

**PARCE QUE LES FAÇONS DE RÉALISER  
UN PROJET D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES  
ONT CHANGÉ...**

AVIS AU MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,  
DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

Juin 2013

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

#### **Coordination**

Mélanie Julien, coordonnatrice de la CERU

#### **Recherche et rédaction**

Mélanie Julien, coordonnatrice de la CERU

Lynda Gosselin, agente de recherche

#### **Collaborations ponctuelles**

Maxime-Steve Bégin, agent de recherche

Diane Bonneville, coordonnatrice du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études

Isabelle Gobeil, coordonnatrice de la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue

#### **Soutien technique**

Marie Kougioumoutzakis, agente de secrétariat

#### **Révision linguistique**

Syn-Texte

#### **Édition**

Johanne Méthot, responsable des communications

#### **Conception graphique et mise en page**

[Bleuoutramer](#)

Avis adopté à la 608<sup>e</sup> réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 26 avril 2013.

Dépôt légal: Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013

ISBN: 978-2-550-67943-1 (version imprimée)

ISBN: 978-2-550-67944-8 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2013

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

Le genre masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes et n'est utilisé que pour alléger le texte.



Ce document est imprimé sur du papier fait à 100 % de fibres recyclées postconsommation.

# C O N S E I L   S U P É R I E U R   D E   L ' É D U C A T I O N

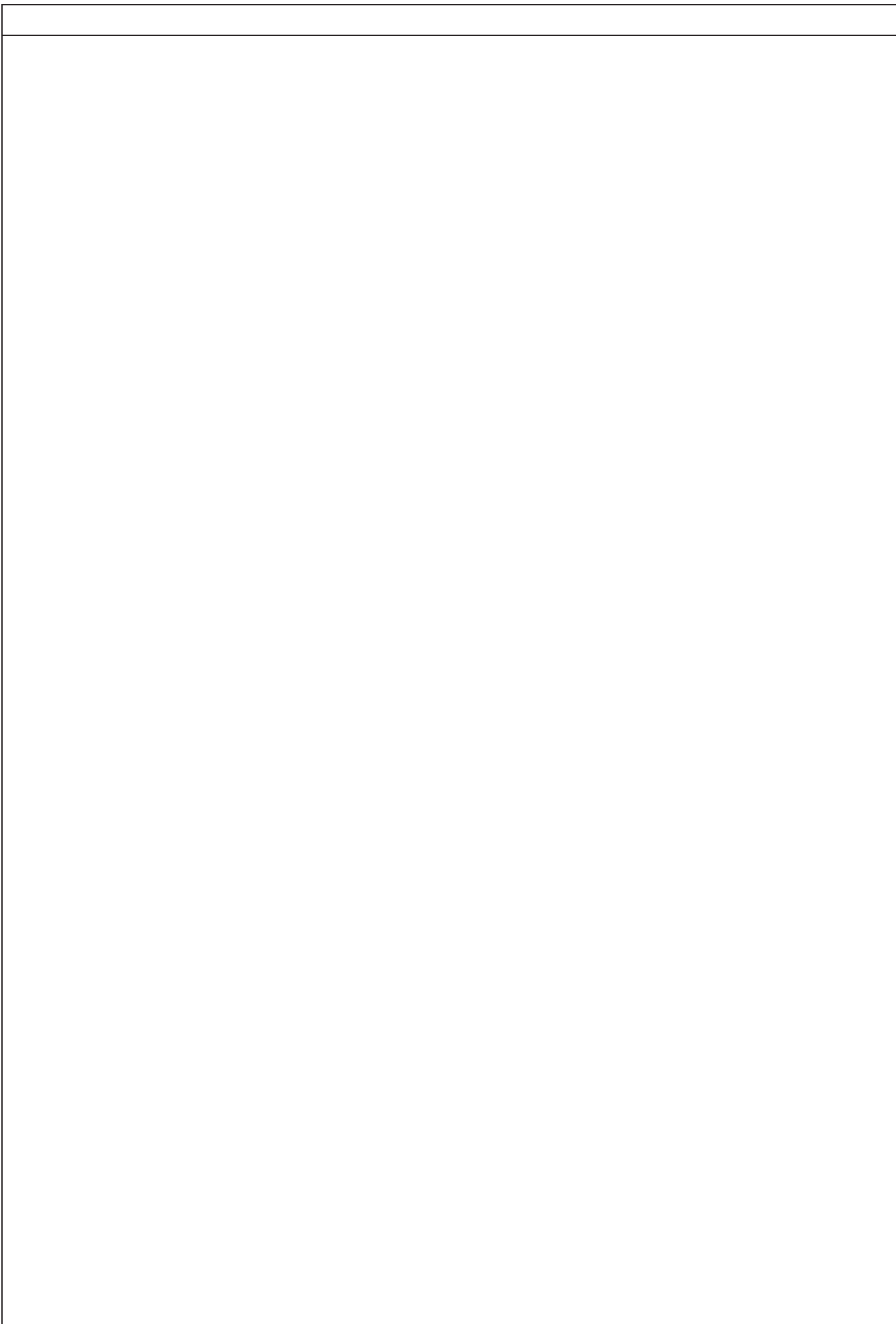
Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une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

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement: éducation préscolaire et enseignement primaire, secondaire, collégial, enseignement et recherche universitaires, éducation des adultes et formation continue. S'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport qui est déposé à l'Assemblée nationale.

