aux stages les ressources nécessaires.

Enfin, le Conseil **recommande** aux ordres professionnels :

- de sensibiliser leurs membres à l'importance des stages et de la supervision de ceux-ci.

Recommandation 13

Intégrer et poursuivre l'intégration des activités de transférabilité des compétences dans les programmes de doctorat de 3^e cycle

Considérant que le nombre d'étudiantes et d'étudiants des programmes de doctorat de 3^e cycle dans les universités québécoises connaît une croissance;

qu'environ 20 % des personnes diplômées du 3^e cycle accèdent à une carrière professorale dans le milieu universitaire;

qu'environ 20 % des personnes diplômées du 3^e cycle font une carrière non professorale dans le milieu universitaire;

qu'une part importante des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs de même que certaines personnes diplômées du 3^e cycle ne considèrent pas que leur programme de formation les a préparés adéquatement à occuper un emploi hors des murs de l'université;

que plusieurs études portant sur la question du devenir des doctorantes et doctorants québécois sont en cours ou ont été effectuées (ex. : CIE, ADESAQ, comité d'experts du Conseil des académies canadiennes),

le Conseil **recommande** aux universités :

- d'offrir et de rendre accessibles aux étudiantes et aux étudiants du 3^e cycle des activités permettant le développement professionnel et la transférabilité des compétences dans des milieux professionnels autres que le milieu universitaire.

De plus, le Conseil **recommande** au BCI :

- de prendre acte des résultats des études sur la question, d'en faire la synthèse et d'en assurer la diffusion auprès de ses membres que sont les universités.

Recommandation 14

Développer une étude longitudinale québécoise sur le devenir des personnes diplômées

Considérant que le MEES tient de façon récurrente des enquêtes *Relance* auprès des diplômées et des diplômés universitaires québécois ainsi que des employeurs;

qu'il n'existe aucune collecte de données à long terme sur le devenir des diplômées et des diplômés québécois de tous les cycles universitaires ainsi que des employeurs;

qu'une collecte de données longitudinales permettrait d'établir un portrait exhaustif de l'insertion professionnelle des diplômées et des diplômés québécois;

que l'analyse de ce type de données permettrait d'évaluer l'adéquation formation-emploi pour les titulaires d'un diplôme universitaire ainsi que d'autres éléments pertinents,

le Conseil **recommande** au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur:

- d'inclure dans les enquêtes *Relance* portant sur les personnes diplômées des trois grades universitaires, un volet axé sur leur devenir sur une période plus longue que les années déjà couvertes par ces enquêtes.

5 L'université : lieu de culture, de savoir et d'épanouissement

Comme nous l'avons défendu dans l'introduction, le Conseil jugeait qu'un examen de la formation universitaire était requis, puisque des tendances incontournables, notamment les transformations du marché du travail, la diversification des parcours professionnels ainsi que la valorisation du développement de compétences spécialisées et générales, ont considérablement modifié le paysage de l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies. À ces tendances il faut ajouter des développements interpellant la formation universitaire : la mondialisation de toutes les activités humaines, l'évolution accélérée de la science et de la technologie, la diversification ethnique et culturelle des sociétés, l'inquiétude croissante relative à la dégradation de l'environnement et aux risques que cela pose pour la survie même de la vie humaine sur la planète de même que la montée de mouvements sociopolitiques contestant les caractéristiques institutionnelles et philosophiques des

sociétés dites libérales, tant dans ces sociétés qu'ailleurs dans le monde. Or, ces nombreux changements font naître des préoccupations chez de multiples acteurs concernant le rôle actuel de la formation universitaire. Dans un premier temps, certains, invoquant la nécessité pour la société québécoise d'être en mesure de soutenir la concurrence des autres sociétés dans une économie mondialisée, privilégient la promotion d'une formation surtout professionnalisante en insistant sur la maîtrise approfondie d'une pratique professionnelle, la capacité d'adaptation personnelle aux impératifs toujours rapidement changeants que connaissent les entreprises, les organisations et les institutions, la capacité d'innovation et l'attitude entrepreneuriale. Dans un second temps, d'autres font la promotion d'une formation tournée davantage, d'une part, vers le développement d'une culture générale marquée par la sensibilité aux tendances évoquées précédemment et, d'autre part, vers l'acquisition des compétences, des

aptitudes et des habiletés élargies nécessaires à une insertion réussie et à une action socialement et économiquement compétente dans une société vivant les réalités fondamentales inhérentes à la civilisation mondiale du XXI^e siècle.

Pour les premiers, l'université contemporaine ne peut chercher à s'isoler de la société et proposer des formations dont l'utilité économique et sociale n'est pas à la hauteur des réalités auxquelles est confrontée la société québécoise. Pour les seconds, la mission de l'université dépasse la formation et l'insertion professionnelle. L'université doit former une relève dans la plus grande variété possible de disciplines et de champs d'études et permettre à la société non seulement

de disposer d'un large bassin de personnes spécialisées dans toutes sortes de domaines, mais aussi de demeurer informée de l'évolution des savoirs, des technologies ainsi que des pratiques professionnelles et culturelles et capable de se les approprier pour son propre développement.

Le présent chapitre porte principalement sur cette mission et ses déclinaisons. Plus précisément, les réalités qui ont été retenues ici sont les programmes interdisciplinaires (5.1), l'apport culturel des cours hors spécialité (5.2), la capacité de l'offre de formation à assurer une représentation de l'ensemble des disciplines (5.3) et, enfin, les autres bénéfices liés à la formation universitaire et contribuant à l'épanouissement personnel (5.4).

5.1 Les programmes interdisciplinaires

En général, la formation universitaire est surtout associée au développement de connaissances et de compétences spécifiques liées à une discipline ou à un programme d'études. Cependant, les études universitaires offrent aussi diverses possibilités pour la poursuite d'une formation générale imbriquée dans une ou plusieurs disciplines et contribuant, *de facto*, à l'approfondissement de la culture générale des personnes. Une telle visée est certes

poursuivie non seulement dans le cadre d'une formation disciplinaire, mais aussi dans certains cours ou séances de cours qui sont consacrés, par exemple, à l'histoire de la discipline ou à son épistémologie. De surcroît, elle s'incarne dans la prolifération des programmes de nature pluridisciplinaire, interdisciplinaire ou transdisciplinaire, lesquels répondent à de réels besoins de formation liés à la complexification des objets d'étude.

Définitions des notions de pluridisciplinarité, de multidisciplinarité, d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité appliquées à des programmes d'études

Un programme est ...

- pluridisciplinaire ou multidisciplinaire lorsque deux disciplines ou plus y sont significativement étudiées de façon isolée;
- interdisciplinaire lorsque deux disciplines ou plus y sont étudiées de façon que leurs méthodologies, leurs théories et leurs concepts soient abordés de façon intégrée;
- transdisciplinaire lorsque deux disciplines ou plus sont mises à contribution pour construire une approche originale en vue du traitement d'un objet ou d'une réalité.

En recherche, la **trans-sectorialité** désigne le fait de mobiliser deux ou plusieurs secteurs pour l'étude d'un objet ou d'un problème, les secteurs correspondant aux sciences sociales et humaines, aux arts et lettres, aux sciences naturelles de même qu'au génie et à la santé. Notons que les FRQ utilisent plutôt le terme **intersectorialité** pour désigner cette approche.

De nombreuses actions attestent les efforts marqués de valorisation de l'interdisciplinarité à l'enseignement

universitaire, à l'intérieur comme à l'extérieur des frontières québécoises, notamment pour ce qui est de sa place dans l'offre de formation. Cette tendance ne signifie toutefois pas que l'interdisciplinarité est conçue comme une nécessité ou une orientation à poursuivre à tout prix : pour nombre de ses promoteurs, elle n'est pas une fin en soi et doit plutôt, en enseignement comme en recherche, répondre à des besoins spécifiques¹¹¹. Autrement dit, la mise en place de formations interdisciplinaires « ne doit pas être perçue comme un effet de mode » (Université de Montréal, 2014, p. 17), mais elle doit d'abord et avant tout correspondre au profil souhaité et recherché. À ce titre, la Commission des études de l'Université Laval (2016, p. 14) a fait valoir que, dans beaucoup de programmes, le profil de sortie nécessite l'intégration de plusieurs disciplines, et ce, tant dans les domaines professionnels, par exemple en génie, en santé ou en enseignement, que dans d'autres domaines rattachés, par exemple, aux lettres et aux sciences humaines.

Bien que de nombreux programmes de formation intègrent déjà des approches interdisciplinaires, force est de constater que de multiples acteurs travaillent à accorder à l'interdisciplinarité une plus grande place dans les universités, car elle répondrait aux besoins d'une société où les enjeux atteignent désormais un très haut degré de complexité. C'est dans cette optique qu'elle est désignée

111 Traduction libre du communiqué de presse du Council of Graduate Schools sur le *Eighth Annual Strategic Leaders Summit* de 2014.

par Lemay (2012) comme étant d'un type émergent plutôt que classique (voir l'encadré ci-dessous).

L'interdisciplinarité de type classique et de type émergent (Lemay, 2012)

En enseignement universitaire, l'interdisciplinarité peut être vue comme faisant référence à un « type classique » : c'est l'interdisciplinarité telle qu'elle « se pratique depuis longtemps », celle qui « est le pendant pratique d'une saine ouverture d'esprit », celle qui appelle un objet complexe et dont la biochimie et la psychosociologie sont des exemples, celle qui, somme toute, correspond à « l'idéal intellectuel classique d'ouverture » (Lemay, 2012, p.4).

L'interdisciplinarité de type émergent, qui connaît actuellement un essor, renvoie, quant à elle, à un « nécessaire croisement » des théories et des méthodologies de disciplines et est particulièrement présente aux cycles supérieurs (Université de Montréal, 2014, p.15). Elle s'inscrit en lien avec l'idée, portée par plusieurs auteurs, qu'elle « est apparue en réaction aux questions complexes posées dans le cadre des sociétés postindustrielles auxquelles les savoirs disciplinaires isolés ne pouvaient apporter de réponse satisfaisante » (Université de Montréal, 2014, p.15).

Ainsi, dans le premier cas, on reconnaît facilement que l'université doit être un lieu de dialogue des savoirs et que ce

dialogue renforce un savoir disciplinaire par l'apport de disciplines contributives et complémentaires. Dans le second cas, l'interdisciplinarité s'inscrit dans une grande tendance mondiale visant à assouplir, voire à éroder, les frontières disciplinaires et plutôt à organiser la formation et la recherche selon les sujets d'étude.

Une telle perspective ne surprendra sans doute pas les étudiantes et étudiants ni les chercheuses et chercheurs issus de ce que le rapport Parent nommait déjà – il y a plus de cinquante ans – « discipline-carrefour » et qui apprécient depuis longtemps l'apport de cette pluridisciplinarité à la fois dans leur formation et dans leur recherche de même que dans l'organisation départementale ou facultaire. L'intérêt pour de nouveaux objets d'étude et la volonté des chercheuses et des chercheurs d'offrir des formations et de s'organiser autour de nouvelles entités apparaissent se situer davantage dans la continuité de ce qui se fait depuis plusieurs décennies au regard d'autres objets qu'en réelle rupture.

Malgré tout, comme le rapporte, par exemple, le Comité sur l'interdisciplinarité de l'Université de Montréal (Université de Montréal, 2014, p.17), l'interdisciplinarité est parfois la cible de critiques, certains y voyant « une forme d'amateurisme scientifique qui conduit, au mieux, à la maîtrise d'une discipline et à des approximations dans une deuxième » ou, au pire, à une « maîtrise imparfaite de deux disciplines ». De plus, des résistances à

son égard sont parfois présentes chez les « personnes en autorité dans les facultés et départements », c'est-à-dire au « point d'ancrage institutionnel des programmes ». Les « réactions de protection des administrateurs » y seraient notamment « particulièrement évidentes dans les cas où les projets interdisciplinaires font appel à des disciplines relevant d'autres facultés » (Comité sur l'interdisciplinarité de l'Université de Montréal, 2014, p.17). Dès 1972, un rapport de l'OCDE sur la question de l'interdisciplinarité expliquait que « les disciplines ne sont pas seulement un moyen commode de diviser les connaissances en éléments, elles sont aussi la base sur laquelle l'université s'organise en fiefs autonomes qui définissent les différentes spécialités de l'enseignement et de la recherche. Toucher aux disciplines, c'est donc toucher à toute la structure sociale de l'université » (OCDE, 1972, p.7). Plus encore, cette organisation de l'université est considérée comme un obstacle majeur à l'implantation de l'interdisciplinarité : « la modification des structures institutionnelles des universités est une condition nécessaire, mais non suffisante à l'introduction d'enseignement et de recherches interdisciplinaires » (OCDE, 1972, p.10). De telles positions ne semblent toutefois nullement ébranler la marche résolue de l'interdisciplinarité en formation universitaire, qui n'a de cesse d'être encouragée et soutenue au nom de la nature même de nombreux défis environnementaux, sociétaux ou technologiques auxquels sont confrontées les sociétés modernes.

La difficulté à distinguer les programmes pluridisciplinaires de ceux qui seraient véritablement interdisciplinaires se pose d'emblée lorsqu'on souhaite faire le point sur le sujet. De fait, certaines données ne permettent pas forcément de juger du degré d'interdisciplinarité des programmes et, *a fortiori*, de les distinguer sur cette base. Par ailleurs, si des types de programmes (ex. : baccalauréat intégré, baccalauréat multidisciplinaire, baccalauréat sur mesure) se signalent automatiquement comme recourant à plus d'une discipline, d'autres révèlent cette même caractéristique seulement dans leur intitulé, voire leur description. Ainsi, force est de constater, comme le font notamment le Groupe de réflexion de l'Université de Montréal (2014) et la Commission des études de l'Université Laval (2016), que les programmes d'études auxquels contribue plus d'une discipline, même lorsqu'ils se présentent comme étant interdisciplinaires, seraient plus souvent « simplement » pluridisciplinaires. Somme toute, au vu des exigences propres à l'interdisciplinarité (voir l'encadré de la page suivante), nombre d'acteurs de la scène universitaire déplorent que celles-ci ne soient pas toujours remplies. Gillis, Nelson, Driscoll et autres (2017) estiment même que peu de programmes du 1^{er} cycle sont interdisciplinaires ou transdisciplinaires à l'échelle canadienne, la formation demeurant le plus souvent spécifique à une discipline, au point où ils considèrent que les étudiantes et étudiants canadiens du 1^{er} cycle manquent d'occasions d'apprentissage transdisciplinaires et expérientielles au sein de leur programme.

Exemple d'une conception des exigences propres à une formation véritablement interdisciplinaire

- « • Un profil de sortie des programmes qui impose des liens entre les disciplines;
- Une concertation et une collaboration entre les professeurs et les chargés de cours qui offrent les cours de disciplines diverses;
- Une interconnexion dynamique entre les cours du programme;
- La présence de cours qui contribuent directement à l'intégration des disciplines: des cours d'introduction, des cours de synthèse, des stages, des séminaires, etc. »

Source : Université Laval, 2016, p. 11, sur la base d'une consultation de doyens de l'établissement effectuée en 2016.

5.2 Des disciplines menacées

Alors que les dernières années ont été marquées par un certain dynamisme en matière de création de programmes pluridisciplinaires, par exemple les programmes de sciences de l'environnement, elles ont aussi été témoins du retrait de certains autres de l'offre de formation universitaire. C'est notamment le cas des programmes de 1^{er} cycle en théologie de l'Université de Sherbrooke (Pion, 2015) et du baccalauréat en ethnologie et patrimoine de l'Université Laval (Cloutier, 2015), lesquels ont fait les manchettes. Certes, comme le soulignent des professionnelles et professionnels responsables du développement des programmes dans le réseau de l'Université du Québec, la vie des cours et des programmes tient non seulement à l'intérêt des étudiantes et des étudiants, mais aussi à l'adhésion qu'ils suscitent au sein du corps professoral, à la présence d'expertises pertinentes chez celui-ci

et au financement potentiel de la recherche. Il reste que des doyens des études supérieures rencontrés dans le cadre de la préparation du présent avis s'inquiètent de la « fragilité » de certains champs disciplinaires, laquelle entraînerait des difficultés à maintenir l'offre de programmes lorsque le nombre d'inscriptions est insuffisant pour en assurer la viabilité financière. Ils font valoir à ce sujet l'intérêt d'une forme de péréquation entre les unités d'enseignement et de recherche, afin que les plus « lucratives » soutiennent celles qui ne peuvent faire leurs frais.

