

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU CANADA : PERCEPTION DES
ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS ENTRE 2010 ET 2019

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR

ALEXANDRE FALARDEAU

AOÛT 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je voudrais d'abord remercier mes directeurs, Pierre Doray et Jean-Marc Larouche, pour leurs conseils, rencontres, ateliers et outils tout au long du processus d'écriture de ce mémoire. Merci pour votre patience, votre rigueur de travail et vos nombreuses relectures.

Je tiens tout particulièrement à remercier ma mère, Sylvie, pour tous les repas qu'elle m'a fait et qui m'ont permis de me concentrer sur mon mémoire à des moments où le temps était une denrée rare. Merci à mon frère, Nicolas, et à mon beau-père, Michel, pour leur support émotionnel durant tout ce parcours.

Merci à ma grand-mère, Claudette, et à ma grande-tante, Cécile, pour m'avoir questionné sans arrêt sur mon sujet de mémoire, ma date de dépôt et pourquoi écrire un texte prend autant de temps. Grâce à vous, je peux expliquer mon mémoire en trente secondes à tous ceux qui me le demandent de manière claire et vulgarisée.

Merci à mes amis et amis pour m'avoir diverti de ce mémoire dans les moments où j'en avais le plus de besoin.

Finalement, je tiens à remercier Maurice pour son support inconditionnel et ses regards insistants me rappelant qu'une bonne bouffée d'air et une longue marche sont des solutions à bien des problèmes.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 L'INADÉQUATION ENTRE ÉTUDES ET EMPLOI	8
1.1 Les diplômées et diplômés des cycles supérieurs.....	8
1.2 Les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs.....	11
1.3 Les variations possibles selon certaines caractéristiques sociodémographiques	12
1.3.1 Les étudiantes	13
1.3.2 Les étudiantes et étudiants des Premiers Peuples	15
1.3.3 Les étudiantes et étudiants en situation de handicap.....	15
1.4 Conclusion.....	16
CHAPITRE 2 LA PROFESSIONNALISATION DES ÉTUDES SUPÉRIEURES: LEVIER DE L'ÉCONOMIE DU SAVOIR 18	
2.1 Les politiques publiques : des programmes d'action réfléchie.....	18
2.2 Une évolution du référentiel global : l'économie du savoir	20
2.3 Le développement du référentiel sectoriel : la professionnalisation des études supérieures.....	24
2.4 La professionnalisation des études, les acteurs et les indicateurs	31
2.4.1 Les actrices et acteurs.....	32
2.4.2 Les indicateurs	36
2.5 Questionnements et hypothèses.....	38
2.5.1 L'attitude des étudiantes et étudiants et la professionnalisation des études supérieures	38
2.5.2 La perception de la professionnalisation des études supérieures	38
2.5.3 Les offres de possibilité de travail et de stage.....	39
2.5.4 Comparaison entre la maîtrise et le doctorat.....	40
CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	41
3.1 Présentation de l'enquête et de la nature de l'échantillon	42
3.2 Présentation et opérationnalisation des variables	49

3.3 Opérationnalisation des caractéristiques individuelles et scolaires	51
3.4 Cadre d'analyse	52
CHAPITRE 4 RÉSULTATS	54
4.1 Les indicateurs au niveau de la maîtrise	55
4.2 Les indicateurs au niveau du doctorat	59
4.3 Création des indices à partir des indicateurs	63
4.4 Régressions linéaires des indices composites	66
CHAPITRE 5 DISCUSSION	79
CONCLUSION	86
ANNEXE A. Variables indépendantes (caractéristiques individuelles et scolaires), ECEMD 2010 à 2019. ..	88
ANNEXE B. Fréquence et pourcentage des variables indépendantes recodées, maîtrise, ECEMD 2010 à 2019.	91
ANNEXE C. Fréquence et pourcentage des variables indépendantes recodées, doctorat, ECEMD 2010 à 2019.	94
ANNEXE D. Répartition des programmes disciplinaires et professionnels, ECEMD 2010 à 2019.	97
ANNEXE E. Indice CAM : Connaissance et intérêt envers les pratiques, outils et conseils portant sur les compétences académiques à la maîtrise, ECEMD 2010 à 2019.	98
ANNEXE F. Indice CPM : Connaissance et intérêt envers les pratiques, outils et conseils portant sur les compétences professionnelles à la maîtrise, ECEMD 2010 à 2019.	99
ANNEXE G Indice CAD : Connaissance et intérêt envers les pratiques, outils et conseils portant sur les compétences académiques au doctorat, ECEMD 2010 à 2019.	100
ANNEXE H Indice CPD : Connaissance et intérêt envers les pratiques, outils et conseils portant sur les compétences professionnelles au doctorat, ECEMD 2010 à 2019.	101
BIBLIOGRAPHIE	102

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1. Moyenne des scores des indices composites par enquête chez les étudiantes et étudiants à la maîtrise et au doctorat, ECEMD 2010 à 2019.	65
--	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1. Revue des compétences professionnalisantes par actrices et acteurs	37
Tableau 3.1. Répartition par année de l'effectif étudiant au deuxième et troisième cycles au Canada et dans les « Enquêtes auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat » entre 2010 et 2019.	45
Tableau 3.2. Répartition par année et par cycle d'études de l'effectif étudiant au Canada.	46
Tableau 3.3. Répartition de la population étudiante au deuxième et troisième cycles au Canada et dans les « Enquêtes auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat » par province et par année.	48
Tableau 4.1 Fréquence de réponses, en pourcentage, à la question « Quel est l'objectif principal lors de l'inscription? » des étudiantes et étudiants de la maîtrise et du doctorat, ECEMD 2016 et 2019. ...	55
Tableau 4.3. Taux de non-participation, en pourcentage (%), aux questions liées aux compétences académiques chez les étudiantes et étudiants à la maîtrise, ECEMD 2010 à 2019.	56
Tableau 4.4 Taux de non-participation, en pourcentage (%), aux questions liées aux compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants à la maîtrise, ECEMD 2010 à 2019.	58
Tableau 4.5. Taux de non-participation, en pourcentage (%), aux questions liées aux compétences académiques chez les étudiantes et étudiants au doctorat, ECEMD 2010 à 2019.	59
Tableau 4.6. Taux de non-participation, en pourcentage (%), aux questions liées aux compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants au doctorat, ECEMD 2010 à 2019.	62
Tableau 4.7. Modèle de régression linéaire (effet marginal) de l'indice CAM de 2010 à 2019, ECEMD. ...	66
Tableau 4.8. Modèle de régression linéaire (effet marginal) de l'indice CPM de 2010 à 2019, ECEMD	68
Tableau 4.9. Modèle de régression linéaire (effet marginal) de l'indice CAD de 2010 à 2019, ECEMD.	72
Tableau 4.10. Modèle de régression linéaire (effet marginal) de l'indice CPD de 2010 à 2019, ECEMD ...	74

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACES	Association Canadienne pour les Études Supérieures
ACFAS	Association Canadienne-Française pour l'Avancement des Sciences
ADÉSAQ	Associations des Doyennes et des Doyens des Études Supérieures Au Québec
CAC	Conseil des académies canadiennes
CAD	Indice portant sur les compétences académiques au doctorat
CAM	Indice portant sur les compétences académiques à la maîtrise
CPD	Indice portant sur les compétences professionnalisantes au doctorat
CPM	Indices portant sur les compétences professionnalisantes à la maîtrise
CanMEDS	Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada
CCGSPDA	Consortium of Canadian Graduate Student Professional Development Administrators
CMEC	Conseil des Ministres de l'Éducation (Canada)
CRIEVAT	Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail
ECEMD	Enquête auprès des Étudiants à la Maîtrise et au Doctorat
FWS2020	Future Work Skills 2020 (Compétences de Travail Futures 2020)
LRU	Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités
MyIDP	American Association for the Advancement of Science (Association Américaine pour l'Avancement des Science)
NPA	National Postdoctoral Association (Association Nationale Postdoctorale)
OCE	Observatoire Compétences-Emploi
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
UdeM	Université de Montréal
UL	Université Laval
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQÀM	Université du Québec À Montréal
VRDF	Vitae Research Development Framework (Cadre Vitae de Développement des Chercheurs)

RÉSUMÉ

Cette étude s'intéresse à la fluctuation de la perception d'étudiantes et d'étudiants de la professionnalisation des études à la maîtrise et au doctorat dans les universités canadiennes. Des actrices et acteurs du secteur de l'enseignement supérieur ont suggéré de se référer à la professionnalisation des études supérieures afin de répondre à l'inadéquation entre études et emplois, une problématique importante dans un contexte global où l'économie est associée au savoir. Nous analysons cette perception de la professionnalisation des étudiantes et étudiants selon différentes variables scolaires et socioculturelles à l'aide de la sociologie de l'action publique.

Mots clés : études supérieures, doctorat, maîtrise, perception, professionnalisation, université, inadéquation études-emploi, économie du savoir, référent global, référent sectoriel, sociologie de l'action publique.

ABSTRACT

This study focuses on the fluctuation of students perception of the professionalization of master's and doctoral studies in Canadian universities. Actors in the higher education sector have suggested referring to the professionalization of higher education in order to respond to the mismatch between studies and jobs, an important issue in a global context where the economy is associated with knowledge. We analyze this perception of the professionalization of students according to different academic and sociocultural variables using the sociology of public action.

Keywords : higher education, doctorate, master's degree, perception, professionalization, university, education-employment mismatch, knowledge economy, global referent, sectoral referent, sociology of public action.

INTRODUCTION

Selon plusieurs organisations telles que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), nous sommes dans l'ère de l'économie du savoir (OCDE, 1996). Le référentiel de l'économie du savoir se développe au milieu des années 1990, mais son origine est basée sur le texte fondateur *L'économie fondée sur la savoir* publié par l'OCDE en 1996 (Bernatchez, 2014), dont on peut dire qu'il s'agit d'un référentiel pour penser l'action publique. L'idée centrale de ce référentiel est que le savoir stimule la performance économique. En effet, ce terme fait référence à un contexte où « la production, la diffusion et l'utilisation du savoir sont présentés dans une perspective de croissance économique » (OCDE, 1996).

Lorsqu'il est question de savoir, il est rapidement question d'éducation. Les individus ayant le plus de savoir et d'éducation sont ceux ayant généralement fait des études supérieures, soit au niveau de la maîtrise ou du doctorat (ACES, 2012). Suivant la tradition anglo-saxonne étatsunienne, la catégorie « études supérieures » (graduate studies) concerne les études supérieures menant à des diplômes de maîtrise et de doctorat. Dans les universités québécoises, certaines comme l'Université Laval et l'Université de Montréal utilisent cette catégorie. D'autres, telle que l'Université du Québec à Montréal, utilisent la catégorie « études de cycles supérieurs ». Nous utiliserons la catégorie « enseignement supérieur » (graduate education) pour désigner les politiques et dispositifs qui encadrent et régulent les études supérieures.

Les motivations à entreprendre des études supérieures sont multiples. Bien que cela concerne davantage certains domaines d'études, plusieurs étudiantes et étudiants commencent une maîtrise ou un doctorat par attrait pour les activités de recherches, des raisons culturelles ou encore par simple plaisir d'apprendre. En effet, ce type d'études permet d'améliorer la compréhension des connaissances construites par nos sociétés, qu'ils soient d'ordre culturel, politique, économique, technologique, environnemental, etc. Ces étudiantes et étudiants peuvent ainsi réaliser des objectifs personnels tout en participant à l'approfondissement des connaissances qui mènent à une plus grande compréhension des phénomènes qui nous entourent et qui régulent nos vies.

Ces études sont aussi un investissement dans la mesure où elles ouvrent des portes vers différents types de carrières. C'est dans la conjoncture économique des années 1980, où l'inflation et le chômage explosent, qu'on assiste à la montée des discours sur l'adéquation entre les études et l'emploi. Dans le

contexte actuel de l'économie du savoir, les études supérieures sont présentées comme un moyen plus qu'adéquat afin d'obtenir un emploi :

Selon l'Enquête nationale de 2007 auprès des diplômés de 2005, 93 % des diplômés de programmes de maîtrise disposaient d'un emploi au moment de l'enquête. Comme on peut s'y attendre, les revenus augmentent selon le niveau d'éducation, avec les augmentations de revenus les plus importantes entre les niveaux du baccalauréat et de la maîtrise (Bayard et Greenlee, 2009).

Ces étudiantes, étudiants et diplômées, diplômés de l'enseignement supérieur sont considérés comme des ressources qualifiées pour les emplois typiques de l'économie du savoir. Le rôle de l'éducation est multiple, mais il est de plus en plus associé à un aspect économique : « l'éducation est conçue comme un outil de développement personnel et de mobilité sociale afin de permettre le rattrapage [...] sur les plans éducatif, social et économique » (Doray, 2016). Cette mobilité sociale et ce rattrapage économique sont définitivement davantage liés à l'obtention d'un emploi adéquat qu'auparavant :

La figure de l'étudiant n'est plus alors l'héritier en quête de distinction et d'une « objectivation » de son capital culturel dans un diplôme. Il s'agit moins d'acquérir une culture générale, que d'obtenir un diplôme dans le but de le rentabiliser dans un emploi et une position sociale de cadre supérieur ou moyen. En ce sens, « l'âge démocratique » devient l'âge de la concurrence, de l'utilité des diplômes, et des stratégies d'études (Felouzis, 2001).

Le modèle universitaire d'un enseignement général, sans but autre que celui d'une meilleure éducation pour soi, sans lien avec le marché de l'emploi fait l'objet de questionnement. Pour Felouzis, « le modèle universitaire d'un enseignement général, sans finalité autre que lui-même, et sans rapport direct avec le monde du travail, est mis à mal » (Felouzis, 2001). D'ailleurs, en France, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) condense une grande part des réformes quant à la « mission » de l'université. Après l'enseignement et la recherche, une troisième mission est introduite à l'université : l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants (Agulhon, 2014).

De plus, la massification de l'éducation se fait ressentir alors que de plus en plus de diplômées et diplômés se retrouvent sur le marché de l'emploi sans nécessairement trouver « chaussure à leur pied » :

Ce modèle universitaire est d'autant plus remis en question que l'accroissement du nombre des diplômés déséquilibre le marché de l'emploi, au détriment des diplômés universitaires, en termes de salaires comme de probabilités d'accès à des positions de cadre, même si les diplômés constituent toujours une protection relative contre le chômage. Le système

universitaire entre alors dans une crise de légitimité, qui concerne à la fois son modèle pédagogique, mal adapté aux nouveaux étudiants, et sa conception abstraite et académique du savoir et de sa transmission (Felouzis, 2001).

Les types de programmes ne sont pas homogènes. Une distinction sera apportée concernant la différence entre les programmes professionnels et ceux plus traditionnels. Dans ce contexte, il est tout de même considéré que le sens des études devient davantage stratégique (ou utilitariste). Les études sont associées aux possibilités qu'elles offrent sur le marché du travail :

En ce sens, cette démocratisation de l'Université devient une épreuve pour les étudiants. Il ne suffit plus d'entrer à la « fac », mais il faut aussi « décrocher » le bon diplôme, s'orienter et se réorienter, dessiner soi-même son propre parcours car rien, ou trop peu de choses, n'est tracé d'avance (Felouzis, 2001).

Cependant, depuis quelques années, cette adéquation est remise en question. On retrouve en effet plusieurs recherches sur cet enjeu depuis des dizaines d'années (OCDE, 1992; Ferguson et Wang, 2014; Acker et Haque, 2017; Gilbert, 2009). Les emplois offerts aux jeunes diplômées et diplômés ne sont peut-être pas ceux qu'ils souhaitent ou ceux qui sont liés à leur domaine d'études. À cela s'ajoute divers éléments comme le décrit bien Doray :

À la panne de l'emploi, s'ajoutent les transformations de l'économie, de l'organisation du travail et de la composition des emplois sous l'effet de l'internationalisation, de l'introduction des nouvelles technologies de l'information et des communications ainsi que des modifications de modes de gestion du personnel (Doray, 2019).

Ce propos est proche des conclusions du rapport *Formés pour réussir* (Conseil des académies canadiennes, 2021), qui posait une grande question : quelles sont les principales difficultés qui se posent aux doctorants au Canada lors de la transition vers le marché du travail et comment ces difficultés diffèrent-elles selon le domaine d'études? Les auteurs font plusieurs constats mettant en lumière certaines contradictions liées à l'adéquation études-emploi.

Premièrement, le nombre de diplômées et de diplômés du doctorat au Canada augmente, alors que les ouvertures de postes universitaires permanents diminuent en faveur de postes contractuels (Conseil des académies canadiennes, 2021). Il est également question de la culture universitaire comme entrave à la transition vers le marché du travail professionnel, à la possibilité ou, dans certains cas, la nécessité de trouver un emploi à l'étranger, le manque de conscience des diplômées et diplômés du doctorat quant à

leurs compétences et habiletés qu'ils peuvent apporter aux employeurs et, finalement, à l'inadéquation des compétences entre celles demandées par les employeurs et celles acquises dans le cadre du doctorat (Conseil des académies canadiennes, 2021). D'un côté, on présente le savoir comme un élément-clé de la croissance économique future. De l'autre, on remarque que ces individus ayant acquis ce savoir ne sont pas en mesure de le présenter comme il se doit aux employeurs, que ceux-ci ne sont pas intéressés par ce type d'employé et, en plus, que le milieu universitaire engage aussi de moins en moins de ces diplômées et diplômés de l'enseignement supérieur de manière permanente. Nous nous retrouvons donc dans une situation où l'inadéquation entre études et emploi est problématique. Cet enjeu est amplifié dans un contexte où le savoir est présenté comme la clé de la réussite économique.

Pour répondre à cet enjeu de l'adéquation entre études-emploi, plusieurs approches ou stratégies sont envisagées. Elles sont toutes centrées sur la professionnalisation des études. Certains pays tels que l'Australie, le Canada et les États-Unis ont mis en place des doctorats dits professionnels – tels que les doctorats en gestion des affaires, en sciences de l'ingénieur, en éducation, etc. – pour répondre à des besoins que le doctorat traditionnel n'arriverait pas à combler (Huisman et Naidoo, 2006). En effet, les doctorats traditionnels seraient trop spécialisés (trop axés sur la recherche) et n'accorderaient pas assez de place à l'interdisciplinarité. Une autre approche, plus générale, est la professionnalisation des diplômes dits « traditionnels ».

La professionnalisation semble être « au cœur de la transformation des formations universitaires, et peut-être de l'évolution du modèle de fonctionnement et d'organisation de l'Université [...] elle est considérée comme un outil permettant l'ajustement de la relation formation-emploi » (Marcyan, 2007). Cela suscite un regard sur le processus de construction des formations professionnalisées, professionnalisantes et professionnelles comme une réponse aux acteurs économiques et sociaux du milieu universitaire (Marcyan, 2007).

Ce mémoire porte justement sur les perceptions de la professionnalisation des études dans l'éducation supérieure au Canada. Est-ce que le référentiel de la professionnalisation des études est vraiment en progression? Y-a-t-il des indices de cette professionnalisation au Canada? Plus particulièrement, il s'agit de se demander si les étudiantes et étudiants sont de plus en plus nombreux à valoriser la professionnalisation des études de 2^e et 3^e cycles. En d'autres mots, est-ce que la professionnalisation est une préoccupation de plus en plus importante chez les étudiantes et étudiants? Est-ce que la perception

des étudiantes et étudiants de la professionnalisation des programmes d'études varie? Est-ce que la perception de la professionnalisation des études est modulée par des caractéristiques sociales et culturelles des étudiantes et étudiants?

Cette recherche est importante pour plusieurs raisons. D'abord, elle porte sur un sujet d'actualité peu traité au Canada. Il est essentiel de comprendre davantage les perceptions des différentes autrices et auteurs sur la professionnalisation des études dans un contexte de l'économie du savoir. En outre, il est aussi nécessaire de se demander si l'importance accordée à la professionnalisation fluctue selon différents profils sociodémographiques. En ce sens, notre analyse tiendra compte de différentes caractéristiques sociales des répondantes et répondants, comme le genre, l'âge, l'appartenance à une communauté des Premiers Peuples, vivre dans une situation d'handicap, etc.¹.

Ces questionnements sont abordés dans une perspective sociologique de l'action publique. Cette orientation théorique présente les politiques publiques comme des « actions menées par ou en partenariat avec les pouvoirs publics afin de traiter d'une situation perçue comme problématique » (Lascoune et Le Galès, 2012). La sociologie de l'action publique permet d'appréhender l'action d'une multitude d'actrices et d'acteurs d'identifier leurs référents intellectuels et leurs perceptions quant aux politiques publiques mises en place.

Plus précisément, notre cadre analytique fait référence à la sociologie des étudiantes et étudiants et aux travaux sur l'action publique de Pierre Muller (2015), pour qui l'action publique mérite d'être étudiée en s'intéressant aux différents référents globaux sur lesquels elle s'appuie. L'intérêt de cette théorie est, entre autres, de considérer la transition entre différents référents globaux ainsi que leur articulation aux référents sectoriels. Dans ce cas-ci, le référent global est nul autre que ce contexte d'économie du savoir. Le référent sectoriel est celui de la professionnalisation des études dans l'enseignement supérieur. L'importance de la transition entre les référents s'explique par l'apport des acteurs et des actrices du milieu dans la mise en ordre de leur monde. C'est pourquoi il est nécessaire de présenter les discours de ces acteurs et actrices quant à la professionnalisation des études.

¹ Nous allons utiliser une enquête réalisée à différents moments entre 2010 et 2019. Or, à aucun moment, les auteurs ont jugé important de savoir si l'origine socio-économique des étudiantes et étudiants et le capital scolaire des parents pouvait intervenir dans leurs représentations.

Pour réaliser ces analyses, les données de « l'Enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (ECEMD) seront mises de l'avant. Cette base de données de plus de 200 000 répondantes et répondants est le résultat du cumul de quatre sondages réalisés en 2010, 2013, 2016 et 2019. Ces données anonymisées, tirées directement d'enquêtes auprès d'étudiantes et d'étudiants à la maîtrise et au doctorat, contiennent des informations inédites sur leur satisfaction et leur expérience des cycles supérieurs. Notre mémoire permettra de répondre à ces questions de manière longitudinale en comparant les réponses.

Le premier chapitre aborde la problématique de l'inadéquation entre études et emploi dans le milieu éducatif chez les étudiantes et étudiants, mais aussi chez les diplômées et diplômés. Il sera aussi question de cette problématique selon différentes caractéristiques sociodémographiques telles que le genre, être originaire des Premiers Peuples ou, encore, être en situation de handicap. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique. On y traitera les politiques publiques comme interactions entre le référent global de l'économie du savoir et le référent sectoriel de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Comment les actrices et acteurs de ce secteur interagissent-ils entre elles et eux face à ce changement de référent? Nous identifierons plusieurs indicateurs de professionnalisation dans le discours de ces acteurs et actrices et nous terminerons avec quelques questionnements et hypothèses :

Est-ce que la professionnalisation des études supérieures est une préoccupation de plus en plus importante chez les étudiantes et étudiants?

Est-ce que la perception de la professionnalisation des études est modulée par des caractéristiques sociales et culturelles des étudiantes et étudiants?

Comment les offres de possibilité de travail et de stage affectent-elles la perception des étudiantes et étudiants de la professionnalisation des études supérieures?

Est-ce que la perception de la professionnalisation des études supérieures varie en fonction du niveau d'études des étudiantes et étudiants?

Le troisième chapitre décrit le cadre méthodologique et on y présente les enquêtes utilisées ainsi que l'organisme qui les a initiées. Nous démontrerons quelles variables nous utiliserons et comment nous allons les opérationnaliser.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats. Cela se fera en deux grandes étapes. D'abord, des réflexions sur le taux de non-réponse des participantes et participants aux enquêtes et sur l'ajout, le retrait et la modification de certaines questions au fil des enquêtes. Ensuite, nous analyserons nos les

indices sur la perception de la professionnalisation en séparant les étudiantes et étudiants à la maîtrise de celles et ceux du doctorat. Nous terminerons cette étude avec une discussion reprenant nos résultats et réflexions à l'aide de notre cadre théorique ainsi que certaines limites à notre analyse. En effet, cette enquête s'est heurtée à plusieurs problèmes qui ont rendu la tâche plus compliquée. Ces problèmes, découverts au fur et à mesure, étaient plus nombreux que prévu. Certaines questions n'étaient pas posées dans les quatre enquêtes et il a donc fallu limiter les indices pour construire la représentation de la professionnalisation. Il y a également eu un problème quant à la pondération. Étant donné le nombre croissant des universités participant à l'enquête, il se peut fort bien que les données issues des nouvelles universités changent les tendances. Il aurait fallu faire une variable de pondération complète où celle-ci fluctuerait en fonction du nombre d'universités et du nombre d'étudiantes et d'étudiants ainsi que des programmes. Ces informations nous étaient toutefois inaccessibles. Finalement, une courte conclusion viendra clore ce travail. Malgré ces limites, nous avons jugé que cela valait tout de même la peine de continuer cette recherche.

CHAPITRE 1

L'INADÉQUATION ENTRE ÉTUDES ET EMPLOI

Dans la foulée de l'économie du savoir, la professionnalisation de l'enseignement supérieur tente de répondre au problème de l'inadéquation entre études et emploi chez les diplômées et diplômés de la maîtrise et du doctorat. Nous aborderons donc cette problématique au niveau des diplômées et diplômés, mais aussi chez les étudiantes et étudiants et chez certains groupes de population visés par les mesures éducatives d'équité, de diversité et d'inclusion comme les femmes, les Premiers Peuples et les personnes en situation de handicap. Comme les emplois seraient de plus en plus axés sur la connaissance, l'obtention d'un titre scolaire du niveau postsecondaire apparaît comme une excellente voie d'accès à un emploi de qualité bien rémunéré au Canada (Ferguson et Wang, 2014), ce que pourrait indiquer la croissance des diplômées et diplômés (proportionnellement) de maîtrise et de doctorat au Canada (Ferguson et Wang, 2014). Il convient d'abord de rappeler que la source de l'inéquation possible entre formation et emploi n'est pas nécessairement la qualité des formations universitaires. En effet, on n'insiste pas assez souvent sur le fait que les emplois changent. Les exigences des employeurs en termes de compétences se modifient au fur et à mesure que de nouveaux modes de travail sont introduits et que les exigences en termes de diplômes changent. Depuis les années 1950, les discours des organisations internationales ont varié avec les besoins immédiats des économies dominantes quant à la main d'œuvre formée en s'appuyant sur des instruments de légitimation de la sous-discipline de l'économie de l'éducation (Vinokur, 2003). Vinokur qualifie cela de « transfert des services publics d'enseignement vers le secteur marchand » (Vinokur, 2012). Ne pas regarder du côté de l'économie conduit à considérer que le système éducatif apparaît toujours à la traîne. Or, l'économie est en constant changement. La source de l'inadéquation peut aussi se trouver dans l'économie et pas nécessairement dans l'éducation.

1.1 Les diplômées et diplômés des cycles supérieurs

Nous pouvons nous demander si les diplômées et diplômés des cycles supérieurs universitaires (maîtrise et doctorat) sont en situation d'adéquation entre le contenu de leurs programmes d'études et celui de l'emploi de destination. Autrement dit, est-ce qu'il y a une relation entre les études et l'emploi? Or, ce ne serait pas nécessairement le cas selon les domaines d'études, mais aussi d'autres facteurs comme la situation économique. En 1992, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a conduit une étude intitulée « Enseignement supérieur et emploi » scindée en trois thèmes distincts : les sorties des enseignements supérieurs et les entrées dans la vie active; le cas des lettres et des sciences

sociales; les développements récents de la formation professionnelle continue (OCDE, 1992a; 1992b, 1992c; 1992d). Ces études réalisées dans 18 pays membre analysent, entre autres, la relation entre formation et emploi dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire « les formations suivies par ceux qui ont terminé des études secondaires ou de niveau équivalent » (OCDE, 1992a). Il y est constaté que, dans les années 1980, le marché de l'emploi, dans une conjoncture économique difficile, affecte les diplômées et diplômés de l'enseignement postsecondaires même si le taux de chômage moyen de ces derniers est tout de même plus bas que celui de la population active, ce qui est considéré comme une situation d'inadéquation entre études et emploi. L'OCDE utilise alors un concept de la sous-discipline de l'économie de l'éducation, le capital humain, dans un but « d'améliorer l'appariement de l'offre et de la demande de travail en ce qui concerne les besoins en matière de qualification » (OCDE, 1996, p. 20).

Dans la majorité de ces pays occidentaux, il ressort que les diplômées et diplômés désirant se diriger vers le secteur public sont principalement touchés. Ce sont les principales victimes du chômage. C'est le cas de domaines d'études comme les sciences humaines et sociales ou les arts. Un autre domaine en situation problématique est celui de l'agronomie et, plus globalement, de l'agriculture. D'autres domaines tels que l'ingénierie, l'économie, le commerce et les sciences naturelles sont relativement épargnés (OCDE, 1992a; 1992b; 1992c; 1992d). Au niveau de la maîtrise, les domaines « sciences humaines » et « arts visuels et d'interprétation, et technologie des communications » affichaient la proportion la plus élevée de diplômées et diplômés qui ont déclaré que leur emploi n'avait « aucun lien » avec leurs études (Ferguson et Wang, 2014). L'influence d'une absence de liaison entre études et emploi, aussi nommé « job mismatch », tient au fait que l'emploi occupé ait peu ou aucun lien avec les études, se fait également sentir sur trois plans en particulier : le salaire, la satisfaction en emploi et le taux de roulement des employés (Bender et Heywood, 2006). En effet, cette non-concordance entre emploi et études est associée à un salaire plus faible, un taux de satisfaction lié à l'emploi négatif et un taux élevé de roulement du personnel. Ces grandes tendances se sont maintenues.

Bien que la situation des diplômées et des diplômés aux cycles supérieurs face aux conditions d'emploi du marché du travail est un sujet de discussion au Canada (Acker et Haque, 2017), très peu d'études sont faites à leur sujet, mais on sait que plusieurs variables entrent en jeu :

Les variables qui interviennent dans l'insertion et la stabilisation dans l'emploi sont multiples, elles brouillent la perception d'une hiérarchie nette entre niveaux, entre spécialités et entre les jeunes [...] Globalement, l'insertion à l'issue de l'enseignement supérieur est meilleure

que celle intervenant à l'issue du secondaire, on s'en doute, mais l'opposition entre formations professionnelles et formations généralistes se combine avec d'autres partitions qui l'atténuent (Agulhon, 2007b).

Par exemple, des études démontrent qu'il y a de moins en moins de diplômées et diplômés du doctorat qui pourront être employés dans les milieux académiques, même si une grande proportion d'entre-elles et d'entre-eux le désirent (Maldonado et al., 2011). Environ 6600 étudiantes et étudiants au doctorat graduent chaque année au Canada (en plus des immigrantes et immigrants et des Canadiennes et Canadiens qui reviennent avec un doctorat d'autres pays), alors que moins de 2000 emplois académiques sont offerts annuellement (Acker et Haque, 2017). Ceux qui ne peuvent trouver un poste permanent se retrouvent à enseigner à temps partiel ou sous contrat. Or, ces emplois ne garantissent pas de permanence ou de sécurité d'emploi (Bauder, 2016; Field et Jones, 2016). En plus, l'internationalisation des diplômées et diplômés signifie une compétition élargie pour les postes académiques non seulement avec les diplômées et diplômés canadiens, mais avec l'ensemble des diplômées et diplômés peu importe le pays de diplomation: « Only 50 per cent of the individuals hired in Canadian universities into tenure-track positions that year had Canadian PhDs. This contrast with contractual limited-term appointments for which all positions were held by those with Canadian PhDs » (McAlpine et al., 2009).