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

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





# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b>	1
<b>CHAPITRE 1</b>	
<b>REGARD SUR LES ÉTUDIANTS DES UNIVERSITÉS</b>	5
1.1 De l'hétérogénéité de la population étudiante aux transformations du rapport aux études	6
1.2 La notion de rapport aux études non traditionnel	10
1.3 L'ancrage social du rapport aux études non traditionnel	13
1.4 Des réalités étudiantes qui reflètent un rapport aux études non traditionnel	14
1.4.1 Le travail pendant les études	14
1.4.2 La parentalité des étudiants	16
1.4.3 Les changements dans les parcours de formation	18
1.4.4 Les interruptions et les retours aux études	22
1.4.5 Les études à temps partiel	25
Ce que le Conseil retient sur les étudiants des universités	28
<b>CHAPITRE 2</b>	
<b>REGARD SUR LES SENSIBILITÉS ET LES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES</b>	29
2.1 L'offre de formation	30
2.1.1 Le développement de la formation continue	31
2.1.2 L'offre d'activités préparatoires aux études universitaires	34
2.1.3 La multiplication des programmes ne menant pas à un grade	34
2.1.4 La croissance du nombre de programmes de maîtrise et de doctorat axés sur des activités professionnelles	39
2.1.5 La création de programmes de perfectionnement destinés à des professionnels en exercice	39
2.1.6 La conception de programmes de formation d'appoint pour de nouveaux immigrants	39
2.2 Des modalités de formation	40
2.2.1 Le régime d'études à temps partiel	40
2.2.2 Des cours en dehors des plages habituelles	42
2.2.3 La formation à distance	43
2.2.4 La formation délocalisée	44
2.3 Des règles d'admission, de cheminement et de sanction	46
2.3.1 Des conditions d'admission distinctes	46
2.3.2 La reconnaissance des acquis et des compétences	48
2.3.3 Les règlements relatifs aux interruptions, aux absences, aux changements de programme et à la durée des études	50
2.3.4 Des règles de sanction particulières	52
2.4 Les services et les appuis aux étudiants	53
2.4.1 Des services dédiés aux personnes qui effectuent un retour aux études	53
2.4.2 Des sensibilités et des services pour les étudiants-parents	55
2.4.3 Des préoccupations et des actions relatives au travail pendant les études	56
2.5 Les sensibilités à l'ensemble des réalités étudiantes qui témoignent d'un rapport aux études non traditionnel	58
Ce que le Conseil retient sur les sensibilités et les pratiques institutionnelles	59

<b>CHAPITRE 3</b>	
<b>REGARD SUR LES ORIENTATIONS ÉTATIQUES</b>	61
3.1 Les encadrements étatiques relatifs à l'enseignement et à la recherche universitaires	62
3.1.1 La Politique québécoise à l'égard des universités	62
3.1.2 Les orientations et les règles relatives au financement des universités	63
3.1.3 Les frais de scolarité et les mesures d'aide financière aux études	65
3.1.4 Les orientations et les règles relatives à la recherche	70
3.2 Les encadrements étatiques relatifs à d'autres secteurs	74
3.2.1 La justice	74
3.2.2 La parentalité et la famille	75
3.2.3 La formation en emploi et le développement de la main-d'œuvre	78
3.2.4 L'immigration	79
3.2.5 La jeunesse	80
3.2.6 Le travail	81
3.2.7 La fiscalité	81
Ce que le Conseil retient sur les orientations étatiques	82
<b>CHAPITRE 4</b>	
<b>LES RECOMMANDATIONS ET LES PISTES D'ACTION DU CONSEIL</b>	85
4.1 Des recommandations sur l'ensemble des réalités étudiantes qui témoignent d'un rapport aux études non traditionnel	86
4.1.1 Actualiser notre représentation de la population étudiante des universités	86
4.1.2 Soutenir la poursuite cohérente de visées sociales multiples	88
4.1.3 Assurer l'équité entre les étudiants	89
4.1.4 Mobiliser les acteurs autour d'un partage clair et juste des responsabilités	90
4.2 Des pistes d'action liées à chacune des réalités étudiantes qui témoignent d'un rapport aux études non traditionnel	92
4.2.1 Le travail pendant les études	92
4.2.2 La parentalité	93
4.2.3 Les études à temps partiel	95
4.2.4 Les retours aux études	96
<b>CONCLUSION</b>	99
<b>ANNEXES</b>	101
Annexe 1 Liste des personnes consultées	102
Annexe 2 Données complémentaires sur les étudiants	103
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	105
<b>MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES</b>	118
<b>MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION</b>	121
<b>PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION</b>	122