La situation paraît aussi problématique pour quelque 60 professeures et professeurs de l'Université Laval qui, interrogés par Leclerc et Bourassa (2013), réproouvent la trop grande importance accordée à la rentabilité de la formation offerte, notamment grâce aux cours donnés à de grands groupes et à ceux

offerts à distance, et une obsession des chiffres s'incarnant dans les résultats scolaires et le taux de diplomation. À leurs yeux, ces phénomènes pourraient compromettre la pérennité de certains cours ou programmes et générer un «développement non rationnel de certaines offres de formation» (Leclerc et Bourassa, 2013, p. 159).

Un tel discours rejoint celui de la CSN, dont des représentants ont été rencontrés dans le cadre de la préparation du présent avis et selon laquelle la dévalorisation de certaines disciplines universitaires par des gouvernements obsédés par l'adéquation formation-emploi peut finir par engendrer une désaffection de certains départements de sciences fondamentales ou humaines, à la faveur de formations courtes répondant aux besoins de certaines entreprises spécifiques, mais non aux divers besoins de la société. Elle déplore, par exemple, l'objectif du Plan stratégique 2017-2022 du MEES (2018a, p.33) qui consiste à «promouvoir la formation et la recherche aux cycles supérieurs, dans les secteurs prioritaires pour le développement du Québec.» Elle ajoute que, «sans vouloir être alarmistes, on peut s'interroger sur l'avenir [de] programmes gravement touchés (voire même fermés) par des années de compression.»

En fait, la mission de conservation et de transmission des savoirs dévolue aux universités justifie, aux yeux de certains, le soutien et la promotion de programmes dont la viabilité financière n'est pas assurée par un nombre

suffisant d'inscriptions, tels que les programmes de langues anciennes. Des syndicats et les Forums jeunesse régionaux du Québec (FJRQ) expriment une position semblable (voir l'encadré

Des préoccupations pour la conservation des savoirs

Dans le cadre de la récente consultation gouvernementale sur l'adéquation formation-emploi, la Centrale des syndicats démocratiques, la Confédération des syndicats nationaux (CSN), la Centrale des syndicats du Québec et autres (2016, p. 29) se sont regroupées pour faire valoir la variété des besoins de la société québécoise en matière de main-d'œuvre : « il est bon de rappeler que nos besoins ne se limitent pas à former des travailleurs et des travailleuses pour produire des biens et des services. Nous avons aussi besoin de philosophes, de sociologues, de linguistes, de poètes, d'artistes, de politologues, etc. Le marché du travail n'est pas composé que de techniciens, d'ingénieurs, d'informaticiens, etc. Il faut donc faire attention et nous assurer d'une formation diversifiée répondant à l'ensemble des besoins de la société! »

À cet égard, rappelons qu'il y a près de deux décennies, fort inquiète de la baisse du nombre d'inscriptions dans les disciplines «fondamentales», la Commission des universités sur les programmes (CUP) jugeait que celles-ci étaient «en péril». Elle appelait

alors les universités québécoises à «une réflexion en profondeur» qui permettrait de trouver des moyens « de faire mieux connaître et de rendre plus accessibles des programmes délaissés dont la pertinence et même la nécessité ne font pourtant pas de doute» (CUP,

2000, p.23). Enfin, il importe de relever des initiatives qui vont dans le sens inverse, comme la mise en œuvre d'un certificat sur les œuvres marquantes de la culture occidentale à l'Université Laval ou l'éclosion de formations en éthique appliquée dans plusieurs programmes.

5.3 Les cours hors spécialité

Les cours hors spécialité contribuent aussi, à leur manière, au développement de la culture générale des étudiantes et des étudiants. C'est ce dont témoignent les descriptions qu'en font les universités (voir l'encadré ci-contre). Cette ouverture à d'autres disciplines que celles de son programme est également reconnue comme favorisant le développement de la capacité à travailler en contexte interprofessionnel. De telles visées attribuées aux cours hors spécialité ne semblent toutefois pas pleinement soutenues par les règles qui en régissent l'offre, lesquelles établissent des balises relativement peu contraignantes. En effet, il ressort de l'examen de certains règlements repérés que les normes relatives aux crédits à acquérir hors de la spécialité du programme (des normes qui concernent essentiellement le 1^{er} cycle et presque toujours le baccalauréat) établissent des nombres très variables de crédits: au moins 3, 6, 9, 15 ou 18 crédits sur les 90 ou plus que comprend généralement le baccalauréat. Ces règlements révèlent aussi que le nombre de crédits accordés aux cours hors spécialité dans les programmes d'études relève

davantage des unités d'enseignement que des politiques et des règlements des établissements universitaires.

Des façons de « parler » des cours hors spécialité

Les universités décrivent les cours hors spécialité comme correspondant à des crédits...

- « de formation complémentaire » (Université Laval);
- « visant l'enrichissement de la formation » (UQ);
- « visant l'ouverture à des corpus de connaissances et des méthodologies provenant d'autres disciplines ou d'autres champs d'études » (UQAM);
- « visant à faire acquérir à l'étudiant des compétences de nature générique » (UQTR).

Ainsi, bien que l'intérêt des cours hors spécialité soit souligné par plusieurs, force est de constater son irrégularité d'un domaine de formation à l'autre, particulièrement dans le

cadre de programmes menant à une profession réglementée où les exigences déterminées par les ordres professionnels ou les organismes d'agrément font en sorte que la grande majorité, voire la totalité, des crédits sont consacrés à la préparation au futur emploi. Qui plus est, des acteurs entendus au cours de la préparation du présent avis ont mis au jour deux autres enjeux liés aux cours hors spécialité :

- les résistances des unités d'enseignement, qui ne souhaitent pas que « leurs » étudiantes et étudiants suivent des cours dans d'autres unités d'enseignement en raison d'incidences financières ou d'un certain « corporatisme »;

- le fait que des étudiantes et étudiants soient enclins, lorsqu'ils sont confrontés à l'obligation d'obtenir des crédits hors spécialité, à choisir des cours jugés faciles afin d'avoir de bonnes notes et d'augmenter ainsi leur moyenne ou de s'en tenir à des cours « proches » de leur spécialité.

De tels enjeux peuvent expliquer que certaines personnes entendues perçoivent une baisse du nombre de cours hors spécialité dans les programmes d'études et soutiennent qu'étant donné le comportement des étudiantes et des étudiants, ces cours hors spécialité ne seraient pas le gage de leur formation générale.

5.4 Les activités extracurriculaires

Toutes les universités offrent des activités, le plus souvent non créditées, qui, en marge du programme d'études, contribuent au développement des compétences générales des étudiantes et des étudiants ainsi qu'à leur formation générale, notamment en les mettant « en contact [...] avec des disciplines complémentaires de même qu'avec des étudiants, des enseignants et des chercheurs de provenances diverses » (Commission des études de l'Université Laval, 2016, p. 20). La gamme de telles activités est étendue. Elle comprend, par exemple, des conférences, des

colloques, des séminaires, des séjours d'études à l'étranger, l'organisation d'événements ainsi que diverses occasions d'engagement citoyen, notamment au sein d'associations étudiantes ou d'instances représentatives de l'université. Cet engagement retient tout particulièrement l'attention des établissements, plusieurs s'étant dotés de politiques ou de programmes qui en prévoient la reconnaissance, parfois sous forme de crédits¹¹², parfois sous forme d'attestations, de mentions sur le relevé de notes ou encore de prix ou de bourses. Ces documents

112 Selon l'UEQ (L'Espérance, 2017), la plupart des universités prévoyant cette forme de reconnaissance exigent normalement un engagement s'élevant à au moins 135 heures, ce qui correspond à la charge de travail d'un cours de 3 crédits. Cet engagement ne doit pas non plus faire l'objet d'une rétribution financière.

d'encadrement présentent par ailleurs explicitement la teneur de la contribution de telles activités à la formation des étudiantes et des étudiants, comme l'illustrent les deux exemples de l'encadré suivant.

La contribution de l'engagement dans deux politiques institutionnelles

Au cours des dernières années, plusieurs établissements universitaires se sont dotés d'une politique de valorisation ou de reconnaissance de l'engagement étudiant.

Ainsi, la Politique de valorisation de l'étudiant dans la communauté de l'UQTR (2019) a « pour but d'encourager les étudiants à s'engager significativement auprès de la communauté dans des activités qui [leur] permettront de :

- Développer des aptitudes pour le travail d'équipe et les relations interpersonnelles;
- Développer des habiletés pour la gestion, la planification, la communication, la coordination ou l'évaluation de projets;
- Développer un sens de l'initiative et de l'autonomie;
- Contribuer au rayonnement de l'organisme au sein duquel il s'est engagé;
- Développer ou appliquer des connaissances qu'il juge utiles à son cheminement ».

La Politique de reconnaissance de l'engagement étudiant de l'Université de Montréal (2014, art. 1) a, pour sa part, comme objectifs de :

- « valoriser le développement de compétences personnelles complémentaires à la formation académique;
- reconnaître formellement la participation et l'engagement des étudiants à des activités qui, par les apprentissages réalisés, enrichissent l'expérience universitaire ».

Dans cette politique, la valeur formatrice d'une implication étudiante est associée au fait « qu'elle requiert [...] une implication intense engendrant la manifestation d'un esprit d'initiative, le développement de ses capacités d'analyse et de synthèse ainsi que l'acquisition d'un esprit critique » et permet « le développement d'autres compétences personnelles, telles les habiletés en gestion, en coordination et en planification, la capacité de travailler en équipe, de faire preuve d'autonomie, de bien communiquer, d'exercer sa créativité et de manifester de l'ouverture face au changement et l'innovation » (Université de Montréal, 2014, art. 3.2).

L'examen des activités extracurriculaires axées sur l'engagement révèle que les pratiques permettant d'en assurer la reconnaissance ne sont pas présentes dans tous les établissements et, le cas échéant, qu'elles sont loin

d'être uniformes. De plus, selon l'UEQ (L'Espérance, 2017), ces pratiques ne sont pas suffisamment visibles et connues des étudiantes et des étudiants. En ce sens, si la valeur formatrice du bénévolat ne semble pas

faire de doute aux yeux de plusieurs, un «grand nombre d'implications d'étudiants dans des activités sur le campus sont souvent réalisées de manière non structurée, informelle ou sont effectuées dans un contexte particulier et donc non valorisées par l'institution» (Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval, 2016,

p.30). Enfin, il est à noter que différentes initiatives sont déployées au sein des universités québécoises afin de soutenir le développement des compétences générales (dites professionnelles, «transversales» ou «complémentaires») chez les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs (Poncelin De Raucourt, 2017).

5.5 Les bénéfices moins connus liés à la formation universitaire

Le discours sur les bénéfices individuels et collectifs de l'éducation en général et de l'enseignement supérieur en particulier est largement reconnu par les experts (Milot, 2003). Ces bénéfices ne se limiteraient pas à la sphère économique, mais seraient liés également à de bas taux de criminalité, à une espérance de vie plus longue, à une plus grande satisfaction dans la vie et à une meilleure santé (OCDE, 2013). Par exemple, à la lumière de différents écrits, Trottier (2014, p.280) dépeint comme suit le système éducatif :

[...] il participe à la transmission de valeurs, à la formation des citoyens et des consommateurs éclairés et, ce faisant, il contribue à leur épanouissement personnel en élargissant leurs horizons, en diversifiant leurs intérêts et en favorisant leur participation à la vie culturelle et au système politique. Même s'il n'est pas facile d'en mesurer tous les effets, ces composantes de leur formation peuvent avoir un impact majeur sur leur qualité de vie et leur santé. On ne poursuit pas des études supérieures uniquement pour se préparer au marché du travail, mais aussi pour se donner des outils qui permettront de se réaliser et de contribuer à la vie de sa communauté.

Selon le rapport de DeClou (2014), produit pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur et qui fait référence à différentes enquêtes canadiennes à partir d'une recension des écrits et d'un repérage de données issues notamment d'enquêtes menées par Statistique Canada, les personnes qui détiennent un diplôme d'études supérieures :

- sont plus susceptibles de faire du bénévolat ou des dons de charité;
- sont plus enclines à voter aux élections ou à exercer d'autres formes de participation démocratique;
- sont plus nombreuses à se dire satisfaites de leur santé physique et mentale;
- sont moins susceptibles de fumer;
- sont moins susceptibles de se retrouver en prison;
- sont moins susceptibles d'avoir recours à l'aide sociale ou, le cas échéant, en bénéficient sur une plus courte durée, en plus d'afficher des taux de chômage inférieurs;

- sont portées à témoigner d'un degré plus élevé de bonheur ou de satisfaction générale à l'égard de la vie.

Des constats similaires s'observent, par exemple, au Royaume-Uni (voir l'encadré ci-dessous). Mis en lumière à l'échelle internationale, ces constats amènent par ailleurs des chercheurs à faire valoir l'importance pour les gouvernements de considérer la valeur de l'éducation supérieure en dehors des perspectives d'emploi: «concern about growing underemployment and graduate employment prospects should be counterbalanced by renewed commitment and research about the purposes and non-production benefits of higher education, and a contestation of the widespread tendency to orient education and training narrowly and exclusively to the purposes of employment » (Green et Henseke, 2016, p.534).

Le Conference Board of Canada (Lalonde et McKean, 2017) a, pour sa part, recensé quelques études présentant des résultats similaires. Par exemple, selon un sondage mené au Canada en 2011, la *Canadian Tobacco Use Monitoring Survey*, 9% des diplômées et des diplômés universitaires fument comparativement à 20% de ceux du collégial, à 21% des personnes ayant entrepris des études postsecondaires sans les avoir menées à terme et à 30% des personnes ayant un diplôme du secondaire ou un niveau de scolarité moindre. Néanmoins, il tient à souligner qu'à la suite d'une analyse menée à partir de données issues de l'OCDE, il apparaît que l'écart entre les titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire et les personnes qui détiennent un diplôme de l'enseignement postsecondaire, en ce qui concerne la santé, le bénévolat, la confiance sociale et le sentiment d'avoir un pouvoir d'influence dans la sphère politique, est moins grand au Canada que dans plusieurs autres pays de l'OCDE (Lalonde et McKean, 2017).

Au Royaume-Uni

Les personnes diplômées de l'enseignement universitaire :

- sont plus satisfaites de leur vie, trouvent celle-ci plus utile et sont plus heureuses;
- sont moins affectées par des circonstances négatives, par exemple une inactivité sur le marché du travail, une séparation, un divorce ou une santé fragile.

Source : Higher Education Funding Council for England (2017), sur la base d'une enquête menée auprès de plus de 100 000 personnes âgées de 22 à 64 ans.

5.6 Ce que le Conseil recommande

Comme il l'a déjà fait précédemment pour les cycles supérieurs (CSE, 2010, p. 88), le Conseil reconnaît la contribution des diplômées et des diplômés universitaires à la société, et ce, au-delà de l'occupation professionnelle. Si les bénéfices des études universitaires vont au-delà de l'employabilité, cette dimension demeure nécessaire pour le Conseil. Compte tenu du besoin accru de personnel hautement qualifié dans la société québécoise, de la mouvance des besoins du marché du travail, de l'imprévisibilité de leur évolution, du rehaussement des exigences de formation, des besoins croissants en matière de requalification et de la prégnance de la formation tout au long de la vie, il estime essentiel d'aborder tous les projets de formation dans une perspective élargie, accordant une place importante au développement de compétences générales et d'une culture générale personnelle nécessaire à une insertion réussie, efficace, productive non seulement sur le plan économique, mais aussi sur le plan citoyen, dans une société voulant maîtriser les exigences de la civilisation du XXI^e siècle.

Étant donné les points de vue divergents au sujet du poids des critères socioéconomiques dans les processus auxquels sont soumis les programmes lors de leur création ou de leur évaluation périodique, le Conseil adopte une position mitoyenne. En effet, non seulement il juge qu'il y a lieu de ne pas sous-estimer leur importance, mais il croit aussi qu'il faut, par exemple,

éviter que des programmes soient conçus étroitement en fonction de besoins locaux puisque les besoins des personnes diplômées, des employeurs et de la société dans son ensemble évoluent rapidement et appellent une vision ample des compétences à acquérir. De la même manière, soucieux du respect des finalités des études, notamment en matière d'ouverture à plus d'une discipline et à la vie citoyenne et professionnelle, le Conseil souhaite que la spécialisation des programmes ne porte pas ombrage à leur ancrage dans une solide formation générale et que soit ainsi préservée leur essence universitaire. En d'autres termes, pour le Conseil, les préoccupations relatives à l'employabilité des personnes diplômées et au développement de leurs compétences, si légitimes soient-elles, ne doivent pas faire perdre de vue les visées de la formation générale associées aux études universitaires, et ce, alors même que celles-ci font partie des demandes exprimées par les employeurs. Aux yeux du Conseil, il importe en somme d'inscrire toute formation universitaire dans une perspective où les universités concilient, au cœur même de leur mission de formation et de recherche, leurs responsabilités de nature économique et culturelle. Le Conseil réaffirme l'importance d'une solide formation procurant les compétences évoquées précédemment pour que les diplômées et diplômés universitaires soient en mesure de s'adapter à l'évolution des connaissances dans leur

domaine d'études et, ainsi, d'intégrer la formation continue à leur cheminement personnel et professionnel.