Pour ces diplômées et diplômés qui trouvent un emploi dans leur filière, il est souvent question de contrat ou de travail à temps partiel à répétition, donc d'instabilité économique (OCDE, 1992a; 1992b; 1992c; 1992d). La cohorte de diplômées et diplômés du doctorat au Canada de 2009-2010 étaient plus susceptibles de travailler à des postes non permanents (38%) trois ans après avoir obtenu leur diplôme, comparativement aux diplômées et diplômés des autres niveaux d'études (Ferguson et Wang, 2014). Le Canada, comme la plupart des pays occidentaux, a ressenti les effets de la récession économique des années 1980. Les diplômées et diplômés canadiens de cette période sont confrontés à certains problèmes quand vient le temps de trouver un emploi : « la plupart des emplois sont faiblement rémunérés, à temps partiel ou de nature saisonnière [...] le travail à temps partiel est de plus en plus caractéristique du marché de l'emploi canadien et les femmes sont particulièrement touchées » (OCDE, 1992b).

Cet écart entre le nombre de diplômées et diplômés recherchant un emploi académique et le nombre d'emplois offerts amène des discussions sur la possibilité de préparer davantage les étudiantes et étudiants à une carrière non-académique (Gilbert, 2009). Cela implique généralement l'imbrication de compétences et d'attributs généraux dans les curriculums facilement transférables à un milieu de travail

professionnel (Acker et Haque, 2017). Un autre problème est que les entreprises canadiennes semblent avoir des réticences à engager des diplômées et diplômés du doctorat (Edge et Munro, 2015). En effet, leur « employabilité » est remise en question.

Concerns about graduate employability in a fluid job market, and over-specialization limiting career flexibility, have led numerous stake-holders including academics, industry employers and students themselves, to call for a broadening of the doctoral curriculum to include a broader skill set [...] In such rapidly changing fields, acquisition of certain knowledge, skills and techniques may not leave the graduate with guaranteed employment (because new technical competencies and new knowledge are considered more valuable) (Pearson and Brew, 2002; Gilbert et al., 2004).

Le gouvernement canadien encourage pourtant la « production » de travailleuses et travailleurs hautement qualifiés pouvant « compétitionner dans une économie globale » (Maldona et al., 2013; Tamburri, 2013). D'un autre côté, les universités se voient aussi victimes de coupures budgétaires impliquant des contraintes : « At the same time, budget constraints and the dictates of corporatization have encouraged university administrators to hire contingent teachers instead of more expensive full-time faculty » (Acker et Haque, 2017). Ajoutons que les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs peuvent et ont aussi une perception de cette professionnalisation des études.

1.2 Les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs

Après avoir constaté l'écart entre l'employabilité des diplômées et diplômés entre autres selon leurs domaines d'études, la présente section s'intéresse au déficit de professionnalisation pendant les études. Les étudiantes et étudiants de deuxième et troisième cycle occupaient en très grande majorité des emplois liés à leurs champs d'étude (Sales et al., 1996). Aux cycles supérieurs, les emplois occupés relèvent majoritairement de l'enseignement et de la recherche. Pour les étudiantes et étudiants, le fait de travailler pendant les études est une occasion de vivre une expérience susceptible d'améliorer leur curriculum vitae (Roberge, 1997). Les études aux cycles supérieurs ne semblent plus, à elles seules, être considérées comme une garantie d'insertion professionnelle positive. Elles et ils ont tous intégré la nécessité de travailler pour préparer l'insertion professionnelle (Laplante et al., 2010). Or, ce travail en même temps que les études est une lame à double tranchant (par exemple, le fait d'enseigner pendant son doctorat) : « teaching is a double-edged sword (necessary for survival and appreciated as a learning opportunity but taking time away from the PhD) » (McAlpine et al., 2009).

Les étudiantes et étudiants au doctorat reprochaient aussi, à leur tour, aux facultés universitaires l'inconsistance dans la professionnalisation des études. Par exemple, à quelles conférences devraient-ils assister en termes de possibilités d'emplois (Acker et Hacke, 2017). Elles et ils reprochent le manque d'opportunités de carrières dû au fait que leur programme ne les prépare pas pour le futur (McAlpine et *al.*, 2009).

1.3 Les variations possibles selon certaines caractéristiques sociodémographiques

Les recherches sur l'accès et sur la persévérance scolaires montrent qu'il y a des différences importantes selon plusieurs facteurs sociaux, telles que les conditions de vie, les dispositions sociales et culturelles et les expériences scolaires antérieures qui sont des facteurs de modulation (certains les augmentent, d'autres les réduisent) des inégalités devant l'éducation ainsi que dans l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). En fait, l'expérience et les parcours scolaires dans l'enseignement post-secondaire sont différenciés. Nous pouvons nous demander si c'est aussi le cas en matière de professionnalisation des études.

Un des thèmes classiques de l'analyse sociologique de l'éducation est sans aucun doute les inégalités scolaires. Par exemple, dans le cas du Canada, l'évolution des politiques éducatives en termes d'accès et de persévérance scolaires nous amène à nous questionner sur différentes caractéristiques et situations marquant la population étudiante. Suite aux débats sur l'accès à l'éducation, de nouvelles questions sur les conditions à la réussite et à la persévérance scolaires se posent. De nombreuses études démontrent une croissance de l'accès, mais les inégalités demeurent. Il n'est plus simplement question de savoir si ces étudiantes et étudiants ont accès à l'école, mais s'ils réussissent également :

Ainsi, nous pouvons nous demander comment la montée de l'éducation inclusive et des politiques visant une plus grande égalité de réussite pour les personnes en situation de handicap, les personnes provenant des premières nations et les personnes immigrantes changera le regard sur la production des inégalités (Groleau et Doray, 2018a).

Au fil des années, les études sur les inégalités d'accès et la persévérance aux études ont mis en évidence des enjeux et thématiques spécifiques liés à des situations et des caractéristiques portées par les étudiantes et étudiants. On note, dans certains cas, une carence de données quant aux personnes en situation de handicap et aux personnes originaires des Premiers Peuples (Wolforth et Roberts, 2010; Perron et Côté, 2015). Dans d'autres cas, les défis et réalités vécues par les étudiantes et étudiants sont largement discutés. La condition étudiante des étudiantes et étudiants issus de l'immigration est présente

dans la littérature sur plusieurs thèmes (Tom, 2017; Audet et Bilodeau, 2013). Cependant, les enjeux des étudiantes et étudiants issus de l'immigration sont peu débattus lorsqu'il est question d'étudiantes et d'étudiants adultes et de formation générale aux adultes (Misirowska, 2014). Les caractéristiques socioéconomiques du milieu familial par exemple, l'appartenance sociale, être une étudiante ou un étudiant de première génération (ÉPG) et les distinctions d'accès entre les hommes et les femmes sont aussi présentes dans la littérature (Dolata, 2008; Kamanzi et *al.*, 2008).

Dans la mesure où ces caractéristiques et situations sont analysées selon des thèmes de la persévérance et des inégalités scolaires, nous pouvons également nous demander si ces facteurs influencent la perception de la professionnalisation des études. Est-ce que certaines catégories d'étudiantes et d'étudiants sont davantage attirées, attirés par des études professionnalisantes? Est-ce que certaines catégories d'étudiantes et d'étudiants sont particulièrement affectées ou ont un sentiment plus grand d'inadéquation entre leurs études et l'emploi désiré? Est-ce que certaines catégories d'étudiantes et d'étudiants sont spécialement « intéressées » par la professionnalisation des études supérieures? La population estudiantine porte des caractéristiques distinctives. Y-a-t-il des différences dans les rapports à la professionnalisation des études dans les publics des 2^e et 3^e cycles universitaires?

Plus spécifiquement, la question est de savoir si l'attrait de la professionnalisation est modulé par les caractéristiques individuelles des étudiantes et étudiants comme l'âge, le sexe, l'appartenance ethnoculturelle, être en situation de handicap, etc.

1.3.1 Les étudiantes

Le concept de genre comme catégorie d'analyse est un outil utilisé autant en sciences de l'éducation (Duru-Bellat, 1990; Mosconi, 1989) qu'en sociologie (Bourdieu, 1998; Delphy, 1998). Le genre, comme « différences des sexes socialement et culturellement construites constitue une variable indispensable à la compréhension de tous les domaines de la vie sociale » (Guionnet et Neveu, 2005). La prise en compte du genre contribue « à la progression générale des connaissances sur le monde qu'elle rend plus intelligible » (Jarlégan, 2009). L'analyse genrée invite à réfléchir à d'autres types de rapports sociaux (Jarlégan, 2009). En sociologie de l'éducation :

Les études sur les inégalités entre hommes et femmes ont cherché à mieux comprendre les sources des inégalités, en explorant, d'une part, l'effet des ancrages sociaux, des mouvements

de mobilisation sociale et des héritages culturels, et, d'autre part, la contribution du système scolaire dans la reproduction des inégalités (Doray et Groleau, 2018).

La recherche sur la persévérance et la réussite scolaire a indiqué que « la scolarisation n'est pas identique pour toutes les femmes ni les effets sur leur vie professionnelle » (Bouchard et Renée, 1998). C'est dans cette optique qu'il nous semble important d'intégrer une analyse genrée de la progression de la professionnalisation des études supérieures.

La parité de genre en nombre absolu semble atteinte à plusieurs égards dans les universités canadiennes. Au baccalauréat, les femmes sont majoritaires dans la population étudiante et chez les diplômées, diplômés depuis plusieurs dizaines d'années, mais qu'en est-il des deuxième et troisième cycles?

La proportion de diplômées à la maîtrise progresse également. En 1997, leur représentation franchissait la barre des 50 %, et en 2008, celle-ci atteignait 54 %. Bien que les étudiantes au doctorat demeurent minoritaires, l'augmentation de leur présence a été encore plus forte que pour les deux autres cycles d'études. En 1992, 32 % de tous les diplômés détenant un doctorat étaient des femmes, une proportion qui a grimpé à 44 % en 2008 (Turcotte, 2011).

Une situation particulièrement problématique est celle des femmes diplômées. Il y a de plus en plus de femmes à l'université dans les 18 pays étudiés par l'OCDE. Evelyne Sullerot affirmait : « une profession qui se féminise est une profession qui se détériore » (Sullerot, 1973). L'accroissement du pourcentage de femmes dans le secteur professionnel est souvent un indicateur de la perte de prestige de ces professions. La question qu'il faut se demander est si ces difficultés sur le marché du travail conduisent les femmes à choisir d'autres programmes. Dans le secteur privé, les femmes trouvent plus difficilement à se placer (OCDE, 1992a). Elles sont les principales victimes de l'inadéquation entre études et emploi chez les diplômées et diplômés de l'enseignement supérieur, alors que les femmes sont plus à risque que les hommes d'être au chômage, elles sont toujours cantonnées dans des domaines traditionnellement genrés, associé au secteur public. On peut se demander si c'est un problème d'inadéquation ou un problème de discrimination et de sélection (incluant l'autosélection) et si celui-ci s'est atténué au cours des dernières années.

Bien que les taux d'emplois aient été semblables pour les hommes et les femmes, l'emploi à temps plein était plus élevé chez les hommes et l'emploi à temps partiel plus élevé chez les femmes (Ferguson et Wang, 2014; OCDE, 1992b). Autant dans le secteur académique qu'en dehors de celui-ci, les femmes et les personnes noires sont moins payées que la moyenne. Les chances d'avoir un travail qui n'est pas relié aux

études augmente avec l'âge et encore plus chez les femmes (Bender et Heywood, 2006). Cet écart de revenus peut toutefois être nuancé par différents facteurs, dont le travail à temps partiel des femmes, mais aussi à leurs choix de carrière et à l'accès à des postes de direction.

On se dirige donc vers la parité de genre en termes de nombres d'étudiantes et d'étudiants universitaires, mais pas nécessairement en termes d'insertion professionnelle. Est-ce que cela se traduit sur les perceptions de la professionnalisation des études?

1.3.2 Les étudiantes et étudiants des Premiers Peuples

D'abord, le terme « Premiers Peuples » représente les Premières Nations, les Inuit et les Métis. Cette clarification sémantique est importante dans la mesure où c'est à ce groupe de choisir le terme employé qui les identifie (Gauthier et Blackburn, 2015). En réalité, seulement au Québec, il y a plus de 54 communautés autochtones au sein de onze nations (Lévesque et Polèse, 2015). Cet ensemble de communautés est tellement diversifié qu'il est difficilement possible d'y faire des généralisations. Au Canada, cette hétérogénéité est logiquement élargie, mais il reste tout de même quelques points qui semblent faire consensus, dont celui de la nécessité de réaliser des études quantitatives sur les Premiers Peuples. Il y a en effet beaucoup d'études qualitatives, mais presque aucun travail quantitatif. Les Premiers Peuples sont souvent indiqués implicitement dans des articles ou, au contraire, exclus par manque de données :

The United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues has repeatedly called for the collection of disaggregated data that describes the distinct experiences of Indigenous peoples. Yet, Canada does not have a national child welfare data collection system. This is problematic for an accurate understanding of the Indigenous context as data regarding Indigenous children is only available at the provincial level. The provinces do not collect data in a uniform way; thus, it is challenging to make regional cross comparisons (ACES, 2015).

Dès lors, il devient difficile de savoir si les étudiant-e-s originaires des Premiers Peuples sont ou non davantage attirés par les programmes d'études plus professionnalisants.

1.3.3 Les étudiantes et étudiants en situation de handicap

Il est important de préciser que la désignation d'étudiantes et étudiants « en situation de handicap » vient du modèle social du handicap, c'est-à-dire une approche où le handicap est la résultante d'une combinaison d'éléments contextuels et individuels. Cette approche vient à l'encontre du modèle médical

de catégorisation qui accentuait le caractère individuel du handicap. La simple désignation « personnes en situation de handicap » en est un exemple du chemin parcouru depuis « « handicapés », « déficients » ou encore « personnes avec handicap » qui mettaient l'emphase sur le diagnostic de l'individu plutôt que sur la combinaison d'éléments contextuels et individuels (Wolforth, J. & E. Roberts, 2010).

Ces étudiantes et étudiants en situation de handicap ne tendent pas vers la réussite malgré un effort général d'augmentation de l'accès à l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). L'accès physique à l'éducation a été et est toujours un grand enjeu pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap au Canada. Maintenant que cet enjeu a été appréhendé et réglementé en partie, un nouvel enjeu a vu le jour. Il est en effet question de l'accès à la réussite et de la persévérance scolaires chez les étudiantes et étudiants en situation de handicap. Qu'en est-il de l'accès à la réussite et à l'emploi? Un des éléments soulignés est qu'il y a un manque d'ouverture de plusieurs milieux face aux étudiantes et étudiants en situation de handicap, considérés comme « moins » capables. C'est particulièrement le cas de stagiaires (Lebel et *al.*, 2016). Dans une étude, 30% des étudiantes et étudiants en situation de handicap affirment avoir été tenus à l'écart ou évités en raison de leur incapacité (Deslauriers et Olivier, 2017). Les médias tendent d'ailleurs à peindre un tableau très négatif des troubles de santé mentale en particulier (St-Onge, M. & A. Lemyre, 2016). Cela se fait sentir chez ces étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers qui sont plus à risque à plusieurs niveaux : « précarité liée à l'emploi, donc au temps partiel, au chômage de longue durée et à la pauvreté » (Ebersold, S. & L. S. A. Cabral, 2016)

Est-ce que ces étudiantes et étudiants ont les mêmes perceptions de professionnalisation que le reste de la population étudiante? Doit-on penser que la fragilité de leur situation les conduirait à préférer des programmes professionnalisants?

1.4 Conclusion

La question des écarts entre les études et les emplois – variables selon les conjonctures économiques –, en particulier la question de l'accès aux emplois après les études, a conduit des actrices et acteurs éducatifs à envisager des changements dans les programmes d'études en modifiant leur contenu avec l'introduction de nouvelles compétences. Il faut aussi considérer la valorisation des programmes existants qui sont déjà considérés comme professionnels. Ces travaux font peu état de l'opinion des étudiantes et des étudiants et de leurs choix dans leurs orientations scolaires et professionnelles. Nous tenterons de mieux comprendre l'interprétation des politiques et des actions publiques à l'aide de nos analyses des

perceptions des étudiantes et des étudiants et de certains discours d'actrices et d'acteurs sur cette professionnalisation des études supérieures en réponse aux besoins de l'économie du savoir, à l'inadéquation entre études et emploi et à la conjoncture économique des années 1980.

CHAPITRE 2

LA PROFESSIONNALISATION DES ÉTUDES SUPÉRIEURES: LEVIER DE L'ÉCONOMIE DU SAVOIR

Comme cadre d'analyse des différentes perceptions de l'évolution des études supérieures, nous mobiliserons la théorie sociologique des politiques publiques de Pierre Muller. Celle-ci nous permettra d'analyser les perceptions de certains actrices et acteurs face aux politiques publiques affectant le secteur de l'éducation au Canada. En effet, les politiques publiques et leurs fondements normatifs affectent les universités ainsi que les étudiantes et étudiants. Muller invite à saisir des éléments de contexte tels l'économie du savoir comme *réfèrent global*; pour leur part, la problématique de l'inadéquation entre études et emploi et la conjoncture économique des années 1980 mènent à diverses politiques et actions publiques dans le secteur de l'enseignement supérieur, soit ce que Muller nomme un *réfèrent sectoriel*, *en l'occurrence* la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Cette théorie nous permet d'analyser les perceptions des étudiantes et étudiants quant à l'orientation de leurs études en lien avec le contexte socio-éducatif qui valoriserait de plus en plus la professionnalisation des études ainsi que le discours d'actrices et d'acteurs ciblés.

2.1 Les politiques publiques : des programmes d'action réfléchi

La fonction de mise en ordre de la société par l'État moderne s'articule autour des politiques publiques. Historiquement, c'est au milieu du 19^e s. que l'État saisit les rênes de l'action publique et se met à jongler avec les différentes transformations subies par les sociétés occidentales face à une économie de marché. Incontestablement, sans État, il n'y a pas de politiques publiques. Ce changement de forme de domination – d'un gouvernement des territoires vers un gouvernement des populations – est défini par le concept de *gouvernementalité* chez Foucault, c'est-à-dire :

L'ensemble des institutions, les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique, quoique très complexe, de pouvoir qui a pour cible principale la population, pour forme majeure de savoir l'économie politique, pour instrument technique essentiel les dispositifs de sécurité. [...] Par gouvernementalité, je crois qu'il faudrait entendre le processus, ou plutôt le résultat du processus par lequel l'État de justice au Moyen Âge, devenu aux 15^e et 16^e siècles État administratifs, s'est trouvé petit à petit gouvernementalisé (Foucault, 2004).

La naissance de l'État moderne par la gouvernementalité est aussi synonyme de processus de réflexivité, d'une représentation du rôle de l'État dans les sociétés autoréférentielles. En d'autres mots, l'apparition

de l'État moderne signifie la création d'un nouvel endroit où la société va réfléchir et agir sur elle-même : l'État est principe d'intelligibilité. De plus, avec l'arrivée de savoirs inédits comme les statistiques, l'État est dorénavant représenté par sa capacité d'action sur la population.

Or, la venue de l'État moderne implique de nouvelles questions : qui va dire ce qu'est et ce que doit être l'État, quels seront sa place et son rôle dans la société? La transition des sociétés dites « traditionnelles » vers les sociétés « modernes » serait dûe au développement de leur capacité autoréflexive, comprise sous deux dimensions : l'*autoréférentialité* et l'*autoréflexivité*. Ces concepts correspondent respectivement au « processus à travers lequel la société se pense et se dit sans passer par des systèmes de références extérieurs à elle-même (Dieu, la Nature, le Cosmos, etc.) » et à la « capacité de la société à agir sur elle-même, à travers la mise en place d'instruments, de mécanismes destinés à produire des effets sur le monde, à changer le monde et donc à se transformer soi-même » (Muller, 2015). L'autoréférentialité exprime que la société moderne a désormais comme point de référence rien de moins qu'elle-même (à travers les politiques publiques) et l'autoréflexivité, quant à elle, relève de l'action par des dispositifs d'autoréférentialité (ce que « doit » être une société). La combinaison de l'autoréférentialité et de l'autoréflexivité s'incarne dans des *politiques publiques*, comprises comme « programmes d'action réfléchie sur le monde à travers la mise en place d'instruments élaborés en fonction d'objectifs [implicites et explicites] » (Muller, 2015). En ce sens, on peut parler d'une approche *cognitive* et *normative* de l'action publique (Muller, 2000; Bernatchez, 2014).

Évidemment, les politiques publiques deviennent de plus en plus prépondérantes face à un besoin de distanciation et d'articulation des différentes sphères de la société :

La naissance des politiques publiques est indissolublement liée à la nécessité incontournable, pour les sociétés modernes, de se mettre à distance d'elles-mêmes afin de prendre en charge, de manière autoréférentielle et autoréflexive, par des dispositifs appropriés, la régulation du rapport entre les parties et le tout social. Les politiques sociales sont la matrice de toutes les politiques publiques parce qu'elles construisent, pour la première fois, un regard autoréflexif des sociétés à partir de la mise en secteur du social (Muller, 2015, p. 27).

En d'autres mots, les politiques publiques et plus globalement, l'action publique, trouvent dans des visions du monde générales ou globales une ressource d'orientation. Il existe aussi des ressources de même type qui orientent l'action dans un secteur ou une sphère d'activité particulière. Ainsi, la référence à l'économie et la société du savoir, le référent global, peut structurer l'action et les politiques publiques dans l'ensemble des politiques gouvernementales. La professionnalisation des études, le référent sectoriel,

oriente pour sa part l'action publique dans une sphère d'activité particulière, l'éducation. Il peut arriver que le référentiel global et le référentiel sectoriel ne soient pas en forte cohérence.

Un des problèmes de la dialectique entre les parties (secteurs ou sphères particulières d'activités sociales) et le tout (global) est que les différents acteurs et actrices n'ont pas la même vision de leurs actions en fonction d'où ils se situent. Par exemple, dans le secteur de l'éducation, il n'y a pas nécessairement consensus entre les visions des étudiantes, étudiants, des professeurs, professeurs, des gouvernements, des organisations et associations de la société civile, etc.

Ces politiques publiques font référence au *rapport global-sectoriel*, soit « le gouvernement du monde réel par les politiques publiques à travers la mise en secteur des problèmes sociaux » (Muller, 2015). Les politiques publiques sont donc une combinaison du rapport au global et du rapport au sectoriel. Alors que déterminer qui pense et dit le *référentiel sectoriel* paraît plutôt évident – les acteurs et actrices du secteur en question pensent et disent celui-ci – déterminer qui pense et dit le *référentiel global* l'est moins.

2.2 Une évolution du référentiel global : l'économie du savoir

D'abord, le référentiel global construit un référent d'un point de vue global, mais il n'est pas pour autant le global objectif. Autrement dit, ce global objectif existe à l'extérieur de ce qu'en disent les acteurs et actrices du référentiel global. Ce dernier s'exprime comme la simulation d'une forme d'objectivité du monde au même titre que le concept d'*épistémè* chez Foucault. Par-là, il est entendu comme un cadre ou un filtre imposant implicitement une conception, une vision (de ce que doit être la société). Un référentiel global dit à quoi et à qui sert l'État. Chaque époque se constitue par ce type de référent dont l'aspect principal est de déterminer à quoi servent les politiques publiques.

Le référentiel global actuel est celui de l'économie du savoir, aussi appelé économie de la connaissance. Il est conçu au milieu des années 1990, mais son origine se retrouve dans le texte fondateur *L'économie fondée sur le savoir* publié par l'OCDE en 1996 (Bernatchez, 2014). Il est toutefois important de distinguer économie du savoir et sociétés du savoir. Les sociétés du savoir font référence au rapport de l'UNESCO *Vers les sociétés du savoir* publié en 2005. Ce rapport stipule que les sociétés du savoir reposent sur la « capacité de produire, de diffuser et d'utiliser l'information en vue d'appliquer les savoirs au développement humain » dans un cadre de coopération, de liberté d'expression et d'un accès universel à la connaissance (Bernatchez, 2014). C'est une vision du monde alternative. Cependant, il est bien

démontré que celle-ci ne reste qu'une vision et que l'économie du savoir est le référentiel global dominant (Bernatchez, 2014).

L'idée centrale de *L'économie fondée sur le savoir* est que le savoir stimule la performance économique. En effet, ce terme fait référence à un contexte où « la production, la diffusion et l'utilisation du savoir sont présentés dans une perspective de croissance économique » (OCDE, 1996). Le savoir est alors important comme capital humain, un capital qui s'acquiert par l'éducation et qui rapporte des dividendes et une augmentation de la productivité (Bernatchez, 2014). Selon cette logique, les individus font fructifier leur capital humain en développant des compétences, des qualifications supplémentaires ou encore des expériences professionnelles qui sont comprises comme un investissement dans leur propre futur. C'est le cas, par exemple, de personnes qui vont aller chercher un diplôme ou une qualification supplémentaire dans un but d'améliorer leur valeur professionnelle. Le concept de capital humain postule qu'un nombre grandissant d'individus se préparent au contexte de l'économie du savoir en développant des compétences académiques et professionnelles qui faciliteront leur cheminement professionnel (Lehmann, 2012).

La théorie du capital humain contraste avec la théorie des clôtures sociales (« social closures theory ») qui argumente que les compétences académiques et professionnelles sont utilisées comme des formes de clôtures sociales désignées afin de « contrôler et de restreindre des positions-clés dans une structure sociale » (traduction libre, Lehmann, 2012). Ces clôtures sociales aideraient à maintenir les inégalités sociales traditionnelles. La théorie du capital humain pense plutôt que le dépassement de ces inégalités est réalisé avec le développement de compétences académiques et professionnelles facilitant la mobilité sociale.

La reconnaissance du capital humain pour son savoir obtenu par une éducation supérieure transforme indubitablement les sociétés en soi. L'augmentation de cet effectif de la population qui est de plus en plus éduquée, ou plutôt diplômée, est une conséquence directe et voulue de ce nouveau référent global de l'économie du savoir. Or, cette situation amène aussi une « course aux diplômes », une course pour rester sur place suite à la perte de valeur des diplômes. C'est « l'inflation des diplômes », c'est-à-dire « l'effet de dévaluation produit par l'accroissement des effectifs scolarisés sur la valeur du diplôme » (Passeron, 1982).

Cette représentation de l'économie présentant l'information, la connaissance et l'éducation non plus dans une logique académique ou éducative, mais à travers une logique économique n'est pas nouvelle : « [there]

is a shift from knowledge understood as governed through the logics and imperatives of disciplines and disciplinarity to one governed by the economic needs of nation states and national systems – the knowledge economy » (Boud et Lee, 2009c). C'est cette idée que les diplômés sont de plus en plus réquisitionnés au service des économies nationales et régionales (Boud et Lee, 2009c). La connaissance est désormais une production économique : « knowledge becomes more and more an issue of *production*, more and more critical as economic performance comes to rely more and more heavily on knowledge inputs. Universities are increasingly seen as significant knowledge producers...» (Boud et Lee, 2009c).

Ce tournant pratique de la production de la connaissance est bien expliqué (Gibbons et *al.*, 1994; Nowotny et *al.*, 2001). « Mode 1, or disciplinary knowledge production, is seen as the province of the university but the boundaries of the university increasingly become permeable to Mode 2, transdisciplinary knowledge production, created in the context of application » (Gibbons et *al.*, 1994). Lyotard l'avait déjà précisé en indiquant que, dans les sociétés post-industrielles, la connaissance sera appréhendée pour son caractère instrumental et commercial et moins pour son association au progrès ou à l'émancipation sociale : « Knowledge will be valued increasingly for its instrumental and commercial value and less for its own sake or for the sake of social progress or for societal emancipation » (McAlpine et *al.*, 2009). La connaissance est désormais prisée pour ce qu'elle peut faire et non ce qu'elle est : « Knowledge is now more important, and desired, not so much for what it is but for what it does » (Green, 2009).

Dans une économie du savoir,

L'acquisition de connaissances devient un paramètre important qui détermine le sort des individus, des entreprises et des économies nationales. Les facultés humaines d'acquisition et d'application de compétences nouvelles sont la clé de l'assimilation et de l'utilisation des technologies nouvelles. Des chercheurs et techniciens convenablement formés sont absolument indispensables pour produire et appliquer les connaissances tant scientifiques que technologiques. Le système scientifique, et tout particulièrement les universités, occupe une place centrale dans la formation du corps de chercheurs dont l'économie fondée sur le savoir a besoin (OCDE, 1996, p. 23).

L'OCDE continue dans cette lignée en présentant les universités comme des institutions confrontées à plusieurs problèmes, dont « des discordances [qui] commencent à apparaître entre les besoins du marché en chercheurs nouveaux d'une part, et, de l'autre, entre les qualifications et l'orientation de l'offre de nouveaux titulaires d'un doctorat » (OCDE, 1996, p. 24). Les universités se retrouveraient ainsi devant la « lourde tâche de concilier le rôle qui lui revient dans la création de connaissances, rôle qui est plus

important encore dans l'économie fondée sur le savoir, et sa fonction de transmission du savoir ou sa mission éducative » (OCDE, 1996, p. 24). Ce discours présente clairement une situation où les universités, bien que faisant face à de multiples problèmes, doivent trouver un moyen de plaire aux système éducatif et économique. Le rôle des universités dans l'économie n'est jamais présenté comme une possibilité dans ce type de discours, mais plutôt comme un fait indéniable :

La capacité de diffusion d'une économie dépend en partie de l'existence d'incitations et d'institutions, par exemple des établissements d'enseignement supérieur, qui interviennent dans la dissémination du savoir [...] des arbitrages s'imposent donc entre les investissements consacrés à la production du savoir et à la création d'aptitudes pour la diffusion et l'exploitation de connaissances scientifiques (OCDE, 1996, p. 25).

Les universités se retrouvent à jongler entre la recherche, l'enseignement, la formation et le transfert de connaissances aux acteurs économiques et sociaux ou, en termes plus concrets, aux entreprises, car, selon l'OCDE, les liens de collaboration entre l'université et l'industrie « ouvrent des possibilités d'accentuer la pertinence de la mission éducative de l'université tout en suscitant de nouvelles pistes de recherche » (OCDE, 1996, p. 25). Or, cette « mission éducative de l'université » n'a pas toujours été comprise en termes de pertinence ou d'efficacité. Le Canada, comme la plupart des pays occidentaux, a vécu une récession économique au début des années 1980 qui a mené à de l'inflation et du chômage. C'est dans ce cadre que des objectifs individuels et économiques ont été définis pour l'enseignement supérieur (OCDE, 1992b). Bref, il est important de garder en mémoire que l'enseignement supérieur joue un rôle dans l'économie à travers une adéquation entre études et emploi est une façon de voir les choses, mais il est faux de prétendre que c'est la seule et unique option.

Ce référent global de l'économie de la connaissance s'ancre, on l'a bien vu, à un des endroits où la production de connaissances fonctionne à plein régime. Ceux-ci sont incontestablement les universités de plusieurs manières. L'économie de la connaissance implique de nouvelles dynamiques sociales qui ont affecté et transformé le champ scientifique :

Diminution du poids relatif de la recherche universitaire en contexte d'augmentation de la production de la recherche au sein de grandes organisations publiques et privées; [...] instrumentalisation et marchandisation croissante de la recherche universitaire par une demande principalement politique et économique [...]; standardisation, internationalisation et domination d'un modèle de production et de diffusion de la recherche (Larouche, 2019).