## LISTE DES TABLEAUX ET DU GRAPHIQUE

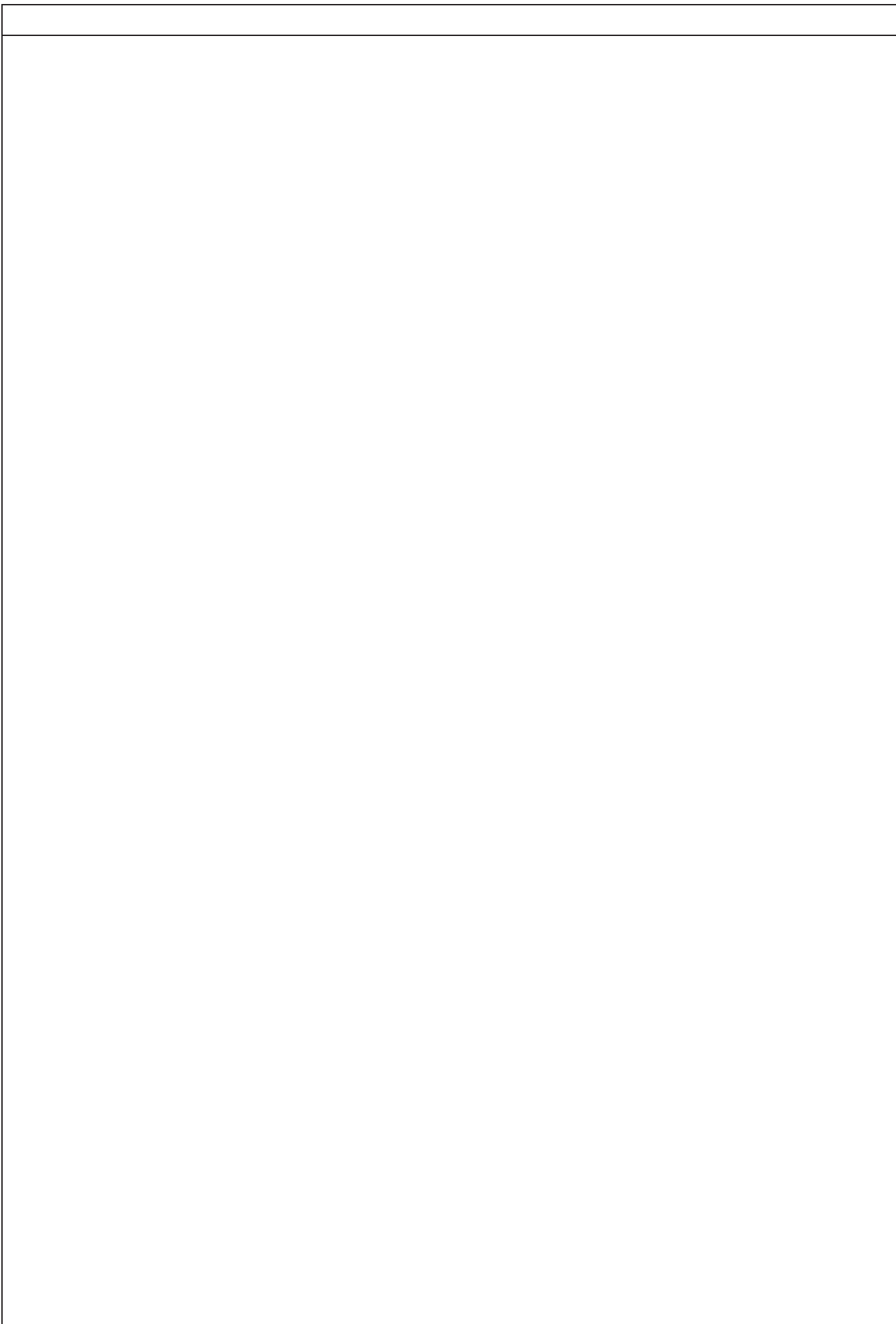
<b>Tableau 1</b>	La typologie des étudiants inscrits au 1 <sup>er</sup> cycle selon Sales et autres (1997) .....	8
<b>Tableau 2</b>	La notion de rapport aux études retenue par le Conseil .....	12
<b>Tableau 3</b>	Nombre et proportion d'étudiants qui ont changé de programme dans l'ensemble des cohortes des universités québécoises de 1999 à 2005 .....	19
<b>Tableau 4</b>	Proportion d'étudiants qui ont changé de sanction recherchée selon le programme, le cycle et le régime d'études, pour l'ensemble des universités québécoises .....	20
<b>Tableau 5</b>	Proportion d'étudiants dans la catégorie d'âge supérieure selon le programme et le cycle d'études, universités québécoises, automne 2009 .....	24
<b>Tableau 6</b>	Nombre et proportion d'étudiants à temps partiel dans l'ensemble des universités canadiennes, 1980 et 2010 .....	25
<b>Tableau 7</b>	Répartition des étudiants à temps partiel selon le genre, universités québécoises, automne 2009 .....	26
<b>Tableau 8</b>	Proportion d'étudiants à temps partiel selon des catégories d'âge extrêmes, universités québécoises, automne 2009 .....	27
<b>Tableau 9</b>	Répartition des étudiants des programmes ne menant pas à un grade selon la catégorie d'âge, universités québécoises, trimestre d'automne 2009 .....	35
<b>Tableau 10</b>	Taux d'abandon des étudiants selon le programme, le cycle et le régime d'études, pour l'ensemble des universités québécoises .....	38
<b>Tableau 11</b>	Proportion d'étudiants à temps partiel selon le domaine d'études, universités québécoises, automne 2009 .....	41
<b>Tableau 12</b>	Nombre d'inscriptions-cours en formation à distance dans trois universités québécoises, 1995-1996, 2000-2001, 2005-2006 et 2010-2011 .....	43
<b>Tableau 13</b>	Nombre d'étudiants inscrits selon le programme et le cycle d'études, universités québécoises, trimestres d'automne 1995 à 2009 .....	103
<b>Tableau 14</b>	Répartition des étudiants inscrits dans les programmes ne menant pas à un grade selon le domaine d'études, universités québécoises, trimestre d'automne 2009 .....	103
<b>Tableau 15</b>	Suivi des cohortes d'étudiants inscrits dans un programme d'études selon le cycle, le programme et le régime d'études, pour l'ensemble des universités québécoises .....	104
<b>Graphique 1</b>	Proportion d'étudiants à temps partiel selon le programme et le cycle d'études, universités québécoises, trimestres d'automne 1995 à 2009 .....	26

## LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

<b>ACDEAULF</b>	Association canadienne d'éducation des adultes des universités de la langue française
<b>AELIES</b>	Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures
<b>AFE</b>	Aide financière aux études
<b>APETUL</b>	Association des parents étudiant ou travaillant à l'Université Laval
<b>ASSE</b>	Association pour une solidarité syndicale étudiante
<b>AUCC</b>	Association des universités et collèges du Canada
<b>CCAFE</b>	Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études
<b>CERU</b>	Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires
<b>CFE</b>	Conseil de la famille et de l'enfance
<b>CGAP</b>	Conseil de gestion de l'assurance parentale
<b>CIC</b>	Citoyenneté et immigration Canada
<b>CIQ</b>	Conseil interprofessionnel du Québec
<b>CCJ</b>	Comité consultatif Jeunes
<b>CLASP</b>	Center for Law and Social Policy
<b>CLIFAD</b>	Comité de liaison interordres en formation à distance
<b>CNCS-FEUQ</b>	Conseil national des cycles supérieurs-Fédération étudiante universitaire du Québec
<b>CPE</b>	Centre de la petite enfance
<b>CREPAS</b>	Conseil régional en prévention de l'abandon scolaire
<b>CREPUQ</b>	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
<b>CRSH</b>	Conseil de recherches en sciences humaines
<b>CRSNG</b>	Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie
<b>CSE</b>	Conseil supérieur de l'éducation
<b>CSF</b>	Conseil du statut de la femme
<b>CSN</b>	Confédération des syndicats nationaux
<b>CSQ</b>	Centrale des syndicats du Québec
<b>CUSP</b>	Centre des étudiants-parents de l'Université Concordia
<b>DEC</b>	Diplôme d'études collégiales
<b>DEC-BAC</b>	Diplôme d'études collégiales-Baccalauréat
<b>DERU</b>	Direction des études et de la recherche universitaires du MELS
<b>DESS</b>	Diplôme d'études supérieures spécialisées
<b>EEETP</b>	Effectif étudiant en équivalence au temps plein
<b>ENAP</b>	École nationale d'administration publique
<b>FAD</b>	Formation à distance
<b>FAECUM</b>	Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal
<b>FAEUQEP</b>	Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente
<b>FAFMRQ</b>	Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec
<b>FEP</b>	Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal
<b>FIO</b>	Frais institutionnels obligatoires
<b>FEUQ</b>	Fédération étudiante universitaire du Québec
<b>FNEEQ</b>	Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec
<b>FPPU</b>	Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche
<b>FQPPU</b>	Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université
<b>FRQNT</b>	Fonds de recherche du Québec – Nature et technologies
<b>FRQS</b>	Fonds de recherche du Québec – Santé
<b>FRQSC</b>	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
<b>FTQ</b>	Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec



<b>GDEU</b>	Gestion des données sur l'effectif universitaire du MESRST
<b>GRAC</b>	Groupe de réflexion et d'action sur la reconnaissance des acquis et des compétences
<b>HEC</b>	École des hautes études commerciales de Montréal
<b>IRSC</b>	Instituts de recherche en santé du Canada
<b>MBA</b>	Maîtrise en administration des affaires
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MESRST</b>	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
<b>MESS</b>	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
<b>MICC</b>	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
<b>MQAF</b>	Mouvement québécois des adultes en formation
<b>PPB</b>	Programme de prêts et bourses
<b>PPETP</b>	Programme de prêt pour les études à temps partiel
<b>RAC</b>	Reconnaissance des acquis et des compétences
<b>REEP</b>	Régime d'encouragement à l'éducation permanente
<b>RQAP</b>	Régime québécois d'assurance parentale
<b>TELUQ</b>	Téléuniversité
<b>UdeM</b>	Université de Montréal
<b>UL</b>	Université Laval
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>UQ</b>	Université du Québec
<b>UQAC</b>	Université du Québec à Chicoutimi
<b>UQAM</b>	Université du Québec à Montréal
<b>UQAR</b>	Université du Québec à Rimouski
<b>UQAT</b>	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
<b>UQO</b>	Université du Québec en Outaouais
<b>UQTR</b>	Université du Québec à Trois-Rivières



# **INTRODUCTION**

La figure de l'étudiant à l'enseignement universitaire s'est profondément transformée depuis les années 1960, avec la démocratisation — bien que relative — de l'enseignement supérieur. Autrefois réservée à une élite majoritairement masculine, l'université s'est progressivement ouverte aux femmes et aux personnes issues de tous les milieux socioéconomiques (Cloutier, 1990), même si subsistent encore aujourd'hui certaines inégalités (CSE, 2008b). Elle a aussi fait une place aux adultes de tous âges qui retournent aux études pour faire face à l'évolution de leur emploi, se perfectionner, se réorienter ou s'enrichir sur le plan personnel (Therrien, 1997 ; Doray et Mayrand, 2001). Plus récemment, les avancées en matière d'éducation inclusive ont contribué à la présence de « clientèles émergentes<sup>1</sup> » à l'université (MELS, 2010 ; CREPUQ, 2010a) alors que l'internationalisation des universités et l'ouverture du Québec à l'immigration nourrissent la diversité culturelle des étudiants (CSE, 2005 ; St-Laurent et Tremblay, 2010). En somme, la figure étudiante des universités est devenue plurielle au regard des caractéristiques sociodémographiques. Mais bien plus, et c'est ce qui retient ici l'attention du Conseil supérieur de l'éducation, une diversification se manifeste aussi au regard du mode d'engagement dans les études et du mode de fréquentation de l'université.

À géométrie variable, les universités québécoises ont d'ailleurs fait preuve de dynamisme pour rehausser la scolarisation de la population québécoise et contribuer à la démocratisation de l'enseignement universitaire. L'offre de formation s'est élargie, grâce à l'expansion des programmes menant à un grade, mais aussi à la multiplication des microprogrammes, des certificats et des diplômes, y compris aux cycles supérieurs (CSE, 2010a). De nouvelles façons d'organiser et d'offrir des activités de formation sont proposées, que l'on pense aux cours de soir, de fin de semaine ou d'été, aux sessions intensives, aux formations à distance et aux formations délocalisées. Les pratiques d'admission se sont aussi assouplies et des efforts sont faits pour favoriser la reconnaissance des acquis et des compétences, bien qu'à cette enseigne le chemin à parcourir soit long et sinueux (GRAC, 2010 ; Groupe de travail sur la réalité de l'adulte à l'Université Laval, 2007 ; ACDEAULF, 2006 ; CSE, 2000a). L'ensemble de ces dispositions a permis de répondre aux besoins des personnes et de la société en matière de formation universitaire, mais a aussi lui-même contribué à la diversification des modes de fréquentation des universités (Charbonneau, 2007), « sans qu'il soit possible de déterminer hors de tout doute d'où origine exactement l'enchaînement des causes et des effets » (Lucier, 2006, p. 116-117).

Sous l'effet de ces transformations au sein du système universitaire et de diverses tendances sociales (telles que la valorisation de la formation tout au long de la vie et la quête d'équilibre entre vie privée et travail), les parcours de formation se diversifient : se multiplient les changements de programme, les interruptions temporaires des études et les retours aux études (Parkin et Baldwin, 2008 ; Finnie et Qiu, 2008 ; Laplante et autres, 2010b ; Sales et Drolet, 1997). Dans ce mouvement, le mode de fréquentation de l'université qui prévaut chez les jeunes ressemble de plus en plus à celui qui était naguère réservé aux étudiants dits adultes (Lucier, 2006). C'est ce qu'indiquent des phénomènes tels que l'occupation d'un emploi pendant les études (Bonin, 2007), les inscriptions à temps partiel (Bujold et autres, 1997) et la présence de jeunes dans des programmes ne menant pas à un grade, conçus à l'origine pour des adultes en formation continue (Lucier, 2006). Par surcroît, avec l'allongement des études inhérent au rehaussement de la scolarisation, l'âge de la fréquentation des universités croît et les étudiants, même ceux dont le parcours est régulier<sup>2</sup>, sont d'autant plus susceptibles d'avoir des obligations familiales et un emploi (Corbeil et autres, 2011 ; CCJ et CNSC-FEUQ, 2010). Ainsi, la distinction traditionnelle entre jeune et adulte ou entre formation initiale et formation continue est devenue floue, voire désuète (Groupe de travail sur la réalité de l'adulte à l'Université Laval, 2007 ; Lucier, 2006).