Le Conseil reconnaît d'emblée que l'ouverture aux autres disciplines nourrit la culture générale des étudiantes et des étudiants, contribue à leur compréhension des limites de leur spécialité et favorise leur capacité à travailler dans un contexte interprofessionnel. Il considère que les moyens pouvant servir une telle finalité sont multiples et incluent, au premier chef, la pédagogie, qui mériterait certainement de faire l'objet d'un important chantier vu sa très grande importance non seulement pour la qualité et la pertinence des programmes de formation, mais aussi pour la réussite et la persévérance.

Le Conseil reconnaît que les formations de nature interdisciplinaire sont de plus en plus nécessaires pour répondre à plusieurs besoins de la société, y compris ceux du marché du travail. Il perçoit en effet que, tant sur le plan des pratiques professionnelles que sur celui de la recherche, les défis de toutes natures revêtent désormais un degré de complexité qui commande impérieusement des connaissances et des compétences issues de la mise en relation de différents champs du savoir. Tout en ne perdant pas de vue que des formations disciplinaires s'avèrent aussi pertinentes, le Conseil ne peut que souhaiter le développement à la fois soutenu et maîtrisé de programmes interdisciplinaires. À cet égard, il note que leur pleine mise en œuvre se bute trop souvent à des contraintes,

liées par exemple à des questions de financement ou de « corporatisme » facultaire ou départemental, et qu'elle pose aussi un défi colossal en matière de pédagogie universitaire. Animé par de telles préoccupations, le Conseil déplore enfin le manque de données sur les conditions et les effets des formations universitaires dites interdisciplinaires.

Pour ce qui est des cours hors spécialité, le Conseil constate l'absence de balises institutionnelles claires qui permettraient d'encourager leur intégration dans les programmes d'études. Il se montre sensible aux indices – non sans lien avec cette situation – d'une baisse du nombre, voire du retrait, des cours hors spécialité dans certains programmes de baccalauréat, en raison de l'ampleur des exigences propres à la spécialité. Comme de tels cours contribuent au développement d'une culture générale chez les étudiantes et étudiants, il considère comme pertinent que les unités d'enseignement les incluent dans leurs programmes de baccalauréat lorsque cela est approprié. Il lui apparaît aussi important qu'elles assurent la mise en place des conditions qui favorisent leur offre et qu'elles stimulent l'intérêt et la curiosité des étudiantes et des étudiants.

En ce qui a trait à la présence des différentes disciplines dans l'offre de formation, le Conseil déplore de ne pouvoir s'appuyer sur des données récentes et détaillées relatives à la situation québécoise. De telles données permettraient en effet de cerner les enjeux liés à des domaines

particuliers. En même temps, le Conseil considère qu'il ne faut pas confondre la disparition de programmes avec celle d'une discipline, laquelle peut très bien être présente dans des programmes dotés de nouvelles appellations ou des programmes multidisciplinaires ou interdisciplinaires. Nonobstant les difficultés d'une lecture fine et actualisée des tendances en matière d'inscriptions selon les disciplines, le Conseil perçoit la « fragilisation » de certains domaines de formation et de recherche, telles les études anciennes. Cette tendance représente, selon lui, une menace à la capacité des études universitaires de contribuer à la culture générale des étudiantes et des étudiants, tant de ceux qui étudient dans ces domaines que des autres qui peuvent aussi y avoir accès, par exemple par des cours hors spécialité ou la tenue d'activités extra-curriculaires, quel que soit leur degré de formalité.

Dans cette optique, le Conseil estime porteuse l'idée d'une concertation des universités québécoises afin de faire valoir le caractère essentiel des disciplines dont les programmes sont menacés et de s'assurer qu'elles continuent de faire l'objet d'un enseignement et d'une recherche au Québec. Il en va selon lui de la mission des universités en matière de conservation, de transmission et d'avancement des savoirs, autrement dit de ce que promeuvent Bissonnette et Porter (2013, p.18), selon lesquels « l'université est, au sein de la société québécoise, l'institution fiduciaire des acquis et du développement d'une

culture du savoir et des savoirs dont elle assure librement, au premier rang, la création, la transmission, la démocratisation et la critique des usages ». Par conséquent, ni le contexte budgétaire ni les besoins observés « dans les secteurs prioritaires pour le développement du Québec » (MEES, 2018a, p.33) ne devraient mettre en péril la pérennité des savoirs plus éloignés des besoins spécifiques ou immédiats, dont les retombées socioéconomiques sont plus difficilement perceptibles à court terme, mais qui contribuent très certainement au patrimoine de l'humanité.

Ainsi, par-delà les conditions et les obligations propres à chaque établissement universitaire, il y a là une responsabilité collective et partagée du système universitaire québécois. En fin de compte, les réflexions sur la place relative de l'ensemble des disciplines dans l'offre de formation raffermissent la conviction du Conseil selon laquelle la mission dévolue aux universités justifie qu'elles gardent vivants ces savoirs moins populaires à un moment précis et qu'elles en assurent la transmission, même à un nombre restreint d'étudiantes et d'étudiants. De la même manière, bien que le Conseil soit conscient des défis de financement relatifs au maintien de ces programmes, il est d'avis que l'intérêt des étudiantes et des étudiants pour ces champs du savoir, y compris dans la perspective d'une formation en recherche, ne devrait pas être refroidi sous prétexte que leurs liens avec les besoins immédiats du marché du travail demeurent ténus.

Enfin, le Conseil reconnaît que la saine compétition amène l'innovation au sein des universités, ce qui est sain. Toutefois, dans un contexte de services publics

présentant certains problèmes d'accès, il est impératif qu'elles veillent à offrir le meilleur à la population québécoise.

Recommandation 15

Favoriser l'ouverture des formations disciplinaires

Considérant que les études universitaires ont des visées plus larges que la spécialisation disciplinaire;

que le développement des connaissances et des compétences disciplinaires s'inscrit dans des domaines du savoir qui dépassent les frontières des disciplines;

que les moyens de favoriser l'acquisition de compétences génériques par les étudiantes et étudiants sont multiples;

qu'en raison de l'ampleur des exigences propres à la spécialité, le nombre de cours hors spécialité prévus par les programmes de baccalauréat connaît une baisse allant parfois jusqu'à leur disparition,

le Conseil **recommande** aux unités d'enseignement et aux universités :

- d'ancrer la formation disciplinaire dans une solide formation élargie en situant la discipline dans l'ensemble des savoirs, par exemple en intégrant des cours hors spécialité à l'ensemble des curriculums;
- d'encourager le développement d'activités extracurriculaires au sein de la communauté universitaire.

Recommandation 16

Faire le point sur l'interdisciplinarité dans les programmes de formation universitaire

Considérant que les universités développent de plus en plus des programmes de formation de nature interdisciplinaire;

qu'une approche interdisciplinaire est encouragée depuis plusieurs années;

que cette approche interdisciplinaire représente de nombreux défis dans la mise en œuvre de certains programmes de formation universitaire,

le Conseil **recommande** aux universités :

- de poursuivre le travail amorcé et de mettre en place des mécanismes facilitant l'interdisciplinarité en échangeant leurs bonnes pratiques au profit de l'apprentissage des étudiantes et des étudiants;
- d'explorer la possibilité d'associer plus étroitement des disciplines distinctes dans l'offre de cours pouvant bénéficier d'une telle association.

Recommandation 17

Préserver les domaines de connaissance et de recherche, notamment les humanités et les sciences fondamentales, dont les programmes de formation connaissent un déclin quant au nombre d'inscriptions

Considérant que les dernières années ont été témoins du retrait de programmes de l'offre de formation universitaire québécoise en raison d'un faible nombre d'inscriptions;

que les universités ont une mission de conservation et de transmission du savoir ainsi que des acquis culturels et intellectuels;

que le Québec doit impérativement préserver et consolider son expertise scientifique, technologique et culturelle dans l'ensemble des disciplines universitaires;

que les universités ont développé des modèles collaboratifs pour faciliter l'émergence de nouveaux programmes,

le Conseil **recommande** au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur :

- de mettre sur pied, en collaboration avec l'ensemble des universités québécoises et d'ici le 31 décembre 2020, un groupe de travail ayant pour mandat de cerner les disciplines susceptibles de ne plus être enseignées dans les universités québécoises, faute d'un nombre suffisant d'inscriptions aux programmes d'études permettant d'en assurer la viabilité financière, et d'examiner les moyens à privilégier afin de maintenir une offre de formation relative à ces disciplines dans le système universitaire québécois;
- d'exiger que ce groupe de travail lui transmette un rapport d'étape le 31 décembre 2021 et un rapport final le ou avant le 31 décembre 2022.

Recommandation 18

Reconnaître et soutenir la finalité sociale et collective des études universitaires

Considérant que les études universitaires, en sus des bénéfices qu'en retirent les personnes, tant ceux liés directement à l'emploi que les autres bénéfices connus, poursuivent une finalité sociale et collective;

que cette finalité sociale et collective est de former une relève dans la plus grande gamme possible de disciplines et de champs d'études;

que les études universitaires permettent à la société québécoise de demeurer informée de l'évolution à l'échelle mondiale des savoirs, des technologies et des pratiques professionnelles, en plus de bénéficier de ces connaissances pour son propre développement,

le Conseil **recommande** au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur :

- de s'assurer que ses politiques et pratiques de gestion et de financement des études universitaires prennent en compte la finalité sociale et collective de celles-ci.

Conclusion

D'emblée, le Conseil tient à souligner que certains enjeux touchant la formation universitaire n'ont pas été abordés dans le présent avis, notamment les liens – voire l'équilibre – entre la formation et les autres volets de la mission universitaire (la recherche et les services à la collectivité) de même que les conditions d'exercice de la profession enseignante dans les universités.

Le portrait de la formation universitaire présenté dans les pages précédentes a permis de constater que l'université québécoise est confrontée à de multiples enjeux et défis générés par les changements que connaît la société dans laquelle elle évolue. Il a aussi permis de repérer certaines réussites qui témoignent de l'importance de l'université comme institution publique ainsi que de sa contribution à l'épanouissement et au développement des individus et de la société québécoise.

Les réussites

Les réussites de l'université en ce qui concerne la formation sont multiples. Dans certains cas, elles reposent sur la flexibilité dont elle a su faire preuve sur plusieurs plans. En effet, certaines modalités facilitantes pour l'admission à l'université, comme les ententes DEC-BAC et la reconnaissance des acquis et des compétences, encouragent la poursuite des études d'un ordre d'enseignement à l'autre ou reconnaissent l'expérience (scolaire ou autre) des étudiantes et des étudiants. Le Conseil voit d'un bon œil le financement par le MEES de mesures permettant le développement de la RAC dans les universités puisque cette modalité prend en considération le parcours particulier de chaque étudiante ou étudiant qui en fait la demande.

Cette flexibilité se trouve aussi dans les types de programmes que l'université québécoise a développés, par exemple les programmes ne menant pas à un grade, lesquels permettent à des étudiantes et à des étudiants aux profils variés d'entreprendre ou de poursuivre des études universitaires. Nous pouvons également évoquer les programmes interdisciplinaires, qui permettent une approche adaptée à l'évolution des connaissances et des changements qui touchent la société québécoise. Force est de constater que ces modalités répondent au besoin de flexibilité associé à la diversité des profils des étudiantes et des étudiants universitaires.

Les services d'orientation sont une autre réussite du système d'éducation québécois, bien qu'ils aient rencontré certains problèmes d'effectif dans les milieux scolaires. Ces services contribuent d'emblée au bien-être des individus qui bénéficient de l'accompagnement d'une conseillère d'orientation ou d'un conseiller d'orientation à un moment de leur parcours scolaire. En favorisant des approches qui mettent

l'élève ou encore l'étudiante ou l'étudiant au centre de leur intervention, plutôt que les tendances du marché du travail, les services d'orientation contribuent à leur persévérance.

Les enjeux

L'évolution de la scolarisation, présentée dans le premier chapitre, montre une progression en ce qui concerne le rehaussement de la scolarité de la population québécoise. Toutefois, lorsqu'elle est comparée à celle de l'Ontario ou de l'ensemble du Canada, il apparaît que le Québec doit se montrer vigilant et continuer ses efforts afin de non seulement maintenir, mais aussi améliorer ses résultats en matière de diplomation à l'enseignement universitaire.

D'un point de vue systémique, l'étude des règles de passage propres au système scolaire québécois permet d'observer leur influence sur la facilité – et la difficulté – avec laquelle les individus accèdent aux différents programmes de formation universitaire. Autrement dit, l'accessibilité des études universitaires est largement tributaire du parcours en amont de l'étudiante ou de l'étudiant. C'est aussi pour cette raison que l'université doit veiller à utiliser des critères d'admission qui prennent en compte différentes facettes des individus au-delà du rendement scolaire.

Pour le Conseil, il est inacceptable de remettre en cause l'existence de certaines disciplines pour la seule raison d'une faible adéquation présumée avec le marché du travail. Le Conseil considère une telle approche comme pouvant causer un préjudice à la société québécoise en l'empêchant, au même titre que les individus, de développer son plein potentiel en ce qui a trait à la poursuite et à l'approfondissement des savoirs et de la diffusion des connaissances. C'est pour ces raisons que les universités québécoises doivent se concerter afin de préserver les disciplines menacées par de faibles taux d'inscription.

Du côté de l'encadrement des programmes de formation universitaire, bien que plusieurs processus d'évaluation soient en vigueur, le Conseil déplore qu'aucune organisation indépendante ne soit responsable d'évaluer la qualité et la pertinence de ces programmes au Québec. Il exprime aussi des préoccupations concernant l'influence des ordres professionnels et des organismes d'agrément sur le contenu des programmes, dans la mesure où elle met à mal l'indépendance des universités.

Le phénomène de la surqualification apparaît surtout lié à des facteurs extérieurs au système d'éducation québécois, notamment à l'organisation du travail dans les milieux professionnels. À cet égard, les employeurs doivent aussi s'assurer de bien communiquer leurs besoins. La production d'une information juste sur les besoins du marché du travail est donc fondamentale à plusieurs égards.

Les défis

Des défis liés à l'accessibilité aux études universitaires touchent différents groupes qui composent la population étudiante québécoise. Souvent confrontés à des réalités distinctes de celles des personnes au parcours plus linéaire, les étudiantes et étudiants de milieux défavorisés, de première génération, des régions, autochtones, ayant des besoins particuliers ou internationaux doivent bénéficier d'une attention particulière de la part des établissements d'enseignement et des décideurs. Les efforts de démocratisation de l'enseignement universitaire doivent être renouvelés pour veiller à ce que tous les groupes de la population puissent accéder aux formations offertes par les universités québécoises.

La faible diplomation des hommes au baccalauréat et à la maîtrise est une réalité préoccupante pour le Conseil, tout comme la faible représentation des femmes dans les domaines du génie. Ces situations problématiques persistent depuis de nombreuses années et devraient faire l'objet de mesures véritablement porteuses de changement.

De plus, l'encadrement des programmes de formation universitaire sous forme de référentiels permet de déterminer et d'explicitier les compétences générales qui doivent être développées. Bien que ces référentiels soient très présents au Québec, le Conseil observe qu'ils ne sont pas suffisamment connus de ceux qui auraient tout à apprendre de leur contenu, tels les étudiants et étudiantes, certains membres du personnel enseignant et les employeurs potentiels.

Il en est de même des possibilités de carrières offertes hors des murs des universités aux titulaires d'un doctorat, pour lesquels la transférabilité des compétences acquises durant la formation devrait être mieux connue et comprise.

Par ailleurs, la présence de plus en plus répandue d'activités de stage dans les programmes de formation universitaire demande une collaboration soutenue de la part de tous les acteurs concernés. Par exemple, les universités et les milieux de stage doivent faire face à des réalités qui complexifient justement leur collaboration, ce qui rend la gestion et l'organisation des stages difficiles. Le Conseil est inquiet des répercussions des différents problèmes évoqués dans cet avis sur la formation des étudiantes et des étudiants, qui – il tient à le rappeler – sont les futurs employés de ces milieux de stage.