Cette orientation économique du savoir induit un contexte de production et de diffusion des résultats de la recherche « où les classements des institutions et des publications, les indices de notoriété et d'impact des chercheurs créent un environnement compétitif générant des facteurs de risque quant à l'intégrité et la conduite individuelle en recherche » (Larouche, 2019, p. 484). Avoir une réflexion éthique sur ce référent de l'économie du savoir et « des effets de sa régulation sur le statut, le rôle et la portée du savoir scientifique, c'est pouvoir engager une réflexion éthique et critique sur l'intégrité sociale de l'activité scientifique et conséquemment sur la responsabilité sociale des chercheur·se·s (Larouche et Piron, 2010, dans Larouche, 2019). L'université baigne dans ce référent de l'économie de la connaissance. On peut donc supposer que le secteur des études supérieures se voit également profondément touché par cette évolution du référent global. En quoi ce nouveau référent global de l'économie du savoir vient-il affecter le secteur des études supérieures? Comment les acteurs et actrices de ce secteur s'orientent face à ces discours? Est-ce que ce les études supérieures se professionnalisent?

La modification des politiques publiques est comprise sous le modèle d'une succession de cycles. Un *cycle d'action publique* est compris comme « un processus à travers lequel se développe, se stabilise puis se décompose une configuration globale fixant le rôle et la place des politiques publiques dans le fonctionnement de la société » (Muller, 2015). Le passage d'un cycle à un autre amène une contrainte structurelle (les structures en place sont pensées en fonction du cycle précédent), mais aussi une relative liberté des acteurs et actrices (c'est dans la transition d'un cycle à l'autre que la marge de manœuvre se retrouve). Dans ce cadre, comment les individus d'un secteur en particulier, dans ce cas-ci le secteur de l'éducation (et plus précisément les études supérieures) font-ils face au changement du référent global, à l'économie du savoir? Comment les individus utilisent-ils cette marge de manœuvre dans la transition d'un cycle d'action publique à un autre? Plus précisément, comment est-ce que les étudiantes et étudiants des études supérieures se positionnent et interagissent face aux discours des acteurs et actrices quant à la professionnalisation?

2.3 Le développement du référentiel sectoriel : la professionnalisation des études supérieures

Les acteurs et actrices agissent dans un cadre sectoriel, c'est-à-dire une « structuration verticale des rôles sociaux qui fixent des règles de fonctionnement, d'élaboration de normes et de valeurs spécifiques de sélection des élites et de délimitation des frontières » (Muller, 2015). Ces actions forment le référent sectoriel. Le secteur exprime la vision de ces systèmes d'action du point de vue de l'action publique. Les politiques publiques sont des accommodations dans le rapport global-sectoriel. Elles forment un *champ*

(dans le sens bourdieusien) où les différents secteurs se situent et s'hiérarchisent. Incontestablement, l'action publique se retrouve dans une situation paradoxale, parce que les problèmes sur lesquels elle doit agir ont des causes multiples et systémiques, mais elle ne peut s'empêcher de sectoriser le global afin de développer des savoirs et savoir-faire efficaces dans des secteurs d'activités particuliers. Autrement dit, l'efficacité passe par cette division en secteurs, mais le fait même de diviser en secteurs limite la compréhension des problèmes d'une manière globale.

Dans ce cas-ci, le secteur des études supérieures – ou de l'enseignement supérieur –, compris comme les études à la maîtrise et au doctorat, suit les traces du référent global de l'économie de la connaissance et s'adapte à son tour. Nous avançons que la professionnalisation des études supérieures devient le référent sectoriel de l'économie du savoir qui est le référent global. Des discours présentent la professionnalisation des études universitaires « comme un facteur d'attractivité, un instrument sensé favoriser l'insertion professionnelle des étudiants et, donc, la croissance économique » (Algulhon, 2007). Le discours des acteurs et actrices économiques affirme que le monde de l'éducation est en retard face au secteur économique. Ce discours culpabilise le système éducatif. La réponse immédiate à l'économie est une des possibilités à explorer.

Le concept de professionnalisation apparaît et se développe dans les multiples branches de la sociologie des professions (Larson, 1977; Merton, 1957; Parsons, 1968). La professionnalisation est un concept polysémique (Doray, Tremblay et Groleau, 2015) et c'est pourquoi il est plus que nécessaire de préciser ce que l'on entend par ce terme.

Un premier sens de la professionnalisation peut être compris comme la situation où des groupes sociaux, des associations ou des organisations cherchent à s'organiser en profession (Biaudet et Wittorski, 2015). Il s'agit de la « professionnalisation-profession » et son enjeu est cette création d'un ordre ou d'un groupe professionnel ayant un statut spécifique (Wittorski, 2009). Un deuxième sens attribué à la professionnalisation est celui de l'acquisition de compétences individuelles chez un professionnel. Ce développement de compétences professionnelles permet alors la transition d'une identité étudiante à celle de professionnel. C'est la « professionnalisation-formation » (Wittorski, 2009). Un troisième sens est la « professionnalisation-efficacité » (Wittorski, 2009). Cette compréhension de la professionnalisation traite de la flexibilité des individus par le développement de compétences transversales et transférables. Ce terme s'ancre sous les effets du nouveau management public qui introduit des mesures de

performances. Par exemple, il pourrait être question de développer des compétences pratiques utilisables dans la plupart des emplois (Béduwé et Lemistre, 2015).

Une distinction entre le premier sens et les deux suivants est donc évidente. On peut considérer que le premier est lié au travail. Ce sont des programmes professionnalisants, des formations professionnelles c'est-à-dire ayant la caractéristique de former un métier, dont la formation est une obligation pour faire le métier. On peut considérer les deux sens suivants comme étant liés aux individus. Les individus suivent des études professionnalisées ou encore une professionnalisation des études ayant comme principale caractéristique cette injection de compétences facilitant l'adéquation études-emploi. Selon la logique de la théorie du capital humain, c'est un investissement dans un but de valoriser ses compétences. Cet investissement peut être associée à un virage utilitariste, à une instrumentalisation et une marchandisation de l'université (Laval, 2003). Ainsi, la professionnalisation-formation et la professionnalisation-efficacité s'appliquent davantage aux diplômés qui ne sont pas considérés comme « professionnel », où « les formations conduisent à une gamme de professions ou d'emplois; les programmes offrent des contenus théoriques tout en ayant des visées de perfectionnement professionnel » (Doray, Tremblay et Groleau, 2017). La combinaison de ces deux sens s'accorde avec la définition de la professionnalisation comme « processus visant l'acquisition de compétences professionnelles reconnues, mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail » (Gachassin, Labbé et Mias, 2013).

Cette conception conduit à un renouvellement de l'analyse de quelques dimensions du processus de professionnalisation (référentialisation des compétences, redéfinition des modèles de professionnalité, développement professionnel tout au long de la vie, etc.) croisés avec les politiques éducatives internationales (rhétorique de la qualité, émergence d'une culture de l'évaluation, logique d'amélioration continue, accréditation des formations professionnalisantes, etc.) (Bodergat, Wittorski et Wentzel, 2020). Ces politiques éducatives s'intéressent entre autres aux compétences transversales :

Le développement de la capacité à travailler en groupes, d'avoir le sens du résultat, de la rapidité de réaction, de rendre l'étudiant conscient de ses compétences [...] la capacité de poser des problèmes et de trouver des solutions, d'assimiler les éléments d'une situation complexes, etc. [...] professionnaliser l'étudiant sera ici lui donner les occasions de se rendre compte qu'il possède ces compétences et qu'il est capable de les utiliser dans des situations concrètes (Béduwé et Lemistre, 2015).

Une compétence est alors entendue comme une « façon de faire mise en œuvre par un individu et considérée par un tiers comme étant efficace [...] les compétences peuvent être spécifiques ou transversales, c'est-à-dire transférables dans des situations variées » (Biaudet et Wittorski, 2015). On peut y lier l'idée de « compétences du 21^e siècle » qui est un référentiel des compétences à implanter dans les écoles du 21^e siècle défendu par l'UNESCO, l'OCDE et l'Union Européenne (Hart et Ouellet, 2013). On parle entre autres de compétences transversales comme la communication, la collaboration et les habiletés culturelles et sociales ainsi que des compétences plus spécifiques liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces compétences transférables dans plusieurs milieux s'accordent avec le milieu professionnel.

Ces compétences sont, en effet, des exigences dans le milieu visé et peuvent être séparées en deux catégories, soit les « compétences demandées pour exercer une profession spécifique ou exigées par un ordre professionnel » ou « des compétences demandées généralement sur le marché du travail ou qui sont présentées comme étant nécessaires ou utiles pour travailler dans certains domaines » (Doray, Tremblay et Groleau, 2015).

J. Rose résume très bien ce que l'on vient d'expliquer, c'est-à-dire que la professionnalisation des études est un concept où les contenus et les méthodes d'apprentissage s'orientent autour de pratiques et de logiques professionnelles (Rose, 2018). Celle-ci peut se définir de multiples façons selon le domaine professionnalisé. En général, la professionnalisation des études est « un mouvement général de socialisation professionnelle des jeunes prenant simplement des formes spécifiques en fin d'études et dans la période de transition professionnelle » où les étudiantes et étudiants se préparent à travailler, mais aussi :

[...] au salariat, et plus précisément encore à des segments singuliers du système productif, à des situations particulières d'activité, à des professions voire à des entreprises précises, chacune de ces orientations conduisant à des objectifs différents en termes de professionnalisation (Rose, 2018).

Cette définition, bien qu'applicable au secteur en question, reste tout de même un peu trop large. En ce qui a trait à une conception universitaire de la professionnalisation, celle-ci peut être définie comme :

[...] une formation non étroitement spécialisée, destinée à préparer à l'ensemble de la vie active et pas seulement au premier emploi, garantissant la transversalité et la transférabilité des acquis, intégrant la formation à l'emploi et la recherche d'emploi, développant les

capacités d'adaptation des personnes aux événements et aux opportunités, combinant formation théorique et apprentissage en situation de travail, adossée aux acquis de la recherche (Rose, 2018).

Les politiques de professionnalisation visent donc à attribuer « des compétences professionnelles, compétences supposées attendues et reconnues par le marché du travail, de manière à faciliter leur [les diplômés] insertion professionnelle ultérieure et développer leur employabilité » (Lemistre et Mora, 2016). Il est donc question d'ajustements des curriculums afin de mieux préparer à former des professionnelles et professionnels en traduisant des savoirs en compétences (Hutmacher, 2001; Leclercq, 2012; Wittorsky, 2012). Il en est de même pour le développement des stages professionnels (Glaymann, 2014). Cette « mise en correspondance, par les acteurs, du monde et de l'éducation et de la formation avec celui du travail et de l'emploi » (Doray et Maroy, 2001) se retrouvent dans les débats sur la professionnalisation de l'université à travers quatre notions passerelles (Glaymann, 2014; Leclercq, 2012; Wittorsky, 2012; Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011; Béduwé, Espinasse et Vincens, 2007; Domingo, 2002, dans Doray, Tremblay et Groleau, 2015). Ces quatre notions sont les besoins (demande ou absence en main-d'œuvre), les compétences, l'insertion professionnelle et les situations pédagogiques à visée professionnelle (stage, activités d'intégrations, cours pratiques, laboratoires, etc.) (Doray, Tremblay et Groleau, 2015).

Alors que les finalités de la production de la connaissance changent, l'objectif et l'utilité des diplômes changent également de manière incrémentale en ce qui concerne les diplômées et diplômés des cycles supérieurs universitaires, comme le doctorat : « They are the knowledge workers with different skills, capabilities, dispositions, memberships and relationships from those of the imagined communities of older ideas of the doctorate within a disciplinary economy of knowledge » (Boud et Lee, 2009c).

L'affirmation que les formations professionnelles préparent à une profession et que les formations académiques sont davantage centrées sur une discipline, couronnées par le cycle doctoral et sont « tout autant professionnelles, elles préparent pour le métier de chercheur » (Bourdoncle et Lessard, 2002a) est sujet à débat. Même s'il y a toujours un besoin de diplômées et diplômés des cycles supérieurs dans les postes académiques (Golde et Walker, 2006), il y en a de plus en plus qui se retrouvent dans d'autres milieux de travail (Wuff et al., 2004). Les dernières décennies ont vu se développer grandement au niveau de la recherche et de l'innovation grâce, entre autres, à l'expansion du système d'enseignement supérieur et du nombre de diplômées et diplômés. L'expansion de la recherche et de l'innovation est aussi due en partie au secteur des entreprises – spécialement les grandes entreprises et les multinationales – où

l'investissement dans la « recherche et développement » croît maintenant plus vite que dans le secteur manufacturier (Auriol, 2010). Cela implique évidemment la disponibilité d'une grande force de travail hautement qualifiée. Les diplômées et diplômés du doctorat et de la maîtrise ont un rôle clé dans la « recherche et développement », vu leur formation spécifique à la recherche et le fait que celle-ci soit le diplôme le plus haut possible et donc considéré comme les « plus qualifiés pour la création, l'implantation et la diffusion de connaissances et d'innovation » (Auriol, 2010). Ce rôle clé se situe dans l'ensemble des facultés :

While there is abundant evidence of the needs of the new economy in terms for more scientists and engineers to conduct the levels of R & D necessary to stimulate innovation, all disciplines contribute to the needed highly qualified people. Allen argues that educational programs should be assessed in terms of their contribution to economic development (ACES, 2001).

Cette précision fait référence aux questionnements de l'apport des sciences humaines et sociales dans l'innovation. Ces sciences produisent des savoirs qui sont par la suite utilisés par d'autres afin d'innover avec des pratiques améliorées :

The Conseil de la Science et de la Technologie (Québec) believes that human and social sciences have a double role to play in the innovation process, whether it be social or technological: by producing of knowledge used by other actors to improve their practices and products and by studying the understanding, management and diffusion of innovation. Until now, science, technology and innovation policies have given little attention to the double strategic role of human and social science research in the knowledge society. We now realize that innovation is primarily a social process, that human factors are present at each step of this process and that the human and social sciences are essential to the appropriate support of science and technology and of the outcomes of R&D (ACES,2001).

Logiquement, une fois que le candidat ou la candidate diplômé, rien ne devrait entraver son accès à la profession (Bourdoncle et Lessard, 2002b). Les formations, dans plusieurs des facultés, sont toutefois critiquées pour leur manque d'employabilité, c'est-à-dire le manque de transférabilité de leurs connaissances et de leurs compétences acquises vers le secteur entrepreneurial (Gilbert, 2009). Pour les étudiantes et étudiants, le fait de travailler pendant les études est une occasion de vivre une expérience susceptible d'améliorer leur curriculum vitae (Roberge, 1997). Les études à elles seules ne semblent plus être considérées comme une garantie d'insertion professionnelle positive:

The need to introduce training in transferable skills has emerged after increased complaints of industry and other stakeholders that the traditional doctorate does not meet the

challenges of careers outside academia [...] while the traditional PhD was about producing academics, the new knowledge economy needs research entrepreneurs (Bitusikova, 2009).

Le système éducatif fait face à des demandes différenciées des entreprises. Il y a des requêtes impossibles à répondre par le système éducatif, mais celles-ci qui sont tout de même faites. L'analyse des discours des acteurs et actrices quant aux questionnements concernant l'adéquation entre éducation et économie est indispensable afin de ne pas tomber dans un tel étau.

Cette façon de penser l'adéquation études-emploi est tout de même remise en question à un tel point que le « doctorat professionnel » est apparu dans différents pays:

The expansion of professional doctorates seems to be closely related to the issue of employability of holders of doctoral degree in non-academic labor markets. In many countries, employers continue to fear that doctoral degree holders are too narrowly specialized and lack generic and transferable skills » (Kehm, 2004, p. 16).

En effet, « le chômage et la dégradation des conditions d'insertion professionnelle des sortants du système éducatif constituent depuis plusieurs années les principaux arguments politiques de la valorisation de la professionnalisation de l'enseignement supérieur » (Bourdoncle, 2000). Ainsi, la professionnalisation des études participerait à une « reconfiguration progressive des modes de fonctionnement et d'organisation des diplômes par la mise en œuvre de partenariats institutionnels impliquant les partenaires économiques et les acteurs politiques locaux dans le processus éducatif » (Marcyan, 2007). Il faut toutefois ne pas oublier les approches historiques et sociologiques qui soulèvent des points conceptuels :

...l'université, fondée dès le XI^e siècle en Europe, proposait des formations de médecine et de droit qui visaient déjà des finalités professionnelles. Les missions de l'université sont de longue date à la fois de recherche, d'élaboration et de transmission des connaissances, de préparation à la vie professionnelle. Ce débat n'est donc pas si nouveau qu'il y paraît à première vue (Lessard et Bourdoncle, 2002).

Par contre, actuellement, il en ressort que la professionnalisation ne se limite pas exclusivement au marché du travail ou encore au marché de la formation, mais à une multitude de facteurs :

La professionnalisation des études permet-elle une « bonne insertion » ? D'autres caractéristiques des jeunes viennent se greffer sur ces premiers indicateurs (discipline, niveau d'études, type de diplôme, institutions) comme l'ont attesté de nombreuses recherches récentes. L'âge, le sexe, l'origine sociale ou ethnique sont des variables discriminantes à tous les niveaux. De plus, tous les secteurs d'activité n'ont pas les mêmes pratiques de

recrutement. Tertiaires ou industriels, publics ou privés, à finalité sociale ou productive, les marchés du travail se segmentent et fonctionnent sur des critères différenciés. Il n'existe pas un marché du travail des jeunes, au contraire, ils sont en concurrence avec d'autres catégories sur ces marchés singuliers et segmentés (Agulhon, 2007b).

La professionnalisation ne semble pas du ressort exclusif de la formation ou du marché du travail, mais de la combinaison de facteurs qui favorisent la constitution des carrières des individus. Professionnaliser suppose, en fait, de construire une formation en fonction des compétences requises par un emploi et d'allier formation et expérience professionnelle par le biais de stages (Agulhon, 2007a).

Il est désormais clair que la professionnalisation des études est un thème à débat dans le secteur de l'enseignement supérieur. Certains acteurs et actrices essaient de mettre en ordre leur vision du monde afin qu'elle reflète le référentiel global prédominant. D'autres y résistent. C'est bien dans cette mise en place de la relation entre le global et le sectoriel que le discours des acteurs vient s'opérer. Muller présente cela comme une « médiation », c'est-à-dire « un processus par lequel des acteurs et actrices élaborent la vision d'un domaine d'action publique, ce qui inclut la définition des objectifs d'une politique, mais aussi de la place, de l'identité des groupes concernés par cette politique dans le contexte de sens global » (Muller, 2005).

En somme, nous serions dans une situation de croissance de ce référentiel d'action éducative dans les cycles supérieurs universitaires. On se questionne alors : est-ce bien le cas dans les perceptions et les comportements des étudiantes et étudiants? Est-ce que ce référentiel est de plus en plus prépondérant auprès d'elles et d'eux?

2.4 La professionnalisation des études, les acteurs et les indicateurs

Nous avons souligné que la professionnalisation des études dans l'enseignement supérieur est bel et bien un discours tangible. Un premier indice de la montée de ce référentiel se retrouve dans les efforts de formalisation des connaissances et des compétences à acquérir par les étudiantes et étudiants dans le cadre de leurs études. Ainsi, qualifier et quantifier la professionnalisation des études implique la présence de marqueurs précis permettant l'identification de traces de cette professionnalisation dans l'enseignement supérieur. Toutefois, ces indicateurs ne font pas consensus. C'est pourquoi nous désirons reprendre les discours des différents acteurs et actrices afin de dégager les indicateurs de professionnalisation des études jugés pertinents.

2.4.1 Les actrices et acteurs

Qui sont ces acteurs et actrices? Quels sont les indicateurs mis en place face à ce nouveau référent de la professionnalisation des études dans le secteur de l'enseignement supérieur?

Muller dégage deux types d'acteurs et actrices : les expertes et les praticiennes et praticiens. Les expertes et experts « contribuent à définir le cadre cognitif et normatif par la production de représentations de l'état du monde et de schèmes de causalité » alors que les praticiennes et praticiens « sont plutôt impliqués dans l'action en mobilisant le cadre cognitif et normatif des expertes et experts pour le faire correspondre avec les intérêts des différents groupes concernés par une politique publique » (Bélanger-Simoneau, 2017).

Les expertes et experts peuvent être des universitaires, des organisations internationales, des groupes d'intérêts (lobbies), des commissions d'enquête, etc. Étant donné le grand nombre d'actrices et d'acteurs, notre revue de littérature s'est concentrée sur quelques expertes et experts tirés de différents milieux. Évidemment, le nombre d'acteurs et d'actrices est plutôt gigantesque, surtout à l'international.

Les universitaires ne sont évidemment pas tous en accord avec les changements proposés aux finalités des universités. Certains affirment que leur rôle est « la production et la transmission de savoirs et non la préparation à l'entrée de la vie active » (Agulhon, 2007b). Or, peut-on à la fois « favoriser l'ouverture de l'institution au plus grand nombre [...] et ignorer la principale raison de la poursuite de leurs études en université : trouver un emploi à la fois plus facilement et de meilleur niveau » (Agulhon, 2007b)? Qui doit réguler ces changements?

Les institutions universitaires ont participé à encadrer les processus de professionnalisation comme établissement d'enseignement. L'Université Laval a conçu un guide de référence sur les compétences à développer à la maîtrise et au doctorat (Université Laval, 2015). Ce guide visait à « expliciter les objectifs et les compétences à la maîtrise [...], expliciter et situer les objectifs et les compétences de la formation à la recherche à la maîtrise et au doctorat » et, finalement :

Distinguer pour chacun des types de programmes les compétences qui font partie du programme et celles qui peuvent être développées pendant la formation afin de favoriser l'employabilité ou d'améliorer les chances de succès de l'étudiant dans la poursuite de sa carrière (Université Laval, 2015).

Dans ce guide, les compétences sont divisées en deux catégories : l'expertise professionnelle et les compétences techniques sanctionnées par le diplôme. Ce guide divise ensuite les formations : maîtrise professionnelle, maîtrise recherche et doctorat. Cependant, celles-ci se recoupent dans leurs compétences à développer et c'est dans cet ordre d'idées que les éléments communs seront soulignés.

Les compétences complémentaires à développer pendant la formation de l'étudiante, de l'étudiant selon les objectifs liés à l'expertise professionnelle sont la reconnaissance des valeurs et limites de ses propres compétences et expériences, l'engagement dans un processus d'apprentissage continu afin de maintenir son employabilité et le développement d'un réseau professionnel (Université Laval, 2015).

Les compétences sanctionnées par le diplôme sont l'énonciation d'un problème d'étude et sa documentation, la maîtrise de la méthode d'analyse, le respect de l'échéancier, le respect des normes et des règles d'éthiques et la transmission des connaissances (Université Laval, 2015). Le guide pour le doctorat est très similaire sauf le fait que les compétences sont approfondies. Par exemple, au lieu que la compétence soit « énoncer un projet d'étude », celle-ci se transforme en : « approfondir un projet d'études ». Dans le même ordre d'idées, plutôt que de simplement « respecter un échéancier », la compétence se complexifie : « assurer de façon autonome la gestion de son projet de recherche ».

L'Université de Montréal (UdeM) a également produit un référentiel des compétences transversales favorisant l'intégration professionnelle des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs (UdeM, 2019). Ce référentiel est basé sur plusieurs guides de différentes organisations et pays. C'est en effet l'amalgame du contenu de différents guides de professionnalisation tels que celui du Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada (CanMEDS), de l'Association canadienne pour les études supérieures (ACES / CAGS), de l'Association des doyennes et doyens des études supérieures au Québec (ADÉSAQ), de la matrice « PREP » (planifier, résilience, engagement, professionnalisme), de la matrice « Carrières académiques », de l'Association nationale postdoctorale (NPA), de l'Association américaine pour l'avancement des sciences (MyIDP), du « Vitae Researcher Development Framework » d'Angleterre, de l'Observatoire compétences-emploi (OCE) de l'UQAM et du « Future Work Skills 2020 » des États-Unis. Dans ce document, on tente de fournir un guide facilitant l'identification de compétences à développer afin d'améliorer leur employabilité. Ces compétences sont : la communication, la collaboration, la gestion, le leadership, la littératie numérique, médiatique et informationnelle, l'intégrité et la conduite responsable, l'autonomie professionnelle et la créativité en innovation. L'Université du Manitoba offre un ensemble d'ateliers

(workshops) confinés en six catégories : éléments de base; bien-être; recherche; communication; carrière; entrepreneuriat (UManitoba, 2021). L'Université Queen's en Ontario offre aussi des ateliers avec des catégories similaires à celles de l'Université du Manitoba : santé, bien-être et communauté; compétences de recherche; communication; gestion et leadership; carrière; transfert de compétences académiques vers le milieu professionnel (Queen's University, 2021).

Finalement, des organismes sectoriels sont aussi intervenus sur la question. L'ACES est une des organisations qui développe le plus explicitement ces compétences professionnalisantes. Cela se fait sous le principe qu'une reconnaissance formelle de critères de développement des compétences professionnelles ne peut qu'en faciliter l'apprentissage. Les grandes artères de ces compétences sont la communication, la gestion, l'enseignement et l'éthique en recherche (ACES, 2008). Les compétences en communication sont l'habileté de « communiquer de manière efficace, concise et correctement de manière écrite, parlée ou sous d'autres formats à un large éventail d'audiences » (traduction libre, ACES, 2008). Ces opportunités se présentent sous la forme de présentations orales, de rencontres d'équipe, de séminaires, de conférences, etc., mais aussi en préparant des demandes de bourse et de subventions.

Les compétences en gestion font référence à la « capacité de gérer des individus et des ressources dans un contexte de recherche incluant la mise en place d'objectifs de recherche, la préparation et la gestion du budget ainsi que sa négociation » (traduction libre, ACES, 2008).

Les compétences d'enseignement sont d'être en mesure « d'expliquer des concepts complexes lié à leur formation universitaire dans des contextes variés en adaptant leur contenu en fonction des activités » (traduction libre, ACES, 2008).

Les compétences en éthique signifient être apte à « prendre des décisions basées sur la compréhension des principes d'éthique en recherche et des codes de conduite professionnels et ce, particulièrement, face aux conflits d'intérêts et à la propriété intellectuelle » (traduction libre, ACES, 2008).

L'association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) est un organisme qui traite également de cette question. En établissant les compétences « cœur » des titulaires de doctorat, ceux-ci en sont arrivés à ces six points : connaissance et expertise scientifique (connaissances disciplinaires et méthodes de recherche), compétences techniques (synthèse des écrits et gestion de projet), compétences transversales (vision globale, sens éthique), aptitudes et qualités (autonomie, rigueur, résilience, etc.),

savoir-être (confiance, curiosité, compétences interpersonnelles, etc.) et, finalement, métacompétences (compréhension et adaptation) (Chevrier et Lafon, 2019).

Les praticiennes et praticiens peuvent être des politiciennes, politiciens, des fonctionnaires, des membres des mouvements sociaux, des ministères, des organisations internationales, etc. Le Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) identifie des compétences globales pancanadiennes visant « à préparer les jeunes à faire face à un avenir complexe et imprévisible dans des contextes politiques, sociaux, économiques, technologiques et écologiques en rapide mutation » (CMEC, 2020a). Ces compétences ne visent pas spécifiquement la professionnalisation des études supérieures, mais ce thème est tout de même présent :

Ces compétences globales peuvent être interdépendantes et mises à profit dans diverses situations d'apprentissage. Elles peuvent également contribuer à la réussite au chapitre des études, des relations interpersonnelles, de l'emploi ainsi que de la santé et du bien-être. De plus en plus, les emplois exigent, d'une part, des compétences propres aux disciplines (soit des compétences cognitives) et, d'autre part, de l'entregent ainsi que la connaissance de soi [...]. Cette compréhension peut aider à préparer les élèves à vivre, à travailler et à un contribuer à un monde toujours plus interdépendant (CMEC,2020).

Les six compétences identifiées sont la pensée critique et la résolution de problèmes; l'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat; la citoyenneté mondiale et la durabilité; apprendre à apprendre, la conscience de soi et l'apprentissage autonome; la communication et, finalement, la collaboration. Toutes ces compétences se doivent d'être appuyées par de solides bases en numératie et en littératie. Face à des enjeux comme l'innovation technologique (OCDE, 2005), l'une des réponses principales est cette éducation basée sur les compétences (CMEC, 2020b). D'ailleurs, le CMEC présente rapidement une histoire de l'éducation basée sur les compétences où « bon nombre des plus récentes itérations de l'éducation basée sur les compétences dans ce domaine étaient axées sur les compétences pour aider les apprenantes et apprenants à acquérir les habiletés, les connaissances et les comportements nécessaires pour être aptes à l'emploi » (CMEC, 2020b). Le CMEC ajoute ensuite qu'une des principales raisons du besoin de ces compétences et d'être adapté « aux modèles de développement économique et social dynamiques et imprévisibles dans un marché du travail du savoir en rapide évolution, incertain, dominé par la technologie et dans un monde interconnecté » (CMEC, 2020b).

L'OCDE va dans le même sens sans toutefois identifier des compétences professionnelles. Par contre, ils mettent de l'avant le besoin d'éduquer les étudiants à « créer de la valeur » :

Il est urgent de trouver de nouvelles sources de croissance pour parvenir à un développement plus solide, plus inclusif et plus durable. L'innovation peut offrir des solutions vitales, pour un coût abordable, aux dilemmes économiques, sociaux et culturels qui se posent. Les pays innovants sont plus productifs, plus résilients, plus adaptables et mieux à même de soutenir des niveaux de vie plus élevés (OCDE, 2018).

Le gouvernement du Québec insiste aussi sur l'importance du développement de compétences numériques, c'est-à-dire « une série de compétences nécessaires à l'utilisation confiante, critique et créative des technologies digitales afin d'achever des objectifs en lien à l'apprentissage, au travail, aux loisirs et à l'inclusion ou la participation en société » (traduction libre, Gouvernement du Québec, 2019).

Lorsqu'on demande aux étudiantes et étudiants ce qu'évoque la « professionnalisation à l'université », le mot le plus cité est « stage » :

En d'autres termes, la professionnalisation serait centrée, aux yeux des étudiants, sur le stage et les expériences de terrain permettant par la pratique l'acquisition de réelles compétences (par opposition aux savoirs théoriques). Le stage représente souvent un besoin de démystifier ce dont on doute ou que l'on ne connaît pas en donnant accès à la réalité du monde du travail, déconnecté sur le plan cognitif du monde de l'enseignement (Gachassin, Labbé et Mias, 2013).

2.4.2 Les indicateurs

Suite à cette revue des différentes compétences professionnalisantes, voici un tableau identifiant celles qui semblent faire lieu commun. On remarque que la compétence « éthique en recherche » est présente dans le discours de l'ensemble des actrices et acteurs identifiés. Les compétences « connaissance et expertise scientifique » et « gestion » ont été soulignées par cinq des sept acteurs et actrices. Ensuite, « communication » a été identifiée quatre fois. Le reste des compétences ont été mises de l'avant trois fois ou moins. Il sera intéressant de comparer ce noyau de compétences avec celles des enquêtes analysées. Dans quel type de professionnalisation se situe-t-on? Certaines de ces compétences comme « éthique en recherche » et « connaissance et expertise scientifique » sont associées au champ scientifique alors que d'autres ont davantage des visées externes, c'est-à-dire extra académiques. C'est le cas de « communication » et de « gestion ». La comparaison entre ce tableau et les résultats obtenus lors de l'analyse des enquêtes nous permettra d'identifier s'il y a une forme de concordance entre le référent sectoriel, le discours de certains de ces acteurs et actrices et les perceptions des étudiantes et étudiants.