1. On entend par « clientèles émergentes » les étudiants aux prises avec des handicaps non traditionnels tels que les troubles déficitaires de l'attention, les troubles d'apprentissage et les troubles de santé mentale.

2. Par « parcours régulier », on entend un parcours sans interruption ni changement de programme.

Ce sont ces transformations profondes qui amènent le Conseil à examiner le mode d'engagement dans les études et le mode de fréquentation de l'université, de manière à en dégager les défis et les enjeux pour les étudiants, pour les universités et pour l'ensemble de la société. La question qui l'anime consiste à savoir « si l'on peut accéder à des formations universitaires de qualité [...] sans être du groupe "régulier", mais plus nécessairement majoritaire, en fonction duquel l'université a élaboré et établi ses protocoles, ses façons de faire et ses références implicites » (Lucier, 2006, p. 116). *Ipsa facto*, le Conseil invite à s'interroger sur « le modèle même de l'université que nous voulons » (Lucier, 2006, p. 118), compte tenu des changements observables sur le plan du rapport aux études universitaires. Somme toute, par le présent avis, le Conseil pose un regard sur les étudiants<sup>3</sup>, pour mieux penser l'université à l'aune des transformations qui marquent leur rapport aux études.

Le Conseil a confié à la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU), dont la liste des membres figure à la fin du document, le mandat de préparer cet avis<sup>4</sup>. Celle-ci a mené ses réflexions et ses délibérations à la lumière des résultats de plusieurs activités de recherche :

- une recension des écrits et l'écoute d'experts et d'acteurs<sup>5</sup> au sujet des populations étudiantes et des tendances sociales qui les influencent;
- une analyse de données sur les étudiants des universités québécoises, effectuée à partir des données du système GDEU du MESRST et de données colligées dans le cadre d'autres études;
- un aperçu des réalités étudiantes à l'enseignement supérieur à l'extérieur du Québec;
- une exploration des sensibilités et des pratiques dont rendent compte les documents institutionnels des 18 établissements universitaires québécois (règlements, politiques, plans stratégiques, rapports déposés en commission parlementaire, rapports de groupes de travail, sites Web, etc.)<sup>6</sup>;
- une analyse des encadrements étatiques susceptibles d'influencer les populations étudiantes au regard de leur mode d'engagement dans les études et de leur mode de fréquentation de l'université<sup>7</sup>;
- un repérage des positions des principaux groupes concernés, sur la base de mémoires ou d'avis produits dans d'autres contextes, dont le Sommet sur l'enseignement supérieur de 2013.

Ainsi, le présent avis contient :

- un portrait des étudiants actuels, au regard de leur mode d'engagement dans les études et de leur mode de fréquentation de l'université, ainsi qu'un bref aperçu des tendances sociales dans lesquelles s'enracinent les transformations de leur rapport aux études (chapitre 1);
- un état des lieux des sensibilités et des pratiques institutionnelles relativement aux modes non traditionnels d'engagement dans les études et de fréquentation de l'université (chapitre 2);
- un état des lieux des orientations étatiques au regard des modes non traditionnels d'engagement dans les études et de fréquentation de l'université (chapitre 3);
- les recommandations et les pistes d'action proposées par le Conseil (chapitre 4).

3. Ce questionnement centré sur les personnes qui sont au cœur des universités — les étudiants — est apparu particulièrement opportun au Conseil dans le contexte où ses plus récents avis portant sur l'enseignement et la recherche universitaires étaient axés sur l'institution universitaire.

4. Même si plusieurs des réalités étudiantes abordées dans le présent avis s'observent aussi aux ordres d'enseignement antérieurs, au collégial notamment, le Conseil a fait le choix de centrer ses travaux sur l'enseignement universitaire. Par surcroît, il limite son attention aux formations universitaires qui sont créditées.

5. La liste des personnes consultées figure à l'annexe 1.

6. La méthodologie de cette recherche est présentée dans le document complémentaire à l'avis, qui s'intitule [Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles?](#)

7. La méthodologie de cette recherche est présentée dans le document complémentaire à l'avis, qui s'intitule [Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles?](#)

Précisons que, compte tenu de la richesse du matériel rassemblé au sujet des encadrements institutionnels et étatiques, celui-ci est présenté plus amplement dans un document complémentaire, intitulé [Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles?](#) Le lecteur intéressé par le contenu des chapitres 2 et 3 du présent avis est invité à consulter ce document.

Le Conseil supérieur de l'éducation veut témoigner de sa gratitude à l'égard de toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la production de cet avis. Il exprime d'abord sa reconnaissance aux membres de la CERU qui, par leurs commentaires, leurs témoignages et leurs réflexions, ont enrichi le portrait de situation et nourri la pensée du Conseil. Il remercie également toutes les personnes consultées pour éclairer des facettes particulières des travaux ou pour faire connaître leur lecture de situation. Enfin, il souligne la collaboration de la Direction de la formation universitaire du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST), celle notamment de M<sup>me</sup> Maryse Champagne, sans qui il n'aurait pu obtenir certaines données sur les étudiants des universités québécoises.

# **CHAPITRE 1**

**REGARD SUR LES ÉTUDIANTS DES UNIVERSITÉS**

Amorcé au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, le mouvement de démocratisation du système d'éducation a passablement transformé la figure de l'étudiant à l'université. Si l'hétérogénéité de la population étudiante des universités a fait l'objet de nombreux écrits au Québec dans les années 1990, moins fréquents sont ceux qui ont examiné tout particulièrement les changements qui caractérisent le rapport aux études. C'est ce dont rend compte la section 1.1.

La notion de rapport aux études est ainsi apparue pertinente au Conseil pour examiner les nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires. Dans la section 1.2, après l'exposé d'assises théoriques, est définie la notion de rapport aux études non traditionnel retenue aux fins de production du présent avis. Diverses tendances sociales dans lesquelles s'ancre ce rapport aux études sont ensuite sommairement évoquées à la section 1.3.

À la suite de ces éclairages historique, théorique et social, des réalités étudiantes qui traduisent un rapport aux études non traditionnel sont tour à tour décrites sur la base de divers écrits et données (section 1.4).