Le portrait présenté dans les pages précédentes a permis de prendre acte des tensions réelles que connaît la formation universitaire à l'heure actuelle. Ainsi, le Conseil a constaté que plusieurs acteurs de la société québécoise demandent que la formation universitaire prenne de nouvelles formes : pour les uns, elle doit, par exemple, être plus courte ou plus longue, plus théorique ou plus pratique, alors que, pour les autres, elle doit viser le développement de compétences spécialisées ou générales, être accessible au plus grand nombre ou seulement aux meilleurs, être rentable ou subventionnée, disciplinaire, interdisciplinaire, transdisciplinaire... Bref, les formations universitaires se trouvent dans un système en perpétuel mouvement et aucun consensus ne semble observable à court ou à moyen terme.

Le présent avis a aussi permis d'entrevoir les valeurs qui doivent animer les décisions et les actions de l'université lorsqu'elle répond à ces différentes demandes, afin que soit préservé le difficile équilibre entre les besoins de la société et le point de vue humaniste, comme le décrit si justement Lucier (2006, p. 103) :

Pour peu que l'on discute de la réalité concrète, le véritable enjeu n'est donc pas de savoir si l'université peut ou doit répondre aux besoins de formation et, par là, aux besoins du marché et du monde du travail. La réponse est claire : c'est oui. **La question est bien plutôt de savoir comment l'université peut et doit le faire.** Là encore, les réponses sont claires : elle doit d'abord le faire efficacement, en s'organisant pour percevoir et suivre l'évolution des besoins. Et elle doit le faire en étant fidèle à la mission qui est la sienne. Viser la formation des personnes comme personnes et non comme simples rouages d'exécution sur un échiquier obéissant aux seules lois marchandes; exercer inlassablement cette capacité de réflexion et de distance critique qui justifie l'autonomie qu'elle revendique à bon droit; ne jamais perdre de vue les impératifs du long terme et ce que cela signifie de discernement des tendances et de formation aux fondements qui durent; garder bien vivante la conscience des enjeux sociaux et éthiques qui sollicitent tous les gestes professionnels: préparer de cette façon à l'emploi et répondre ainsi aux besoins du marché, voilà des tâches hautement universitaires dont l'université ne doit sûrement pas s'excuser ou avoir à rougir. Loin de céder à quelque diktat d'inspiration mercantile, elle fait alors son travail.

Sommaire des recommandations

N ^{os}	Recommandations	Acteurs concernés	Description des recommandations	Page
1	Valoriser la poursuite des études universitaires	Ministre	<ul style="list-style-type: none"> Se doter d'une politique pour rehausser la scolarisation universitaire de la population québécoise. 	70
2	Étudier les disparités en matière d'accès à la formation universitaire, de représentation et de diplomation chez les différentes populations étudiantes, y compris les disparités liées au genre et au régime d'études, afin de mettre en place des mesures visant à faciliter cet accès pour tous les étudiants et étudiantes	Ministre	<ul style="list-style-type: none"> Créer un groupe de travail sur les disparités de l'accès aux études et aux diplômes universitaires; Requérir un rapport pour le 31 décembre 2022. 	71
3	Étudier le développement de l'offre de formation universitaire sur l'ensemble du territoire québécois	Ministre	<ul style="list-style-type: none"> <i>Recommandation de 2008</i>: Étudier le développement des activités de formation universitaire sur l'ensemble du territoire du Québec afin de réconcilier l'accessibilité, la qualité et le bon usage des ressources. 	72
4	Favoriser la flexibilité des parcours scolaires	Ministre	<ul style="list-style-type: none"> Confier au Conseil le mandat d'examiner de manière critique l'ensemble des règles de passage et des paliers d'orientation en vigueur dans le système scolaire; Encourager les établissements d'enseignement à créer, à consolider et à coordonner des passerelles entre le collégial et l'université; Encourager le système d'éducation à développer et à proposer des voies permettant de faciliter le perfectionnement ou le changement de carrière; Veiller à faire connaître davantage ces passerelles auprès de la population étudiante. 	92

N ^{os}	Recommandations	Acteurs concernés	Description des recommandations	Page
5	Bien apprécier les critères d'admission des programmes de formation universitaire	Universités	<ul style="list-style-type: none"> Élaborer des méthodes de sélection en complément de la cote R; Tenir compte de certaines catégories d'étudiantes et d'étudiants au parcours non traditionnel ou faisant face à des réalités particulières. 	93
6	Maintenir et améliorer les services d'information, de conseil et d'orientation offerts par les établissements universitaires	Ministre	<ul style="list-style-type: none"> S'assurer d'un accès équitable aux services d'orientation dans les établissements d'enseignement. 	94
		Universités	<ul style="list-style-type: none"> Maintenir et améliorer les services d'orientation, mieux les intégrer aux autres services offerts et les faire connaître davantage auprès des étudiantes et des étudiants; Se soucier de la lisibilité de leur offre de formation pour qu'elle soit bien comprise; Envisager de nouveaux services selon les besoins propres à leurs étudiantes et étudiants. 	
		Responsables des services d'orientation	<ul style="list-style-type: none"> Continuer de soutenir leur personnel dans les services offerts aux étudiantes et aux étudiants ayant des besoins particuliers. 	
7	Faire connaître les référentiels de compétences existants	Universités et unités d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Assurer une meilleure diffusion des référentiels de compétences en vigueur dans leur organisation, explorer les possibilités d'adaptation de ces référentiels aux programmes courts et en expliquer la fonction auprès des étudiantes et des étudiants, du personnel enseignant et des employeurs potentiels. 	116
8	Consolider des pratiques externes d'évaluation de programmes au sein d'une instance indépendante d'évaluation de la formation universitaire	Ministre, en concertation avec les universités	<ul style="list-style-type: none"> <i>Recommandation de 2012</i>: Mettre en place une instance publique d'évaluation indépendante et pleinement autonome; 	117
		Ministre	<ul style="list-style-type: none"> Viser à ce que cette instance réponde aux préoccupations des universités eu égard aux délais observés lors des évaluations de programmes. 	

N ^{os}	Recommandations	Acteurs concernés	Description des recommandations	Page
9	Rappeler aux acteurs concernés les rôles et les responsabilités de chacun en ce qui a trait aux programmes de formation universitaire menant à l'exercice d'une profession réglementée	Office des professions du Québec (OPQ)	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre ses efforts visant à véhiculer auprès des parties intéressées un message clair sur la délimitation de leurs responsabilités et de celles des universités en matière de formation, en vertu des lois qui les instituent et qui s'appliquent à elles. 	118
10	Encourager l'implication active des représentantes et des représentants des universités au sein des ordres professionnels et des organismes de réglementation et d'agrément afin de faire connaître et valoir les préoccupations et les expériences particulières aux programmes de formation universitaire québécois menant à des professions réglementées	Unités d'enseignement des universités	<ul style="list-style-type: none"> • Participer activement aux comités de la formation des ordres professionnels ainsi qu'aux instances des organismes d'agrément québécois, canadiens ou internationaux afin d'y faire valoir leur réalité institutionnelle ou, le cas échéant, québécoise. 	119
		Parties prenantes	<ul style="list-style-type: none"> • Solliciter l'OPQ pour qu'il effectue l'arbitrage nécessaire entre l'université et l'ordre professionnel dans le cas d'un désaccord. L'université décide en dernier ressort du contenu et des conditions de prestation du programme d'études. 	
11	Améliorer les conditions de stage	Ministre	<ul style="list-style-type: none"> • Préciser les responsabilités des universités et des milieux de stage à l'égard de l'encadrement de la formation pratique; • Prendre connaissance des attentes en matière d'encadrement des stages exprimées par les organisations représentant les étudiantes et étudiants; • Faire valoir la responsabilité des milieux de stage en matière d'accueil et d'encadrement de stagiaires; • Participer à la mise en place de mesures permettant une planification territoriale optimale du placement des stagiaires dans tous les domaines d'études et sur l'ensemble du territoire québécois; • Dresser le portrait des frais et des coûts liés aux ressources consacrées aux stages obligatoires; • Se pencher sur les difficultés d'arrimage entre les universités et les milieux de stage. 	144

N ^{os}	Recommandations	Acteurs concernés	Description des recommandations	Page
12	Valoriser et reconnaître la fonction de supervision dans les milieux de stage	Ministre	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenir des ministres concernés la reconnaissance de la fonction de supervision chez les professionnelles et professionnels, et encourager l'implantation de mesures permettant de les dégager de leur tâche pour la supervision de stagiaires. 	145
		Universités	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer et implanter des mesures de reconnaissance non financières pour la supervision des stagiaires; • Se doter de cadres précis pour l'évaluation des stagiaires et les partager avec les milieux de stage; • Préciser les responsabilités des différents acteurs impliqués dans les stages; • Attribuer aux stages les ressources nécessaires. 	
		Ordres professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser leurs membres à l'importance des stages et de la supervision de ceux-ci. 	
13	Intégrer et poursuivre l'intégration des activités de transférabilité des compétences dans les programmes de doctorat de 3 ^e cycle	Universités	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir et rendre accessibles aux étudiantes et aux étudiants du 3^e cycle des activités permettant le développement professionnel et la transférabilité des compétences dans des milieux professionnels autres que le milieu universitaire. 	146
		Bureau de coopération interuniversitaire	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre acte des résultats des études portant sur la question du devenir des doctorantes et des doctorants québécois, en faire la synthèse et en assurer la diffusion auprès de ses membres. 	
14	Développer une étude longitudinale québécoise sur le devenir des personnes diplômées	Ministre	<ul style="list-style-type: none"> • Inclure, dans les enquêtes <i>Relance</i> portant sur les personnes diplômées des trois grades universitaires, un volet axé sur leur devenir sur une période plus longue que les années déjà couvertes par ces enquêtes. 	147

N ^{os}	Recommandations	Acteurs concernés	Description des recommandations	Page
15	Favoriser l'ouverture des formations disciplinaires	Unités d'enseignement et universités	<ul style="list-style-type: none"> • Ancrer la formation disciplinaire dans une solide formation élargie en situant la discipline dans l'ensemble des savoirs; • Encourager le développement d'activités extracurriculaires au sein de la communauté universitaire. 	163
16	Faire le point sur l'interdisciplinarité dans les programmes de formation universitaire	Universités	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre le travail amorcé et mettre en place des mécanismes facilitant l'interdisciplinarité; • Explorer la possibilité d'associer plus étroitement des disciplines distinctes dans l'offre de cours pouvant bénéficier d'une telle association. 	164
17	Préserver les domaines de connaissance et de recherche, notamment les humanités et les sciences fondamentales, dont les programmes de formation connaissent un déclin quant au nombre d'inscriptions	Ministre	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre sur pied un groupe de travail ayant pour mandat de cerner les disciplines susceptibles de ne plus être enseignées dans les universités québécoises et examiner les moyens à privilégier afin de maintenir une offre de formation relative à ces disciplines dans le système universitaire québécois; • Exiger un rapport final le ou avant le 31 décembre 2022. 	165
18	Reconnaître et soutenir la finalité sociale et collective des études universitaires	Ministre	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que ses politiques et pratiques de gestion et de financement des études universitaires prennent en compte la finalité sociale et collective de celles-ci. 	166

Annexe 1

Résumé des avis du Conseil supérieur de l'éducation publiés entre 1988 et 2013 évoquant la question des finalités des études universitaires

Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur (1988)

Le contenu de cet avis touche aussi bien les processus d'orientation et de sélection des étudiantes et des étudiants que la continuité des contenus de formation, la poursuite de la formation de base et l'accès graduel à la spécialisation, sans oublier la coordination proprement dite entre les deux ordres d'enseignement supérieur. C'est sur cette base que le Conseil a étudié la question de l'articulation entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire.

Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer (1992)

Le Conseil note que la population des collèges et des universités a changé et il se demande quelles sont les caractéristiques de cette population. « Nombre de faits de société semblent en effet contribuer non seulement à attirer de nouveaux effectifs étudiants, mais également à modifier la physionomie de l'ensemble de la population étudiante : qu'on pense aux pressions [...] en faveur d'une large accessibilité [...]; à l'évolution des valeurs en ce qui a trait à l'importance de la scolarisation, et notamment chez les femmes; à la prise de conscience collective de la nécessité de la formation continue » (p. 1).

Réactualiser la mission universitaire (1995)

La conjoncture socioéconomique amène les universités à remettre en question leurs propres fondements. Ainsi, diverses questions émergent, sur lesquelles le Conseil s'est penché afin de définir certains repères de la mission des universités tout en tenant compte de nouveaux enjeux: « [...] comment faire en sorte que les universités québécoises exercent leur fonction sociale et contribuent au développement de la société, sans pour autant cesser d'exercer leur fonction critique? Comment offrir une formation à la fois pertinente et polyvalente [...]? » Comment concilier la formation d'individus ayant une ouverture d'esprit et celle d'« une main-d'œuvre hautement qualifiée qui agrée au marché du travail » (p. 1)?

Le financement des universités (1996)

Cet avis s'inscrit dans une réflexion marquée par une inquiétude et des questionnements qui émergent dans le contexte du mouvement de réduction du financement public des universités. Il met au jour certaines tensions et tendances à propos des finances publiques en éducation et des attentes de la société envers les universités. Il décrit aussi les tensions qui règnent dans le milieu universitaire. Enfin, il analyse les tendances sociales et organisationnelles dans les pays membres de l'OCDE.

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998)

Le Conseil propose à la ministre de l'Éducation de l'époque et au milieu universitaire diverses orientations et recommandations visant à promouvoir ou à renforcer l'articulation entre la recherche ou la création et la formation universitaire, et ce, à tous les cycles. Le Conseil recommande ainsi de mettre l'accent sur :

- a) la continuité et la cohérence des finalités liées à la recherche dans tout le cursus de l'enseignement supérieur;
- b) la valorisation de l'activité d'enseignement;
- c) la réaffirmation de l'importance de la recherche et de la création comme composantes essentielles de la mission de la formation universitaire;
- d) la poursuite d'études sur les approches qui soutiennent l'articulation entre la recherche, la création et la formation ainsi que sur la formation à la recherche aux cycles supérieurs;
- e) la diversification des moyens d'amorcer ou d'enrichir les pratiques d'articulation entre la recherche, la création et la formation ainsi que la mise en œuvre d'un processus d'évaluation institutionnelle de ces pratiques.

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir (2000)

« [...] l'avis cerne les conditions associées à la réussite d'études universitaires [...], explore le sens que revêt la réussite parmi la population étudiante [...] et, finalement, brosse le portrait des conditions qui prévalent dans les universités, en identifiant les obstacles et les seuils critiques à la réussite ainsi qu'en présentant divers exemples de mesures de soutien qui y sont implantées » (p. 5). Le Conseil formule sept orientations et plusieurs recommandations qui vont dans le sens suivant : considérer la réussite à

partir du projet de formation de l'étudiante ou l'étudiant; en reconnaître le caractère multidimensionnel et complexe; préciser le sens de la réussite; cerner les conditions de réussite à partir de recherches sur ces questions; explorer les nouvelles formes du rapport aux études à partir d'une esquisse de la réalité étudiante actuelle; analyser les conditions de réussite qui ont cours dans les universités à diverses étapes de la trajectoire de formation; améliorer les conditions de réussite.

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises (2005)

Des éléments de problématique sont évoqués dans cet avis en fonction du type d'activités internationales. En ce qui a trait aux collaborations internationales en recherche, le financement d'appariement requis pour s'associer aux groupes internationaux de recherche pose problème. En lien avec l'accueil des étudiantes et des étudiants internationaux, les difficultés soulevées se rapportent aux problèmes financiers rencontrés par ceux-ci et aux besoins particuliers d'encadrement qui nécessitent l'investissement de ressources additionnelles de la part des universités. En ce qui concerne la mobilité des étudiantes et des étudiants nationaux vers l'étranger, c'est avant tout l'infime pourcentage des étudiantes et des étudiants québécois qui participent à des séjours de formation à l'étranger qui pose problème ainsi que le financement de tels séjours. Le réseau d'universités partenaires à l'étranger est peu développé dans la région des Amériques ainsi qu'en Asie. La formation transfrontalière est aussi relativement peu développée et souffre de l'absence d'un mécanisme d'assurance qualité. L'aide au développement est une activité internationale qui connaît un déclin dans les universités québécoises et qui, lorsqu'elle se pratique, pose l'épineux problème de l'exode des cerveaux. Enfin, l'internationalisation de la formation comporte le défi d'une transformation en profondeur des curriculums et se veut une opération d'envergure.

Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs (2010)

Conscient des pressions qui accompagnent l'avènement de la société du savoir, le Conseil se préoccupe, dans cet avis, de la position concurrentielle du Québec sur la scène internationale au regard des plus hauts niveaux de scolarisation, c'est-à-dire de la maîtrise, du doctorat, du stage postdoctoral et des programmes menant à une attestation, à un certificat ou à un diplôme de 2^e ou de 3^e cycle. La remarquable expansion des formations aux cycles supérieurs qu'a récemment connue le Québec justifiait, selon le Conseil, une telle attention. Pour ce dernier, l'évolution des formations

aux cycles supérieurs au Québec résulte des efforts collectifs menés pour rehausser la scolarisation de la population et répondre aux besoins des personnes et de la société. Les universités québécoises font preuve d'un dynamisme à cet égard et les programmes de formation qu'elles offrent aux cycles supérieurs entraînent de précieuses retombées dans toutes les sphères d'activités, qu'elles soient sociales, économiques, scientifiques ou culturelles.

Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... (2013)

Dans cet avis, le Conseil témoigne du fait que plusieurs étudiantes et étudiants des universités québécoises s'éloignent de l'image du jeune au début de la vingtaine, engagé de façon quasi exclusive dans un projet de formation et fréquentant à temps plein un campus universitaire. Bon nombre d'entre eux entretiennent plutôt un « rapport aux études non traditionnel », de par l'occupation d'un emploi, leurs responsabilités parentales, leur cheminement à temps partiel ou leur parcours de formation irrégulier. Bien que ces réalités ne soient pas récentes, elles apparaissent aujourd'hui avec intensité.

Bibliographie

Arriagada, Paula (2016). « Les femmes des Premières Nations, les Métisses et les Inuites », *Femmes au Canada: rapport statistique fondé sur le sexe*, Ottawa, Statistique Canada, 35 p., réf. de novembre 2019, https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-503-x/2015001/article/14313-fra.pdf?st=PYeF_kSO.

Arsenault, Clément (2015). « L'agrément des programmes de maîtrise en bibliothéconomie et sciences de l'information: une marque d'excellence », *Documentation et bibliothèques*, vol. 61, n° 2-3, avril-septembre, p. 85-89.

Association des doyens des études supérieures au Québec (2017). *Le référentiel des compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs*, Québec, L'Association, 17 p.

Association des doyens des études supérieures au Québec (2016). *Enquête panquébécoise sur les compétences des titulaires d'un doctorat: guide pour l'appel à réaliser l'enquête*, Montréal, L'Association, 14 p., réf. de novembre 2019, http://inrs.ca/hors_drupal/file/Appel-a-projets_EPCTD_Finale_dec2016.pdf.

Association des doyens des études supérieures au Québec (2009). *État de la situation de la maîtrise au Québec: rapport déposé par le Comité ADESAQ sur la nature, la structure et les activités associées à la maîtrise au Québec (partie II)*, Montréal, L'Association, 70 p., réf. de novembre 2019, <https://manualzz.com/doc/13445216/%C3%A9tat-de-la-situation-de-la-ma%C3%AEtrise-au-qu%C3%A9bec>.

Association des étudiantes sages-femmes du Québec (2018). *État des conditions financières des étudiantes sages-femmes du Québec: mémoire*, Trois-Rivières, L'Association, 19 p., réf. de novembre 2019, <http://conaitreensemble.com/wp-content/uploads/2018/02/Me%CC%81moire-2018-version-dimanche-18.pdf>.

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (2018). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2017-2018*, [s. l.], L'Association, 23 p., réf. de novembre 2019, http://aqicesh.ca/docs/AQICESH_stat2017-2018-Sans-univ.pdf.

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (2013). *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur*, [s. l.], L'Association, 60 p., réf. de novembre 2019, <http://www.aqicesh.ca/docs/Cadre-3-d-cembre.pdf>.

Aubry-Abel, Caroline (2016). *Les stages en milieu de travail destinées aux jeunes: avis*, Montréal, Commission des partenaires du marché du travail, 19 p., réf. de novembre 2019, https://ccjeunes.org/wp-content/uploads/CCJ_Avis_Stages_2016.pdf.

Belletête, Vincent, Joëlle Pelletier Nolet et Eve Langelier (2019). *Statistiques sur les inscriptions des femmes en sciences et en génie au collégial et à l'université au Québec entre 2005 et 2018*, Sherbrooke, Chaire pour les femmes en sciences et en génie au Québec, réf. de novembre 2019, <http://cfsg.espaceweb.usherbrooke.ca/rapport-statistique/>.

Bernatchez, Jean (2016). « L'évolution du système de formation dans les universités au Québec depuis la révolution tranquille : une perspective politique », dans Pierre Doray et Claude Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 150-203.

Bernatchez, Jean (2007). « Priorités des politiques publiques de l'enseignement supérieur au Québec et problématique de l'accueil des étudiants internationaux », dans Sylvie Mazzela (dir.), *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale: une comparaison internationale (Maghreb, Afrique, Canada et France)*, Tunis, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, p. 103-118, réf. de novembre 2019, <http://books.openedition.org/irmc/731?lang=fr>.

Bissonnette, Lise, et John R. Porter (2013). *L'enseignement supérieur pour tous: rapport du Chantier sur la loi-cadre des universités – L'université québécoise: préserver les fondements, engager des refondations*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 99 p.

Blanchette, Christian (dir.) (2012). *Mémoire sur l'accessibilité et la participation des adultes à l'enseignement supérieur*, présenté par l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF) au sommet « L'enseignement supérieur pour tous », 2^e thème: « L'accessibilité et la participation aux études supérieures », Chambly (Québec), Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française, 35 p., réf. de novembre 2019, http://acdeaulf.org/wp-content/uploads/2016/04/M%C3%87moire_Accessibilit%C3%87-des-adultes-%C3%96-l'enseignement-sup%C3%87rieur.pdf.

Bonin, Sylvie (2019a). *Conditions de vie, motivations et engagement des étudiants internationaux au baccalauréat: une analyse des enquêtes ICOPE 2016 et NSSE 2017*, Québec, Université du Québec, Direction de la recherche institutionnelle, 37 p.

Bonin, Sylvie (2019b). *Les étudiants de première génération universitaire : toujours d'actualité!*, Enquête ICOPE, Québec, Université du Québec, Direction de la recherche institutionnelle, 19 p., réf. de novembre 2019, http://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/etudiants_premiere_gen_univ_2016.pdf.

Bonin, Sylvie (2013). *Profil et persévérance des étudiants de première génération à l'université du Québec*, Indicateurs de conditions de poursuite des études, Québec, Université du Québec, Direction de la recherche institutionnelle, 22 p., réf. de novembre 2019, http://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/etudiants_premiere_gen_uq_2011.pdf.

Bonin, Sylvie, Sophie Duchaine et Marco Gaudreault (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération : faits saillants – Favoriser l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération*, Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération, Québec, Université du Québec, 14 p., réf. de novembre 2019, https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/portrait_epg_faits_saillants.pdf.

Bonin, Sylvie, et Stéphanie Girard (2017). *Enquête ICOPE 2016 : rapport d'enquête*, Québec, Université du Québec, Direction de la recherche institutionnelle, 46 p., réf. de novembre 2019, http://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/rapport_enquete_icope_2016_vf.pdf.

Bonin, Sylvie, et Stéphanie Girard (2013). *Enquête ICOPE 2011 : rapport d'enquête*, Québec, Université du Québec, Direction de la recherche institutionnelle, 43 p., réf. de novembre 2019, http://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/Rapport_enquete_ICOPE_2011_web.pdf

Bouchard, Catherine (2017). *L'élaboration d'une typologie descriptive des stages compris dans les programmes d'études offerts à l'enseignement universitaire*, Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et Éduconseil, 63 p.

Bouarbat, Brahim, et Claude Montmarquette (2018). « La surqualification chez les nouveaux diplômés postsecondaires », dans Marcelin Joanis et Claude Montmarquette (dir.), *Le Québec économique : éducation et capital humain*, Montréal, CIRANO; Québec, Presses de l'Université Laval, p. 341-370.

Bouarbat, Brahim, et Claude Montmarquette (2016). *La surqualification professionnelle chez les diplômés des collèges et universités : état de la situation au Québec*, Rapport de projet PSRA – 3987-17675, Montréal, CIRANO; Commission des partenaires du marché du travail, 133 p., réf. de novembre 2019, <https://cirano.qc.ca/files/publications/2017RP-03.pdf>.

Boudarbat, Brahim, et Claude Montmarquette (2014). « Fréquence et évolution de la surqualification dans les régions métropolitaines de Montréal, Toronto et Vancouver », dans Mircea Vultur (dir.), *La surqualification au Québec et au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 73-95.

Bourdoncle, Raymond, et Claude Lessard (2003). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », *Revue française de pédagogie*, n° 142, réf. de novembre 2019, http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF142_11.pdf.

Bureau de coopération interuniversitaire (2019). *Les compétences attendues à la fin d'un grade universitaire de premier cycle*, Référentiel adopté par le Comité des affaires académiques le 5 avril 2019, Montréal, Le Bureau, 13 p., réf. de novembre 2019, http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/04/Competences-attendues-fin-grade-univ-1er-cycle-5_avril_2019-2.pdf.

Bureau de coopération interuniversitaire (2018a). *La cote de rendement au collégial : aperçu de son rôle et de son utilisation*, Montréal, Le Bureau, 14 p., réf. de novembre 2019, https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/07/CRC_Apercu-Role_utilisation-BCI-juillet2018.pdf.

Bureau de coopération interuniversitaire (2018b). *Questions et réponses sur la cote de rendement au collégial*, Montréal, Le Bureau, 16 p., réf. de novembre 2019, http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/CRC-Questions_Reponses-BCI-fevrier2018-1.pdf.

Bureau de coopération interuniversitaire (2018c). *Statistiques d'admission sur l'ensemble des candidats : définitions des mesures et des dimensions*, Montréal, Le Bureau, réf. de novembre 2019, http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/STAT-ADM_Documentation_ensemble_des_candidats-26octobre2018.pdf.

Bureau de coopération interuniversitaire (2018d). *Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures évaluées sur la base du DEC aux programmes contingents de baccalauréat, 2018-2019*, Montréal, Le Bureau, 7 p., réf. de novembre 2019, <https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/01/Tab-criteres-selection-progr-contingentes-2018-2019-Compilation.pdf>.

Bureau de coopération interuniversitaire (2017a). *L'offre de formation universitaire sur le territoire québécois : comparaison sommaire des données entre les trimestres d'automne 2008 à 2016*, Montréal, Le Bureau, réf. de novembre 2019, https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/12/Lieu-enseignement_automne2016.pdf.

Bureau de coopération interuniversitaire (2016). *Commentaires du Comité des affaires académiques à l'Office des professions du Québec*, Montréal, Le Bureau, 13 p.

Carrier-Plante, Charles, et Cécile Retg (2018). *Les stages et les stagiaires du réseau universitaire québécois : portraits, enjeux et réalités*, Montréal, Association pour la voix étudiante au Québec et Association des étudiantes et étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, 124 p., réf. de novembre 2019, https://aecslcegep.files.wordpress.com/2018/11/rapport-final_18oct18_versionuqam.pdf.

Centrale des syndicats démocratiques, Confédération des syndicats nationaux, Centrale des syndicats du Québec et Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (2016). *Projet de loi n°70 : Loi visant à permettre une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi ainsi qu'à favoriser l'intégration en emploi*, mémoire conjoint présenté à la Commission de l'économie et du travail, le 27 janvier 2016, 45 p., réf. de novembre 2019, https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/2016-01-27_Memoire-CSD-CSN-CSQ-FTQ_-PL70.pdf.

Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or (2017). *Rapport annuel, 2016-2017*, Val-d'Or (Québec), Le Centre, 2 p., réf. de novembre 2019, https://www.caavd.ca/uploads/2/7/8/7/27879591/rapport_annuel_2017.pdf.

Chenard, Pierre, et Pierre Doray (2013a). « L'accessibilité aux études postsecondaires au Québec: quelles démocratisations? », dans Pierre Chenard, Pierre Doray, Edmond-Louis Dussault et Martin Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.49-67.

Chenard, Pierre, et Pierre Doray (2013b). « Les étudiants universitaires au Québec: entre héritiers et nouveaux étudiants », dans Pierre Chenard, Pierre Doray, Edmond-Louis Dussault et Martin Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.179-197.

Cloutier, Patricia (2015). « L'Université Laval sacrifie trois programmes », *Le Soleil*, 2 décembre, réf. de novembre 2019, <https://www.lesoleil.com/actualite/education/luniversite-laval-sacrifie-trois-programmes-728e6036245dee609319b8297b8006fd>.

Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes (2017). *Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes : rapport*, Montréal, ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 157 p., réf. de novembre 2019, http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/RAP_ReconnComp.pdf.

Comité intersectoriel étudiant, Fonds de recherche du Québec (2018). *La relève en recherche et les carrières hors des murs de l'université : état des lieux et pistes de solutions*, Québec, 70 p., réf. de novembre 2019, http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Rapport-de-consultation-2017-CI%C3%89_VF.pdf.

Comité intersectoriel étudiant, Fonds de recherche du Québec (2017). « Le CIE consulte : état des lieux sur les carrières hors des murs de l'université », *Découvrir magazine*, 14 septembre 2017, réf. de novembre 2019, <http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2017/09/cie-consulte-etat-lieux-carrieres-hors-murs-universite>.

Comité intersectoriel étudiant, Fonds de recherche du Québec (2016). *Bonifier le doctorat... Que recommandent les étudiantes-chercheuses et les étudiants-chercheurs? Rapport de consultation*, Québec, Fonds de recherche du Québec, 22 p., réf. de novembre 2019, http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Rapport-de-consultation_2016-11-23_VF_FRQ.pdf.

Commission de vérification de l'évaluation des programmes (2013). *L'évaluation périodique des programmes universitaires au Québec : un système en voie de consolidation*, Rapport du troisième cycle de vérification (2008-2012), Montréal, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 58 p., réf. de novembre 2019, http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/CVEP_Rapport_3e_cycle_version_Final_28-03-2013_Internet.pdf.

Commission des affaires étudiantes, Université Laval, (2016). *Comment la culture à l'Université Laval peut-elle contribuer à la réussite de l'étudiant tout au long de sa formation ?*, Québec, L'Université, 38 p., réf. de novembre 2019, https://www.ulaval.ca/fileadmin/developpement_durable/documents/Guides_et_politiques/Avis-CAE-Culture-Mai2016.pdf.

Commission des études, Université Laval (2015). *Programmes courts de 3^e cycle à l'Université Laval*, Québec, Université Laval, 22 p., réf. de novembre 2019, https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Commissions/Avis_-_Elaboration_de_programmes_courts_de_troisieme_cycle_CU2015-117_.pdf.

Commission des universités sur les programmes (2000). *Pour une vision concertée de la formation universitaire : diversité et complémentarité*, Rapport final présenté au ministre de l'État à l'Éducation et à la Jeunesse, Montréal, La Commission, 142 p., réf. de novembre 2019, <https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/rapportfinal.pdf>.

Council of Graduate Schools (2014). *Eighth Annual Strategic Leaders Global Summit: Interdisciplinary Learning in Graduate Education and Research* (2014, Memorial University), St-John's (Terre-Neuve), Memorial University, 110 p., réf. de novembre 2019, https://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/CGS-MUN_2014_Global_Summit_booklet_final.pdf.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2012). *Les universités : notre avenir à tous – La qualité de l'enseignement et de la recherche dans les universités québécoises*, Montréal, CREPUQ, 11 p., réf. de novembre 2019, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2267799>.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2004). *Guide d'application de la Politique de la CREPUQ relative à l'évaluation périodique des programmes existants*, Montréal, CREPUQ, 39 p., réf. de novembre 2019, https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Guide_Politique_v-f.pdf.

Conseil de l'information sur le marché du travail (2018). « L'avenir du travail au Canada : combler les lacunes », *Perspectives de l'IMT*, n° 2, p. 1-10, réf. de novembre 2019, <https://lmic-cimt.ca/wp-content/uploads/2018/09/LMI-Insights-Issue-2-FR.pdf>.

Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (2007). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*, Toronto, Le Conseil, 13 p., réf. de novembre 2019, <https://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.fr.pdf>.

Conseil des universités (1985). *La formation courte dans l'enseignement universitaire*, Rapport final du Comité sur le développement actuel de l'enseignement universitaire et de la place occupée par les programmes courts et l'enseignement hors-campus, Sainte-Foy, Conseil des universités, 89 p., réf. de novembre 2019, http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilUniversite/Format_courte_ens_univ-1985.pdf.

Conseil du patronat du Québec (2016). *Sondage auprès des employeurs du Québec*, Montréal, Léger Marketing, 72 p., réf. de novembre 2019, <https://www.cpq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/02/sondage1016.pdf>.