Tableau 2.1. Revue des compétences professionnalisantes par actrices et acteurs

Compétences	ACES	UL	ACFAS	UdeM	ADÉSAQ	UManitoba	Queen's University
Communication	✓			✓	✓	✓	✓
Gestion	✓	✓	✓	✓			✓
Collaboration				✓		✓	✓
Leadership				✓			✓
Enseignement	✓	✓					
Éthique en recherche	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Littératie numérique (numératie)	✓			✓			
Connaissance et expertise scientifique		✓	✓		✓	✓	✓
Reconnaissance de ses forces et de ses limites		✓					
Engagement dans un processus d'apprentissage continu		✓					
Développement d'un réseau professionnel		✓				✓	
Autonomie professionnelle			✓	✓	✓		
Créativité et innovation			✓	✓			✓
Bien-être						✓	✓
Métacompétences (compréhension et adaptation)			✓				
Développement de carrière						✓	✓
Transfert de compétences académiques vers le milieu professionnel						✓	✓

Sources : ACES, 2008; ULaval, 2015; ACFAS, 2019; UdeM, 2019; ADÉSAQ, 2015; UManitoba, 2021; Queen's University, 2021; CMEC, 2020a; CMEC, 2020b.

2.5 Questionnements et hypothèses

L'intérêt de notre étude est d'analyser la progression de la professionnalisation auprès des étudiantes et étudiants sur une base empirique. Est-ce qu'on peut trouver des indices tangibles de cette professionnalisation au Canada? Est-ce que le référentiel de la professionnalisation des études supérieures intéresse davantage des étudiantes et étudiants? L'attrait ou la perception pour les programmes et les pratiques professionnalisants des études est-il modulé par des dispositions individuelles sur le plan social et scolaire? L'effet des facteurs scolaires et individuels est-il constant dans le temps? Quelles sont les différences et ressemblances dans la perception des étudiantes et étudiants à la maîtrise et au doctorat?

2.5.1 L'attitude des étudiantes et étudiants et la professionnalisation des études supérieures

Notre premier questionnaire est le suivant : est-ce que la professionnalisation des études supérieures est une préoccupation de plus en plus importante chez les étudiantes et étudiants? Dans la mesure où le référentiel de l'économie du savoir prend de plus en plus d'importance dans les orientations de l'enseignement supérieur, il devrait y avoir des traces de plus en plus fortes dans le choix des étudiantes et étudiants et entre les niveaux d'études.

En analysant la distinction entre les personnes qui ont fait une évaluation quant aux questions de professionnalisation des études supérieures et ceux qui n'en ont pas fait, on pourra observer une tendance de la préoccupation accordée par les étudiantes et étudiants face à ce phénomène. Il ne suffira alors qu'à démontrer si cette tendance est à la hausse, à la baisse ou est stable.

Notre hypothèse est que les étudiantes et étudiants sont de plus en plus préoccupés par la professionnalisation des études. Cela supporterait la logique du référent de l'économie du savoir.

2.5.2 La perception de la professionnalisation des études supérieures

Notre deuxième questionnaire est : est-ce que la perception des étudiantes et étudiants de la professionnalisation des programmes d'études varie? Comment les étudiantes et étudiants perçoivent-ils la professionnalisation des études supérieures? Est-ce que la perception de la professionnalisation des études est modulée par des caractéristiques sociales et culturelles des étudiantes et étudiants?

En établissant des indices composites sur un ensemble de questions concernant la professionnalisation des études supérieures, il sera possible d'établir s'il y a des variations au fur et à mesure des enquêtes.

L'hypothèse que l'on avance est que oui, il y a un écart de perception de professionnalisation. D'une part, cet écart doit exister entre certaines étudiantes et étudiants selon des caractéristiques et situations particulières telles que le fait d'être une femme, d'être en situation de handicap ou encore d'être originaire des Premiers Peuples. D'autre part, d'autres caractéristiques sociales et culturelles doivent être vérifiées. C'est le cas de l'âge, de l'expérience de travail pendant les études, de l'appartenance à une minorité visible, du programme d'études, du niveau d'études (maîtrise ou doctorat), de l'état matrimonial, de la citoyenneté, etc.

2.5.3 Les offres de possibilité de travail et de stage

À l'aide du concept de « piège à opportunité » (opportunity trap), Brown explique que les ambitions et les attentes d'individus éduqués sont atténuées par un marché du travail qui ne peut absorber ce nombre en constante augmentation de travailleuses et travailleurs éduqués et compétents (Brown, 2003). Trouver un emploi lié à ses études devient une compétition basée sur les compétences « extra-académiques » (extra-credentials) qui tendent à être liées au capital culturel, social et économique des individus (Lehmann, 2012). Par exemple, être stagiaire dans une grande firme d'avocats implique d'avoir un capital social ou un réseau social et de ne pas avoir à travailler (dans le commerce de détail par exemple) pour payer ses études.

C'est aussi le cas quant à la possibilité d'aller étudier à l'étranger. Cela implique d'avoir les moyens financiers, mais aussi un certain niveau de capital social afin de s'adapter à différentes cultures (Lehmann, 2012). Dans une étude institutionnelle sur les universités canadiennes, 31% des étudiantes et étudiants de première génération – qui sont, pour la plupart, issus de milieux ouvriers – travaillaient à l'extérieur du campus universitaire (Lehmann, 2012). Cela limite conséquemment leur capacité à développer des compétences liées à leur domaine d'études.

Le bénévolat lié au domaine d'études est une autre expérience de plus en plus requise. Or, les individus ayant des moyens financiers limités se voient confrontés à choisir entre un emploi qui n'est pas lié à leur domaine d'études, mais qui leurs permettent un certain revenu et une expérience liée à leur domaine d'études bénévole, peu payée ou même coûteuse.

Cela nous conduit à la troisième question : comment les offres de possibilité de travail et de stage affectent-elles la perception des étudiantes et étudiants de la professionnalisation des études supérieures?

2.5.4 Comparaison entre la maîtrise et le doctorat

Les questions précédentes sont pertinentes. Toutefois, elles seraient incomplètes sans la comparaison entre la perception des étudiantes et étudiants de la maîtrise face à celles et ceux du doctorat qui constitue un socle de notre analyse empirique. Quelles sont les différences et ressemblances entre les étudiantes et étudiants du deuxième cycle et celles et ceux du troisième cycle?

On avance l'hypothèse qu'il y a une différence entre les étudiantes et étudiants à la maîtrise de celles et ceux au doctorat en ce qui a trait entre autre à l'intérêt porté aux compétences académiques et professionnelles. On suggère l'idée que les étudiantes et étudiants au doctorat ont un intérêt plus grand face aux compétences académiques compte tenu de la nature de leurs études qui implique une période d'études plus grande et qui vise un milieu professionnel académique en général. On suppose que l'intérêt porté aux compétences professionnelles peut être différent en fonction du niveau d'études. À la maîtrise, l'intérêt pourrait se concentrer vers des activités en milieu professionnel comme les stages. Au doctorat, cet intérêt est peut-être davantage orienté vers des compétences transversales de communication et de collaboration.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Nos questionnements visent à saisir si la professionnalisation des études a pris de l'importance chez les étudiantes et étudiants des programmes de 2^e et 3^e cycles dans les universités canadiennes dans le cadre de l'économie du savoir et de la professionnalisation de l'enseignement supérieur en réponse la montée discursive d'une inadéquation entre études et emploi. Bien que l'on s'intéresse principalement aux étudiantes et étudiants au doctorat, les individus à la maîtrise sont aussi pertinents dans nos analyses pour comparer la différence entre le Québec et le reste du Canada. À l'exception du Québec, il est possible de passer directement du baccalauréat au doctorat. On pourrait alors se questionner sur la différence du rôle du diplôme de deuxième cycle entre le Québec et le reste du Canada. Il est tout de même question de professionnalisation dans les deux niveaux d'études. Cette professionnalisation s'exprimerait par une croissance de l'intérêt envers différentes activités éducatives (ateliers, cours, conseils, etc.) portant sur les compétences nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle. Cette professionnalisation peut viser deux types d'activité. La première, qui est la destination traditionnelle des études supérieures, est constituée des activités de recherche. La seconde, plus récente, regroupe des activités professionnelles plus larges ou générales que le domaine de la recherche. Ce second aspect tient, comme nous l'avons indiqué, aux préoccupations de nombreux acteurs des études supérieures quant à la fermeture relative des débouchés traditionnels des études de 2^e et 3^e cycles et à l'augmentation de diplômées et diplômés œuvrant en dehors des universités et du monde de la recherche. Il s'agit donc de savoir si ces préoccupations se traduisent par une augmentation de l'intérêt envers ces activités éducatives favorisant l'acquisition de compétences professionnelles au cours des études.

La professionnalisation des études – et particulièrement de l'enseignement supérieur – est un sujet fortement débattu dans les dernières années (Wittorsky, 2012; Rose, 2008; Férouzis, 2003; Crespo, 2005; Smith, 2005), mais elle est plus souvent qu'autrement traitée sous un angle théorique ou un angle qualitatif. Les enquêtes réalisées par l'ACES amènent une dimension quantitative à cet objet d'études. De plus, il n'y a actuellement que deux recherches utilisant l'ECMD (Zhao, 2012; Spence, 2009) et celles-ci ne traitent pas des dernières enquêtes de 2013, 2016 et 2019. Dans le même ordre d'idées, le besoin d'études quantitatives cherchant à comprendre les variations de point de vue selon différentes caractéristiques individuelles comme le genre, le fait d'être en situation de handicap, d'être issu de l'immigration ou encore d'être origine autochtone est grand (Wolforth et Roberts, 2010; Perron et Côté,

2015) et peu de travaux ont cherché à comprendre le rapport à la professionnalisation des étudiantes et étudiants (Jourdan et Terrisse, 2005). En optant pour ce type d'analyse, nous combinons l'intérêt de mieux comprendre une dimension importante des politiques éducatives en enseignement supérieur et la variation des points de vue selon les différentes catégories de la population étudiante.

3.1 Présentation de l'enquête et de la nature de l'échantillon

Pour ce faire, nous utilisons une enquête récurrente permettant de saisir, à partir des informations recueillies auprès des étudiantes et étudiants, si l'intérêt envers les activités « professionnalisantes » ont augmenté au cours des années. Ce faisant, nous nous retrouvons dans une situation d'analyse secondaire de données (Dale, 1993), c'est-à-dire « la ré-exploitation de données d'enquêtes dont les résultats prolongent et se distinguent de l'analyse originaire, issue du recueil de données » (Hakim, 1982). L'utilisation de données déjà recueillies qui n'ont pas été construites pour les fins directes de notre recherche peut toutefois être pertinente.

Notre étude se base sur des enquêtes réalisées et diffusées par l'Association canadienne pour l'enseignement supérieur (ACES). Le matériau utilisé dans le cadre de cette recherche sont les « Enquêtes canadiennes auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat » (ECEMD). Ces enquêtes triennales, menées transversalement en 2010, 2013, 2016 et 2019 par l'ACES, contiennent les données anonymisées auprès de plus de 200 000 répondants. Le nombre d'universités participantes est passé de 38 en 2010, 48 en 2013 et 50 en 2016 et 2019 (ACES, 2019). Nous utiliserons le logiciel « R » afin d'analyser ces données²

L'objectif de l'ECEMD est d'offrir des données quantitatives sur divers aspects de l'expérience des étudiantes et étudiants des cycles supérieurs afin de contribuer à l'amélioration continue des études supérieures au Canada. Les répondantes et répondants ont à évaluer leur expérience globale, ainsi que d'évaluer certains aspects de leur expérience éducative en ce qui a trait à leur programme d'études, à leur département, à leur conseillère, conseiller ou superviseure, superviseur et à divers services offerts par l'université.

² « R » est un langage de programmation et un logiciel libre destiné aux statistiques et à la science des données. « R » est le logiciel le plus souvent utilisé lorsqu'il s'agit d'un travail en entreprise, dans le monde académique, au sein d'organismes publics ou d'ONG et chez les analystes travaillant comme consultants (Smith, 2013).

Les différentes enquêtes traitent de plusieurs dimensions. Elles contiennent de l'information sur le programme d'études, le degré de complétion du programme, les objectifs d'inscription, le niveau du programme et la charge de travail. La satisfaction générale envers le programme et l'université ainsi que la qualité des interactions et des cours sont aussi traitées. La plus grande partie des questions aborde le développement d'habiletés professionnelles, l'expérience en recherche et les opportunités de présentation et de publication. Les étudiant-e-s évaluent alors la qualité du soutien et de la formation concernant plusieurs de ces aspects. Une partie des questionnaires s'intéresse aux fonctions remplies par les directeurs de recherche ainsi que leur comportement. La section suivante concerne le soutien financier, les ressources universitaires et la vie étudiante et la vie sociale. Les questions abordent alors les différents types de soutien financier, la présence de dettes, les multiples services offerts (service de garde, services bibliothécaires, installations sportives, etc.) et les activités liées à la vie sociale. Finalement, les enquêtes se terminent avec des renseignements personnels informant sur les caractéristiques individuelles telles que le genre, l'orientation sexuelle, l'âge, l'état matrimonial, le statut de citoyenneté, etc.

Pour l'ECEDM de 2019, le Consortium of Canadian Graduate Student Professional Development Administrators (CCGSPDA) a collaboré avec l'ACES afin de revoir certaines questions sur le développement de carrière et le développement professionnel. L'enquête de 2019 est administrée par le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIE-VAT) qui a été choisi suite à un appel d'offres suivi d'un processus de sélection. Les enquêtes précédentes avaient été administrées par Mosaic Research Solutions. Les universités paient alors des frais de participation modulés en fonction de la taille de la population étudiante. Cela signifie que certaines universités auraient pu choisir de ne pas participer à l'enquête à cause de ces coûts et peut avoir des répercussions sur les résultats.

Notre situation de recherche présente des avantages ainsi que des inconvénients. Un premier avantage est l'accès à un corpus important de données. Il nous serait impossible d'avoir accès à plus de 200 000 répondantes et répondants étalés sur une décennie dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de maîtrise sans le recours à des données secondaires. Le fait que ces enquêtes ont été répétées au cours des 10 dernières années permet de saisir l'évolution du rapport à la professionnalisation dans le temps. Nous pouvons introduire une dimension historique dans l'analyse³.

³ Dans l'approche transversale, « l'étude est faite à partir d'informations recueillies à un moment donné et qui décrivent la population à ce moment; les changements n'apparaissent qu'en juxtaposant une suite d'échantillons de

En même temps, cette situation limite la capacité d’approfondir certaines questions car l’enquête ne le permet pas. Les indicateurs ne sont pas nécessairement les plus précis, car nous devons composer avec les questions et les catégories de réponse de l’enquête. Par exemple, des variables permettant de cerner des caractéristiques sociodémographiques des personnes répondantes sont absentes. Il en est ainsi de l’appartenance sociale, du capital scolaire des parents ou du fait d’être issu de l’immigration qui sont également absentes de ces enquêtes. Le fait que ces enquêtes se déroulent sur plus de 10 ans amène, par ailleurs, un changement de référent aboutissant à la création, à l’absence et au retrait de certaines questions. L’enquête est en partie conçue en s’inspirant du référentiel d’action éducative caractérisé par trois visées : équité, diversité et inclusion (ÉDI), qui s’inspire des principes de l’éducation inclusive (Brodeur et al., 2017). On y remarque que les questions sur les recherches d’emploi, les objectifs d’études ainsi que les opportunités de travail et de collaboration sont en croissance depuis 2016. Il y a aussi l’ajout de la question sur les étudiants en situation de handicap durant la même période.

Un point à soulever est la question de la représentativité⁴. Bien qu’une base de données aussi grande soit intéressante, il s’agit de savoir si l’échantillon est représentatif de la population étudiée, soit les étudiantes et étudiants de 2^e et 3^e cycles des universités canadiennes. L’effectif total des étudiantes et étudiants à la maîtrise ou au doctorat au Canada sur les quatre années des enquêtes est de 953 493 (Statistiques Canada, 2021). L’effectif total présent dans nos quatre enquêtes est de 207 101 étudiantes et étudiants, soit 21,7% de cette population.

ce genre tirés à des moments successifs (Laplante et al., 2010). Une approche longitudinale aurait été fort intéressante. Il aurait été possible d’examiner l’évolution et la fluctuation des réponses des mêmes étudiantes et étudiant au fil des sessions ou des années. Il est tout de même important de noter qu’une analyse longitudinale n’aurait pas été facile à réaliser auprès d’une même cohorte d’étudiantes et étudiants, étant donné la durée des études, surtout en maîtrise.

⁴ Dans un échange de courriels, l’agent de recherche et de planification au bureau de planification et d’études institutionnelles de l’Université Laval, affirmait qu’en ce qui concerne l’échantillonnage et la représentativité, « chaque université qui accepte de participer s’engage à inviter l’ensemble des étudiants inscrits à l’un ou l’autre de ses programmes de maîtrise ou de doctorat à répondre au questionnaire. Il n’y a donc pas à proprement parler de stratégie d’échantillonnage. L’équipe de coordination de l’enquête reçoit de chaque université un fichier descriptif de la population invitée, ce qui permet d’analyser *a posteriori* la représentativité des répondants. Avec un taux de participation qui dépasse souvent 35 %, nous sommes confiants que les résultats de cette enquête constituent une précieuse source d’information, même si cela ne constitue pas un échantillon représentatif de la population. De plus, la disponibilité de la base de données nationale regroupant les résultats des enquêtes successives permet des analyses longitudinales qui permettent d’estimer le degré de variabilité des réponses, et de détecter la présence de biais dont il faudrait tenir compte au moment de certaines interprétations » (entretien avec un gestionnaire de l’enquête).

Tableau 3.1. Répartition par année de l'effectif étudiant au deuxième et troisième cycles au Canada et dans les « Enquêtes auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat » entre 2010 et 2019.

Année de l'enquête	2009-2010	2012-2013	2015-2016	2018-2019	Total
Effectif des étudiantes et étudiants des cycles supérieurs au Canada	211 659	231 567	246 675	263 430	953 331
Effectif des étudiantes et étudiants des cycles supérieurs dans les enquêtes	38 618	51 664	53 742	63 077	207 101
Proportion de femmes dans les échantillons	55,95 % (21 606)	57,35 % (29 629)	58,31 % (31 336)	59,88 % (36 567)	58,09 % (119 138)
Proportion de femmes dans la population étudiante de 2^e et 3^e cycles	54,21 % (114 738)	54,51 % (126 219)	55,21 % (136 197)	55,76 % (146 970)	54,97 % (524 124)

Sources : Association canadienne pour les études supérieures, 2019; Statistiques Canada, 2021.

Étant donné le nombre croissant des universités participant aux enquêtes, il se peut fort bien que l'ajout des nouvelles universités changent les tendances. Il aurait fallu créer une variable de pondération complète où la pondération fluctuerait en fonction du nombre d'étudiantes et d'étudiants par le sexe, le programme d'études et par université. Nous n'avions toutefois pas accès à ces informations.

La répartition par année et par cycle d'études de l'effectif étudiant au Canada (tableau 3.2) démontre que les enquêtes de l'ECMD comportent proportionnellement plus d'étudiantes et d'étudiants du doctorat que dans la population canadienne. Cette différence reste stable au fil des enquêtes.

On constate que ce la représentativité se pose aussi quant à la répartition des étudiantes et étudiants en fonction des provinces. Le Québec comprend proportionnellement moins d'étudiantes et étudiants que la part des étudiantes et étudiants du Québec dans la population dans les enquêtes au profit de l'Ontario (tableau 3.3). Il ne semble pas que l'augmentation d'université ait changé la répartition entre hommes et femmes par province. On constate que, dans tous les échantillons, le poids des étudiantes et étudiants de l'Ontario est plus que leur présence au Canada. En contrepartie, celui des étudiantes et étudiants du Québec et des autres provinces est plus petit dans l'échantillon. Ce poids tend à diminuer avec le temps, mais il reste que les résultats globaux seront influencés par les pratiques des universités ontariennes.

Tableau 3.2. Répartition par année et par cycle d'études de l'effectif étudiant au Canada.

	2009-2010		2012-2013		2015-2016		2018-2019		Total	
	Population étudiante au Canada	Population étudiante dans l'ECEDM	Population étudiante au Canada	Population étudiante dans l'ECEDM	Population étudiante au Canada	Population étudiante dans l'ECEDM	Population étudiante au Canada	Population étudiante dans l'ECEDM	Population étudiante au Canada	Population étudiante dans les ECEDM
Maîtrise	165 948	24 486	180 777	33 024	194 307	34 641	208 524	42 148	749 556	134 299
Doctorat	45 711	14 066	50 790	18 597	52 422	19 072	54 906	20 814	203 829	72 549
Maîtrise (%)	78,4%	63,5%	78,1%	64,0%	78,8%	64,5%	79,2%	66,9%	78,6%	64,9%
Doctorat (%)	21,6%	36,5%	21,9%	36,0%	21,2%	35,5%	20,8%	33,1%	21,4%	35,1%

Sources : Association canadienne pour les études supérieures, 2019; Statistiques Canada 2021

On s'aperçoit aussi que le thème des comparaisons interprovinciales est très peu travaillé. Les enquêtes manquent d'information sur les provinces : il n'y a qu'une variable traitant le sujet et les modalités de réponses sont limitées au Québec, à l'Ontario et au reste du Canada. Cela a été fait dans une mesure d'anonymisation afin d'éviter de pouvoir identifier les individus dans des provinces ne comptant que quelques universités représentées par une poignée de personnes. Or, nous ne sommes pas dans un système d'éducation pancanadien. L'éducation est une compétence institutionnelle provinciale et c'est pourquoi il aurait été intéressant de pouvoir comparer les observations de manière interrégionale entre l'ensemble des provinces et non pas seulement entre le Québec, l'Ontario et le reste du Canada.

Le dernier élément à prendre en compte est lié aux perceptions. Les réponses aux enquêtes dégagent les perceptions des étudiantes et étudiants à la maîtrise et au doctorat quant à la professionnalisation de leurs études et non les résultats de la participation à des activités professionnalisantes. Carré et Muller, dans une étude sur les apprentissages, étaient dans la même situation où ils faisaient face à des perceptions d'étudiantes et étudiants. Leur constat était que la « dimension déclarative » venait fragiliser dans une certaine mesure les enquêtes qui n'étaient pas validées de manière objective :

Il [le tableau] est fragilisé d'un côté par la dimension avant tout déclarative de la plupart des études menées sur cet objet. La quasi-totalité des enquêtes portent sur des *perceptions* d'apprentissage, aucunement validées par une évaluation objectivante, ce qui peut mettre en question la réalité des apprentissages réalisés, par-delà l'impression subjective d'« avoir appris » (Carré et Muller, 2014)

Tableau 3.3. Répartition de la population étudiante au deuxième et troisième cycles au Canada et dans les « Enquêtes auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat » par province et par année.

	2009-2010		2012-2013		2015-2016		2018-2019		Total	
	Population étudiante au Canada	Population étudiante dans l'ECEDM	Population étudiante au Canada	Population étudiante dans l'ECEDM	Population étudiante au Canada	Population étudiante dans l'ECEDM	Population étudiante au Canada	Population étudiante dans l'ECEDM	Population étudiante au Canada	Population étudiante dans les ECEDM
Canada	211 659	38 618	231 567	51 664	246 675	53 742	263 430	63 077	953 331	207 101
Québec	72 780	10 208	79 923	13 630	85 167	14 056	90 507	16 989	328 377	54 883
Ontario	73 407	19 199	80 382	23 513	86 598	24 356	95 076	28 320	335 463	95 388
Reste du Canada⁵	65 472	9211	71 262	14 521	74 910	15 330	77 847	17 768	289 491	56 830
Québec	34,4 %	26,4%	34,5%	26,4%	34,5%	26,2%	34,4%	26,9%	34,5%	26,5%
Ontario	34,7%	49,7%	34,7%	45,5%	35,1%	45,3%	36,1%	44,9%	35,2%	46,1%
Reste du Canada	30,9%	23,9%	30,8%	28,1%	30,4%	28,5%	29,6%	28,2%	30,4%	27,4%

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019; Statistiques, Canada, 2021.

⁵ Dans les enquêtes, les réponses de la variable sur la région ont été recodées en trois réponses, soit « Québec », « Ontario » et « Reste du Canada ». Les provinces autres que le Québec et l'Ontario contiennent peu d'étudiantes et d'étudiants et il aurait été possible de les identifier. Nous avons aggloméré les données de Statistiques Canada afin de pouvoir les comparer à celles des enquêtes de l'ACES.

3.2 Présentation et opérationnalisation des variables

Nous nous sommes aperçus que l'opérationnalisation des variables dévoilait certaines difficultés d'analyse de la professionnalisation des études supérieures. C'est dans cet ordre d'idées que la présentation des questions utilisées dans nos indices se fera dans la section « Résultats ». Nous présenterons toutefois l'objectif de la création de ces indices dans cette section.

De nombreuses questions portent sur la nature des activités éducatives suivies au cours des études des personnes qui ont répondu aux enquêtes, ce qui nous permet d'avoir des informations pertinentes. Nous utiliserons un score global obtenu en additionnant les réponses (chaque réponse possible se verra attribuer un pointage) sur la participation aux différentes activités et en créant un score moyen de satisfaction pour les participantes et participants. Pour ce faire, nous développerons des indices composites (aussi appelés scores). Ceux-ci fourniront une mesure statistique de différentes formes de professionnalisation en synthétisant une multitude de variables. Cette méthode est préférée à l'analyse de nombreux indicateurs : « Il est beaucoup plus facile d'interpréter des indices composites que d'essayer de dégager une tendance commune à partir de nombreux indicateurs distincts » (Nardo et *al.*, 2005). Le premier indice porte sur la participation – ou la non-participation – à des activités et des pratiques visant l'acquisition de compétences académiques à la maîtrise (annexe E), alors que le deuxième indice traitera des compétences plus professionnalisantes (annexe F). Le troisième indice composite traitera encore une fois des connaissances et de l'intérêt envers les pratiques et les conseils liés aux compétences académiques, mais, cette fois, chez les étudiantes et étudiants au doctorat (annexe G). Le quatrième indice tiendra compte des connaissances et de l'intérêt envers les pratiques et les conseils portant sur les compétences professionnalisantes chez les doctorantes et doctorants (annexe H). La séparation en plusieurs indices composites nous permet de distinguer les compétences associées à la recherche dite « traditionnelle », soit celles considérées à l'apprentissage du métier de chercheur et au milieu académique des compétences professionnalisantes, plus générales. Il est aussi important de distinguer les réponses selon les cycles d'études, car les objectifs des programmes et des personnes qui sont inscrites peuvent être différents.

Les quatre indicateurs analysent la connaissance et l'intérêt envers des pratiques éducatives présentes dans le programme et les activités relatives à l'acquisition de compétences que les étudiantes et étudiants ont. Est-ce que l'acquisition de compétences académiques est une préoccupation portée par les

étudiantes et étudiants? Est-ce que l'acquisition de compétences professionnalisantes est une préoccupation? Est-on dans une situation où la professionnalisation augmente au cours du temps?

Le premier indice composite identifié est la « connaissance de pratiques et de conseils portant sur les compétences académiques » (annexes E et G). La question posée est la suivante : « Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant les aspects suivants? ».

Les réponses possibles sont de deux types. Le premier reprend le principe des échelles de Likert avec cinq choix de réponses, de médiocre à excellent. Il y a aussi la possibilité pour les répondantes et répondants d'indiquer qu'elles et qu'ils n'ont pas participé aux activités («le soutien ou la formation portant sur l'élément en question est bien offert dans mon programme, unité ou université, mais je ne l'ai pas utilisé»). Finalement, une catégorie sans objet (« je n'ai pas de connaissance d'un tel soutien ou quelconque information portant sur l'élément en question soit offert dans mon programme, unité ou université ») est dans le choix de réponses. Dans les deux cas, la répondante ou le répondant n'a pas d'intérêt ou de connaissance envers ce type d'activité, de conseil ou d'outil.

Nous pouvons considérer que si nous agglomérons les réponses des cinq premières catégories, nous aurons un indicateur de l'intérêt envers de telles activités dans le programme d'études que les répondants y aient participé ou non. L'évolution du nombre de réponses sur cette catégorie permettra de savoir si la participation à de telles activités a augmenté au cours des années. Cette question explore le degré de connaissances et d'intérêt pour les activités associées à différentes compétences académiques chez les étudiantes et étudiants à la maîtrise.

Le deuxième indice de la professionnalisation est sur la connaissance des pratiques éducatives présentes dans le programme et des activités de soutien et de conseils relatifs à l'acquisition de compétences professionnelles, par exemple celles relatives à des emplois ou des postes à l'extérieur du monde académique (annexes F et H). Est-ce que l'acquisition de compétences professionnelles est une préoccupation? Est-on dans une situation où la professionnalisation est présente? Ces questions explorent le degré de connaissances pour les activités associées à différentes compétences professionnelles.

Au même titre que le premier indicateur, nous avons aggloméré les réponses des six premières catégories pour obtenir un indicateur d'existence de telles activités dans le programme d'études que les répondants y aient participé ou non. L'évolution du nombre de réponses sur cette catégorie permettra de voir si la

participation à de telles activités a augmenté au cours des années. L'intérêt de ces deux indices est de les comparer afin de repérer des différences entre la variation de l'intérêt envers les compétences dites académiques et les compétences dites générales ou professionnalisantes.

Ces analyses seront réalisées en séparant les cycles d'études. Donc, les deux premiers indices concernent les étudiantes et étudiants à la maîtrise, tandis que le troisième et le quatrième suivront la même logique, mais en s'adressant aux étudiantes et étudiants du doctorat.

3.3 Opérationnalisation des caractéristiques individuelles et scolaires

Les données de l'ECMD nous permettent d'examiner l'influence de plusieurs caractéristiques individuelles sur la perception de la professionnalisation des études supérieures. Ce sont nos variables indépendantes (annexes A, B et C).

Le choix de recoder certaines des variables s'explique d'abord par une plus grande possibilité d'obtenir des résultats significatifs lors de nos analyses. Afin d'obtenir des régressions plus significatives et plus facilement compréhensibles, les programmes ont été répartis en trois catégories : « Programmes professionnalisants », « Programmes disciplinaires » et « Autre » (voir en annexe). La catégorie « Programmes professionnalisants » englobe tous les programmes menant directement à un emploi (par exemple : droit, génie, journalisme, etc.) et les programmes ayant une trajectoire professionnelle plutôt évidente (par exemple : éducation, gestion et administration des affaires, administration publique et relations internationales, etc.). La catégorie « Programmes disciplinaires » fait référence aux programmes typiquement académiques où la trajectoire professionnelle est plus ou moins évidente (par exemple : arts et culture, sciences biologiques, sciences sociales, etc.). La catégorie « Autre » est restée telle qu'elle, car il est évidemment impossible de lui attribuer une des catégories utilisées ici.

Nous avons aussi regroupé les âges des répondantes et répondants. Les réponses des « 20 ans ou moins », représentant 0,07% des répondantes et répondants, ont été regroupées avec les « 21-25 ans ». Les réponses entre « 36-40 ans », « 41-45 ans » et « Plus de 45 ans » étaient également peu nombreuses. Elles ont donc été réunies en une catégorie « Plus de 35 ans ». Nous avons trois catégories : « 25 ans et moins », « 26 à 35 ans », « 36 ans et plus ».