## 1.1 DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE LA POPULATION ÉTUDIANTE AUX TRANSFORMATIONS DU RAPPORT AUX ÉTUDES

L'hétérogénéité de la population étudiante s'enracine dans le mouvement de démocratisation du système d'éducation qui s'est amorcé dans les sociétés occidentales au milieu du XX<sup>e</sup> siècle et dont l'une des visées était de réduire les inégalités sociales. Au Québec, l'accès à l'enseignement postsecondaire est devenu une priorité politique à partir des années 1960, laquelle s'est traduite notamment par l'instauration du système d'enseignement collégial (1967) et par la création de nouvelles universités (voir l'encadré ci-contre): l'Université du Québec (1968) et l'Université Concordia (1974). S'en est suivie l'augmentation sensible des effectifs étudiants à l'enseignement postsecondaire, d'où le constat de massification des universités qui marque le Québec comme d'autres sociétés avancées.

De nombreux travaux menés dans les années 1990 attestent de l'hétérogénéité de la population étudiante à l'enseignement universitaire, dont les suivants.

- À la lumière de son analyse, Cloutier (1990) souligne la coexistence de l'étudiant traditionnel et de nouveaux étudiants: «Des femmes, des personnes plus âgées, des clientèles suivant une formation de type professionnel, d'autres poursuivant des études aux deuxième et troisième cycles et, possiblement, des personnes provenant en plus grand nombre des strates moyenne-inférieure se sont ajoutées à la clientèle traditionnelle des universités» (p. 29). Selon l'auteure, «plusieurs forces vont se conjuguer pour qu'en quelques lieux se reproduise un modèle plus contemporain de "l'étudiant traditionnel" mais ancien par rapport au maintien de ses privilèges de genre, de classe et d'ethnie» (p. 70).
- En 1992, dans son avis sur les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités (CSE, 1992), le Conseil observe une diversification de la population étudiante, laquelle se manifeste, entre autres, dans:
  - la disparité des formations antérieures, en raison de l'assouplissement des conditions d'admission, de l'individualisation des modèles de cheminement, du retour massif des adultes et de la venue de groupes allophones;
  - l'étendue de la gamme des âges, en raison de la présence d'étudiants plus âgés, de l'accroissement des effectifs aux cycles supérieurs, de l'allongement de la durée des études, de l'augmentation du nombre de changements de programme, de la croissance du nombre d'individus qui s'engagent dans un deuxième programme de 1<sup>er</sup> cycle, du développement de nouvelles gammes de programmes dont ceux ne menant pas à un grade, de l'assouplissement des critères d'admission et des contraintes liées au régime d'études, du décroisement des programmes et de l'élaboration de programmes destinés spécialement à des populations dites adultes.

### Des universités d'élite et des universités nouvelles

« Ces universités n'étaient pas nouvelles uniquement parce que récentes [...], mais aussi à cause de la particularité de leur mission par rapport à celle des universités traditionnelles ou classiques: «les universités nouvelles sont façonnées autour d'une mission spécifique: assurer la démocratisation des ressources éducatives» qui «se manifeste par un accès élargi à des catégories et des groupes sociaux traditionnellement exclus», tels que «les femmes, les jeunes de milieux socio-économiquement défavorisés ou de classe ouvrière et les adultes» (Bonin et autres, 2012, p. 278-280).



- Bujold et ses collaborateurs (1997) dressent un portrait de l'évolution de la population étudiante des universités québécoises entre les années 1960, où était surreprésentée la « clientèle provenant exclusivement des collèges classiques, inscrite initialement dans des programmes de baccalauréat, cheminant à plein temps et sans interruption, depuis le début du primaire jusqu'à l'obtention du premier diplôme universitaire » (p. 13), et le milieu des années 1990, période qui se caractérise par la présence accrue des femmes, l'essor des études aux cycles supérieurs, l'importance des études à temps partiel et le « vieillissement » de la population étudiante (découlant du développement des études de cycles supérieurs et de la formation continue). Les auteurs insistent sur le fait que « [l']université est un univers complètement ouvert, dans un sens, parce qu'on y circule de nos jours de multiples façons, à des moments divers de sa vie, à des rythmes variés, avec des objectifs multiples, dans des conditions différentes et à plusieurs reprises dans une vie » (p. 13). Ils se montrent toutefois préoccupés du fait que les étudiants non traditionnels, qui représentent désormais la majorité des étudiants, seraient plus fragiles et incertains au regard de leur projet de formation et de leur capacité à poursuivre des études universitaires.
- Au milieu des années 1990, Sales et ses collaborateurs<sup>8</sup> mènent une imposante enquête quantitative<sup>9</sup> auprès des étudiants des universités québécoises. Leurs travaux mettent en lumière l'éclatement de la population étudiante associée, notamment, aux facteurs suivants : la présence accrue des femmes, la diversification de l'origine socioéconomique des étudiants, le « vieillissement » de la population étudiante (reflet des phénomènes d'interruption des études après le cégep, d'accès des étudiants dits adultes à l'université, d'allongement de la durée des études et de prolongation de la scolarisation), la diversification des parcours de formation (qui se manifeste notamment par les changements de programme, les interruptions d'études et les dépassements de la durée prévue des études et qui témoigne de l'assouplissement des régimes pédagogiques et de la libéralité du système universitaire sur le plan de l'agencement individualisé des programmes et de la durée), l'importance du nombre d'étudiants à temps partiel et l'amplification du phénomène du travail pendant les études.

Pour illustrer l'hétérogénéité de la population étudiante des universités, des auteurs recourent à l'analyse typologique. Sur la scène québécoise, c'est notamment le cas de Sales et ses collaborateurs (1997) et de Cyr (2006). Les premiers construisent une typologie des étudiants inscrits au 1<sup>er</sup> cycle en 1994 en fonction principalement du nombre d'heures accordées aux études, au travail, aux loisirs et au temps contraint (responsabilités familiales, tâches domestiques, transport, etc.). Neuf types sont ainsi dégagés (voir le tableau de la page suivante). L'analyse des données démontre que le modèle de l'étudiant classique (sous la figure de l'étudiant *studieux non salarié* ou *studieux modéré*) est toujours présent dans les universités québécoises au milieu des années 1990, bien qu'il ne caractérise alors que 37 % des étudiants. C'est dire que, dès lors, près des deux tiers des étudiants adoptent un mode d'engagement dans les études différent, consacrant beaucoup de temps au travail rémunéré (*étudiant studieux salarié, conciliateur salarié, adulte nourricier*) ou aux loisirs (*étudiant conciliateur non salarié, indécis et épicurien*).