Conseil interprofessionnel du Québec (2019). *Liste des ordres professionnels*, réf. de novembre 2019, <https://www.professions-quebec.org/fr/liste-des-ordres-professionnels>.

Conseil supérieur de l'éducation (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*, Québec, Le Conseil, 115 p., réf. de novembre 2019, <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0510.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, Québec, Le Conseil, 95 p., réf. de novembre 2019, <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0508.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité*, Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2014-2016, Québec, Le Conseil, 100 p., réf. de novembre 2019, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2015a). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*, Québec, Le Conseil, 162 p., réf. de novembre 2019, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2015b). *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles – Réflexions sur de nouveaux diplômés collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique*, Québec, Le Conseil, 194 p., réf. de novembre 2019, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0488.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...*, Québec, Le Conseil, 123 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2012a). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*, Québec, Le Conseil, 123 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2012b). *Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012, Québec, Le Conseil, 108 p., réf. de novembre 2019, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0195.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs*, Québec, Le Conseil, 128 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2009). *L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2006-2008, Québec, Le Conseil, 123 p., réf. de novembre 2019, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0188.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*, Québec, Le Conseil, 94 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2005). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*, Sainte-Foy, Le Conseil, 104 p., réf. de novembre 2019, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0449.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2000a). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Sainte-Foy, Le Conseil, 123 p., réf. de novembre 2019, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/acquis.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2000b). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Sainte-Foy, Le Conseil, 127 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*, Sainte-Foy, Le Conseil, 104 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Le financement des universités*, Sainte-Foy, Le Conseil, 138 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Réactualiser la mission universitaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 78 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Sainte-Foy, Le Conseil, 175 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, Le Conseil, 50 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1985). *Les adultes dans les programmes réguliers de l'université : des étudiants à part entière*, Sainte-Foy, Le Conseil, 43 p., réf. de novembre 2019, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0347.pdf>.

Conseil supérieur de la langue française (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire : avis à la ministre responsable de la Protection et de la Promotion de la langue française*, Québec, Le Conseil, 49 p., réf. de novembre 2019, <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf>.

Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (2015). *Enquête de 2015 auprès des étudiants de dernière année : rapport général*, Ottawa, Le Consortium et Prairie Research Associates, réf. de novembre 2019, http://www.cusc-ccreu.ca/CUSC_2015_Graduating_Master_Report_French.pdf.

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (2019). *Étudiants internationaux en enseignement supérieur*, Québec, Le Consortium, 55 p.

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*, Québec, Le Consortium, 38 p., réf. de novembre 2019, https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2018/12/Dossier_PP_complet_fr-1.pdf.

Corak, Miles, Garth Lipps et John Zhao (2003). *Revenu familial et participation aux études postsecondaires*, Ottawa, Statistique Canada, Direction des études analytiques, 41 p., réf. de novembre 2019, <http://publications.gc.ca/collections/Collection/Statcan/11F0019MIF/11F0019MIF2003210.pdf>.

Crépeau, Nancy, et Carole Fleuret (2019). « Conception et mise à l'essai d'un programme de métaphonologie bilingue (français-*anicinabemowin*) en milieu scolaire *anicinabe* auprès d'élèves du premier cycle du primaire », *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, vol. 3, p. 30-33, réf. de novembre 2019, <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2019/03/Nancy-Cr%C3%A9peau-et-Carole-Fleuret.pdf>.

Daguzan Bernier, Myriam (2019). « Science et technologie : les femmes s'en mêlent! Partie 1 », *Gazette des femmes*, 25 janvier 2019, réf. de novembre 2019, https://www.gazettedesfemmes.ca/14705/science-et-technologie-les-femmes-sen-mellent-partie-1/?utm_source=Cyberimpact&utm_medium=email&utm_campaign=In-folettre01fev.

DeClou, Lindsay (2014). *Rendements sociaux : évaluation des avantages de l'enseignement supérieur*, Rapport en question n° 18, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 25 p., réf. de novembre 2019, <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/@Issue%20Social%20Returns-f.pdf>.

Demers, Guy (2014). *Rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégiale*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 167 p.

Devillard, Sandrine, Tiffany Vogel, Andrew Pickersgill, Anu Madgavkar, Tracy Nowski, Mekala Krishnan, Tina Pan et Dania Kechrid (2017). *Le pouvoir de la parité : promouvoir l'égalité hommes-femmes au Canada*, New York, McKinsey Global Institute; Montréal, McKinsey & Compagnie Canada, réf. de novembre 2019, <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/featured%20insights/women%20matter/the%20power%20of%20parity%20advancing%20womens%20equality%20in%20canada/mgi-the-power-of-parity-advancing-womens-equality-in-canada-full-report-fr.ashx>.

Doray, Pierre, et Benoît Laplante (2018). « Quel retard? Deux experts contestent les conclusions d'une étude du CIRANO comparant le Québec à l'Ontario quant à la diplomation universitaire », Actualités UQAM, 1^{er} février 2018, réf. de novembre 2019, <https://www.actualites.uqam.ca/2018/quel-retard-reaction-etude-cirano-quebec-ontario-diplomation-universitaire>.

Doray, Pierre, et Christian Maroy (1995). « Les relations éducation-travail: quelques balises dans un océan conceptuel », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.21, n°4, réf. de novembre 2019, <https://www.erudit.org/revue/rse/1995/v21/n4/031833ar.pdf>.

Drolet, Marie (2005). *Participation aux études postsecondaires au Canada: le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990?*, Ottawa, Statistique Canada, 51 p.

Duchaine, Sophie (2016). *L'organisation des stages en milieu de pratique des programmes en santé et services sociaux des établissements du réseau de l'Université du Québec: état de situation et recommandations*, Québec, Université du Québec, 112 p., réf. de novembre 2019, https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/rapport_uq_stages_sante_et_services_sociaux_final_web_8-11-2016_0.pdf.

Duchaine, Sophie, Marie-Ève Gagnon-Paré et Odette Morin (2014). *Rôles et usages des programmes de courte durée et des programmes constitutifs de grade: à la mesure des besoins de formation universitaire de l'ensemble de la société québécoise*, Québec, Université du Québec, 78 p., réf. de novembre 2019, http://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/rapport_pcc.pdf.

Edge, Jessica, et Daniel Munro (2015). *Carrières universitaires et non universitaires: valoriser et préparer les titulaires d'un doctorat pour le marché du travail*, Résumé, Ottawa, Conference Board of Canada, 121 p., réf. de novembre 2019, https://www.conferenceboard.ca/temp/7f1df93d-82c7-4b0a-8aca-dd5f36b4b6e0/7563_Inside%20and%20Outside%20the%20Academy_RPT_FR.pdf.

El-Assal, Kareem (2017). *Attirer et retenir plus d'étudiants internationaux: six propositions pour renverser la tendance au Québec*, Montréal, Institut du Québec, 40 p., réf. de novembre 2019, http://www.institutduquebec.ca/docs/default-source/recherche/8606_%C3%A9tudiants-intern_br-fr.pdf?sfvrsn=2.

El-Khawas, Elaine (2001). *Accreditation in the USA: Origins, Developments and Future Prospects*, Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning, 196 p., réf. de novembre 2019, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001292/129295e.pdf>.

Elliott, Catherine (2013). « The Impact of AACSB Accreditation: A Multiple Case Study of Canadian University Business Schools », *Canadian Journal of Administration Sciences*, vol. 30, n° 3, septembre, p.203-218.

Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (2013). *Pour un chantier sur la formation continue*, mémoire présenté au Sommet sur l'enseignement supérieur, Montréal, La Fédération, 31 p., réf. de novembre 2019, http://ageefep.qc.ca/pdf/sommet/FAEUQEP_Sommet_Synthese_Final.pdf.

Fédération étudiante collégiale du Québec et Union étudiante du Québec (2019). *Proposition de projet de loi pour améliorer les conditions de réalisation et d'encadrement des stages*, Note d'information, réf. de novembre 2019, https://www.stagiairesensolde.quebec/site/assets/files/1020/04_note_pl-stages_vf.pdf.

Fédération des cégeps (2019). *Légère baisse du nombre d'étudiants au cégep*, réf. de novembre 2019, <https://fedecegeps.ca/communiqués/2019/08/legere-baisse-du-nombre-detudiants-au-cegep-2/>.

Fédération des chambres de commerce du Québec (2017). *Des compétences pour le Québec du XXI^e siècle: les propositions de la FCCQ*, Montréal, La Fédération, 42 p., réf. de novembre 2019, <http://www.fccq.ca/pdf/publications/Des-competences-pour-le-XXIe-siecle-FCCQ-main-oeuvre.pdf>.

Fédération des chambres de commerce du Québec (2014). *Financement des universités: position de la Fédération des chambres de commerce du Québec présentée au Groupe de travail sur la politique de financement des universités*, Montréal, La Fédération, 8 p., réf. de novembre 2019, http://www.fccq.ca/pdf/publications/memoires_etudes/2014/2014-03-04-%20Memoire-financement-des-universites.pdf.

Fédération des chambres de commerce du Québec (2012). *Entreprendre et innover: vision économique 2012-2020*, Montréal, La Fédération, 32 p.

Fédération étudiante universitaire du Québec (2014). *Recherche sur les ordres professionnels et les bureaux d'agrément au Québec*, adopté dans le cadre de la 159^e séance ordinaire du conseil d'administration, du 1^{er} au 3 mars 2014 à Sherbrooke, Montréal, La Fédération, 59 p., réf. de novembre 2019, <http://docplayer.fr/5684919-Recherche-sur-les-ordres-professionnels-et-les-bureaux-d-agrement-au-quebec.html>.

Fenesi, Barbara, et Faria Sana (2015). « What is Your Degree Worth? The Relationship Between Post-Secondary Programs and Employment », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 45, no 4, réf. de novembre 2019, http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183604/pdf_48.

Fontaine, France (2010). *Reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle : résumé*, Montréal, Conseil interprofessionnel du Québec, 10 p., réf. de novembre 2019, https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Commissaire/autre/CIQ_ReconnExperienceResum2010.pdf.

Fusaro, Magda, Guillaume Girard et Marie-Hélène Vaillancourt (2015). *Rapport synthèse de la consultation sur les finalités des études de cycles supérieurs menant à un grade*, Montréal, Écoles des sciences de la gestion (UQAM); Association étudiante de l'École des sciences de la gestion (UQAM), 85 p., réf. de novembre 2019, <http://aeesg.com/wp-content/uploads/2015/08/Rapport-synth%C3%A8se-de-la-consultation-sur-les-finalit%C3%A9s-des-%C3%A9tudes-de-cycles-sup%C3%A9rieurs-menant-%C3%A0-un-grade.pdf>.

Gillis, Daniel, Jessica Nelson, Brianna Driscoll, Kelly Hodgins, Evan Fraser et Shoshanah Jacobs (2017). « Interdisciplinary and Transdisciplinary Research and Education in Canada: A Review and Suggested Framework », *Collected Essays on Learning and Teaching*, vol. 10, p. 203-222.

Gingras, Yves (2014). *Les dérives de l'évaluation de la recherche : du bon usage de la bibliométrie*, Paris, Raisons d'agir éditions, 122 p.

Glaymann, Dominique (2014). « Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir », *Éducation et socialisation*, vol. 35, réf. de novembre 2019, <http://journals.openedition.org/edso/714>.

Gouvernement du Québec (2018). *Stratégie nationale sur la main-d'œuvre 2018-2023 : le Québec à l'ère du plein emploi*, Québec, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 95 p., réf. de novembre 2019, https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/Strat-nationale_mo.PDF.

Granger, Luc (2016). *Rapport d'expertise sur la rémunération de l'internat en psychologie*, Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 31 p.

Green, Francis, et Golo Henseke (2016). « Should Governments of OECD Countries Worry About Graduate Underemployment? », *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 32, n° 4.

Grondin, Catherine (2018). *La compensation financière des stages obligatoires – Première partie : les stages en enseignement*, Montréal, Union étudiante du Québec, 52 p.

Group of Eight (2013). *The Changing PhD*, Discussion Paper, Turner (Australia), The Group, 57 p., réf. de novembre 2019, https://go8.edu.au/sites/default/files/docs/the-changing-phd_final.pdf.

Guri-Rosenblit, Sarah (2012). « Open/Distance Teaching Universities Worldwide: Current Challenges and Future Prospects », *EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej*, vol. 2, n° 4, réf. de novembre 2019, <http://eduakcja.eu/files/pdf/27.pdf>.

Hango, Darcy (2014). *Les diplômés universitaires ayant des niveaux de compétence moindres en littératie et en numératie*, Regards sur la société canadienne, Ottawa, Statistique Canada, 15 p., réf. de novembre 2019, <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2014001/article/14094-fra.pdf>.

Higher Education Funding Council for England (2017). *The Wellbeing of Graduates: Assessing the Contribution of Higher Education to Graduates' Wellbeing in the UK*, Stoke Gifford (Royaume-Uni), The Council, 36 p., réf. de novembre 2019, https://dera.ioe.ac.uk/30632/1/HEFCE2017_31.pdf.

Hurteau, Marthe (2015). *Consultation portant sur les programmes de cycles supérieurs menant à un grade*, Rapport facultaire, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 39 p.

Institut canadien d'éducation et de recherche en orientation (2015). *La moitié des Canadiens auraient aimé obtenir plus de conseils en planification de carrière, selon un sondage*, réf. de novembre 2019, <https://ceric.ca/fr/2015/03/la-moitie-des-canadiens-auraient-aime-obtenir-plus-de-conseils-en-planification-de-carriere-selon-un-sondage/>.

Institut de la statistique du Québec (2019). *Panorama des régions du Québec*, éd. 2019, Québec, L'Institut, 162 p., réf. de novembre 2019, <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/panorama-regions-2019.pdf>.

Institut de la statistique du Québec (2018). *Panorama des régions du Québec*, éd. 2018, Québec, L'Institut, 251 p., réf. de novembre 2019, <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/panorama-regions-2018.pdf>.

Kamanzi, Pierre Canisius (2019). « School Market in Quebec and the Reproduction of Social Inequalities in Higher Education », *Social Inclusion*, vol. 7, n° 1, p. 18-27, réf. de novembre 2019, <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/1613/1613>.

Kamanzi, Pierre Canisius, et Pierre Doray (2015). « La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification », *Revue canadienne de sociologie*, vol. 52, n° 1.

Kamanzi, Pierre Canisius, Christine Guégnard, Christian Imdorf, Maarten Koomen et Jake Murdoch (2014). « Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours : comparaison entre la France, la Suisse et le Canada », *Télescope*, vol. 20, no 2, réf. de novembre 2019, http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Telv20_no2_Kamanzi_Guegnard_Imdorf_Koomen_Murdoch.pdf.

Kamanzi, Pierre Canisius, et Annie Pilote (2016). « Parcours scolaires et reproduction sociale au Québec », dans Jonas Masdonati, Marcelline Bangali et Louis Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes, tome 1*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 9-45.

L'Espérance, Kevin (2017). *L'engagement étudiant : pourquoi s'impliquer et quelles sont les modalités de reconnaissance dans les universités du Québec*, Caucus du 17 et du 18 juin 2017, Montréal, Union étudiante du Québec, 32 p.

Lacroix, Robert, et Louis Maheu (2018). « Les tendances de la diplomation universitaire québécoise et le retard des francophones », dans Marcelin Joanis et Claude Montmarquette (dir.), *Le Québec économique : éducation et capital humain*, Montréal, CIRANO; Québec, Presses de l'Université Laval, p. 299-340.

Lacroix, Robert, et Louis Maheu (2017). *Les caractéristiques de la diplomation universitaire canadienne*, Montréal, CIRANO, réf. de novembre 2019, <https://cirano.qc.ca/files/publications/2017s-10.pdf>.

Lalonde, Melissa et Matthew McKean (2017). *Canada's Post-Secondary Education Performance: an International Comparison*, Ottawa, Conference Board of Canada, 81 p., réf. de novembre 2019, https://www.conferenceboard.ca/temp/2cd44d80-9f3c-4b07-bd37-6e84d88b0ed2/9100_Can-PSE-Comparison_SPSE_ES-FR.pdf.

Lamarre, Francis et Stéphane Moulin (2014). « Le sentiment de surqualification chez les diplômés : l'analyse quantitative d'une mesure subjective », dans Mircea Vultur (dir.), *La surqualification au Québec et au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 129-147.

Landry, Carol (2012). *Contribution au financement de la formation pratique en enseignement supérieur : pour une juste part des employeurs*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

Larochelle-Côté, Sébastien, et Darcy Hango (2016). *La surqualification, les compétences et la satisfaction au travail*, Ottawa, Statistique Canada, 17 p., réf. de novembre 2019, <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2016001/article/14655-fra.pdf>.