Dans la variable identifiant le genre des répondantes et répondants, une des réponses était « Je préfère ne pas répondre ». Nous avons décidé de mettre ce choix de réponse dans les données manquantes, car il y avait un fort taux de non-participation. En analysant les quatre enquêtes, il n'y a pas une seule année où cette catégorie de réponses s'approche d'un (1) pourcent des réponses. L'enquête de 2019 est l'année où cette réponse est le plus employée, avec 0,36% du total des répondantes et répondants à la maîtrise. Au total 188 répondantes et répondants ont choisi cette réponse sur les 207 101 personnes interrogées, soit 0,09% de l'échantillon.

Nous avons regroupé les réponses aux questions : « Veuillez indiquer le montant de votre dette d'études de 1^{er} cycle (s'il y a lieu) que vous aurez à rembourser une fois votre programme d'études supérieures terminé » et « Veuillez indiquer le montant de votre dette d'études de 2^e et 3^e cycles (s'il y a lieu) que vous aurez à rembourser une fois votre programme d'études supérieures terminé » en trois catégories : pas de dettes, dettes (entre 1 et 25 000 \$) et dettes importantes (plus de 25 000 \$). Les catégories précédentes étaient trop nombreuses (10) et nous avons plutôt opté pour le modèle présenté par Statistiques Canada (Statistiques Canada, 2019) qui regroupe toutes les dettes en une catégorie.

Finalement, nous avons recodé la question sur le nombre d'enfants de manière binaire afin de pouvoir différencier les étudiantes et étudiants parents des autres plutôt que de faire des analyses selon le nombre d'enfants.

3.4 Cadre d'analyse

Nos analyses seront multivariées et de nature quantitative. Les étapes de création de nos indices composites seront d'abord de recoder les modalités des réponses. Les variables choisies pour les indices ont des choix de réponses établis sur la base d'une échelle de Likert qui comprend plusieurs options de réponse et qui couvrent l'éventail des opinions possibles, d'un extrême à l'autre. Nous recoderons les modalités de réponse afin qu'elles correspondent à des chiffres (par exemple, 1 = Médiocre; 2 = Passable; 3 = Bon; 4 = Très bon; 5 = Excellent). Par la suite, nous additionnerons l'ensemble des variables établies dans l'indice en question et nous diviserons cette somme par le nombre de variables. Le poids des variables dans la composition du score ne sera pas modifié. Chaque variable aura donc le même poids.

Nous réaliserons des régressions linéaires à partir de ces indices composites et modalisés par nos variables indépendantes qui nous permettront de connaître l'effet des différentes variables indépendantes entre nos

variables de connaissance des pratiques et les variables indépendantes. Pour les variations liées à la connaissance et l'intérêt envers les pratiques et conseils portant sur les compétences académiques ou professionnalisantes, nous utiliserons la régression linéaire. En effet, comme la variable réponse est de type catégorique, il pourrait sembler à première vue que la régression logistique est appropriée⁶. Autrement dit, nos variables dépendantes sont binaires. Cependant, les indices composites sont calculés à partir de la moyenne de plusieurs indicateurs binaires. Cela donne en fait des variables quantitatives et continues. De ce fait, le modèle à estimer est un modèle de régression linéaire (Field, 2016).

⁶ Nos indices ont comme variable réponse la connaissance – ou non – de connaissances portant sur la pratique et les conseils concernant des compétences académiques et professionnelles. De ce fait, une régression linéaire serait inappropriée du au fait que la variable réponse n'est pas une valeur continue.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

La présentation des résultats se déroule en deux temps. Il est d'abord question d'identifier et de présenter les questions des enquêtes qui nous intéressent. Nous pourrions nous demander, grâce aux indicateurs identifiés, s'il y a un élément plus général à analyser. En effet, les questions posées au fil des enquêtes et le taux de participation à celles-ci méritent d'être analysées. Dans un deuxième temps, nous observerons la participation aux différents indicateurs repérés qui permettront la création de différents indices d'évaluation des connaissances des compétences académiques et professionnelles.

Une question sur l'objectif principal des études nous intéressait grandement. Cette question permet de savoir si des objectifs de professionnalisation étaient présents au moment de l'entrée dans le programme d'études. Par contre, cet indicateur n'a pas une portée aussi grande que voulue, car cette question ne se retrouve que dans les deux dernières enquêtes, soit en 2016 et 2019. Bien que l'analyse de cette question soit limitée car elle n'est présente que dans deux enquêtes, son introduction démontre tout de même un intérêt grandissant dans le discours concernant l'objet des études. On peut remarquer une croissance entre 2016 et 2019 d'étudiantes et étudiants qui s'inscrivent à la maîtrise et au doctorat afin d'acquérir des compétences pour progresser dans une carrière hors du milieu universitaire. Il y a aussi une progression des étudiantes et étudiants du doctorat dont l'objectif principal est d'acquérir les compétences pour progresser dans une carrière en milieu académique. Ces progressions se font aux dépens de l'approfondissement des connaissances, la maîtrise du sujet d'études, sans égards aux possibilités de carrière.

Tableau 4.1 Fréquence de réponses, en pourcentage, à la question « Quel est l'objectif principal lors de l'inscription? » des étudiantes et étudiants de la maîtrise et du doctorat, ECEMD 2016 et 2019.

Modalités de réponse	2016 (maîtrise)	2019 (maîtrise)	2016 (doctorat)	2019 (doctorat)
Acquérir les compétences pour progresser dans une carrière en milieu académique	23,6	23,7	46,8	49,2
Acquérir les compétences pour progresser dans une carrière hors du milieu académique	51,4	55,7	19,9	22,8
Approfondir mes connaissances, la maîtrise de mon sujet d'études, sans égard aux possibilités de carrière	20,9	17,8	28,1	24,8
Autre	4,0	2,6	5,1	3,0
Non-participation	0,1	0,2	0,1	0,2

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

Le travail lié aux études et les stages étant une façon de professionnaliser (Lehmann, 2012), on s'est aussi questionné à savoir si les opportunités de travail et de stage sont en progression. Encore une fois, les réponses ne sont disponibles que pour les enquêtes de 2016 et de 2019. Cela démontre tout de même une montée de l'intérêt de la professionnalisation et de l'insertion professionnelle dans le discours en éducation à travers l'introduction de ce type de questions.

4.1 Les indicateurs au niveau de la maîtrise

Plusieurs questions portant sur les compétences académiques chez les étudiantes et étudiants à la maîtrise possèdent un taux de non-participation qui augmente au fil des enquêtes. C'est entre autres le cas de la majorité des questions liées au développement de compétences académiques dans le tableau 4.3 : les normes de publication (question #1), la rédaction de demandes de subventions (question #2), la publication de résultats (question #3), les règles d'éthique (questions #4-5), la propriété intellectuelle (question #6), la participation à des séminaires (question #11), les possibilités de carrière universitaire (question #14), l'obtention d'un poste en recherche (question #15), la pédagogie (question #16) et la collaboration avec d'autres professeurs et professeures (question #17).

Tableau 4.2. Taux de non-participation, en pourcentage (%), aux questions liées aux compétences académiques chez les étudiantes et étudiants à la maîtrise, ECEMD 2010 à 2019.

Questions	Année d'enquête				Variation de la non-participation
	2010	2013	2016	2019	
1. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les conseils, ateliers, outil sur les normes de publication dans votre domaine? (PROFSKILL_WRITESTD2)	59,21	65,98	66,59	71,93	↑
2. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les conseils, ateliers, outil sur la rédaction de demandes de subvention? (PROFSKILL_WRITEGRANT)	65,14	70,57	71,67	76,70	↑
3. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les conseils, ateliers, outil sur la publication de vos résultats? (PROFSKILL_PUBLISH)	65,34	70,93	72,39	76,69	↑
4. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les conseils, ateliers, outil sur les règles d'éthique de la recherche avec des sujets humains? (PROFSKILL_HUMANETHIC)	66,42	72,21	72,44	76,92	↑
5. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les conseils, ateliers, outil sur les règles d'éthique de la recherche avec des animaux? (PROFSKILL_ANIMETHIC)*	82,23	83,71	83,35	85,98	=
6. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les conseils, ateliers, outil sur les questions de propriété intellectuelle? (PROFSKILL_IP)	61,15	68,28	69,98	75,60	↑
7. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et des occasions qui vous ont été offerts concernant... collaborer à la rédaction d'une demande de subvention avec un professeur? (RESEXP_WRITEGRANT)	72,54	76,70	76,38	79,08	=
8. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... Des congrès ou à des rencontres savantes / scientifiques (PRESPUBNUM_NATLMEET)**	83,67	85,92	85,93	77,94	↓
9. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... des subventions aux étudiants pour qu'ils assistent à des rencontres provinciales ou nationales (PRESPUBNUM_FUNDMEET)	87,58	86,44	86,64	-	=
10. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... faire un exposé ou présenter une affiche à l'occasion de congrès scientifiques nationaux (PRESPUBNUM_PRESMEET)**	86,69	87,58	88,28	86,63	=

11. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... des séminaires/colloques où des étudiants présentent leurs recherches (PRESPUBNUM_SEMINAR)	53,21	56,44	56,58	60,74	↑
12. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... avoir cosigné un article avec un professeur dans une revue avec comité de lecture (PRESPUBNUM_COAUTH)**	92,49	93,09	93,71	94,34	=
13. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... être l'auteur principal d'un article publié dans une revue avec comité de lecture (PRESPUBNUM_AUTHOR)**	94,76	95,52	95,93	96,28	=
14. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les conseils, ateliers, outil sur les possibilités de carrière universitaire (PROFSKILL_CAREERACAD)	60,32	66,99	69,58	76,80	↑
15. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les conseils, ateliers, outil pour l'obtention d'un poste en recherche (PROFSKILL_RESPOS)	61,77	67,97	70,10	75,11	↑
16. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les conseils, ateliers, outil en pédagogie? (PROFSKILL_TEACHING)	51,12	60,06	61,55	72,62	↑
17. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et des occasions qui vous ont été offerts concernant... projet de recherche en collaboration avec un ou plusieurs professeurs (REEXP_COLLABORATION)	55,15	63,47	63,99	69,82	↑

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

Dans le tableau 4.3, une question a un taux de non-participation qui diminue avec le temps : la participation à des rencontres scientifiques (question #8). Finalement, les questions restantes ont un taux de non-participation relativement stable (+/- 5 points de pourcentage entre 2010 et 2019) et supérieur à 75% pour l'ensemble des enquêtes : être auteur ou coauteur d'un article scientifique (questions #12-13), faire un exposé dans un congrès national (question #10) et avoir une subvention pour assister une rencontre scientifique (question #9). D'ailleurs, cette dernière question sur l'obtention d'une subvention pour assister à une rencontre scientifique est absente de l'enquête de 2019.

Certaines questions ont un taux de non-participation qui augmente ou diminue au fil du temps et d'autres ne sont pas présentes pour l'ensemble des quatre enquêtes. Aucune des questions n'a un taux de non-participation très élevé, soit supérieur à 75%, pour l'ensemble des années d'enquête.

Dans le tableau 4.4, les questions qui ont un taux de non-participation croissante sont liées aux possibilités de carrière hors du milieu universitaire (questions #2-4) et au développement professionnel (question #5). Celles qui ont un taux de non-participation décroissant concernent la préparation pour l'emploi et la pratique professionnelle (question #1), les opportunités de stages en milieu de pratique (question #6), les opportunités de rencontrer des praticiennes, praticiens (question #7) et les règles déontologiques (question #8). Les étudiantes et les étudiants s'informent ou ont accès à des activités de professionnalisation formelles indépendamment du milieu visé (académique ou professionnel). Est-ce que la formalisation de la professionnalisation fait en sorte que d'autres pratiques informelles sont remplacées? Les directrices et directeurs mettent-ils moins de l'avant les pratiques professionnalisantes informelles? Il ne faut pas oublier que deux des questions, sur la recherche d'emploi et sur les discussions sur le marché du travail et les diverses possibilités de carrière n'apparaissent dans les enquêtes que depuis 2016.

Tableau 4.3 Taux de non-participation, en pourcentage (%), aux questions liées aux compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants à la maîtrise, ECEMD 2010 à 2019.

Questions	Année d'enquête				Variation de la non-participation
	2010	2013	2016	2019	
1. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant...les conseils, ateliers et outils sur la préparation pour l'emploi et la pratique professionnelle? (PROFSKILL_PROFPPRACTICE)	78,02	69,05	66,73	58,00	↓
2. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant...les conseils, ateliers et outils sur les possibilités de carrière hors du milieu universitaire? (PROFSKILL_CAREEROTH)	58,18	66,15	68,04	74,70	↑
3. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant...la recherche d'emploi (rédaction de C.V., comportement en entrevue, etc...) (PROFSKILL_JOBHUNT)	-	-	71,4	76,78	=
4. Mon directeur de recherche encourageait la discussion sur le marché du travail et les diverses possibilités de carrières (PROFSKILL_JOBMARKET)	-	-	64,39	76,30	↑
5. Mon directeur de recherche encourageait mon développement professionnel (ADVISOR_PROFDEV)	56,06	59,86	62,14	69,19	↑

6. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant ... les opportunités de stages en milieu de pratique, crédités dans le programme? (PROFSKILL_INTERNSHIP)	76,44	66,91	64,62	64,62	↓
7. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les opportunités de rencontrer des praticiens (conférences, séminaires, rencontres)? (PROFSKILL_CONTACT)	73,72	62,63	60,42	21,51	↓
8. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les conseils, ateliers, outils sur les règles déontologiques de votre profession? (PROFSKILL_PROFETHIC)	77,69	69,89	67,10	58,47	↓

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

4.2 Les indicateurs au niveau du doctorat

Pour ce qui est des questions du tableau 4.5 concernant les compétences académiques au niveau du doctorat, le taux de non-participation est en hausse sur les questions de participation à des séminaires (question #11), de possibilités de carrière universitaire (question #14). Le taux de non-participation est à la baisse sur la question liée aux règles d'éthique de recherche avec les humains (question #4). et les animaux. Il y a cependant des questions qui ont un taux de non-participation relativement stable (+/- 5 points de pourcentage) entre les enquêtes : normes de publication (question #1), rédaction de demande de subvention (question #2), publication de résultats (question #3), règles d'éthique de recherche avec les animaux (question #5), propriété intellectuelle (question #6), collaboration de demande de subvention avec un professeur (question #7), assistance ou participation à une rencontre scientifique (question #8-9-10), de signer ou cosigner un article scientifique (questions #12-13), de pédagogie (question #16) et de projet de recherche en collaboration avec un ou des professeurs, professeurs (question #17).

Tableau 4.4. Taux de non-participation, en pourcentage (%), aux questions liées aux compétences académiques chez les étudiantes et étudiants au doctorat, ECMD 2010 à 2019.

Questions	Année d'enquête				Variation de la non-participation
	2010	2013	2016	2019	
1. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les conseils, ateliers, outil sur les normes de publication dans votre domaine? (PROFSKILL_WRITESTD2)	31,59	31,1	30,51	30,31	=

2. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur la rédaction de demandes de subvention? (PROFSKILL_WRITEGRANT)	33,04	33,43	33,22	34,37	=
3. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur la publication de vos résultats? (PROFSKILL_PUBLISH)	31,81	32,62	33,50	33,76	=
4. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur les règles d'éthique de la recherche avec des sujets humains? (PROFSKILL_HUMANETHIC)	48,07	46,96	46,51	42,93	↓
5. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur les règles d'éthique de la recherche avec des animaux? (PROFSKILL_ANIMETHIC)	72,36	70,77	69,71	68,77	=
6. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur les questions de propriété intellectuelle? (PROFSKILL_IP)	39,37	39,28	41,13	42,59	=
7. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et des occasions qui vous ont été offerts concernant... collaborer à la rédaction d'une demande de subvention avec un professeur? (RESEXP_WRITEGRANT)	41,63	42,51	41,49	39,68	=
8. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... Des congrès ou à des rencontres savantes / scientifiques (PRESPUBNUM_NATLMEET)	51,87	55,17	54,98	50,98	=
9. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... des subventions aux étudiants pour qu'ils assistent à des rencontres provinciales ou nationales (PRESPUBNUM_FUNDMEET)	62,83	59,43	59,36	-	=
10. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... faire un exposé ou présenter une affiche à l'occasion de congrès scientifiques nationaux (PRESPUBNUM_PRESMEET)	46,75	46,35	46,24	47,02	=
11. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... des séminaires/colloques où des étudiants présentent leurs recherches (PRESPUBNUM_SEMINAR)	28,58	28,83	29,48	33,99	↑
12. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... avoir cosigné un article avec un professeur dans une revue avec comité de lecture (PRESPUBNUM_COAUTH)	65,71	66,55	64,94	68,40	=

13. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... être l'auteur principal d'un article publié dans une revue avec comité de lecture (PRESPUBNUM_AUTHOR)	64,60	66,75	65,54	68,98	=
14. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur les possibilités de carrière universitaire (PROFSKILL_CAREERACAD)	33,00	32,04	33,75	38,11	↑
15. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil pour l'obtention d'un poste en recherche (PROFSKILL_RESPOS)	35,71	34,79	36,74	37,07	=
16. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil en pédagogie? (PROFSKILL_TEACHING)	24,65	22,29	21,85	28,74	=
17. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et des occasions qui vous ont été offerts concernant... projet de recherche en collaboration avec un ou plusieurs professeurs (REXP_COLLABORATION)	20,97	22,09	21,76	21,95	=

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

Le doctorat est un cycle d'études universitaires destiné idéalement à un emploi universitaire, donc les étudiantes et étudiants s'intéressent peut-être moins à ces pratiques professionnalisantes. Il se peut également que les directrices et directeurs mettent moins de l'avant ces pratiques professionnalisantes informelles dans le contexte où ces pratiques sont davantage mise de l'avant par les universités par la planification d'ateliers et d'outils divers.

Il y a aussi une question, sur les règles déontologiques, où le taux de non-participation dépasse 75% dans les quatre enquêtes. Il y a également une question qui n'est pas présente dans l'ensemble des enquêtes, soit celle sur l'obtention de subvention pour assister à des rencontres scientifiques provinciales ou nationales.

Plusieurs questions portant sur les compétences professionnelles au niveau du doctorat ont un très haut taux de non-participation dans le tableau 4.6. Ces questions sont liées à la préparation pour l'emploi et la pratique professionnelle (question #1), aux opportunités de stage en milieu de pratique, aux opportunités de rencontrer des praticiennes, praticiens et les règles déontologiques (question #8). Néanmoins, pour deux de ces questions, soit les opportunités de stage en milieu de pratique (question #6) et les opportunités de rencontrer des praticiennes et praticiens (question #7), ce taux de non-participation chute drastiquement en 2019. Les questions sur les possibilités de carrière hors du milieu universitaire

(question #2) reste relativement stable (+/- 5 points de pourcentage) au même titre que celle sur le développement professionnel (question #5). Les questions sur les recherches d'emploi (question #3) et les diverses possibilités de carrière (question #4) ne sont présentes qu'en 2016 et 2019.

Tableau 4.5. Taux de non-participation, en pourcentage (%), aux questions liées aux compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants au doctorat, ECEMD 2010 à 2019.

Questions	Année d'enquête				Variation de la non-participation
	2010	2013	2016	2019	
1. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant...les conseils, ateliers et outils sur la préparation pour l'emploi et la pratique professionnelle? (PROFSKILL_PROFPPRACTICE)	99,822	98,946	99,00	98,34	=
2. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant...les conseils, ateliers et outils sur les possibilités de carrière hors du milieu universitaire? (PROFSKILL_CAREEROTH)	35,48	33,85	35,58	36,84	=
3. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant...la recherche d'emploi (rédaction de C.V., comportement en entrevue, etc...) (PROFSKILL_JOBHUNT)	-	-	39,88	40,47	=
4. Mon directeur de recherche encourageait la discussion sur le marché du travail et les diverses possibilités de carrières (PROFSKILL_JOBMARKET)	-	-	19,95	36,35	↑
5. Mon directeur de recherche encourageait mon développement professionnel (ADVISOR_PROFDEV)	17,72	12,69	14,97	21,04	=
6. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant ... les opportunités de stages en milieu de pratique, crédités dans le programme? (PROFSKILL_INTERNSHIP)	99,801	98,41	98,8	40,54	↓
7. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les opportunités de rencontrer des praticiens (conférences, séminaires, rencontres)? (PROFSKILL_CONTACT)	99,73	98,774	98,747	22,74	↓
8. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outils sur les règles déontologiques de votre profession? (PROFSKILL_PROFETHIC)	99,78	98,86	98,841	98,261	=

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

4.3 Création des indices à partir des indicateurs

Les indices composites ont un score sur un (1). Nous avons pris la somme des résultats et divisé par le nombre de questions pour faciliter la comparaison. Pour la création des indices, nous avons choisi d'enlever les questions ayant un taux de non-participation de 75% et plus à plus d'une enquête (tableau 4.3, questions #5-7-8-9-10-12-13; tableau 4.6, questions #1-6-7-8). Ce choix se fait dans le raisonnement explicité précédemment, à savoir qu'un taux de non-participation aussi élevé peut être dû à plusieurs raisons tel que le fait que ces questions ne visent pas ces étudiantes et étudiants en particulier.

Nous avons aussi pris la décision d'enlever les questions qui ne sont pas présentes dans la totalité des enquêtes (tableaux 4.3 et 4.5, question #9; tableaux 4.4 et 4.6, questions #3-4) afin de pouvoir conserver un angle historique et analyser les changements dans le temps et donc en fonction des réactions aux changements de référents globaux et sectoriels.

Les indicateurs auxquels les étudiantes et étudiants semblent s'intéresser doivent être confrontés aux indicateurs identifiés dans le discours des expertes, experts et des praticiennes, praticiens. On avait remarqué que la compétence « éthique en recherche » était présente dans le discours de tous les acteurs et actrices identifiés, identifiées. Il s'agit aussi d'un enjeu important depuis plusieurs années. Les compétences « connaissance et expertise scientifique » et « gestion » avaient été soulignées par cinq des sept acteurs et actrices de l'enseignement supérieur. La compétence « communication » a été identifiée quatre fois. Le reste des compétences avaient été mises de l'avant trois fois ou moins. Certaines de ces compétences comme « éthique en recherche » et « connaissance et expertise scientifique » sont associées au champ scientifique alors que d'autres ont davantage des visées professionnalisantes hors du milieu académique comme « communication » et « gestion ». On constate qu'il y a une forme de concordance entre le référent sectoriel, le discours de certaines de ces expertes, experts et praticiennes, praticiens et les perceptions des étudiantes et étudiants.

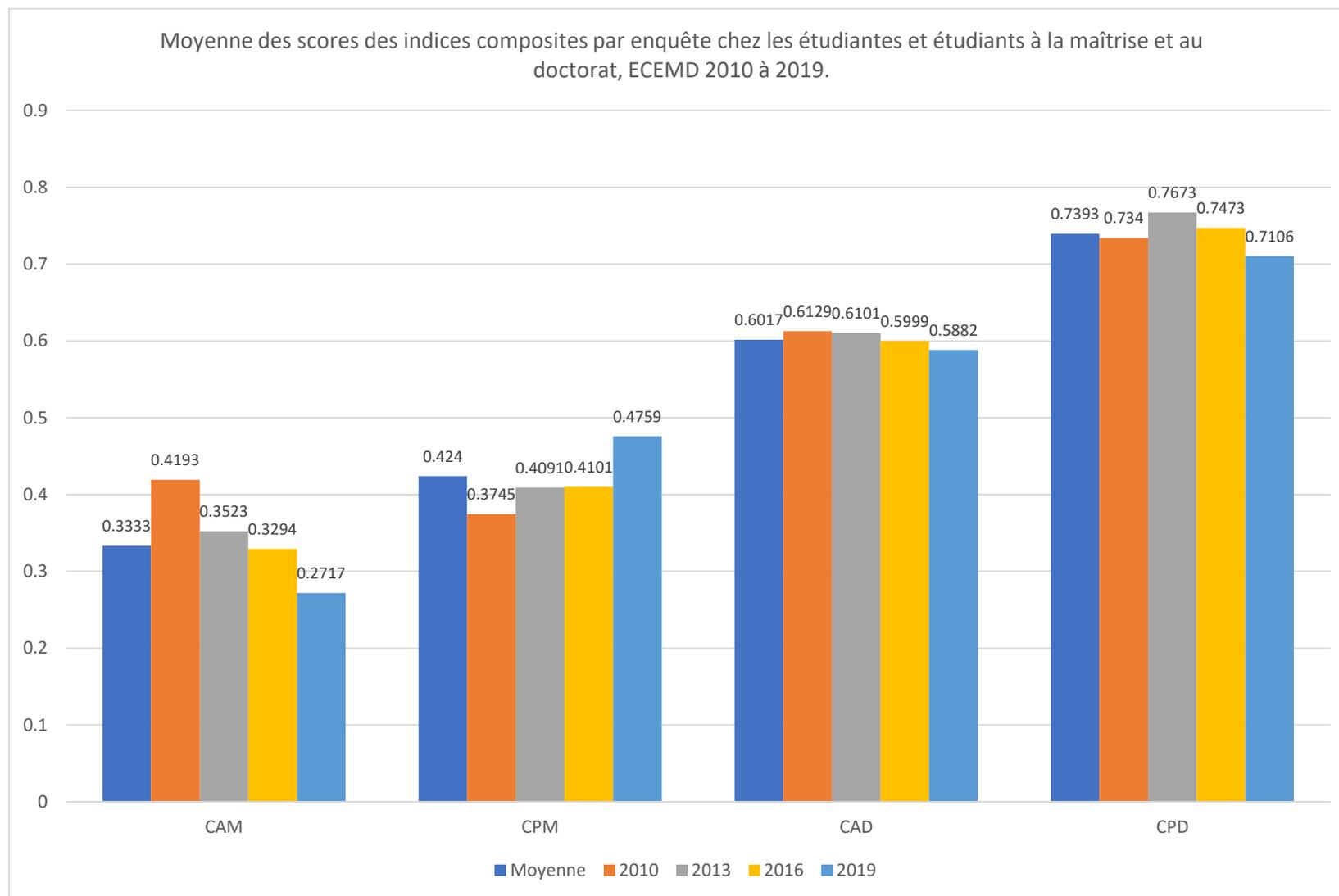
Les compétences « d'éthique en recherche » et de « connaissance et expertise scientifique », associées au champ académique sont également présentes dans nos indices. Il y a plusieurs questions intégrant la communication dans les indices portant sur le développement de compétences académiques.

Les indices sur le développement de compétences professionnelles ne contiennent pas précisément les mots « gestion » ou « communication ». Ceux-ci traitent davantage d'opportunités de stage, de

développement professionnel et de possibilités de carrière hors du milieu universitaire. Il y a donc un décalage entre les compétences professionnelles visées par les acteurs et actrices du milieu et donc des étudiantes et étudiants.

En moyenne, le taux de connaissance ou d'intérêt est supérieur à la maîtrise comparativement au doctorat en ce qui concerne les pratiques professionnalisantes et les pratiques académiques (voir Figure 1). L'indice des compétences académiques à la maîtrise (CAM) est en diminution alors que l'indice des compétences professionnelles à la maîtrise (CPM) est en hausse. Cela implique une diminution de l'intérêt pour les pratiques académiques à la maîtrise, mais une augmentation de l'intérêt pour les pratiques professionnalisantes. Au niveau du doctorat, les indices de compétences académiques au doctorat (CAD) et de compétences professionnelles au doctorat (CPD) démontrent une légère baisse de l'intérêt envers les pratiques académiques et professionnalisantes.

Figure 4.1. Moyenne des scores des indices composites par enquête chez les étudiantes et étudiants à la maîtrise et au doctorat, ECEMD 2010 à 2019.



Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

4.4 Régressions linéaires des indices composites

Au niveau de la maîtrise, on constate dans le tableau 4.7⁷ que les étudiantes et étudiants dans des établissements universitaires du reste du Canada avaient une plus grande probabilité d'avoir un intérêt ou des connaissances portant sur les compétences académiques que les étudiantes et étudiants de l'Ontario et du Québec. Les programmes disciplinaires ont une plus grande probabilité d'avoir un intérêt pour les compétences académiques que tout autre type de programme.

Tableau 4.6. Modèle de régression linéaire (effet marginal) de l'indice CAM de 2010 à 2019, ECEMD.

Variables indépendantes		Variables dépendantes			
		2010	2013	2016	2019
Région	<i>Ontario</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Québec</i>	0,040*** (0,006)	-0,001 (0,005)	-0,018*** (0,005)	0,003 (0,005)
	<i>Reste du Canada</i>	0,012** (0,006)	0,072*** (0,005)	0,033*** (0,005)	0,052*** (0,005)
Type de programme	<i>Programmes disciplinaires</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Programmes professionnalisants</i>	-0,261*** (0,005)	-0,314*** (0,004)	-0,325*** (0,004)	-0,347*** (0,004)
	<i>Autre</i>	-0,526*** (0,012)	-0,519*** (0,008)	-0,516*** (0,007)	-0,502*** (0,007)
Age	<i>25 ans et moins</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Entre 26 et 30 ans</i>	-0,038*** (0,006)	-0,036*** (0,005)	-0,018*** (0,005)	-0,030*** (0,005)
	<i>Entre 31 et 35 ans</i>	-0,085*** (0,009)	-0,079*** (0,007)	-0,070*** (0,007)	-0,077*** (0,007)
	<i>Plus de 35 ans</i>	-0,096*** (0,009)	-0,107*** (0,008)	-0,090*** (0,008)	-0,093*** (0,007)
Genre	<i>Femme</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Homme</i>	0,015*** (0,005)	0,020*** (0,004)	0,019*** (0,004)	0,028*** (0,004)
Statut marital	<i>Conjoint(e) de fait</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Célibataire</i>	-0,019*** (0,007)	0,001 (0,006)	0,001 (0,006)	-0,004 (0,005)
	<i>Divorcé(e)</i>	-0,024 (0,019)	0,014 (0,016)	0,008 (0,016)	0,008 (0,015)
	<i>Marié(e)</i>	-0,023*** (0,009)	-0,006 (0,007)	-0,014* (0,007)	-0,007 (0,007)
	<i>Séparé(e)</i>	0,015 (0,023)	0,010 (0,020)	0,020 (0,020)	0,014 (0,018)

⁷ Nous avons suivi le modèle du journal *Sociologie* en ce qui concerne la présentation des modèles d'analyse de régression linéaire.