La professionnalisation et la massification du système universitaire, associées à une relative démocratisation, la multiplication des disciplines et l'interaction souvent très limitée entre leurs étudiants, l'insertion précoce, partielle et sous des formes temporaires dans le monde du travail qui mine l'usage libre du temps propre auparavant aux étudiants et aux jeunes en général, ou encore la déconnection entre jeunesse et études universitaires par l'accroissement régulier du nombre d'étudiants adultes, particulièrement aux études supérieures, ont entraîné de profondes transformations dans le mode de réalisation des études, dans les modes de vie et les capacités de mobilisation des étudiants des universités, qui, rappelons-le à nouveau, sont majoritairement des étudiantes. La cohésion sociale [...] du milieu étudiant des années 60 a fait place souvent à une segmentation de ce qui est appelé la clientèle étudiante [...] (Sales et autres, 1997, p. 171).

8. Sales et autres (1996), Sales et autres (1997), Sales et Drolet (1997).

9. L'enquête a été menée à l'automne 1994 auprès de 2 400 étudiants inscrits à au moins neuf crédits au 1<sup>er</sup> cycle ou aux cycles supérieurs dans 11 universités québécoises. Elle exclut les étudiants libres et les résidents en médecine.

**TABLEAU 1**  
La typologie des étudiants inscrits au 1<sup>er</sup> cycle selon Sales et autres (1997)

Type	Description	Priorité – Nombre d'heures par semaine consacrées aux études <sup>1</sup> , au travail et aux loisirs <sup>2</sup> par rapport au temps contraint <sup>3</sup>	Proportion des étudiants en 1994
<b>Studieux non salarié</b>	Étudiant traditionnel studieux: priorise les études et y investit beaucoup de temps	Études (53h)	14%
<b>Studieux modéré</b>	Priorise les études, mais y investit moins de temps	Études (42h)	23%
<b>Studieux salarié</b>	S'investit dans les études, mais est disponible pour le travail	Études (45h) et travail (12 h)	10%
<b>Conciliateur non salarié</b>	S'investit moins dans les études à cause des loisirs	Études (27 h) et loisirs (23 h)	8%
<b>Conciliateur salarié</b>	S'investit moins dans les études à cause du travail	Études (30h), travail (17h), loisirs (17h)	10%
<b>Adulte retour</b>	Âge moyen de 34 ans, priorise les études	Études (48h) et temps contraint (19h)	8%
<b>Adulte nourricier</b>	Âge moyen de 30 ans, s'investit peu dans les études à cause du travail et des obligations familiales	Temps contraint (28h), études (26h) et travail (18h)	10%
<b>Indécis</b>	Est en réorientation de programme et s'investit peu dans les études	Études (27h), loisirs (20h), travail (10h)	7%
<b>Épicurien</b>	Étudiant traditionnel non studieux: est détaché des études et jouit de son statut	Loisirs (30h), études (25h), travail (6h)	10%

Source: Sales et autres (1997, p. 86-94), compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

1. Études: cours et travaux scolaires.
2. Loisirs: sports, détente, amis, bénévolat, militantisme.
3. Temps contraint: transport, obligations familiales, tâches domestiques.

Pour sa part, Cyr (2006) distingue trois catégories d'étudiants dans son analyse de l'évolution de la population étudiante de 1<sup>er</sup> cycle au cours des années 1990<sup>10</sup>:

1. les étudiants *traditionnels*, définis comme étant âgés de 20 ans ou moins, aux études à temps complet, admis sur la base d'un DEC ou l'équivalent, inscrits au baccalauréat sans avoir interrompu leurs études pendant plus d'un an;
2. les étudiants *adultes*, définis comme étant âgés de plus de 20 ans, inscrits aux études à temps partiel dans un certificat et qui ont interrompu leurs études pendant plus d'un an;
3. les étudiants *atypiques*, qui comprennent tous les autres cas de figure.

Bon an mal an, montre Cyr, environ 28% des étudiants possèdent les caractéristiques des étudiants *traditionnels*, 22% détiennent celles des étudiants *adultes* alors que 50% composent la catégorie des étudiants *atypiques*. Au fil des ans cependant, les étudiants *traditionnels* occupent plus fréquemment un emploi rémunéré pendant leurs études, tandis que les étudiants *atypiques* sont de plus en plus jeunes et plus nombreux à occuper un emploi avant leur inscription à l'université, à avoir connu une interruption d'études de plus de 6 mois et à accorder un nombre d'heures plus élevé à un emploi pendant leurs études.

Ces typologies révèlent qu'en filigrane de la diversification de la population étudiante des universités, au regard des caractéristiques sociodémographiques, des modes de vie et des parcours de formation, se dessinent des changements dans le rapport qu'entretiennent les étudiants avec leurs études. Des travaux plus ou moins récents, tant québécois que français, évoquent de telles transformations.

10. L'analyse est réalisée à partir des données issues du Projet ICOPE (Indicateurs de conditions de poursuite des études) pour cinq établissements du réseau de l'Université du Québec (l'UQAR, l'UQTR, l'UQAC, l'UQAT et l'UQO) à trois moments clés: 1993, 1996 et 2001.

Dès 1992, le Conseil met en lumière les relations substantiellement nouvelles que les étudiants des collèges et des universités entretiennent avec les études, l'emploi rémunéré et le milieu scolaire. Les principaux phénomènes signalés ont trait à l'engagement moins exclusif dans les études, à l'individualisation de la composition du cheminement scolaire et professionnel, aux préoccupations grandissantes pour l'insertion professionnelle, à la vision plus pragmatique des études et à l'occupation d'un emploi comme mode de vie.