Lasalle, Martin (2016). « Un colloque sur les pratiques innovantes de la qualité en enseignement supérieur », *UdeM Nouvelles*, 11 novembre 2016, réf. de novembre 2019, <https://nouvelles.umontreal.ca/article/2016/11/11/un-colloque-sur-les-pratiques-innovantes-de-la-qualite-en-enseignement-superieur/>.

Leclerc, Chantal, et Bruno Bourassa (2013). *Travail professoral et santé psychologique: sens et dérives*, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail et Université Laval, 284 p., réf. de novembre 2019, https://www.crievat.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Rapports_de_recherche/SENS_ET_DERIVES_Leclerc_Bourassa.pdf.

Lefevre-Radelli, Léa et Laurent Jérôme (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université: le cas de l'UQAM*, Montréal, Cercle des Premières Nations et Service aux collectivités de l'UQAM, 40 p., réf. de novembre 2019, https://sac.uqam.ca/upload/files/Experiences_integration_etudiants_autochtones_VERSION_FINALE.pdf.

Le Guide 2019 choisir la formule DEC-BAC : tous les programmes DEC-BAC offerts au Québec, 7^e édition, Québec, Septembre éditeur.

Lemay, Violaine (2012). « Quelle interdisciplinarité est la vôtre ? : polysémie et polémique ». *Enjeux universitaires: des profs vous informent*, n° 14, p. 1-4.

Lennon, Mary Catharine, Huizi Zhao, Shunji Wang et Tomasz Gluszynski (2011). *Facteurs influençant l'accès des jeunes à l'éducation postsecondaire en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 25 p.

Loiselle, Marguerite (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue: rapport de recherche*, Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 108 p., réf. de novembre 2019, <https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Cheminement/soutien-reussite/Autochtones-etudes%20sup%c3%a9rieures.pdf>.

Loisier, Jean (2013). *Mémoire sur les limites et les défis de la formation à distance au Canada francophone*, Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 114 p., réf. de novembre 2019, <http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2013/03/Limite-FAD-Mars-2013.pdf>.

Lucier, Pierre (2006). *L'université québécoise : figures, mission, environnements*, Québec, Presses de l'Université Laval, 179 p.

Magnan, Marie-Odile, et Marjorie Vidal (2015). « Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves », dans Stéphanie Demers, David Lefrançois et Marc-André Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques*, Montréal, Éditions Multimondes, p. 209-261.

Mantione, Anthony (2019). « Ceci n'est pas une compétence : le défi de la mesure des déficits de compétences », *Perspectives de l'IMT*, n° 14, p. 1-12, réf. de novembre 2019, <https://lmic-cimt.ca/wp-content/uploads/2019/06/Perspectives-de-lIMT-no-14-2-1.pdf>.

Makhanya, Mandla (2015). *Trends & Treats in Online Learning: An International Perspective*, Thunder Bay (Ontario), Contact Nord, 29 p.

Matte, Laurent (2012). « Une stratégie scolaire pour la profession », *L'Orientation*, vol. 1, n° 2.

Matte, Laurent (2010). *L'orientation : répondre ou non aux besoins des élèves*, réf. de novembre 2019, https://orientation.qc.ca/files/OP156_Mod%c3%a8lesD%c2%b9OrientationC2.pdf.

Milot, Pierre (2003). « La reconfiguration des universités selon l'OCDE : économie du savoir et politique de l'innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 148, juin, réf. de novembre 2019, http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_2003_num_148_1_3323.

Milot-Lapointe, Francis, Réginald Savard et Sylvain Paquette (2017). « Effet de l'information sur le marché du travail (IMT) : comparaison entre l'utilisation autonome et assistée de l'IMT », *Revue canadienne de développement de carrière*, vol. 16, n° 1, p. 17-26, réf. de novembre 2019, http://www.erta.ca/sites/default/files/2017-02/milot-lapointe-savard-paquette_effet-de-imt_2017.pdf.

Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation (2017). *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2017-2022 – Oser + innover*, Québec, Le Ministère, 123 p.

Ministère de l'Éducation (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités : pour mieux assurer notre avenir collectif*, Québec, Le Ministère, 37 p., réf. de novembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Politique_quebecoise_universites_Avenir_collectif_VF.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : domaines d'apprentissage*, Québec, Le Ministère, 35 p., réf. de novembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_domaines-apprentissage-deuxieme-cycle-secondaire.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée*, Québec, Le Ministère, réf. de novembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Procédure liée à l'examen d'opportunité des projets de programmes conduisant à un grade présentés au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport aux fins de financement et critères d'opportunité utilisés par le Comité des programmes universitaires*, Québec, Le Ministère, 9 p., réf. de novembre 2019, http://www.bibliotheque.qc.ca/ba/Archives/pgq/E3A1_A14_P76_2005.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019a). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec, année universitaire 2019-2020*, Québec, Le Ministère, 197 p., réf. de novembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Regles_budgetaire_universites_2019-2020.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019b). *Stages étudiants : programmes d'études professionnelles, techniques et universitaires : portrait, enjeux et pistes de solutions*, Québec, Le Ministère, 17 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018a). *Plan stratégique 2017-2022*, Québec, Le Ministère, 46 p., réf. de novembre 2019, https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan_strat_2017-2022.pdf?1554139231.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018b). *Politique québécoise de financement des universités : pour une société plus instruite, prospère, innovatrice, inclusive, ouverte sur le monde*, Québec, Le Ministère, 46 p., réf. de novembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Politique-financement-universites.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *La Relance à l'université – Promotion 2013*, situation en janvier 2015.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2015). *Méthode de dénombrement de l'effectif étudiant en équivalence au temps plein aux fins de financement à partir du système de Gestion des données sur l'effectif universitaire, décembre 2014*, Québec, Le Ministère, réf. de novembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Methode_denumerement_effectif_etudiant.pdf.

Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2019). *Améliorer la flexibilité et l'agilité dans le développement des compétences*, réf. de novembre 2019, https://www.mtess.gouv.qc.ca/grands-dossiers/action_mainoeuvre/plan_detail/troisieme_front_01.asp.

Moreau, Jean-Frédéric (2015). « Les nouveaux diplômés universitaires surqualifiés plus nombreux », *Impact Campus*, 1^{er} décembre 2015, réf. de novembre 2019, <http://impactcampus.ca/actualites/les-nouveaux-diplomes-universitaires-surqualifies-plus-nombreux/>.

Organisation de coopération et de développement économiques (1972). *L'interdisciplinarité*.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2016). *Mémoire: pour une politique de la réussite éducative*, Montréal, L'Ordre, 32 p., réf. de novembre 2019, <https://www.orientation.qc.ca/files/M%3%A9moire-Politique-r%3%A9ussite-%3%A9ducative-versionWEB.pdf>.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2015). *Ensemble pour les générations futures*, mémoire de l'OCCOQ dans le cadre du renouvellement de la Politique jeunesse du gouvernement du Québec, Montréal, L'Ordre, 29 p., réf. de novembre 2019, https://www.orientation.qc.ca/files/M%3%A9moire-FINAL-2015-OCCOQ_Politique-jeunesse.pdf.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2013). *L'OCCOQ et la Stratégie jeunesse du gouvernement du Québec*, Montréal, L'Ordre, 10 p., réf. de novembre 2019, <https://orientation.qc.ca/files/Ordre-et-la-strat%3%A9gie-jeunesse-du-Gouvernement-du-Qu%3%A9bec.pdf>.

Organisation de coopération et de développement économiques (2013). *Des compétences pour la vie? Principaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, Paris, OCDE, 31 p., réf. de novembre 2019, https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/SkillsOutlook_2013_French_eBook.pdf.

Parkinson, David (2019). « Canada Has a Skill Shortage: But Which Skills, and Where? Lack of Data Leaves the Experts Unsure », *Globe and Mail*, 10 mars 2019, réf. de novembre 2019, <https://www.theglobeandmail.com/business/article-canada-has-a-skills-shortage-but-which-skills-and-where-lack-of/>

Picard, France, Gaële Goastellec, Noémie Olympio et Annie Pilote (2016). « Entre parcours formels et parcours réels : l'espace des possibles des jeunes en transition vers l'enseignement supérieur dans trois systèmes éducatifs », dans Jonas Masdonati, Marcelline Bangali et Louis Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail: perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes, tome 1*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 47-87.

Pion, Isabelle (2015). « La faculté de théologie ferme officiellement ses portes », *La Tribune*, 16 juin, réf. de novembre 2019, <https://www.latribune.ca/archives/la-fa-culte-de-theologie-ferme-officiellement-ses-portes-a3a4c2030f616c8ab43eda-d56291ab66>.

Poirier, Amélie, et Camille Tremblay-Fournier (2017). « Grève des stagiaires, grève des femmes », *Cute magazine*, vol. 1, hiver, p. 6-9.

Poncelin De Raucourt, Céline (2017). « Développement des compétences : initiatives des universités québécoises », *Découvrir magazine*, 13 septembre 2017, réf. de novembre 2019, <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2017/09/developpement-competences-professionnelles-initiatives-universites>

Québec (2019). « Code des professions », dans *Recueil des lois et règlements du Québec*, c. C-26, a. 184, alinéa 2, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} octobre 2019, réf. de novembre 2019, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-26>.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2018). *Mémoire présenté à la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès*, Wendake (Québec), Le Regroupement, 21 p., réf. de novembre 2019, https://www.rcaa.qc.ca/info/wp-content/uploads/2018/12/M%C3%A9moire-CERP_RCAAQ_Novembre-2018.pdf.

Revenu Québec (2018). *Crédit d'impôt pour stage en milieu de travail : étudiant inscrit à temps plein dans un établissement d'enseignement reconnu (code 09)*, réf. de novembre 2019, <https://www.revenuquebec.ca/fr/entreprises/impots/impot-des-societes/credits-dimpot-des-societes/credits-auxquels-une-societe-peut-avoir-droit/formation/credit-dimpot-pour-stage-en-milieu-de-travail-etudiant-inscrit-a-temps-plein-dans-un-etablissement-denseignement-reconnu/>.

Rocheleau-Houle, Sylvain (2019). *Les effets de l'intelligence artificielle sur le monde du travail : document de réflexion*, Québec, Commission de l'éthique en science et en technologie, 47 p., réf. de novembre 2019, http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/assets/documents/IA_travail/CEST_effets_intelligence_artificielle_travail_A.pdf.

Rocher, Guy (2007). « Introduction », dans Gabriel Gosselin et Claude Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Montréal, CRIFPE-Montréal; Québec, Presses de l'Université Laval, p. 5-10.

Roy, Nathalie (2018). *Portrait des Québécoises*, Québec, Conseil du statut de la femme, réf. de novembre 2019, https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Portrait_quebecoises.pdf.

Roy, Normand (2014). « La surqualification au Québec et en Ontario : l'évolution comparée de l'emploi hautement qualifié et des personnes hautement scolarisées », dans Mircea Vultur (dir.), *La surqualification au Québec et au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 49-72.

Secrétariat à la jeunesse (2016). *Politique québécoise de la jeunesse 2030 : ensemble pour les générations présentes et futures*, Québec, Le Secrétariat, ministère du Conseil exécutif, 83 p., réf. de novembre 2019, <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/documents/pqj-2030.pdf>.

Shearmur, Richard (2014). « Diplômes et croissance économique : quelques chaînons manquants », dans Mircea Vultur (dir.), *La surqualification au Québec et au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 245-272.

Shen, Anqui (2019). « Un comité d'experts examinera la transition vers le marché du travail pour les titulaires de doctorat », *Affaires universitaires, actualités*, 29 mai 2019, réf. de novembre 2019, <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/un-comite-dexperts-examinera-la-transition-vers-le-marche-du-travail-pour-les-titulaires-de-doctorat/>.

St-Cyr, Gabrielle (2016). *Les jeunes et les stages, rapport de recherche*, Montréal, Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité, 46 p., réf. de novembre 2019, <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36344/st-cyr-jeunes-et-stages-rquode-2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Statistique Canada (2019). *Guide de référence sur la scolarité, recensement de la population, 2016*, réf. de novembre 2019, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/guides/013/98-500-x2016013-fra.cfm>.

Statistique Canada (2013). *Les compétences au Canada : premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*, Ottawa, Division du tourisme et du centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada; Emploi et Développement social Canada et Conseil des ministres de l'éducation (Canada), 109 p., réf. de novembre 2019, <http://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/315/canadian-piaac-report.fr.pdf>.

Statistique Canada (2011). *Guide de référence sur la scolarité*, Enquête nationale auprès des ménages 2011, Ottawa, Statistique Canada, 15 p., réf. de novembre 2019, <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/ref/guides/99-012-x/99-012-x2011006-fra.pdf>.

Table de concertation des forums jeunesse régionaux du Québec (2013). « État des préoccupations des forums jeunesse régionaux du Québec », dans *Sommet sur l'enseignement supérieur* (25-26 février 2013, Montréal), réf. de novembre 2019, <https://citoyennetejeunesse.org/wp-content/uploads/2014/11/SES-Etat-des-preoccupations-des-FJR-1-2-3-4-.pdf>.

Tremblay, Émilie, Amélie Groleau et Pierre Doray (2014). *La professionnalisation des formations universitaires au Québec : analyse de la planification et de l'évaluation de l'offre de formation dans deux établissements montréalais*, Montréal, Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur et Centre inter-universitaire de recherche sur la science et la technologie, 39 p., réf. de novembre 2019, <https://cirst.openum.ca/files/sites/83/2016/11/Professionnalisation-ORMES-1.pdf>.

Trottier, Claude (2014). « Postface », dans Mircea Vultur (dir.), *La surqualification au Québec et au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 273-286.

Trottier, Claude, Jean Bernatchez, Donald Fisher et Kjell Rubenson (2014). « PSE Policy in Quebec: A Case Study », dans Donald Fisher, Kjell Rubenson, Theresa Shanahan et Claude Trottier (dir.), *The Development of Postsecondary Education Systems in Canada: A Comparison Between British Columbia, Ontario, and Quebec, 1980-2010*, Montréal, McGill-Queen's University Press, p. 200-290.

Trottier, Claude, Renée Cloutier et Louise Laforce (1994). « Typologie de l'insertion professionnelle des personnes diplômées de l'université », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 24, n°2.

Union étudiante du Québec (2019). *L'encadrement des stages*, 4 p.

Université de Montréal (2019a). Bilan du 1^{er} cycle d'évaluation périodique des programmes d'études (2007-2018) : réalisations et retombées, Montréal, L'Université, 22 p., réf. de novembre 2019, https://bpq.umontreal.ca/fileadmin/bpq/documents/vc/bilan/Bilan_BPQ-2019-Finale_Interactif.pdf.

Université de Montréal (2019b). *Les saisons des ESP: le programme*, réf. de novembre 2019, <https://saisonsesp.umontreal.ca/programme-dactivites/le-programme/>.

Université de Montréal, Comité sur l'interdisciplinarité (2014). *La formation interdisciplinaire : pistes de réflexion et de développement des programmes d'études*, Montréal, L'Université, 92 p., réf. de novembre 2019, <http://recteur.umontreal.ca/fileadmin/recteur/pdf/documents-institutionnels/La-formation-interdisciplinaire-Piste-de-reflexion-et-de-developpement.pdf>.

Université de Sherbrooke (2019). *Règlement des études*, Règlement 2575-009, Sherbrooke, L'Université, 97 p., réf. de novembre 2019, https://www.usherbrooke.ca/registraire/fileadmin/sites/registraire/documents/Reglement_des_etudes/Reglement_etudes_2575-009_CU-2019-06-05_mod_annexes_2_3_4_vf.pdf.

Université de Sherbrooke (2016). *Politique sur l'enrichissement de la formation par le numérique*, Politique 2500-037, Sherbrooke, L'Université, 8 p., réf. de novembre 2019, <https://www.usherbrooke.ca/a-propos/fileadmin/sites/a-propos/documents/direction/politiques/2500-037.pdf>.

Université de Sherbrooke (2008). *Politique linguistique*, Politique 2500-016, Sherbrooke, L'Université, 12 p., réf. de novembre 2019, https://www.usherbrooke.ca/langue/fileadmin/sites/langue/documents/politique_texte_officiel.pdf.

Université de Sherbrooke (2005). *Politique de développement durable*, Politique 2500-017, Sherbrooke, L'Université, 8 p., réf. de novembre 2019, <https://www.usherbrooke.ca/a-propos/fileadmin/sites/a-propos/documents/direction/politiques/2500-017.pdf>.