	<i>Veuf(ve)</i>	-0,050 (0,061)	0,024 (0,052)	-0,051 (0,050)	0,004 (0,041)
Enfants	<i>Pas d'enfant(s)</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Un enfant et plus</i>	0,005 (0,009)	0,005 (0,007)	0,007 (0,007)	-0,009 (0,007)
	<i>Citoyenneté canadienne</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
Citoyenneté	<i>Citoyenneté d'un autre pays</i>	0,090*** (0,008)	0,082*** (0,006)	0,056*** (0,006)	0,048*** (0,005)
	<i>Résidence permanente au Canada</i>	0,041*** (0,010)	0,058*** (0,009)	0,041*** (0,009)	0,020** (0,009)
	<i>Pas de minorité visible</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
Minorité visible	<i>Asiatique de l'Est</i>	0,048*** (0,009)	0,023*** (0,007)	0,037*** (0,007)	0,011 (0,007)
	<i>Asiatique de l'Ouest</i>	0,055*** (0,012)	0,096*** (0,010)	0,117*** (0,010)	0,094*** (0,009)
	<i>Asiatique du Sud</i>	0,037*** (0,011)	0,012 (0,008)	0,006 (0,008)	0,008 (0,007)
	<i>Asiatique du Sud-Est</i>	0,067*** (0,024)	0,041** (0,019)	0,002 (0,017)	0,006 (0,014)
	<i>Latino-Américain(e)</i>	0,068*** (0,016)	0,050*** (0,013)	0,065*** (0,012)	0,057*** (0,010)
	<i>Mixte</i>	0,057*** (0,012)	0,025** (0,010)	0,042*** (0,009)	. .
	<i>Noir(e)</i>	0,046*** (0,015)	0,040*** (0,011)	0,025*** (0,009)	0,006 (0,008)
	Origine autochtone	<i>Non</i>	Ref	Ref	Ref
<i>Oui</i>		0,007 (0,014)	0,014 (0,012)	0,009 (0,011)	-0,002 (0,009)
Situation de handicap	<i>Non</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Oui</i>	.	.	0,017* (0,009)	0,014* (0,007)
	<i>Préfère ne pas répondre</i>	.	.	0,025** (0,011)	0,004 (0,010)
Dettes de premier cycle	<i>Dettes (1 – 25 000\$)</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Dettes importantes (plus de 25 000\$)</i>	0,033*** (0,008)	0,023*** (0,007)	0,031*** (0,006)	0,036*** (0,006)
	<i>Pas de dette</i>	-0,047*** (0,006)	-0,048*** (0,005)	-0,045*** (0,005)	-0,040*** (0,005)
Dettes de deuxième cycle	<i>Dettes (1 – 25 000\$)</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Dettes importantes (plus de 25 000\$)</i>	-0,074*** (0,007)	-0,051*** (0,006)	-0,054*** (0,006)	-0,057*** (0,005)
	<i>Pas de dette</i>	0,023*** (0,005)	0,032*** (0,005)	0,027*** (0,005)	0,027*** (0,004)

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

Avoir 25 ans ou moins est aussi un facteur qui augmente la probabilité d'avoir un intérêt pour ce type de compétences. En fait, plus les étudiantes et étudiants sont âgés, moins ils ont tendance à s'intéresser aux compétences académiques (chez les 26-30 ans et les 35 ans et plus). Être un homme augmente les

chances d’avoir un intérêt pour ce type de compétences et cet écart s’agrandit au fil des enquêtes. Les citoyennes et citoyens d’un autre pays et les résidentes et résidents permanents ont plus de chance d’avoir un intérêt pour les compétences académiques que les étudiantes et étudiants canadiens. Cependant, cet écart tend à se réduire. On constate aussi que les étudiantes et étudiants faisant partie d’une minorité visible ont une plus grande probabilité d’avoir un intérêt pour les compétences académiques. C’est le cas des Asiatiques de l’Est (2010, 2013 et 2016). C’est le cas aussi chez les Asiatiques de l’Ouest et cette tendance est à la hausse. Les personnes s’identifiant comme Latino-Américain(e), mixte (2010, 2013 et 2016) et Noir(e) (2010, 2013 et 2016) vont aussi dans cet ordre d’idées. Celles et ceux qui ont une dette de premier cycle ont une plus grande chance d’avoir un intérêt pour les compétences académiques. On peut supposer que les étudiantes et étudiants en situation précaire mettent davantage l’accent sur les compétences académiques que celles et ceux qui ne sont pas dans une situation pressante ou à risque.

Au tableau 4.8., les étudiantes et étudiants à la maîtrise des établissements du reste du Canada ont une plus grande probabilité de s’intéresser aux compétences professionnelles que les établissements universitaires de l’Ontario (sauf pour 2016) et du reste du Québec, mais cet écart tend à se réduire. Les étudiantes et étudiants des programmes professionnalisants sont davantage portés à s’intéresser aux compétences professionnalisantes que celles et ceux des programmes disciplinaires.

Tableau 4.7. Modèle de régression linéaire (effet marginal) de l’indice CPM de 2010 à 2019, ECEMD

		Variables dépendantes			
Variables indépendantes	Modalités	2010	2013	2016	2019
Région	<i>Ontario</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Québec</i>	-0,032*** (0,004)	0,032*** (0,003)	-0,003 (0,003)	-0,018*** (0,003)
	<i>Reste du Canada</i>	0,026*** (0,004)	0,038*** (0,003)	0,002 (0,003)	0,014*** (0,003)
Type de programme	<i>Programmes disciplinaires</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Programmes professionnalisants</i>	0,062*** (0,003)	0,053*** (0,003)	0,076*** (0,003)	0,011*** (0,003)
	<i>Autre</i>	0,174*** (0,007)	0,110*** (0,005)	0,145*** (0,005)	0,040*** (0,005)
Age	<i>25 ans et moins</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Entre 26 et 30 ans</i>	0,002 (0,004)	-0,010*** (0,003)	-0,012*** (0,003)	-0,014*** (0,003)
	<i>Entre 31 et 35 ans</i>	-0,018*** (0,005)	-0,029*** (0,005)	-0,037*** (0,004)	-0,040*** (0,004)

	<i>Plus de 35 ans</i>	-0,044*** (0,005)	-0,039*** (0,005)	-0,066*** (0,005)	-0,069*** (0,005)
Genre	<i>Femme</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Homme</i>	-0,007** (0,003)	-0,008*** (0,003)	0,003 (0,002)	-0,009*** (0,003)
Statut marital	<i>Conjoint(e) de fait</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Célibataire</i>	0,007 (0,004)	0,009** (0,004)	0,017*** (0,004)	0,006* (0,003)
	<i>Divorcé(e)</i>	0,017 (0,012)	0,004 (0,010)	0,031*** (0,010)	0,017* (0,010)
	<i>Marié(e)</i>	-0,005 (0,005)	-0,001 (0,005)	0,004 (0,005)	-0,004 (0,004)
	<i>Séparé(e)</i>	-0,014 (0,014)	0,014 (0,013)	0,015 (0,012)	0,001 (0,012)
	<i>Veuf(ve)</i>	-0,024 (0,037)	-0,055* (0,033)	0,048 (0,031)	0,068** (0,027)
Enfants	<i>Pas d'enfant(s)</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Un enfant et plus</i>	-0,013*** (0,005)	-0,019*** (0,005)	-0,013*** (0,004)	-0,006 (0,004)
Citoyenneté	<i>Citoyenneté canadienne</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Citoyenneté d'un autre pays</i>	-0,013*** (0,005)	0,0005 (0,004)	0,035*** (0,004)	0,044*** (0,004)
	<i>Résidence permanente au Canada</i>	0,012* (0,006)	0,017*** (0,006)	0,029*** (0,006)	0,058*** (0,006)
Minorité visible	<i>Pas de minorité visible</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Asiatique de l'Est</i>	0,041*** (0,005)	0,031*** (0,005)	0,029*** (0,004)	0,026*** (0,004)
	<i>Asiatique de l'Ouest</i>	0,024*** (0,007)	-0,002 (0,006)	0,002 (0,006)	0,026*** (0,006)
	<i>Asiatique du Sud</i>	0,052*** (0,006)	0,039*** (0,005)	0,043*** (0,005)	0,031*** (0,004)
	<i>Asiatique du Sud-Est</i>	0,017 (0,014)	0,038*** (0,012)	0,029*** (0,011)	0,035*** (0,009)
	<i>Latino-Américain(e)</i>	0,028*** (0,010)	0,023*** (0,008)	0,010 (0,008)	0,021*** (0,007)
	<i>Mixte</i>	0,021*** (0,007)	0,016** (0,007)	0,014** (0,006)	. .
	<i>Noir(e)</i>	0,005 (0,009)	-0,010 (0,007)	0,018*** (0,006)	0,022*** (0,005)
Origine autochtone	<i>Non</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Oui</i>	0,012 (0,008)	0,012 (0,007)	0,010 (0,007)	0,015** (0,006)
Situation de handicap	<i>Non</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Oui</i>	.	.	0,016*** (0,005)	0,019*** (0,005)
	<i>Préfère ne pas répondre</i>	.	.	-0,003 (0,007)	-0,004 (0,006)
Dettes de premier cycle	<i>Dettes (1 – 25 000\$)</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Dettes importantes (plus de 25 000\$)</i>	0,00002 (0,005)	-0,003 (0,004)	-0,003 (0,004)	-0,011*** (0,004)
	<i>Pas de dette</i>	0,002	-0,005	-0,002	-0,012***

	(0,004)	(0,003)	(0,003)	(0,004)
	Ref	Ref	Ref	Ref
<i>Dette (1 – 25 000\$)</i>	0,053***	0,033***	0,034***	0,026***
<i>Dette importante (plus de 25 000\$)</i>	(0,004)	(0,004)	(0,003)	(0,003)
<i>Pas de dette</i>	-0,035***	-0,033***	-0,035***	-0,041***
	(0,003)	(0,003)	(0,003)	(0,003)

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

Les 25 ans et moins ont tendance à s'intéresser de plus en plus aux compétences professionnalisantes comparé aux individus plus âgés (sauf chez les 26-30 ans en 2010 où les résultats n'étaient pas significatifs). Cette probabilité augmente au fil des enquêtes. Être un homme diminue les chances de s'intéresser à ce type de compétences (2010, 2013 et 2019).

Avoir une citoyenneté d'un autre pays augmente désormais les probabilités de s'intéresser à ce type de compétences en 2016 et 2019. Avoir une résidence permanente au Canada augmente cette probabilité pour l'ensemble des enquêtes et cet écart tend à s'élargir.

Les Asiatiques de l'Est, de l'Ouest (2010 et 2019), du Sud et du Sud-Est (2013, 2016 et 2019), Les Latino-Américaines et Latino-Américain (2010, 2013 et 2019), les personnes mixtes (2010, 2013 et 2016) et les personnes noires (2016 et 2019) ont une plus grande probabilité de s'intéresser aux compétences professionnalisantes que les étudiantes et étudiants ne s'identifiant pas comme faisant partie d'une minorité visible. Être en situation de handicap augmente la probabilité d'avoir un intérêt pour les compétences professionnalisantes (2016 et 2019). Ne pas avoir de dette réduit cette probabilité de s'intéresser aux compétences professionnalisantes à la maîtrise.

Donc, au deuxième cycle universitaire, les étudiantes et étudiants des établissements du reste du Canada ont une plus grande probabilité de s'intéresser davantage aux activités, conseils et outils portant sur les compétences académiques et professionnelles (2010, 2013 et 2019) comparé au Québec et à l'Ontario. Les étudiantes et étudiants des programmes professionnalisants s'intéressent davantage aux compétences professionnalisantes et les étudiantes et étudiants des programmes académiques s'intéressent plus aux compétences académiques. Les étudiantes et étudiants de 25 ans et moins ont davantage de chance de s'intéresser à ces activités et ce, peu importe le type de compétences. Cette tendance est similaire en ce qui concerne plusieurs caractéristiques. C'est le cas des étudiantes et des étudiants citoyens d'un autre pays ou résidentes et résidents permanents comparativement aux citoyennes et citoyens canadiens. C'est aussi le cas pour les étudiantes et étudiants faisant partie d'une

minorité visible. Les étudiantes et étudiants endettés ont davantage de chance s'intéresser aux compétences professionnalisantes alors que celles et ceux qui n'ont pas de dette ont tendance à s'intéresser aux compétences académiques.

Au niveau du doctorat, dans le tableau 4.9, les personnes qui étudient dans des établissements universitaires québécois ont moins tendance à s'intéresser aux compétences académiques que les étudiantes et étudiants des établissements universitaires ontariens. Cette tendance est encore plus grande face aux établissements universitaires du reste du Canada et est en augmentation.

Tableau 4.8. Modèle de régression linéaire (effet marginal) de l'indice CAD de 2010 à 2019, ECEMD.

		Variables dépendantes			
Variables indépendantes	Modalités	2010	2013	2016	2019
Région	<i>Ontario</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Québec</i>	-0,017*** (0,005)	-0,015*** (0,005)	-0,036*** (0,005)	-0,027*** (0,005)
	<i>Reste du Canada</i>	0,010* (0,005)	0,018*** (0,005)	0,029*** (0,005)	0,026*** (0,005)
Type de programme	<i>Programmes disciplinaires</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Programmes professionnalisants</i>	0,022*** (0,005)	0,009** (0,004)	0,008** (0,004)	0,001 (0,004)
	<i>Autre</i>	-0,611*** (0,080)	-0,563*** (0,015)	-0,532*** (0,020)	-0,539*** (0,019)
Age	<i>25 ans et moins</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Entre 26 et 30 ans</i>	0,068*** (0,007)	0,066*** (0,006)	0,061*** (0,007)	0,049*** (0,006)
	<i>Entre 31 et 35 ans</i>	0,075*** (0,008)	0,078*** (0,007)	0,066*** (0,007)	0,058*** (0,007)
	<i>Plus de 35 ans</i>	0,031*** (0,009)	0,037*** (0,008)	0,020** (0,008)	0,011 (0,008)
Genre	<i>Femme</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Homme</i>	-0,009** (0,004)	0,005 (0,004)	0,005 (0,004)	-0,002 (0,004)
Statut marital	<i>Conjoint(e) de fait</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Célibataire</i>	-0,017*** (0,006)	-0,013** (0,006)	-0,010* (0,006)	-0,013** (0,005)
	<i>Divorcé(e)</i>	-0,011 (0,016)	-0,002 (0,014)	-0,004 (0,015)	-0,013 (0,013)
	<i>Marié(e)</i>	0,002 (0,007)	0,002 (0,006)	0,006 (0,006)	-0,003 (0,006)
	<i>Séparé(e)</i>	0,0002 (0,021)	0,001 (0,018)	0,008 (0,019)	-0,047** (0,019)
	<i>Veuf(ve)</i>	-0,037 (0,063)	0,040 (0,052)	0,060 (0,044)	-0,122*** (0,043)
Enfants	<i>Pas d'enfant(s)</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Un enfant et plus</i>	0,002 (0,006)	-0,024*** (0,006)	-0,013** (0,006)	0,004 (0,006)
Citoyenneté	<i>Citoyenneté canadienne</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Citoyenneté d'un autre pays</i>	-0,044*** (0,006)	-0,042*** (0,005)	-0,045*** (0,005)	-0,026*** (0,005)
	<i>Résidence permanente au Canada</i>	0,018** (0,008)	0,011 (0,007)	-0,002 (0,008)	0,005 (0,008)
Minorité visible	<i>Pas de minorité visible</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Asiatique de l'Est</i>	0,055*** (0,008)	0,043*** (0,007)	0,067*** (0,007)	0,062*** (0,007)
	<i>Asiatique de l'Ouest</i>	0,008	0,001	0,032***	0,041***

		(0,009)	(0,007)	(0,007)	(0,007)
	<i>Asiatique du Sud</i>	0,017 (0,011)	0,035*** (0,009)	0,039*** (0,008)	0,048*** (0,008)
	<i>Asiatique du Sud-Est</i>	0,019 (0,021)	0,020 (0,017)	0,044*** (0,017)	0,041** (0,016)
	<i>Latino-Américain(e)</i>	0,036*** (0,013)	0,018* (0,011)	0,030*** (0,010)	0,026*** (0,009)
	<i>Mixte</i>	0,011 (0,010)	-0,004 (0,010)	0,015* (0,009)	. .
	<i>Noir(e)</i>	0,012 (0,013)	0,034*** (0,010)	0,035*** (0,009)	0,027*** (0,009)
Origine autochtone	<i>Non</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Oui</i>	-0,004 (0,015)	-0,008 (0,012)	0,017 (0,012)	0,022** (0,011)
Situation de handicap	<i>Non</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Oui</i>	.	.	0,007 (0,009)	-0,011 (0,008)
	<i>Préfère ne pas répondre</i>	.	.	-0,014 (0,010)	-0,027*** (0,010)
Dettes de premier cycle	<i>Dettes (1 – 25 000\$)</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Dettes importantes (plus de 25 000\$)</i>	0,009 (0,008)	0,009 (0,007)	0,016** (0,007)	0,008 (0,007)
	<i>Pas de dette</i>	-0,016*** (0,006)	-0,017*** (0,006)	-0,010* (0,006)	-0,019*** (0,006)
Dettes de deuxième cycle	<i>Dettes (1 – 25 000\$)</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Dettes importantes (plus de 25 000\$)</i>	-0,002 (0,007)	-0,012** (0,006)	-0,014** (0,006)	-0,006 (0,006)
	<i>Pas de dette</i>	-0,018*** (0,005)	-0,013*** (0,005)	-0,015*** (0,005)	-0,010** (0,005)

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

Les étudiantes et étudiants dans des programmes professionnels ont moins tendance à s'intéresser aux compétences académiques (2010, 2013 et 2016). Cette tendance est aussi à la baisse entre les enquêtes. Au doctorat, avoir plus de 25 ans augmente les chances de s'intéresser aux compétences académiques (ce n'est pas significatif en 2019 chez les 35 ans et plus). Les citoyennes et citoyens canadiens ont une plus grande chance de s'intéresser aux compétences académiques que les étudiantes et étudiants d'un autre pays. Les étudiantes et étudiants de l'Asie de l'Est, de l'Ouest (2016 et 2019), du Sud (2013, 2016 et 2019) et du Sud-Est (2016 et 2019) ont une plus grande probabilité de s'intéresser à ce type de compétences que les étudiantes et étudiants ne faisant pas partie d'une minorité visible. C'est aussi le cas pour les étudiantes et étudiants latino-américaines, latino-américains et les étudiantes et étudiants noires, noirs (2013, 2016 et 2019). Celles et ceux qui n'ont pas de dette, que ce soit au premier ou deuxième cycle, semblent avoir moins de probabilité de s'intéresser aux compétences académiques.

Au 4.10, nous constatons que les étudiantes et étudiants dans les établissements québécois ont une probabilité moindre de s'intéresser aux compétences professionnalisantes que les étudiantes et étudiants en Ontario (2016 et 2019). Cet écart est encore plus important comparé aux établissements universitaires du reste du Canada (2013, 2016 et 2019). Étonnement, il semble que les étudiantes et étudiants des programmes disciplinaires ont une plus grande chance de s'intéresser aux compétences professionnalisantes que les étudiantes et étudiants des programmes professionnalisants entre 2013 et 2019.

Tableau 4.9. Modèle de régression linéaire (effet marginal) de l'indice CPD de 2010 à 2019, ECEMD

Variables indépendantes		Variables dépendantes			
		2010	2013	2016	2019
Région	<i>Ontario</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Québec</i>	0,004 (0,007)	-0,006 (0,006)	-0,039*** (0,006)	-0,032*** (0,006)
	<i>Reste du Canada</i>	0,009 (0,007)	0,018*** (0,005)	0,014*** (0,005)	0,023*** (0,006)
Type de programme	<i>Programmes disciplinaires</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Programmes professionnalisants</i>	0,001 (0,006)	-0,017*** (0,005)	-0,011** (0,005)	-0,016*** (0,005)
	<i>Autre</i>	-0,793*** (0,100)	-0,814*** (0,018)	-0,785*** (0,023)	-0,774*** (0,023)
Age	<i>25 ans et moins</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Entre 26 et 30 ans</i>	0,068*** (0,009)	0,054*** (0,007)	0,042*** (0,007)	0,043*** (0,008)
	<i>Entre 31 et 35 ans</i>	0,072*** (0,010)	0,055*** (0,008)	0,038*** (0,008)	0,047*** (0,009)
	<i>Plus de 35 ans</i>	0,017 (0,011)	0,016* (0,009)	-0,015 (0,009)	-0,023** (0,010)
Genre	<i>Femme</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Homme</i>	-0,006 (0,005)	0,008* (0,004)	0,007 (0,004)	-0,0001 (0,005)
Statut marital	<i>Conjoint(e) de fait</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Célibataire</i>	0,003 (0,008)	-0,007 (0,007)	0,003 (0,006)	0,002 (0,006)
	<i>Divorcé(e)</i>	-0,006 (0,020)	-0,019 (0,016)	0,006 (0,017)	-0,011 (0,017)
	<i>Marié(e)</i>	0,014* (0,008)	0,001 (0,007)	0,017** (0,007)	-0,004 (0,007)
	<i>Séparé(e)</i>	0,006 (0,027)	0,003 (0,021)	-0,054** (0,021)	-0,051** (0,024)
	<i>Veuf(ve)</i>	0,091 (0,079)	-0,053 (0,060)	0,028 (0,049)	-0,143*** (0,053)

Enfants	<i>Pas d'enfant(s)</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Un enfant et plus</i>	-0,006 (0,008)	-0,029*** (0,007)	-0,018*** (0,007)	0,006 (0,007)
Citoyenneté	<i>Citoyenneté canadienne</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Citoyenneté d'un autre pays</i>	-0,044*** (0,008)	-0,026*** (0,006)	-0,023*** (0,006)	-0,010 (0,006)
	<i>Résidence permanente au Canada</i>	0,017* (0,010)	0,012 (0,008)	0,002 (0,009)	0,018* (0,010)
Minorité visible	<i>Pas de minorité visible</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Asiatique de l'Est</i>	0,062*** (0,010)	0,049*** (0,008)	0,062*** (0,008)	0,056*** (0,009)
	<i>Asiatique de l'Ouest</i>	0,040*** (0,011)	0,045*** (0,008)	0,054*** (0,008)	0,060*** (0,009)
	<i>Asiatique du Sud</i>	0,031** (0,013)	0,041*** (0,010)	0,040*** (0,009)	0,052*** (0,010)
	<i>Asiatique du Sud-Est</i>	0,060** (0,027)	0,016 (0,019)	0,054*** (0,019)	0,050*** (0,019)
	<i>Latino-Américain(e)</i>	0,058*** (0,016)	0,036*** (0,012)	0,043*** (0,011)	0,034*** (0,011)
	<i>Mixte</i>	0,019 (0,013)	0,003 (0,012)	0,014 (0,011)	.
	<i>Noir(e)</i>	0,026 (0,017)	0,054*** (0,011)	0,043*** (0,011)	0,032*** (0,011)
Origine autochtone	<i>Non</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Oui</i>	0,016 (0,018)	-0,010 (0,014)	0,013 (0,013)	0,008 (0,014)
Situation de handicap	<i>Non</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Oui</i>	.	.	0,015 (0,011)	-0,013 (0,010)
	<i>Préfère ne pas répondre</i>	.	.	-0,004 (0,012)	-0,017 (0,012)
Dettes de premier cycle	<i>Dettes (1 – 25 000\$)</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Dettes importantes (plus de 25 000\$)</i>	0,014 (0,010)	-0,0004 (0,008)	0,013 (0,008)	0,002 (0,009)
	<i>Pas de dette</i>	-0,010 (0,008)	-0,019*** (0,006)	-0,008 (0,007)	-0,020*** (0,008)
Dettes de deuxième cycle	<i>Dettes (1 – 25 000\$)</i>	Ref	Ref	Ref	Ref
	<i>Dettes importantes (plus de 25 000\$)</i>	0,007 (0,008)	-0,009 (0,007)	-0,005 (0,007)	-0,010 (0,007)
	<i>Pas de dette</i>	-0,022*** (0,007)	-0,008 (0,005)	-0,011** (0,006)	-0,010 (0,006)

Source : Association canadienne pour l'enseignement supérieur, 2019.

Les étudiantes et étudiants de 25 ans et moins ont moins tendance à s'intéresser aux compétences professionnalisantes que celles et ceux plus âgés (cela n'est pas significatif chez les 35 ans et plus). Cette tendance est toutefois en légère diminution. Les citoyennes et citoyens canadiens ont une plus grande probabilité de s'intéresser aux compétences professionnalisantes que les étudiantes et étudiants d'autres pays (2010, 2013 et 2016).

Faire partie d'une minorité visible augmente les chances de s'intéresser aux compétences professionnalisantes. Cet écart est présent chez les communautés latino-américaines et noires, mais est définitivement plus marqué dans l'ensemble des communautés asiatiques. Finalement, ne pas avoir de dette de premier cycle (2013 et 2019) ou de deuxième cycle (2010 et 2016) semble pouvoir avoir un impact négatif sur l'intérêt face aux compétences professionnalisantes.

Donc, au troisième cycle universitaire, les étudiantes et étudiants d'établissements québécois ont moins de probabilité de s'intéresser à ces activités peu importe le type de compétence comparé aux étudiantes et étudiants d'établissements universitaires ontariens (2016 et 2019 pour les compétences professionnelles). Cet écart est plus marqué face aux établissements universitaires du reste du Canada. Les étudiantes et étudiants de programmes disciplinaires ont plus de chance de s'intéresser aux compétences professionnalisantes que les étudiantes et étudiants provenant de programmes professionnalisants. Les étudiantes et étudiants de plus de 25 ans ont aussi une plus grande probabilité de s'intéresser aux activités, conseils et outils portant sur les compétences académiques et professionnalisantes que les étudiantes et étudiants de 25 ans et moins (les résultats n'étaient pas significatifs pour les plus de 35 ans en ce qui concerne les compétences professionnalisantes). Cette tendance est similaire pour les étudiantes et étudiants qui ont la citoyenneté canadienne. Les étudiantes et étudiants faisant partie d'une minorité visible ont une plus grande probabilité de s'intéresser aux compétences académiques et professionnalisantes. Les minorités visibles asiatiques sont les minorités où cette tendance est la plus marquée.

En combinant les étudiantes et étudiants de deuxième et de troisième cycles, on se rend compte que les étudiantes et étudiants d'établissements ontariens et du reste du Canada ont une plus grande probabilité de s'intéresser aux activités portant sur des compétences professionnalisantes. Alors qu'à la maîtrise, les 25 ans et moins s'intéressent davantage à des activités, peu importe le type de compétences, au doctorat, ce sont les plus de 25 ans qui ont une plus grande chance d'avoir un intérêt. À la maîtrise, les citoyennes et citoyens d'un autre pays ou les résidentes et résidents permanents s'intéressent davantage aux activités portant sur des compétences académiques et professionnalisantes. Au doctorat, ce sont plutôt les citoyennes et citoyens canadiens qui ont une plus grande probabilité de s'y intéresser. Finalement, à la maîtrise et au doctorat, les étudiantes et étudiants faisant partie de minorités visibles ont tendance à s'intéresser davantage aux activités développant des compétences académiques ou professionnalisantes.

Les étudiantes et étudiants des minorités visibles asiatiques sont celles et ceux chez qui cette tendance est la plus marquée.

Tableau 4.11. Synthèse des résultats des analyses de modèle de régression linéaire.

Modalités	Maîtrise	Doctorat
Région	Les étudiantes et étudiants des établissements du reste du Canada ont une plus grande probabilité de s'intéresser davantage aux activités, conseils et outils portant sur les compétences académiques et professionnelles (2010, 2013 et 2019) comparé au Québec et à l'Ontario.	Les étudiantes et étudiants d'établissements québécois ont moins de probabilité de s'intéresser à ces activités peu importe le type de compétence comparé aux étudiantes et étudiants d'établissements universitaires ontariens (2016 et 2019 pour les compétences professionnelles). Cet écart est plus marqué face aux établissements universitaires du reste du Canada.
Type de programme	Les étudiantes et étudiants des programmes professionnalisants s'intéressent davantage aux compétences professionnalisants et les étudiantes et étudiants des programmes académiques s'intéressent plus aux compétences académiques	Les étudiantes et étudiants de programmes disciplinaires ont plus de chance de s'intéresser aux compétences professionnalisantes que les étudiantes et étudiants provenant de programmes professionnalisants.
Âge	. Les étudiantes et étudiants de 25 ans et moins ont davantage de chance de s'intéresser à ces activités et ce, peu importe le type de compétences.	Les étudiantes et étudiants de plus de 25 ans ont aussi une plus grande probabilité de s'intéresser aux activités, conseils et outils portant sur les compétences académiques et professionnalisantes que les étudiantes et étudiants de 25 ans et moins (les résultats n'étaient pas significatifs pour les plus de 35 ans en ce qui concerne les compétences professionnalisantes).
Citoyenneté	Les étudiantes citoyennes et étudiants citoyens d'un autre pays ou résidentes permanentes, résidents permanents ont davantage de chance de s'intéresser à des compétences académiques ou professionnelles.	Les étudiantes et étudiants qui ont la citoyenneté canadienne ont une plus grande probabilité de s'intéresser aux activités, conseils et outils portant sur les compétences académiques et professionnalisantes.
Minorité visible	Les étudiantes et étudiants faisant partie de minorités visibles ont plus de probabilité de s'intéresser aux compétences et ce, peu importe le type de compétences.	Les étudiantes et étudiants faisant partie d'une minorité visible ont une plus grande probabilité de s'intéresser aux compétences académiques et professionnalisantes.
Dettes	Les étudiantes et étudiants endettés ont davantage de chance s'intéresser aux compétences professionnalisantes alors que celles et ceux qui n'ont pas de dette	

	ont tendance à s'intéresser aux compétences académiques.	
--	--	--

En maîtrise, l'intérêt pour l'acquisition de compétences académiques diminue et celui pour les compétences professionnalisantes augmente. Au doctorat, il y a stabilité de l'intérêt pour les deux types de compétences. Les compétences professionnalisantes connaissent toutefois un intérêt plus grand.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Notre étude porte sur la variation de l'intérêt envers la professionnalisation des études au sein des programmes de 2^e et de 3^e cycles dans les universités canadiennes. Une des réponses avancées par certains acteurs et actrices – des expertes, experts et des praticiennes, praticiens – du secteur de l'enseignement supérieur est de professionnaliser les études supérieures. Cette professionnalisation serait une solution sectorielle proposée à l'inadéquation entre études et emplois qui serait particulièrement problématique dans le cadre du nouveau référent global associé à l'économie du savoir.

En analysant les tableaux ci-dessus, de multiples éléments méritent d'être approfondis. Le premier est le taux de participation. Celui-ci varie à la hausse, à la baisse ou reste relativement stable. Le taux de participation, dans certains cas, est également très élevé. Dans d'autres cas, les questions n'apparaissent qu'à partir des dernières enquêtes ou encore ont été enlevées du dernier questionnaire.

La variation de la non-participation qui croît, décroît ou reste stable est matière à réflexion sur le plan de l'analyse des résultats. Une interprétation peut être que la réduction de ce taux de non-participation démontre un engouement de l'intérêt ou des connaissances envers les compétences visées ou que les étudiantes et étudiants participent de plus en plus à ce type d'activité. Une deuxième hypothèse est que les universités ont peut-être une offre qui s'est élargie concernant les conseils, ateliers et outils mis à la disposition des étudiantes et étudiants face au type de compétence visée. Dans le même ordre d'idées, un taux de non-participation qui serait croissant pourrait être associé à une baisse de l'intérêt chez les étudiantes et étudiants ou encore à une diminution de l'offre institutionnelle. Dans le cadre de ce travail qui recourt à une analyse de données secondaires, il nous est évidemment impossible de déterminer le degré de pertinence de ces hypothèses surtout que le fait de ne pas connaître les universités, ne permet d'explorer l'institutionnalisation de ces pratiques en leur sein.

Des questions ont une diminution du taux de non-participation très importante. On suppose que l'interprétation de la professionnalisation des étudiantes et étudiants et le milieu institutionnel universitaire s'est fait selon ces pratiques en particulier. Par exemple, dans le tableau 4.6, la question #7 sur les opportunités de rencontrer des praticiennes et praticiens a une diminution du taux de non-

participation de plus de 75 points de pourcentage entre 2016 et 2019. On peut penser que l'interprétation de la professionnalisation s'est réalisée entre autre par ce type d'opportunités.

Ensuite, certaines questions ont un taux de non-participation représentant quasiment la totalité des répondantes et répondants. Différentes explications semblent plausibles. La première est le fait qu'une partie de ces questions ne s'applique tout simplement pas aux disciplines de ces étudiantes et étudiants. C'est le cas de la question #5 aux tableaux 4.3 et 4.5 : « Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant les conseils, ateliers, outil sur les règles d'éthique de la recherche avec des animaux? ». Celle-ci est spécifique aux disciplines travaillant avec des animaux.

La deuxième explication plausible est plutôt liée au fait que ces conseils, ateliers et outils concernent davantage les étudiantes et étudiants d'un certain cycle d'études plutôt qu'un autre. Cela pourrait être le cas de questions ne s'intéressant pas aux étudiantes et étudiants de maîtrise, car elles visent plus particulièrement les doctorantes et doctorants. Par exemple, notre hypothèse est qu'il est peu fréquent qu'une étudiante ou un étudiant à la maîtrise ait l'opportunité de signer ou de cosigner un article scientifique ou encore d'assister ou de participer à un congrès scientifique (tableau 4.3, questions #12-13). On peut aussi se questionner quant à la reconnaissance par les professeurs, professeurs de réaliser un tel travail. Il se peut tout simplement que ces compétences ne soient pas ciblées dans le cadre d'études de deuxième cycle. En effet, on pourrait supposer que les universités développent ces compétences aux études de troisième cycle. Une autre explication est qu'il n'y a pas de pratiques mises en œuvre pour sensibiliser les gens à acquérir ces compétences ou encore que ces étudiantes et étudiants ne sont pas intéressés à celles-ci.

Le deuxième phénomène à étudier est la variation des indicateurs ou des questions au fil des enquêtes. Pourquoi est-ce que certaines questions apparaissent ou disparaissent au fur et à mesure que les enquêtes se déploient? Nous supposons que cette variation des indicateurs au fil des enquêtes peut s'expliquer par le fait que l'organisation (ACES) créant les enquêtes estime que ces questions sont importantes ou, au contraire, deviennent moins pertinentes dans le cadre du référent sectoriel actuel de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Plusieurs exemples ont été retrouvés dans le cadre de nos analyses.

Trois questions de recherche nous ont permis d'analyser cette variation de l'intérêt envers la professionnalisation des études supérieures à la maîtrise et au doctorat. Bien que l'on s'intéresse

principalement aux étudiantes et étudiants au doctorat, les individus à la maîtrise sont aussi pertinents dans nos analyses pour comparer la différence entre le Québec et le reste du Canada, tout en soulignant que le statut de la maîtrise est différent entre le Québec et le reste du Canada. À l'exception du Québec, il est possible de passer directement du baccalauréat au doctorat. On peut se questionner sur la différence du rôle du diplôme de deuxième cycle entre le Québec et le reste du Canada. Il est tout de même question de professionnalisation dans les deux niveaux d'études.

Notre première question de recherche était : est-ce que la professionnalisation est une préoccupation de plus en plus importante chez les étudiantes et étudiants? Notre hypothèse était que les étudiantes et étudiants sont de plus en plus préoccupés par la professionnalisation des études, ce qui allait dans le sens de la présence croissante du référent de l'économie du savoir dans les discours sur les universités. La figure 4.1 (Moyenne des scores des indices composites par enquête chez les étudiantes et étudiants à la maîtrise et au doctorat, ECEMD 2010 à 2019) démontre que les étudiantes et les étudiants à la maîtrise sont de plus en plus préoccupés par le développement de compétences professionnalisantes au fil des enquêtes. En moyenne, les étudiantes et étudiants du doctorat ne sont pas plus intéressés par ces compétences professionnalisantes en 2019 qu'en 2010. Par contre, ces étudiantes et étudiants du troisième cycle restent tout de même plus intéressés aux compétences professionnalisantes que celles et ceux du deuxième cycle. Il est donc probable que, soit le discours des actrices et des acteurs du milieu de l'enseignement supérieur, soit la mise en œuvre par les universités d'ateliers et d'outils de développement de compétences professionnalisantes, ont affecté la perception de l'importance des compétences professionnalisantes chez les étudiantes et étudiants à la maîtrise. Les compétences académiques, quant à elles, semblent être perçues comme de moins en moins intéressantes chez les mêmes étudiantes et étudiants de deuxième cycle entre 2010 et 2019. Au troisième cycle, cette perception reste stable au fil des enquêtes. Ainsi, nous pourrions penser que la maîtrise est moins envisagée comme une antichambre du doctorat au profit d'une gamme élargie d'emplois.

Notre deuxième question de recherche était : est-ce que la perception des étudiantes et étudiants de la professionnalisation des programmes d'études varie selon leur ancrage social? Comment les étudiantes et étudiants perçoivent-ils la professionnalisation des études supérieures? Est-ce que la perception de la professionnalisation des études est modulée par des caractéristiques sociales et culturelles des étudiantes et étudiants? L'hypothèse que l'on avançait était que oui, il y a un écart de perception de professionnalisation. D'une part, cet écart devait exister entre certains étudiants et étudiantes selon des

caractéristiques et situations particulières telles que le fait d'être une femme, d'être en situation de handicap ou encore d'être originaire des Premiers Peuples. D'autre part, l'effet d'autres caractéristiques sociales et culturelles devait être vérifié. C'est le cas de l'âge, de l'expérience de travail pendant les études, de l'appartenance à une minorité visible, du programme d'études, du niveau d'études (maîtrise ou doctorat), de l'état matrimonial, de la citoyenneté, etc.

Au niveau de la maîtrise, nous remarquons, en utilisant les tableaux 4.7 et 4.8, que les étudiantes et étudiants des établissements du reste du Canada (comparativement à l'Ontario et au Québec) ont une plus grande probabilité de s'intéresser davantage aux activités, conseils et outils portant sur les compétences académiques. Ces mêmes étudiantes et étudiants des établissements du reste du Canada ont une plus grande chance de s'intéresser aux activités portant sur les compétences professionnalisantes. Les étudiantes et étudiants de 25 ans et moins ont davantage de chance de s'intéresser à ces activités et ce, peu importe le type de compétences. Cette tendance est similaire en ce qui concerne plusieurs caractéristiques. C'est le cas des étudiantes et étudiants citoyens d'un autre pays ou résidents permanents comparativement aux citoyens canadiens. C'est aussi le cas pour les étudiantes et étudiants faisant partie d'une minorité visible (et plus spécifiquement les minorités visibles asiatiques en ce qui a trait aux compétences professionnalisantes) et les étudiantes et étudiants endettés.

Au niveau du doctorat, en analysant les tableaux 4.9 et 4.10, nous observons que les étudiantes et étudiants d'établissements québécois ont une probabilité moindre de s'intéresser à ces activités peu importe le type de compétence comparé à celles et ceux d'établissements universitaires ontariens. Cet écart est plus marqué face aux établissements universitaires du reste du Canada. Les étudiantes et étudiants de programmes disciplinaires ont plus de chance de s'intéresser aux compétences professionnalisantes que celles et ceux provenant de programmes professionnalisants. Quoique étonnant à première vue, il est logique que ce soit les étudiantes et étudiants provenant de programmes disciplinaires qui recherchent à développer des compétences supplémentaires. En effet, les étudiantes et étudiants de programmes professionnels n'ont peut-être pas d'incitatifs à développer des compétences supplémentaires, car leur programme leur assure déjà une transition plus directe vers le marché de l'emploi. Dans ce sens, « les universités ne contrôlent pas le marché du travail, mais elles pourraient être plus transparentes quant au nombre limité d'emplois dans le milieu académique et elles pourraient également encourager le développement de compétences utiles dans un rôle hors de ce milieu » (Deem, 2022, p. 378, traduction libre).

Les étudiantes et étudiants de plus de 25 ans ont aussi une plus grande probabilité de s'intéresser aux activités, conseils et outils portant sur les compétences académiques et professionnalisantes que les 25 ans et moins (tableaux 4.9 et 4.10). Cette tendance est similaire pour celles et ceux qui ont la citoyenneté canadienne. Les étudiantes et étudiants faisant partie d'une minorité visible ont une plus grande probabilité de s'intéresser aux compétences académiques et professionnalisantes. Les minorités visibles asiatiques sont les minorités où cette tendance est la plus marquée.

Ce n'est cependant pas parce que certains étudiants et étudiantes s'intéressent à la professionnalisation qu'ils ne s'intéressent pas aux compétences académiques. Les unes ne remplacent pas les autres. Il ne faut oublier qu'il est aussi possible de combiner des compétences académiques à des compétences professionnelles dans les études doctorales. Cela peut se faire par l'accès des doctorantes et doctorants à des emplois au sein de l'université. Cela leur donne une certaine visibilité sociale et culturelle qui pourrait être développée grâce à un plus grand engagement dans la vie universitaire tel qu'en organisant des débats d'intérêt public, en rendant la publication d'articles gratuite et en explorant d'autres modèles de thèse traditionnelle au profit de thèse par articles par exemple (Deem, 2022). L'accès à un double statut réduit leur précarité économique et leur permettrait de développer des compétences académiques et professionnelles.

Le discours entre les étudiantes et étudiants est différent selon certaines caractéristiques sociodémographiques, mais le propos des expertes et experts du secteur des études supérieures est tout de même différent de celui des étudiantes et étudiants en général. Les étudiantes et étudiants s'intéressent davantage aux stages (Gachassin, Labbé et Mias, 2013) et à d'autres éléments. À la maîtrise, ces éléments sont la préparation pour l'emploi et la pratique professionnelle, les opportunités de stages en milieu de pratique et les opportunités de rencontrer des praticiennes et praticiens (tableaux 4.7 et 4.8). Au doctorat (tableaux 4.9 et 4.10), ces éléments sont les opportunités de stage en milieu de pratique et les opportunités de rencontrer des praticiennes et praticiens, les possibilités de carrière hors du milieu universitaire et le développement professionnel. Il y a une absence de continuité. Le discours des expertes et experts du secteur des études supérieures prend de plus en plus en compte la professionnalisation, mais cela ne se reflète pas dans son intégralité chez l'ensemble des étudiantes et étudiants plus intéressés par certains aspects. Les étudiantes et étudiants ont des préoccupations qui portent sur des dimensions spécifiques de la professionnalisation, comme les stages et l'insertion professionnelle, qui ne reflètent pas nécessairement le discours des actrices et des acteurs institutionnels. Cela souligne l'importance d'étudier

non seulement les référentiels, mais aussi les interprétations des différentes actrices et acteurs. Il faut prendre en compte les perceptions que les étudiantes et étudiants ont face au discours formel.

Au fur et à mesure de l'avancement de ce travail, plusieurs difficultés et limites sont apparues. La première est la difficulté de distinguer ce qui relève de la mise en œuvre par les pratiques des universités et ce qui relève de la perception ou des intérêts des étudiantes et étudiants. L'hypothèse de l'engouement de l'intérêt ou des connaissances envers les compétences visées ou la participation grandissante des étudiantes et étudiants à ce type d'activité est impossible à distinguer de la deuxième hypothèse que les universités ont peut-être une offre qui s'est élargie concernant les conseils, ateliers et outils mis à la disposition des étudiantes et étudiants face au type de compétence visée. Dans le cadre de ce travail qui recourt à une analyse de données secondaires, il nous est impossible de déterminer le degré de pertinence de ces hypothèses surtout que le fait de ne pas connaître l'identité des universités dont les étudiantes et étudiants ont participé à l'enquête ne permet pas d'explorer l'institutionnalisation de ces pratiques en leur sein.

Nous voulions analyser la variation de la professionnalisation de l'enseignement supérieur selon certaines caractéristiques sociodémographiques. Nous avons analysé cette question en examinant l'effet du genre, une caractéristique qui contribue à une meilleure compréhension du monde (Jarlégan, 2009). Dans ce cas-ci, nos résultats n'ont pas été significatifs au niveau des indices portant sur des compétences professionnalisantes. D'autres caractéristiques sociodémographiques n'ont pu être analysées en profondeur. Il y a en effet beaucoup d'études qualitatives, mais presque aucun travail quantitatif sur les Premiers Peuples qui sont souvent exclus par manque de donnée (ACES, 2015).

Dans le cadre d'une étude travaillant avec des données secondaires quantitatives, nous avons fait face à deux problèmes. Le premier est que les questions sur les personnes autochtones n'étaient disponibles que sur deux des quatre enquêtes. Le second tient à ce manque de données, rendant les analyses statistiques non significatives. Nous avons fait face au même problème en ce qui concerne les étudiantes et étudiants en situation de handicap. Les individus ayant ces caractéristiques sociodémographiques ont pourtant besoin d'études sur ce phénomène étant donné leur situation professionnelle complexe et précaire (Ebersold & Cabral, 2016). Il y a nécessairement un travail en amont qui doit être fait afin de pouvoir analyser la situation et les opinions des étudiantes et étudiants originaires des Premiers Peuples ou étant en situation de handicap dans un cadre universitaire. Ces caractéristiques socioculturelles doivent être

analysées avant les deuxième et troisième cycles universitaires afin de pouvoir comprendre le parcours de ces individus.

Deux autres éléments problématiques concernent les démarches de reconstruction des indicateurs. Le premier élément est le taux de participation qui varie à la hausse, à la baisse ou reste relativement stable. Des questions ont une diminution du taux de non-participation très importante. On suppose que l'interprétation de la professionnalisation des étudiant-e-s et le milieu institutionnel universitaire s'est fait selon ces pratiques en particulier. Ensuite, certaines questions ont un taux de non-participation représentant quasiment la totalité des répondantes et répondants. Une première explication est le fait qu'une partie de ces questions ne s'applique tout simplement pas aux disciplines de ces étudiantes et étudiants. La deuxième explication est liée au fait que ces conseils, ateliers et outils concernent davantage les étudiantes et étudiants d'un certain cycle d'études plutôt qu'un autre. Cela pourrait être le cas de questions portant sur des sujets moins pertinents pour les étudiantes et étudiants de maîtrise, car elles visent plus particulièrement les doctorantes et doctorants.

Il se peut tout simplement que ces compétences ne soient pas ciblées dans le cadre d'études de deuxième cycle. On pourrait supposer que les universités développent ces compétences aux études de troisième cycle. Une autre explication est qu'il n'y a pas de pratiques mises en œuvre pour sensibiliser les gens à acquérir ces compétences ou encore que ces étudiantes et étudiants ne sont pas intéressés par celles-ci.

Le deuxième élément problématique est la variation des indicateurs ou des questions au fil des enquêtes. Pourquoi est-ce que certaines questions apparaissent ou disparaissent au fur et à mesure que les enquêtes se déploient? Nous supposons que cette variation des indicateurs au fil des enquêtes peut s'expliquer par le fait que l'organisation (ACES) créant les enquêtes estime que ces questions sont importantes ou, au contraire, deviennent moins pertinentes dans le cadre du référent sectoriel actuel de la professionnalisation de l'enseignement supérieur.

Notre troisième question de recherche était : comment les offres de possibilité de travail et de stage affectent-elles la perception des étudiantes et étudiants de la professionnalisation des études supérieures? Une situation similaire aux questions sur les Premiers Peuples et les étudiantes et étudiants en situation de handicap s'est produite concernant les questions liées au stage, alors que l'on sait que c'est un outil prisé par les étudiantes et étudiants pour se professionnaliser (Lehmann, 2012; Gachassin, Labbé et Mias, 2013). Encore une fois, les réponses n'étaient disponibles que pour les enquêtes de 2016 et de 2019.

CONCLUSION

Notre étude s'intéressait à la fluctuation de la perception d'étudiantes et d'étudiants de la professionnalisation des études à la maîtrise et au doctorat dans les universités canadiennes. Des actrices et acteurs du secteur de l'enseignement supérieur ont suggéré de se référer à la professionnalisation des études supérieures afin de répondre à l'inadéquation entre études et emplois, une problématique importante dans un contexte global où l'économie est associée au savoir.

Cette recherche est importante pour plusieurs raisons. D'abord, elle traite d'un sujet d'actualité peu traité au Canada. Il est essentiel de comprendre davantage les perceptions des étudiantes et étudiants sur la professionnalisation des études dans un contexte de l'économie du savoir. Les démarches de reconstruction de nos indicateurs apportent aussi beaucoup d'éléments qui sont matière à réflexion en plus des analyses quantitatives de nos indices composites.

À la maîtrise, l'intérêt pour l'acquisition de compétences académiques diminue et celui pour les compétences professionnalisantes augmente. Au doctorat, il y a de l'intérêt pour les deux types de compétences. Le poids des compétences professionnalisantes connaissent toutefois un intérêt plus grand entre les enquêtes.

L'outil de données utilisé dans le cadre de cette étude peut être critiqué sur plusieurs points. L'enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat est en théorie très intéressante afin de mieux comprendre la perception des étudiantes et étudiants sur la manière dont ils envisagent entre autre la professionnalisation des études supérieures, mais des éléments de méthodologie sont problématiques. Il n'y a pas de pondération des réponses afin de prendre des précautions méthodologiques. Par exemple, nous n'avions pas accès aux nom des universités présentes dans les enquêtes en raison de la protection de l'anonymat. Or, c'est un faux problème, une éthique désajustée ou hautement discutable. L'anonymat des répondantes et répondants n'a jamais été réellement en danger dans le cadre de cette étude.

La représentativité de l'échantillon n'avait pas été vérifiée non plus. Nous l'avons fait par mesure de précaution dans le troisième chapitre, mais il aurait fallu créer une variable de pondération pour chacune des enquêtes et même une variable transversale aux quatre enquêtes. Des variables sont manquantes comme le capital scolaire de la famille : est-ce que l'origine scolaire des étudiantes et étudiants affecte la

participation aux activités? Or, le capital scolaire de la famille est une variable utilisée dans les enquêtes et sondages en éducation depuis plusieurs dizaines d'années. Peut-on penser que le capital culturel des familles joue un rôle moins important que l'orientation sexuelle dans l'expérience scolaire...

Nous avons aussi démontré qu'il y a eu de grands changements dans les questions posées lors des enquêtes. Bien que l'analyse de ces ajouts, retraits et changements de questions apporte une valeur à notre étude, il faut réfléchir aux conséquences que cela apporte dans le cadre d'une analyse historique aussi. Enfin, suivant notre étude, il nous apparaît important que d'autres enquêtes ciblant précisément les représentations, aspirations et évaluations des étudiantes et étudiants à l'égard de la professionnalisation des études supérieures puissent être poursuivies non seulement par des associations telles l'ACES, mais par des chercheuses et chercheurs spécialisés en sociologie de l'enseignement supérieur.

Une piste concrète de recherches futures pertinentes pour répondre à ces questions qui demeurent est disponible. Au moment du dépôt final de ce mémoire, l'actualité de celui-ci se voit confirmée, entre autres, par la tenue d'un colloque sur « La professionnalisation des formations universitaires et le développement professionnel » qui aura lieu en octobre 2023 à Constantine en Algérie (Haroun, 2023). Ce colloque sera organisé autour de trois axes : un état des lieux, les enjeux et les perspectives futures.

ANNEXE A.

Variables indépendantes (caractéristiques individuelles et scolaires), ECEMD 2010 à 2019.

Variable	Description	Modalités de réponse	Réponses recodées
Année de l'enquête	Année (sondage)	-2010 -2013 -2016 -2019	-
Région	Regroupement provincial	-Québec -Ontario -Reste du Canada (ROC)	-
Niveau d'études	Quel est le niveau de votre programme actuel?	-Maîtrise -Doctorat	-
Domaine d'études	Quel est votre secteur disciplinaire?	-Sciences humaines -Beaux-arts et arts appliqués -Sciences sociales -Gestion et administration des affaires -Éducation -Génie -Sciences physiques et mathématiques -Sciences de l'environnement -Sciences biologiques -Sciences de la santé -Bibliothéconomie et archivistique - Architecture/Aménagement/Développement du territoire -Journalisme -Administration publique/Relations internationales -Service social -Droit -Arts et culture -Finance/Mathématique/Informatique -Autre (veuillez spécifier)	-Programme disciplinaire -Programme professionnalisant -Autre
Âge	Âge (sondage)	-20 ans ou moins -21-25 ans -26-30 ans -31-35 ans -36-40 ans -41-45 ans -Plus de 45 ans	-25 ans et moins -26 à 30 ans -31 à 35 ans -Plus de 35 ans
Genre	Sexe (sondage)	-Je préfère ne pas répondre -Homme -Femme -Autre identité de genre	-Homme -Femme

Situation matrimoniale	Quel est votre état matrimonial?	Jamais légalement marié/mariée (célibataire) Marié/mariée -Divorcé/divorcée -Séparé/séparée -Veuf/veuve -Avec compagnon/compagne	-
Nombre d'enfants	Combien d'enfants avez-vous?	-Aucun -Un enfant -Deux enfants -Trois enfants -Quatre enfants ou plus	-Enfant -Pas d'enfants
Statut de citoyenneté	Quelle est votre citoyenneté actuelle?	-Citoyen canadien -Résident permanent du Canada -Citoyen d'un autre pays avec visa d'étudiant ou autre visa de non-immigrant	-
Minorité visible	Veuillez indiquer si vous vous considérez comme faisant partie d'une ou de plusieurs des minorités visibles suivantes : (Cocher toutes les situations qui s'appliquent.)	-Noir(Africain, Afro-Américain, Afro-Canadien, Antillais...) -Asiatique de l'Est (Chinois, Japonais, Coréen, Polynésien...) -Sud-Asiatique(Indiens de l'Inde, Pakistanais, Sri-Lankais...) -Asiatiques du Sud-Est(Cambodgien, Indonésien, Laotien, Vietnamien, Philippin...) -Asiatiques de l'Ouest (Afghan, Iranien, Turc, Palestinien, Israélien, Libanais...) -Latino-Américain (Mexicain, habitant de l'Amérique centrale ou de l'Amérique du Sud...) -Aucune minorité visible	-
Origines autochtones	Vous identifiez-vous comme autochtone ou êtes-vous de descendance autochtone (Amérindien, Métis ou Inuit)?	-Pas coché -Coché	-
Situation de handicap	Vous identifiez-vous comme un(e) étudiant(e) en situation de handicap ?	-Oui -Non -Préfère ne pas répondre	-
Dettes étudiantes 1 ^{er} cycle	Veuillez indiquer le montant de votre dette d'études de 1 ^{er} cycle (s'il y a lieu)	-0 \$; -1 – 9 999\$; -10 000 – 19 999\$; -20 000 – 29 999 \$; -30 000 – 39 999 \$; -40 000 – 49 999 \$; -50 000 – 59 999 \$; -60 000 – 69 999 \$; -70 000 – 79 999 \$; -80 000 \$ et plus.	-Pas de dette -Dette (1-25 000\$) -Dette importante (plus de 25 000\$)

Dettes étudiantes 2 ^e et 3 ^e cycles	Veuillez indiquer le montant de votre dette d'études de 2 ^e et 3 ^e cycles (s'il y a lieu)	-0 \$; -1 – 9 999\$; -10 000 – 19 999\$; -20 000 – 29 999 \$; -30 000 – 39 999 \$; -40 000 – 49 999 \$; -50 000 – 59 999 \$; -60 000 – 69 999 \$; -70 000 – 79 999 \$; -80 000 \$ et plus.	-Pas de dette -Dette (1-25 000\$) -Dette importante (plus de 25 000\$)
---	---	---	--

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

ANNEXE B.

Fréquence et pourcentage des variables indépendantes recodées, maîtrise, ECEMD 2010 à 2019.

Variables indépendantes	Modalités	2010 (M)	2010 (M) %	2013 (M)	2013 (M) %	2016 (M)	2016 (M) %	2019 (M)	2019 (M) %
Région	<i>Québec</i>	6247	25,51	8530	25,98	8824	25,47	10892	25,84
	<i>Ontario</i>	12318	50,31	15140	45,85	15575	44,96	19198	45,55
	<i>Reste du Canada</i>	5921	24,18	9304	28,17	10242	29,57	12058	28,61
	<i>NA</i>	0	0	0	0	0	0	0	0
	<i>Total</i>	24486	100	33024	100	34641	100	42148	100
Type de programme	<i>Programmes professionnalisants</i>	13559	55,37	19498	59,04	20599	59,46	26983	64,02
	<i>Programmes disciplinaires</i>	9626	39,31	11147	33,75	11100	32,04	11292	26,79
	<i>Autre</i>	1137	4,64	2256	6,83	2807	8,1	3648	8,66
	<i>NA</i>	164	0,67	123	0,37	135	0,39	225	0,53
	<i>Total</i>			33024	100	34641	100	42148	100
Age	<i>25 ans ou moins</i>	9112	37,21	12574	38,08	12718	36,71	14744	34,98
	<i>Entre 26 et 30 ans</i>	5939	24,25	8320	25,19	8226	23,75	9419	22,35
	<i>Entre 31 et 35 ans</i>	2626	10,72	3762	11,39	3822	11,03	4212	9,99
	<i>Plus de 35 ans</i>	4284	17,5	5782	17,51	5869	16,94	6693	15,88
	<i>NA</i>	2525	10,31	2586	7,83	4006	11,56	7080	16,8
	<i>Total</i>	24486	100	33024	100	34641	100	42148	100
Genre	<i>Femme</i>	14442	58,9806	19957	60,432	21197	61,19	25423	60,32
	<i>Homme</i>	10042	41,0112	13062	39,553	13438	38,792	15074	35,76
	<i>NA</i>	2	0,0071	5	0,015	6	0,017	1651	3,92
	<i>Total</i>	24486	100	33024	100	34641	100	42148	100
Statut marital	<i>Avec compagnon(agne)</i>	3342	13,65	4589	13,9	4548	13,13	6785	16,1
	<i>Célibataire</i>	11981	48,93	17017	51,53	17518	50,57	18738	44,46
	<i>Divorcé(e)</i>	395	1,61	574	1,74	517	1,49	636	1,51
	<i>Marié(e)</i>	5892	24,06	7841	23,74	7614	21,98	8316	19,73
	<i>Séparé(e)</i>	254	1,04	332	1,01	316	0,91	399	0,95
	<i>Veuf(ve)</i>	35	0,14	47	0,14	50	0,14	76	0,18

	NA	2587	10,57	2624	7,95	4078	11,77	7198	17,08
	Total	2448 6	100	3302 4	100	3464 1	100	4214 8	100
Enfant	<i>Pas d'enfant</i>	1739 0	71,02	2424 5	73,42	2435 1	70,30	2883 7	64,77
	<i>Un enfant ou plus</i>	4452	18,18	6313	19,12	6226	17,97	3755	18,02
	NA	2644	10,8	2466	7,47	4064	11,72	7269	17,25
	Total	2448 6	100	3302 4	100	3464 1	100	4214 8	100
Citoyenneté	<i>Citoyenneté canadienne</i>	1746 3	71,32	2314 3	70,08	2266 9	65,44	2462 2	58,42
	<i>Citoyenneté d'un autre pays</i>	2859	11,68	5265	15,94	6325	18,26	8406	19,94
	<i>Résidence permanente au Canada</i>	1627	6,64	2050	6,21	1663	4,8	1997	4,74
	NA	2537	10,36	2566	7,77	3984	11,5	7123	16,9
	Total	2448 6	100	3302 4	100	3464 1	100	4214 8	100
Minorités visibles	<i>Aucune</i>	1518 8	62,03	1853 6	56,13	1755 3	50,67	1971 6	46,78
	<i>Asiatique de l'Est</i>	2093	8,55	3041	9,21	3151	9,10	3638	8,63
	<i>Asiatique de l'Ouest</i>	1021	4,17	1567	4,75	1408	4,06	1842	4,37
	<i>Asiatique du Sud</i>	1353	5,53	2206	6,68	2576	7,44	4369	10,37
	<i>Asiatique du Sud-Est</i>	205	0,84	321	0,97	350	1,01	590	1,40
	<i>Latino-Américain</i>	553	2,26	751	2,27	789	2,28	1212	2,88
	<i>Mixte</i>	970	3,96	1142	3,46	1346	3,89		
	<i>Noir</i>	697	2,85	1268	3,84	1673	4,83	2318	5,50
	NA	2406	9,83	4192	12,69	5795	16,73	8463	20,08
	Total	2448 6	100	3302 4	100	3464 1	100	4214 8	100
Situation de handicap	<i>Non</i>					2787 6	80,47	3147 9	74,69
	<i>Oui</i>					1567	4,52	2170	5,15
	<i>Préfère ne pas répondre</i>					1085	3,13	1320	3,13
	NA					4113	11,87	7179	17,03
	Total					3464 1	100	4214 8	100
Origine autochtone	<i>Non</i>	2084 3	85,12	2921 5	88,48	2934 4	84,71	4064 8	96,44
	<i>Oui</i>	618	2,52	971	2,94	1081	3,12	1500	3,56
	NA	3025	12,35	2838	8,59	4216	12,17	0	0
	Total	2448 6	100	3302 4	100	3464 1	100	4214 8	100
Dettes de premier cycle	<i>Pas de dette</i>	1306 5	53,36	1876 6	56,83	1916 2	55,32	2132 9	50,61
	<i>Dettes (1-25 000\$)</i>	4133	16,88	6150	18,62	5737	16,56	5304	12,58

	<i>Dettes importantes (Plus de 25 000\$)</i>	3652	14,91	5263	15,94	5889	17	5802	13,77
	<i>NA</i>	3636	14,85	2845	8,61	3853	11,12	9713	23,04
	<i>Total</i>	2448 6	100	3302 4	100	3464 1	100	4214 8	100
Dettes de deuxième cycle	<i>Pas de dette</i>	9792	32,93	1361 7	41,23	1361 5	39,3	1433 1	34
	<i>Dettes (1-25 000\$)</i>	8063	15,87	1110 7	33,63	1086 6	31,37	1218 6	28,94
	<i>Dettes importantes (plus de 25 000\$)</i>	3886	39,99	5756	17,43	6319	18,24	8385	19,89
	<i>NA</i>	2745	11,21	2544	7,7	3841	11,09	7236	17,17
	<i>Total</i>	2448 6	100	3302 4	100	3464 1	100	4214 8	100

ANNEXE C.

Fréquence et pourcentage des variables indépendantes recodées, doctorat, ECEMD 2010 à 2019.