Université du Québec (2019). *Faire connaître ses acquis : une clé pour la réussite*, réf. de novembre 2019, <https://www.uquebec.ca/reseau/fr/etudiants/faire-une-demande-dadmission-un-processus-simple/faire-reconnaitre-ses-acquis-une-cle-pour-la-reussite>.

Université du Québec à Montréal (2019). *Règlement des études de premier cycle*, Règlement numéro 5, Montréal, L'Université, 40 p., réf. de novembre 2019, https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2017/12/REGLEMENT_NO_5.pdf.

Université du Québec à Montréal (2018). *Règlement des études de cycles supérieurs*, Règlement numéro 8, Montréal, L'Université, 71 p., réf. de novembre 2019, https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2017/12/REGLEMENT_NO_8.pdf.

Université du Québec à Montréal, Service soutien académique (2017). *L'évaluation périodique de programmes d'études universitaires : un tout d'horizon des pratiques*, Montréal, Le Service, 58 p.

Université du Québec à Trois-Rivières (2019). *Politique de valorisation de l'engagement étudiant dans la communauté*, Trois-Rivières, L'Université, 5 p., réf. de novembre 2019, <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/vrsg/Reglementation/83.pdf>.

Université Laval (2017). *Règlement des études*, éd. du 1^{er} juillet 2017, Québec, L'Université, 49 p., réf. de novembre 2019, https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Reglements/Reglement_des_etudes.pdf.

Université Laval (2016). *Cours gratuits et crédits offerts aux doctorants*, réf. de novembre 2019, <https://www.fesp.ulaval.ca/competences>.

Université Laval (1996). *Politique sur l'internationalisation de la formation*, adoptée par le Conseil universitaire à sa séance du 8 octobre 1996, Québec, L'Université, 8 p., réf. de novembre 2019, https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique-internationalisation-formation.pdf.

Université Laval, Commission des études (2016). *La formation interdisciplinaire à l'Université Laval : avis*, Québec, L'Université, 56 p., réf. de novembre 2019, https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Commisions/Avis_Interdisciplinarite_-_CU_5_avril_2016.pdf.

Université Laval, Commission des études (2014). *La formation à l'Université Laval à l'ère du numérique*, Avis, Québec, La Commission, 43 p., réf. de novembre 2019, https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Commisions/la-formation-a-lere-du-numerique.pdf.

Université Laval, Faculté des études supérieures et postdoctorales (2016). *Cours gratuits et crédits offerts aux doctorants*, réf. de novembre 2019, <https://www.fesp.ulaval.ca/competences>.

Universités Canada (2015). *Préparer la jeunesse canadienne pour l'avenir*, réf. de novembre 2019, <http://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/09/enjeu-preparer-la-jeunesse-canadienne-pour-lavenir-emplois-et-competences-oct-2015.pdf>.

Uppal, Sharanjit, et Sébastien LaRochelle-Côté (2014). *La surqualification des nouveaux diplômés universitaires au Canada*, Ottawa, Statistique Canada, 13 p., réf. de novembre 2019, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2014001/article/11916-fra.pdf?st=s5n0C1l9>.

Usher, Alex (2019). *The State of Postsecondary Education in Canada*, Toronto, Higher Education Strategy Associates, 69 p., réf. de novembre 2019, http://higherstrategy.com/wp-content/uploads/2019/08/HESA-Spec-2019-Final_v2.pdf.

Vanier, Annie-Claude, Xavier Bessone et Yasmine Jouhari (2018). *Accueil et soutien des personnes autochtones dans le réseau universitaire québécois : recension des besoins et des bonnes pratiques*, adopté au caucus des associations étudiantes du 6 avril 2018, Montréal, Union étudiante du Québec, 43 p.

Vasseur, François (2015). *Dossier CAPRES : des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur*, Québec, Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 140 p., réf. de novembre 2019, <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/09/Dossier-CAPRES-Pistes-pour-accro%C3%A9tre-la-r%C3%A9ussite-et-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-%C3%A0-l'enseignement-sup%C3%A9rieur.pdf>.

Vigneau, Paul (2013). « L'accessibilité aux études universitaires: d'abord une question de ressources financières? Un survol du cas québécois », dans Pierre Chenard, Pierre Doray, Edmond-Louis Dussault et Martin Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 85-105.

Vultur, Mircea (2012). « La valeur des diplômes universitaires sur le marché du travail », *Vie économique*, vol. 4, no 1, p. 1-9, réf. de novembre 2019, http://www.eve.coop/mw-contenu/revues/16/156/RVE_vol4_no1_Vultur.pdf.

Vultur, Mircea (2011). « Pratiques d'entreprise, stratégies d'insertion professionnelle et nouvelles configurations du marché du travail des jeunes », dans Mircea Vultur et Daniel Mercure (dir.), *Perspectives internationales sur le travail des jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 109-128.

Vultur, Mircea et Marc-André Bélanger (2014). « Quels facteurs influencent le sentiment de surqualification des diplômés universitaires? », dans Mircea Vultur (dir.), *La surqualification au Québec et au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 149-177.

Remerciements

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à remercier les personnes et les organismes consultés ou entendus dans le cadre de la production de cet avis :

Julie Audet, conseillère syndicale, Confédération des syndicats nationaux

Marcelline Bangali, professeure agrégée, Université Laval

Marc Beaudoin, directeur général, Conseil interprofessionnel du Québec

Sylvie Bonin, Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec

Louise Briand, professeure titulaire, Université du Québec en Outaouais et vice-présidente, Fédération des professionnelles, Confédération des syndicats nationaux

Lucie Charbonneau, coordonnatrice, Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur

Stéphanie Demers, professeure, Université du Québec en Outaouais

Ghyslaine Desrosiers, présidente, Conseil interprofessionnel du Québec

Pierre Doray, professeur, Université du Québec à Montréal

Yves-Thomas Dorval, président-directeur général, Conseil du patronat du Québec

Hélène Dubois, ancienne directrice de la recherche (2007-2014), Office des professions du Québec

Sophie Duchaine, agente de recherche, Université du Québec

Madeleine Ferland, professeure, Cégep Montmorency, et membre du Comité école et société de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec - Confédération des syndicats nationaux

Yves Gingras, professeur, Université du Québec à Montréal

Lydia Harvey, conseillère aux affaires étudiantes, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Murielle Laberge, doyenne de la gestion académique, Université du Québec en Outaouais

Josée Landry, présidente, Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec

Mathieu Lavoie, coordonnateur à l'éthique, à la formation et à la mobilité professionnelles, Office des professions du Québec

Christine Lessard, agente de recherche, Institut de la statistique du Québec

Denis Marchand, directeur de la recherche institutionnelle, Université du Québec

Kouadio Antoine N'Zué, directeur des indicateurs et des statistiques, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Claire O'Neil, agente de recherche, Université du Québec

Ricardo Peñafiel, professeur associé, UQAM, et membre du Comité école et société de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec - Confédération des syndicats nationaux

Ruth Phillion, professeure, Université du Québec en Outaouais

Hélène Plourde, coordonnatrice au développement des compétences, Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec

Rémi Quirion, scientifique en chef du Québec, Fonds de recherche du Québec

Marie-Claude Riopel, conseillère experte aux affaires universitaires, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Lyne Sauvageau, ancienne vice-présidente à l'enseignement et à la recherche, Université du Québec

Diane Tremblay, coordonnatrice aux communications, Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec

Claude Trottier, professeur retraité, Université Laval

Stéphanie Vagneux, agente de recherche, Université du Québec

Mircea Vultur, professeur, Institut national de la recherche scientifique

Remerciements (suite)

Le Conseil remercie également les organisations suivantes pour la contribution qu'elles ont apportée à ses travaux lors des consultations suivantes :

Rencontre des membres de l'Association des doyens des études supérieures au Québec, le 14 octobre 2016.

Atelier tenu dans le cadre de la Journée de l'enseignement et de l'apprentissage de Polytechnique Montréal, le 8 juin 2017.

Rencontre des professionnelles et des professionnels de l'Université du Québec responsables du développement des programmes, le 13 juin 2017.

Accueil d'experts lors de réunions de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires, soit MM. Pierre Doray, Yves Gingras, Claude Trottier et Mircea Vultur, en juin et en novembre 2017.

Rencontre des membres du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire, le 23 mars 2018.

Consultation des principaux groupes d'acteurs, soit la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, la Confédération des syndicats nationaux, l'Office des professions du Québec, le Conseil interprofessionnel du Québec, le Conseil du patronat du Québec, la Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche, l'Union étudiante du Québec, l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec et le Bureau de coopération interuniversitaire, au printemps 2018.

Collaboration précieuse de la Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, à l'été et à l'automne 2019.

Membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires*

Nom	Fonction
Président	
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Membres	
Caroline Aubry-Abel	Étudiante, Université Laval
Josée Bastien	Doyenne, Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval
Pascal Chevette	Enseignant, Département de français et de littérature, Cégep Montmorency
Frédéric Deschenaux	Professeur, Université du Québec à Rimouski
Élisabeth Garin	Directrice du service de la planification et de la performance, Fonds de recherche du Québec
Emma-Émilie Gélinas	Agente de recherche, Décanat des études, Université du Québec à Trois-Rivières
Fanny Gérin-Lajoie	Directrice - Programmation, évaluation et développement, Fusion Jeunesse
Daniel Guitton	Professeur en neurosciences, Faculté de médecine, Université McGill
Mario Lambert	Chargé de cours agrégé, Département de mathématiques, Université de Sherbrooke
Claude Mailhot	Vice-rectrice adjointe à la promotion de la qualité, Université de Montréal
Nancy-Sonia Trudelle	Directrice, Direction de la recherche et de l'analyse, Office des professions du Québec
Coordonnatrice	
Marianne St-Onge	

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Nom	Fonction
Présidente (jusqu'en août 2018)	
Louise Millette	Directrice, Département des génies civil, géologique et des mines, École Polytechnique de Montréal
Membres	
Sylvie B. de Grosbois	Vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche, Université du Québec en Outaouais
Pierre Bourque	Doyen des études, École de technologie supérieure
Danica Brousseau	Professeure clinicienne, Département de chiropratique, Université du Québec à Trois-Rivières
Dorothée Charest Belzile	Étudiante au doctorat en psychologie, Université Laval
Manon Brunet	Professeure en lettres, Département de lettres et communication sociale, Université du Québec à Trois-Rivières
Éric Demers	Chargé de projet - Pratiques innovantes, Collège d'Alma
Ollivier Dyens	Vice-recteur exécutif (études et vie étudiante), Université McGill
Léon Harvey	Doyen aux affaires départementales et étudiantes, Université du Québec à Rimouski
Lynn Lapostolle	Directrice générale, Association pour la recherche au collégial
Hélène Lee-Gosselin	Titulaire, Chaire Claire-Bonenfant, Femmes, savoirs et sociétés, Professeure titulaire, Université Laval
Andréanne Malacket	Étudiante au doctorat, Faculté de droit, Université de Montréal
Vincent Mauger	Chargé de cours, Arts visuels, Design et nouveaux médias, Université Laval
Christian Messier	Directeur, Institut des sciences de la forêt tempérée, Université du Québec en Outaouais
Murielle Pépin	Travailleuse autonome
Carole Raby	Professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal
Xavier St-Denis	Étudiant au doctorat en sociologie, Université du Québec à Montréal
Hélène Vézina	Professeure, Département des sciences humaines et sociales, Université du Québec à Chicoutimi
Valérie Vierstraete	Professeure au département d'économie, Faculté d'administration, Université de Sherbrooke

Membres du Conseil supérieur de l'éducation*

Nom	Fonction
Présidente	
Maryse Lassonde	
Membres	
Jean Bernatchez	Professeur titulaire, Sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski
Lise Bibaud	Vice-présidente aux affaires externes, Association du Québec pour les enfants avec problèmes auditifs – Montréal Régional (AQEPA-MR)
Christian Blanchette	Doyen, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal
Josée Bonneau	Directrice adjointe, École des sciences infirmières Ingram, Programmes d'études de premier cycle, Université McGill
Sophie Bouchard	Directrice, École primaire-secondaire Le Bois-Vivant, Commission scolaire René-Lévesque
Gordon Brown	Directeur des études, Cégep John Abbott
Julie Brunelle	Directrice du Service du secrétariat général, affaires corporatives et communications, Commission scolaire Marie-Victorin
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Lyne Deschamps	Directrice générale (retraîtée), Fédération des comités de parents du Québec
Nathalie Dionne	Enseignante au secondaire, École des Vieux-Moulins, Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup
Sylvie Fortin Graham	Représentante de la communauté
Michelle Fournier	Directrice générale (retraîtée), Commission scolaire des Grandes-Seigneuries
Catherine Grondin	Étudiante à la maîtrise en affaires publiques et internationales, Université de Montréal
Malika Habel	Directrice générale, Cégep de Maisonneuve
Michaël Hétu	Enseignant de français, Cégep André-Laurendeau
Vincent Larivière	Professeur agrégé et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les transformations de la communication savante, Université de Montréal
Janine Metallic	Professeure adjointe (éducation autochtone), Département des études intégrées en éducation, Université McGill
Raymond Nolin	Enseignant au primaire, Commission scolaire de Montréal
Sébastien Piché	Directeur adjoint des études, Service du registrariat et de l'organisation scolaire, Collège de Bois-de-Boulogne
Eduardo Schiehl	Professeur titulaire, Département des sciences comptables, HEC Montréal
Caroline Sirois	Directrice des services éducatifs, Collège de Lévis
Membres adjoints d'office	
Simon Bergeron	Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Anne-Marie Lepage	Sous-ministre adjointe à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Secrétaire générale	
Christina Vigna	

* Au moment de l'adoption de l'avis

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

Avis et mémoires

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 40 : Huit recommandations pour une gouvernance scolaire au service de la réussite éducative (novembre 2019)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (août 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 5 : Projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans (mai 2019)

Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives (mai 2019)

Les périodes de détente ou les récréations au primaire : Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 12 : Projet de loi visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées (mars 2019)

Mémoire dans le cadre des consultations sur la création de l'institut national d'excellence en éducation (novembre 2017)

Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire (octobre 2017)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 144 : Projet de loi visant à modifier la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives concernant principalement la gratuité des services éducatifs et l'obligation de fréquentation scolaire (septembre 2017)

Mieux soutenir la diversité des parcours et des étudiantes et étudiants à l'enseignement collégial : Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales (août 2017)

L'éducation financière obligatoire en 5^e secondaire: enjeux et recommandations: Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (mars 2017)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative: Cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes (novembre 2016)

L'éducation populaire: mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie (novembre 2016)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur: Projet de création du Conseil des collèges du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur ainsi que sur le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2016)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur: Projet de création du Conseil des universités du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur (novembre 2016)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (septembre 2016)

Mémoire du Conseil sur le projet de loi n°86 visant à modifier l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires (mars 2016)

Le Conseil supérieur de l'éducation s'interroge sur la portée des nouvelles responsabilités confiées à la Commission des partenaires du marché du travail: Mémoire produit dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi n°70 portant sur l'adéquation formation-emploi (février 2016)

Mémoire du Conseil dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (février 2016)

Retracer les frontières des formations collégiales: entre l'héritage et les possibles: Réflexions sur de nouveaux diplômes collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique (septembre 2015)

La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser (juin 2015)

Études et recherches

Qui sont les nouveaux arrivants? Portrait d'une diversité à prendre en compte en éducation des adultes : Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé provisoirement La contribution de l'éducation des adultes et de la formation continue à l'inclusion des personnes réfugiées et immigrantes (octobre 2019)

Historique de l'offre de service en matière d'alphabétisation et de francisation des personnes immigrantes et réfugiées du Québec Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé provisoirement La contribution de l'éducation des adultes et de la formation continue à l'inclusion des personnes réfugiées et immigrantes (septembre 2019)

La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé provisoirement Le bien-être de l'enfant à l'école pour le développement de son plein potentiel (mars 2019)

La mixité de genre en éducation : quelques implications des contextes éducatifs non mixtes pour la réussite scolaire et sociale des élèves Rapport préparé dans le cadre de la Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire tenue par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) les 9 et 10 octobre 2018 (septembre 2018)

Étude de cas - Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves : Document complémentaire de l'avis du Conseil intitulé Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire (novembre 2017)

La mixité sociale à l'école : rapport CSE-CNESCO (août 2015)

Rapports sur l'état et les besoins de l'éducation

2016-2018

Évaluer pour que ça compte vraiment (février 2019)

2014-2016

Remettre le cap sur l'équité (octobre 2016)

2012-2014

Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études (décembre 2014)

50-0521

**Conseil supérieur
de l'éducation**

Québec 

   @csequebec
cse.gouv.qc.ca