Variables indépendantes	Modalités	2010 (D)	2010 (D) %	2013 (D)	2013 (D) %	2016 (D)	2016 (D) %	2019 (D)	2019 (D) %
Région	<i>Québec</i>	3948	28,07	5039	27,10	5224	27,39	6069	29,16
	<i>Ontario</i>	6851	48,71	8354	44,92	8768	45,97	9068	43,57
	<i>Reste du Canada</i>	3267	23,23	5204	27,98	5080	26,64	5677	27,27
	<i>NA</i>	0	0	0	0	0	0	0	0
	<i>Total</i>	14066	100	18597	100	19072	100	20814	100
Type de programme	<i>Programmes professionnalisants</i>	5442	38,689	7358	39,57	7864	41,23	8833	42,44
	<i>Programmes disciplinaires</i>	8508	60,486	10878	58,49	10945	57,39	11610	55,78
	<i>Autre</i>	9	0,064	271	1,46	170	0,89	216	1,04
	<i>NA</i>	107	0,761	90	0,48	93	0,49	155	0,74
	<i>Total</i>	14066	100	18597	100	19072	100	20814	100
Age	<i>25 ans ou moins</i>	1485	10,56	1961	10,54	1785	9,36	2002	9,62
	<i>Entre 26 et 30 ans</i>	5419	38,53	7235	38,9	6850	35,92	6938	33,33
	<i>Entre 31 et 35 ans</i>	2813	20	3846	20,68	3844	20,16	4026	19,34
	<i>Plus de 35 ans</i>	2927	20,81	3975	21,37	4001	20,98	4341	20,86
	<i>NA</i>	1422	10,11	1580	8,5	2592	13,59	3507	16,85
	<i>Total</i>	14066	100	18597	100	19072	100	20814	100
Genre	<i>Femme</i>	7124	50,647	9644	51,8578	10118	53,0516	11077	53,219
	<i>Homme</i>	6941	49,3459	8952	48,1368	8953	46,9432	9211	44,254
	<i>NA</i>	1	0,0082	1	0,0054	1	0,0052	526	2,53
	<i>Total</i>	14066	100	18597	100	19072	100	20814	100
Statut marital	<i>Avec compagnon(agne)</i>	2198	15,626	2908	15,64	2827	14,82	3804	18,28
	<i>Célibataire</i>	5091	36,194	7007	37,68	6886	36,11	6719	32,28
	<i>Divorcé(e)</i>	262	1,863	355	1,91	323	1,69	431	2,07
	<i>Marié(e)</i>	4923	34,999	6492	34,91	6166	32,33	6058	29,11
	<i>Séparé(e)</i>	136	0,967	206	1,11	202	1,06	206	0,99
	<i>Veuf(ve)</i>	13	0,092	24	0,13	32	0,17	36	0,17
	<i>NA</i>	1443	10,259	1605	8,63	2636	13,82	3560	17,1
	<i>Total</i>	14066	100	18597	100	19072	100	20814	100

Enfant	<i>Pas d'enfant</i>	9352	66,49	1277 5	68,69	1224 9	64,23	1348 1	64,77
	<i>Un enfant et plus</i>	3248	23,09	4355	23,42	4214	22,10	3755	18,04
	<i>NA</i>	1466	10,42	1467	7,89	2609	13,68	3578	17,19
	<i>Total</i>	1406 6	100	1859 7	100	1907 2	100	2081 4	100
Citoyenneté	<i>Citoyenneté canadienne</i>	8639	61,42	1096 8	58,98	1031 8	54,1	1033 8	49,67
	<i>Citoyenneté d'un autre pays</i>	2594	18,44	4430	23,82	4855	25,46	5682	27,3
	<i>Résidence permanente au Canada</i>	1417	10,07	1650	8,87	1333	6,99	1293	6,21
	<i>NA</i>	1416	10,07	1549	8,33	2566	13,45	3501	16,82
	<i>Total</i>	1406 6	100	1859 7	100	1907 2	100	2081 4	100
Minorités visibles	<i>Aucune</i>	8324	59,18	9763	52,5	8988	47,13	9432	45,32
	<i>Asiatique de l'Est</i>	1222	8,69	1486	7,99	1549	8,12	1694	8,14
	<i>Asiatique de l'Ouest</i>	1082	7,69	1695	9,11	1594	8,36	1838	8,83
	<i>Asiatique du Sud</i>	598	4,25	930	5,00	1017	5,33	1241	5,96
	<i>Asiatique du Sud-Est</i>	141	1,00	208	1,12	195	1,02	264	1,27
	<i>Latino-Américain</i>	395	2,81	594	3,19	634	3,32	941	4,52
	<i>Mixte</i>	559	3,97	616	3,31	695	3,64		
	<i>Noir</i>	418	2,97	738	3,97	827	4,34	1176	5,65
	<i>NA</i>	1327	9,43	2567	13,80	3573	18,73	4228	20,31
	<i>Total</i>	1406 6	100	1859 7	100	1907 2	100	2081 4	100
Situation de handicap	<i>Non</i>					1502 7	78,79	1546 4	74,3
	<i>Oui</i>					758	3,97	1053	5,06
	<i>Préfère ne pas répondre</i>					641	3,36	732	3,52
	<i>NA</i>					2646	13,87	3565	17,13
	<i>Total</i>					1907 2	100	2081 4	100
Origine autochtone	<i>Non</i>	1207 9	85,87	1637 3	88,04	1587 9	83,26	2023 6	92,22
	<i>Oui</i>	269	1,91	441	2,37	470	2,46	578	2,78
	<i>NA</i>	1718	12,21	1783	9,59	2723	14,28	0	0
	<i>Total</i>	1406 6	100	1859 7	100	1907 2	100	4214 8	100
Dette de premier cycle	<i>Pas de dette</i>	8388	59,63	1159 2	62,33	1144 3	60	1167 9	56,11
	<i>Dette (1-25 000\$)</i>	1968	13,99	2599	13,98	2336	12,25	1984	9,53
	<i>Dette importante (Plus de 25 000\$)</i>	1594	11,33	2562	13,78	2641	13,85	2479	11,91
	<i>NA</i>	2116	15,04	1844	9,92	2652	13,91	4672	22,45
	<i>Total</i>	1406 6	100	1859 7	100	1907 2	100	2081 4	100

Dette de deuxième cycle	<i>Pas de dette</i>	6830	48,56	9387	50,48	9121	47,82	9447	45,39
	<i>Dette (1-25 000\$)</i>	3302	23,48	4451	23,93	4023	21,09	3987	19,16
	<i>Dette importante (plus de 25 000\$)</i>	2280	16,21	3086	16,59	3298	17,29	3621	17,4
	<i>NA</i>	1654	11,76	1673	9	2630	13,79	3759	18,06
	<i>Total</i>	14066	100	18597	100	19072	100	20814	100

ANNEXE D.

Répartition des programmes disciplinaires et professionnels, ECEMD 2010 à 2019.

Programmes professionnalisants	Programmes disciplinaires
Administration publique et relations internationales	Arts et culture
Architecture, aménagement et développement du territoire	Beaux-arts et arts appliqués
Bibliothéconomie et archivistique	Sciences biologiques
Droit	Sciences de l'environnement
Éducation	Sciences humaines
Finance, mathématique et informatique	Sciences physiques et mathématiques
Génie	Sciences sociales
Gestion et administration des affaires	
Journalisme	
Sciences de la santé	
Service social	

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

ANNEXE E.

Indice CAM : Connaissance et intérêt envers les pratiques, outils et conseils portant sur les compétences académiques à la maîtrise, ECEMD 2010 à 2019.

Questions
1. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur les normes de publication dans votre domaine? (PROFSKILL_WRITESTD2)
2. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur la rédaction de demandes de subvention? (PROFSKILL_WRITEGRANT)
3. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur la publication de vos résultats? (PROFSKILL_PUBLISH)
4. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur les règles d'éthique de la recherche avec des sujets humains? (PROFSKILL_HUMANETHIC)
5. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur les questions de propriété intellectuelle? (PROFSKILL_IP)
6. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... des séminaires/colloques où des étudiants présentent leurs recherches (PRESPUBNUM_SEMINAR)
7. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur les possibilités de carrière universitaire (PROFSKILL_CAREERACAD)
8. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil pour l'obtention d'un poste en recherche (PROFSKILL_RESPOS)
9. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil en pédagogie? (PROFSKILL_TEACHING)
10. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et des occasions qui vous ont été offerts concernant... projet de recherche en collaboration avec un ou plusieurs professeurs (RESEXP_COLLABORATION)

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

ANNEXE F.

Indice CPM : Connaissance et intérêt envers les pratiques, outils et conseils portant sur les compétences professionnelles à la maîtrise, ECEMD 2010 à 2019.

Questions
1. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant...les conseils, ateliers et outils sur la préparation pour l'emploi et la pratique professionnelle? (PROFSKILL_PROFPRACTICE)
2. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant...les conseils, ateliers et outils sur les possibilités de carrière hors du milieu universitaire? (PROFSKILL_CAREEROTH)
3. Mon directeur de recherche encourageait mon développement professionnel (ADVISOR_PROFDEV)
4. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant ... les opportunités de stages en milieu de pratique, crédités dans le programme? (PROFSKILL_INTERNSHIP)
5. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant... les opportunités de rencontrer des praticiens (conférences, séminaires, rencontres)? (PROFSKILL_CONTACT)
6. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outils sur les règles déontologiques de votre profession? (PROFSKILL_PROFETHIC)

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

ANNEXE G

Indice CAD : Connaissance et intérêt envers les pratiques, outils et conseils portant sur les compétences académiques au doctorat, ECEMD 2010 à 2019.

Questions
1. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur les normes de publication dans votre domaine? (PROFSKILL_WRITESTD2)
2. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur la rédaction de demandes de subvention? (PROFSKILL_WRITEGRANT)
3. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur la publication de vos résultats? (PROFSKILL_PUBLISH)
4. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur les règles d'éthique de la recherche avec des sujets humains? (PROFSKILL_HUMANETHIC)
5. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur les questions de propriété intellectuelle? (PROFSKILL_IP)
6. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et des occasions qui vous ont été offerts concernant... collaborer à la rédaction d'une demande de subvention avec un professeur? (RESEXP_WRITEGRANT)
7. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... Des congrès ou à des rencontres savantes / scientifiques (PRESPUBNUM_NATLMEET)
8. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... faire un exposé ou présenter une affiche à l'occasion de congrès scientifiques nationaux (PRESPUBNUM_PRESMEET)
9. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... des séminaires/colloques où des étudiants présentent leurs recherches (PRESPUBNUM_SEMINAR)
10. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... avoir cosigné un article avec un professeur dans une revue avec comité de lecture (PRESPUBNUM_COAUTH)
11. Indiquez si les activités et les situations suivantes ont lieu dans votre département, et le nombre de fois où vous y avez participé ou en avez bénéficié... être l'auteur principal d'un article publié dans une revue avec comité de lecture (PRESPUBNUM_AUTHOR)
12. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil sur les possibilités de carrière universitaire (PROFSKILL_CAREERACAD)
13. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil pour l'obtention d'un poste en recherche (PROFSKILL_RESPOS)
Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçu concernant.... les conseils, ateliers, outil en pédagogie? (PROFSKILL_TEACHING)
14. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et des occasions qui vous ont été offerts concernant... projet de recherche en collaboration avec un ou plusieurs professeurs (RESEXP_COLLABORATION)

Source : Association canadienne pour les études supérieures, 2019.

ANNEXE H

Indice CPD : Connaissance et intérêt envers les pratiques, outils et conseils portant sur les compétences professionnelles au doctorat, ECEMD 2010 à 2019.

Questions
1. Comment évaluez-vous la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus concernant...les conseils, ateliers et outils sur les possibilités de carrière hors du milieu universitaire? (PROFSKILL_CAREEROTH)
2. Mon directeur de recherche encourageait mon développement professionnel (ADVISOR_PROFDEV)

Source : Association canadienne pour les études supérieures , 2019.

BIBLIOGRAPHIE

Acker, S. et Haque, E. (2017). Left Out in the Academic Field: Doctoral Graduates Deal with a Decade of Disappearing Jobs. *Canadian Journal of Higher Education*, volume 47, numéro 3, p.101-119.

Adjiwanou, V. (2020). Méthodologies quantitatives avancées en sociologie. *Notes de cours*. Université du Québec à Montréal : Montréal.

Agulhon, C. (2007a). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale? *Recherche et formation*, volume 54.

Agulhon, C. (2007b). Les formations du supérieur et l'emploi. *Recherche et formation*, volume 54.

Agulhon, C. (2012). Quenson Emmanuel (2012): Une socio-histoire des relations formation-emploi. *Recherche et formation*, volume 71.

Agulhon, C. (2014). Rose J. (dir.) (2014) Mission d'insertion. Un défi pour les universités. *Recherche et formation*, volume 76.

Agulhon, C., Convert, B., Gugenhei, F. et S. Jakubowski (2013), « La professionnalisation. Pour une université utile? », *Revue française de pédagogie*, numéro 182, 6 pages.

Association canadienne pour les études supérieures (2001). *Educating the Best Minds for the Knowledge Economy: Setting the Stage for Success*.

Association canadienne pour les études supérieures (2005). *Doctoral Education in Canada (1900-2005)*.

Association canadienne pour les études supérieures (2006). *A Profile of Master's Degree Education in Canada*.

Association canadienne pour les études supérieures (2008). *Professional Skills Development for Graduate Students*.

Association canadienne pour les études supérieures (2012). *Études supérieures : un guide pratique*.

Association canadienne pour les études supérieures (2015). *Imagining Canada's Future. Summary of Roundtable Discussions with Graduate Student Researchers*.

Association canadienne pour les études supérieures (2018). *Report of the Task Force on the Dissertation*.

Association Canadienne pour les études supérieures (2019). *Enquêtes auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat, 2010-2019*.

Association des doyens des études supérieures au Québec et Ad Hoc (2015). *Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs*.

Auger, J.-F. (2006). L'université au service de l'industrie : La vente de services de laboratoire en génie au Canada, 1895-1939. Dans Gingras, Y. et Roy, L. (dir.), *Les universités nouvelles. Enjeux et perspectives* (p. 113-132). Québec, Presses de l'Université du Québec.

Auriol, L. (2010). Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns. *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, numéro 4.

Bédoué, C. et Lemistre, P. (2015). Quelle(s) évaluation(s) pour quelle(s) professionnalisation(s) à l'université. *Centre d'études et de recherches sur les qualifications*. Marseilles.

Bender, K. A. et Heywood, J.S. (2006). Educational mismatch among PhDs: determinants and consequences. *NBER working paper series*, volume 19, numéro 3.

Bernatchez, J. (2014). Le rapport mondial de l'UNESCO sur les sociétés du savoir. États des lieux au Québec, dix ans plus tard. *Globe*, volume 17, numéro 2.

Bertrams, K. (2006). Les interactions industrie-université. Essai de repérage historique (XIXe-XXe siècles). Dans Gingras, Y. et Roy, L. (dir.), *Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle* (p.241-266). Québec, Presses de l'Université du Québec.

Béruwé, C. et Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y-a-t-il qu'un pas? *Formation emploi*, numéro 138.

Biaudet, P. et Wittorksi, R. (2015). Professionnalisation des doctorants : influence des formations « complémentaires » sur le développement des compétences et le positionnement professionnel. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, numéro 34.

Bitusikova, A. (2009). New challenges in doctoral education in Europe. Dans Boud, D. et Lee, A. (dir), *Changing Practices of Doctoral Education* (p.200-210). Taylor & Francis Inc.

Bodergat, J.-Y., Wittorksi, R. et B. Wentzel (2020). L'évaluation de la professionnalisation dans la formation des enseignants. Démarches et faces cachées. *Recherche et formation*, volume 93.

Bouchard, P. et Renée, C. (1998). Présentation. *Recherches féministes*, volume 11, numéro 1.

Boud, D. et Lee, A. (2009). Introduction. Dans Boud, D. et Lee, A. (dir.), *Changing Practices of Doctoral Education* (p.1-9). Taylor & Francis Inc.

Boudjaoui, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs de formation. *Les sciences de l'éducation*, volume 44, numéro 2.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*, Paris : Seuil.

Bourdoncle, R. et C. Lessard (2002a). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, numéro 139, pages 131-154.

Bourdoncle, R. et C. Lessard (2002b). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, numéro 139, pages 131-181.

Carpentier, V. (2017). Logiques d'expansion de l'enseignement supérieur, modèle de financement et professionnalisation : une approche historique. *Formation emploi*, volume 138.

Carré, P. et A. Muller (2014). Chapitre 6. Les apprentissages professionnels informels. À la découverte du continent englouti. Dans É. Bourgeois (dir), *Apprendre dans l'entreprise*. Presses Universitaires de France, p. 77-88.

Chevrier, M. et Lafon, M. (2019). Les compétences cœurs des titulaires de doctorat. *Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (Acfas)*.

Combes, M.-C. (2016). La professionnalisation des études universitaires. Dans *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (p.291-302). Presses universitaires de Rouen et du Havre, France.

Conseil des académies canadiennes (2021). *Formés pour réussir. Le comité d'experts sur la transition des titulaires du doctorat vers le marché du travail*. Ottawa.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2020). *Cadre pancanadien pour les compétences globale selon la perspective du système : Analyse documentaire*.

Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (2020). *Compétences globales pancanadiennes*.

Conseil supérieur de l'éducation (1997). L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager. *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec.

Corbo, C. (2012). L'UQAM a 40 ans. Encore une université nouvelle? Dans Gingras, Y. et Roy, L. (dir), *Les universités nouvelles. Enjeux et perspectives* (p. 10-22). Québec, Presses de l'Université du Québec.

Cornut, J. et Larivière, V. (2012). Docteurs et doctorants en science politique au Québec (1997-2010). *Politique et Société*, volume 3, numéro 1.

Dale, A. (1993). Le rôle de l'analyse secondaire dans la recherche en sciences sociales. *Sciences contemporaines*, volume 14, p. 7-21.

Dassylva, M. (2008). L'Université du Québec : université nouvelle, nouvelles universités. *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, numéro 2.

Deslauriers, M. et Olivier, C.E. (2017). Les personnes avec incapacité au Québec – Volume 7: Scolarisation. Dans Office des personnes handicapées du Québec, *Direction de l'évaluation et du soutien à la mise en œuvre de la Loi*. Drummondville.

Doray, P. (2016). Politiques universitaires et égalité des chances : les détours de l'histoire » *Éducation et sociétés*, volume 2, numéro 38.

Doray, P. (2019). Quelles reconfigurations en éducation? Des politiques publiques entre héritage et projection. *Colloque annuel du Programme réseau du doctorat en éducation*, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

Doray, P. et Manifet, C. (2017). La professionnalisation des universités par la formation continue des adultes : une comparaison Québec-France. *Formation emploi*, numéro 138.

Doray, P. et Picard, F. (2011). La condition étudiante : regards longitudinaux. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, volume 42, numéro 2.

Doray, P., Tremblay, É. et A. Groleau (2015). Quelle professionnalisation dans les universités québécoises. *Formation emploi*, volume 129, pages 47-64.

Doray, P., Tremblay, É. et Groleau, A. (2017). Quelle professionnalisation dans les universités québécoises? *Formation emploi*, numéro 129.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

Felouzis, G. (2001) *La condition étudiante : Sociologie des étudiants et de l'université*, Presses universitaires de France.

Ferguson, S.J. et Wang, S. (2014). L'obtention d'un diplôme au Canada : profil, situation sur le marché du travail et endettement des diplômés de la promotion de 2009/2010. *Statistiques Canada*.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS : and sex and drugs and rock 'n' roll*, 4e édition. Londres, éditions Sage. 952 pages.

Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977-1978*. Paris, Gallimard/Seuil.

Gachassin, B., Labbé, S. et C. Mias (2013). Les étudiants face à la professionnalisation de l'université. *Recherche et formation*, volume 73.

Gauthier, R. et Blackburn, M. (2015). De Peaux-Rouges à Premiers Peuples : éléments de clarification sémantique. Dans Centre des Premières Nations Nikanite, *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, volume 1.

Gayraud, L., Simon-Zarca, G. et Soldano, C. (2011). Université : les défis de la professionnalisation. *Centre d'études et de recherches sur les qualifications*. Marseille.

Gemme, B. et Gingras, Y. (2006). L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets. *Actes de la recherche en sciences sociales*, numéro 164.

Gemme, B. et Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieures dans les universités québécoises francophones. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, volume 36, numéro 2.

Gilbert, R. (2009). The doctorate as curriculum: a perspective on goals and outcomes of doctoral education. Dans Boud, D. et Lee, A. (dir.), *Changing Practices of Doctoral Education* (p.54-68). Taylor & Francis Inc.

Gingras, Y. (1987). Le défi de l'université moderne : l'équilibre entre l'enseignement et la recherche. *Possibles*, vol. 11, numéro 4.

Gingras, Y. (1991). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et sociétés*, vol. 23, numéro 1.

Gingras, Y. (2003). Idées d'université : Enseignement, recherche et innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 148.

Gingras, Y. (2004). L'université en mouvement. *Égalité (Revue de la Société acadienne d'analyse politique)*, numéro 50.

Gingras, Y. (2004). Le Rapport Parent et la recherche universitaire. *Bulletin d'histoire politique*, volume 12, numéro 2.

Gingras, Y. et Sarault, J. (2006). Entre la France et l'Amérique : la transformation des grades à l'université de Montréal, 1920-1945. Dans Gingras, Y. et Roy, L. (dir), *Les transformations des universités du Xlle au XXle siècle* (p.157-173). Québec, Presses de l'Université du Québec.

Gingras, Y., Godin, B. et Trépanier, M. (1999). La place des universités dans les politiques scientifiques et technologiques canadiennes et québécoises. Dans Beaulieu, P. et Bertrand, D. (dir), *L'État québécois et les universités. Acteurs et enjeux* (p.81-90). Québec, Presses de l'Université du Québec.

Giret, J.-F., Frickey, A., Grivilliers, É., Laurent, C., Lemaire, S., Lemistre, P. et Primon, J.-L. (2003). Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail. *Centre d'études et de recherches sur les qualifications*.

Godin, B. et Gingras, Y. (2000). The place of universities in the system of knowledge production. *Research policy*, numéro 29.

Gopaul, B. (2016). The Academic Profession in Canada: Perceptions of Canadian University Faculty about Research and Teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, volume 46, numéro 2.

Gouvernement du Québec (2019). *Digital competency framework*. Québec.

Green, B. (2009). Challenging perspectives, changing practices: doctoral education in transition. Dans Boud, D. et Lee, A. (dir), *Changing Practices of Doctoral Education* (p.237-248). Taylor & Francis Inc.

Groleau, A. et Doray P. (2018a). Sociologie et éducation au Québec : enjeux et débats. *Cahiers de recherche sociologique*, numéro 64.

Groleau, A. et Doray, P. (2018b). La sociologie de l'éducation au Québec : entre discipline et spécialité. *Cahiers de recherche sociologique*, numéro 64.

Guionnet, C. et Neveu, E. (2005). *Féminins/Masculins. Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin.: Paris.

Hakim, C. (1982). *Secondary analysis of social research*. Londres, George Allen and Unwin.

Harari-Kermadec, H. et Moulin, L. (2015). Postface : De la mise en concurrence à la mise en marché de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, numéro 132.

Haroun, Zineb (2023). La professionnalisation des formations universitaires et le développement professionnel. Appel à contribution, Calenda, <<https://calenda.org/1084719>>

Hart, S.A. et Ouellet, D. (2013). Les compétences du 21^e siècle. *Bulletin de l'OCDE*, volume 4, numéro 4.

Huisman, J. et Naidoo, R. (2006). Le doctorat professionnel : quand les défis anglo-saxons deviennent des défis européens. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, volume 2, numéro 2.

Hutmacher, W. (2001). L'Université et les enjeux de la professionnalisation. *Politiques d'éducation et de formation : Université et professionnalisation*, numéro 2, pages 27-48.

Jarlégan, A. (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation. *Recherches & Éducatives*, volume 2.

Jayet, C. (2016). Annexe 3 : Tableaux de régression des modèles 4.1 à 4.3, *Sociologie*, numéro 2, volume 7.

Cyril Jayet, « Annexe 3 : Tableaux de régression des modèles 4.1 à 4.3 », *Sociologie* [En ligne], N°2, vol. 7 | 2016, mis en ligne le 22 juin 2016, consulté le 10 août 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/2864>

Jourdan, I. et Terrisse, A. (2005). Rapport au savoir et logique de professionnalisation en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées : deux études quantitatives et clinique. *Recherche et formation*, volume 50.

Kavka, J. (2017). Comment la professionnalisation à l'université s'articule aux initiatives européennes et internationales. *Formation emploi*, numéro 138.

Kot, F.C. et Hendel, D.D. (2012). Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom and Australia: a comparative analysis. *Studies in Higher Education*, volume 3, numéro 37.

Laplante, B., Constanza Street, M., Moulin, S., Doray, P. et Verdy, J. (2010). Parcours scolaires et travail salarié : une perspective longitudinale. *Note de recherche 7*, Centre interuniversitaire de recherche en science et technologie.

Larivière, V. (2015). Les doctorants, ressource essentielle à la production de nouvelles connaissances. *Association canadienne-française pour l'avancement des sciences*.

Larouche, J.-M. (2019). Les sciences sociales et l'éthique en recherche en contexte canadien. *Revue d'anthropologie des connaissances*, volume 13, numéro 2.

Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte.

Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain. Dans Lainey, C. (dir.), *L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux* (p.195-214).

Leclercq, E. (2012). Les compétences comme enjeux de la construction des parcours étudiants, dans Quenson, E. et S. Couraget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès, pages 119-132.

Lee, A. et Boud, A. (2009c). Framing doctoral education as practice. Dans Boud, D. et Lee, A. (dir.), *Changing Practices of Doctoral Education* (p.10-26). Taylor & Francis Inc.

Lehmann, W. (2012). Extra-credential experiences and social closure: working-class students at university. *British Educational Research Journal*, volume 38, numéro 2.

Lemistre, P. (2010). Filières professionnelles et générales à l'université : l'impact du parcours sur l'insertion. *Centre d'études et de recherches sur les qualifications*.

Lemistre, P. et Mora, V. (2016). Professionnalisation des publics et des parcours à l'université. *Centre d'études et de recherches sur les qualifications*. CÉREQ échanges, numéro 3.

Lévesque, C. et Polèse, G. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes. *Cahiers DIALOG* en collaboration avec l'Institut national de recherche scientifique, numéro 2015-01. Montréal.

Lypka, C. et Mota, M. H. R. (2017). Graduate Professional Development : Towards a National Strategy (phase 1). *Association Canadienne pour les études supérieures et Consortium of Canadian Graduate Student Professional Development Administrators*.

Marcyan, Y. (2007). La construction des diplômes professionnalisés à l'Université. *Recherche et formation*, volume 54.

Maroy, C., Doray, P. et Kabore, M. (2014). La politique de financement des universités au Québec à l'épreuve du Printemps érable. *Notes de recherche : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie*.

McAlpine, L., Paré, A. et Starke-Meyerring, D. (2009). Disciplinary voices: a shifting landscape for English doctoral education in the twenty-first century. Dans Boud, D. et Lee, A. (dir.), *Changing Practices of Doctoral Education* (p.42-53), Taylor & Francis Inc.

Mota, M.H.R. (2017). Graduate Professional Development: Towards a National Strategy (phase 2). *Association Canadienne pour les études supérieures et Consortium of Canadian Graduate Student Professional Development Administrators*.

Muller, P. (2015). *La société de l'efficacité globale*. Paris, Presses Universitaires de France.

Nardo, M., M. Saisana, A. Saltelli, S. Tarantola, A. Hoffman et E. Giovannini (2005). *Handbook on constructing composite indicators: methodology and user guide*. OECD statistics working paper.

Newson, J. et Buchbinder, H. (1988). *The University means business*. Presses de l'Université de Toronto, Higher Education Division.

Organisation de coopération et de développement économiques (1992a). Allemagne, Australie, Autriche, Belgique. *De l'enseignement supérieur à l'emploi*, volume 1.

Organisation de coopération et de développement économiques (1992b). Canada, Danemark, Espagne, États-Unis. *De l'enseignement supérieur à l'emploi*, volume 2.

Organisation de coopération et de développement économiques (1992c). Finlande, France, Italie, Japon, Norvège, Pays-Bas. *De l'enseignement supérieur à l'emploi*, volume 3.

Organisation de coopération et de développement économiques (1992d). Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse. *De l'enseignement supérieur à l'emploi*, volume 4.

Organisation de coopération et de développement économiques (1996). *L'économie fondée sur le savoir*. Paris.

Organisation de coopération et de développement économiques (2018). Le futur de l'éducation et des compétences. *Projet Éducation 2030*.

Pearson, M., Cowan, A. et Liston, A (2009). PhD education in science: producing the scientific mindset in biomedical sciences. Dans Boud, D. et Lee, A. (dir.), *Changing Practices of Doctoral Education* (p.100-12). Taylor & Francis Inc.

Poncelin de Raucourt, C. (2017). Développement des compétences professionnelles : Initiatives des universités québécoises. *Association canadienne-française pour l'avancement des sciences*.

Potvin, M. (2018). Bref portrait historique des courants et débats dans le champ des études ethniques en éducation au Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, numéro 64.

Queen's University (2021). Workshop Suite Descriptions [en ligne] : <https://www.queensu.ca/exph/workshop-series/suite-descriptions>

Racine Saint-Jacques, J. et Maltais, M. (2014). Faire l'économie du savoir. Usages et représentations du financement public des universités du Québec, de l'après-guerre à la Révolution tranquille (1950-1968). *Globe*, volume 17, numéro 2.

Ratel, J.-L. (2018). L'éducation autochtone au Québec sous l'angle de la sociologie : de l'objet au sujet. *Cahiers de recherche sociologique*, numéro 64.

Rose, J. (2018). La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains. *Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-Série, numéro 6.

Rousseau, M. (2006). *L'impact des méthodes de traitement des valeurs manquantes sur les qualités psychométriques d'échelles de mesure de type Likert*. Université Laval : Québec.

Smith, D. (2013). R users: Be counted in Rexer's 2013 Data Miner Survey. *Revolution Analytics Blog*.

Spence, N. (2009). Exploring the Utility of the 2007 Canadian Graduate and Professional Student Survey: Student Satisfaction at the University of Western Ontario. *Higher Education Quality Council of Ontario*. Université Western Ontario.

Statistiques Canada (2019). Dettes d'études de toutes sources, selon la province d'études et le niveau d'études. Consulté en ligne le 19 avril 2022. DOI : <https://doi.org/10.25318/3710003601-fra>
<https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710003601>

Statistiques Canada (2021). Tableau 37-10-0018-01 : Effectifs postsecondaires, selon le régime d'études, le type d'établissement, le statut de l'étudiant au Canada et le genre de la personne. DOI : <https://doi.org/10.25318/3710001801-fra>

Sullerot, E. (1973). L'emploi des femmes et ses problèmes dans les États membre de la Communauté européenne. *Commission des communautés européennes*. Paris.

Tremblay, É., Groleau, A. et Doray, P. (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. *Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur*. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

Turcotte, M. (2011). Les femmes et l'éducation. *Statistiques Canada*.

Université de Montréal (2019). Référentiel des compétences transversales favorisant l'intégration professionnelle des étudiants aux cycles supérieurs. *Études supérieures et postdoctorales*.

Université Laval (2015). Un guide de référence sur les compétences à développer à la maîtrise et au doctorat. *Rapport et recommandations du Conseil de la Faculté des études supérieures et postdoctorales*.

University of Manitoba (2021). Graduate student workshops [en ligne] : <https://umanitoba.ca/graduate-studies/student-experience/graduate-student-workshops#full-workshop-offering>

Vinokur, A. (2003). De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales. *Éducation et Société*, numéro 12.

Vinokur, A. (2012). Réflexions sur la place du Marché dans l'éducation. *Carrefours de l'éducation*, volume 2, numéro 34.

Waajier, C.J.F., Macaluso, B., Sugimoto, C.R. et Larivière, V. (2006). Stability and Longevity in the Publication Careers of U.S. Doctorate Recipients. *PLoS ONE*, volume 4, numéro 11.

Wittorski, R. (2014). Chenu, F. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve des notions et présupposés théoriques sous-jacents. *Recherche et formation*, numéro 76.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, volume 28, numéro 1.

Zolas, N., Goldschlag, N., Jarmin, R., Stephan, P., Owen-Smith, J., F. Rosen, R., McFadden Allen, B... (2015). Wrapping it up in a person: Examining employment and earnings outcome for Ph.D. recipients. *Research Investment*, vol. 350, numéro 6266.