Cette nouvelle population étudiante ne semble plus tirer son identité et son statut du seul fait de se consacrer à des études [...], ni de son appartenance à une institution de haut savoir. Elle veut davantage être maîtresse de l'organisation de son temps et concilier les différentes dimensions d'une « vie normale » qui inclut la poursuite des études, la pratique d'un travail rémunéré et l'organisation de sa vie personnelle. Elle vit dans le moment présent [...] et souhaite faire très tôt ses propres expériences. Elle attache également beaucoup d'importance à l'autonomie et au développement personnel, cherchant à concilier le plus possible dès maintenant la vie scolaire, la vie affective, la vie sociale et même la vie professionnelle (CSE, 1992, p. 33).

Grâce à ses recherches menées en France, Erlich (1999, 2004, 2009) décrit l'évolution récente des effectifs étudiants, au regard de leurs activités dans et en dehors de l'université. Ses travaux montrent que « les étudiants ne sont plus ce qu'ils étaient », en ce que « [l]e statut étudiant s'est étendu dans le temps, la période de formation [...] devenant un "stationnement prolongé" » (Erlich, 1999, p. 220). De fait, l'allongement de la jeunesse s'est accompagné d'une « diversification des parcours », d'une « désynchronisation des rythmes et cycles de vie » et de « l'enchevêtrement de situations intermédiaires » (Erlich, 2009, p. 53), par exemple, l'occupation d'un emploi avant la fin des études et les retours aux études après une interruption plus ou moins longue. En bref, si, au début des années 1960, l'étudiant était fortement intégré à l'université et entretenait un rapport « gratuit » à la culture, l'expansion des effectifs étudiants dans les années 1970 a généré une distance et une inhibition au sein de la relation pédagogique. Les étudiants s'impliquent moins dans la vie universitaire, ce qui a contribué à la « dissolution » progressive du statut étudiant (Erlich, 2009, p. 59). « [L]'étudiant d'aujourd'hui fréquente assidûment les lieux d'études pour y travailler mais pas pour s'y amuser » comme autrefois ; « ses pratiques sont plus utilitaristes » (Erlich, 1999, p. 222). C'est sur cette base que, selon l'auteure, une image négative des étudiants est véhiculée : on déplore leur profil de « consommateurs » des universités, leur attitude d'usagers (Erlich, 2009, p. 62). Toutefois, note-t-elle aussi, bien que la vie étudiante se caractérise par « un désintérêt pour l'institution universitaire dans une université de masse, [cela] n'empêche pas de se vivre comme un étudiant, avec des réseaux de socialisation, des loisirs, des modes de vie, des modes de protestation également, qui confirment la permanence d'une identité étudiante » (Erlich, 2009, p. 63).

Récemment, Hamel et ses collaborateurs ont tenté de savoir si les étudiants québécois affichent par rapport à leurs études supérieures des valeurs instrumentales (esprit de réussite, application au travail, conformité aux règles, éducation matérialiste priorisant l'utilité) ou expressives (capacité d'initiative, esprit d'indépendance, éducation axée sur la réalisation de soi). Sur la base d'un sondage en ligne effectué en 2007 auprès d'étudiants de cégeps et d'universités, les chercheurs constatent que « la plupart des étudiants [...] sont loin d'être des "consommateurs" de diplômes » du fait que « leur personnalité colore fortement leur engagement aux études » (Méthot, 2009, p. 4). Ainsi, dans l'ensemble, les étudiants adhèrent davantage aux valeurs expressives qu'aux valeurs instrumentales, privilégiant dans la formation l'acquisition de connaissances et la réalisation de soi. En fait, seule la capacité à orchestrer son temps et son parcours de formation paraît marquée de valeurs instrumentales. Cette tendance globale à endosser des valeurs expressives doit toutefois être nuancée vu l'importance accordée à l'acquisition de compétences utiles à l'exercice d'un emploi, laquelle relève de valeurs axées sur la congruence entre moyens et fin (Hamel et autres, 2011, p. 125). Quoi qu'il en soit, des variations s'observent, non seulement selon le genre et le domaine d'études, mais aussi selon l'âge et la progression dans les études :

- les étudiants plus âgés qui effectuent un retour aux études sont davantage portés par des valeurs instrumentales ;
- la conception des études évolue à mesure qu'on avance dans le programme : les valeurs instrumentales se muent en valeurs expressives, de sorte que le choix utilitaire du départ débouche sur un tremplin pour s'accomplir (Doré et autres, 2008, p. 73-75).

En bref, il appert que les études universitaires :

- ne se limitent plus à une étape de la vie : la jeunesse ;
- se caractérisent, pour une portion significative des étudiants, par une plus faible participation à la vie universitaire, dont témoigne la « fréquentation de passage » : l'étudiant se définit alors moins comme un étudiant que comme une personne qui prend des cours à l'université ; il participe à la vie académique, mais peu à la vie universitaire ;
- ne sont plus forcément « au cœur » de la vie des étudiants, bien qu'elles ne leur tiennent pas moins « à cœur » (Hamel et autres, 2011 ; Roy et autres, 2005).

## 1.2 LA NOTION DE RAPPORT AUX ÉTUDES NON TRADITIONNEL

Sur la base des écrits recensés relativement à l'évolution de la population étudiante des universités, le Conseil recourt à la notion de « rapport aux études » pour saisir les nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires.

### DES ASSISES THÉORIQUES

Le choix de retenir la notion du rapport aux études comme instrument de lecture des réalités étudiantes actuelles a bénéficié de l'éclairage de différents cadres théoriques, essentiellement québécois et français, en particulier ceux cités dans ce qui suit.

Dans le contexte de la massification des universités françaises, Dubet (1994, p. 511-512) remarque qu'il « est extrêmement difficile de caractériser sociologiquement les publics étudiants, de construire des sous-ensembles pertinents et homogènes dans une université articulant des "offres" et des "demandes" multiples et fractionnées ». À ses yeux, « [c]'est donc dans les rapports des étudiants à leurs études eux-mêmes, plus que dans les facteurs "déterminants" (comme l'origine sociale), que l'on peut chercher les principes d'identification et de construction des expériences étudiantes » (p. 512). Pour Dubet, le rapport aux études se définit « selon trois grands principes qui renvoient aux trois "fonctions" essentielles de tout système universitaire : une fonction d'adaptation au marché des qualifications, une fonction de socialisation et une fonction de création intellectuelle critique (Touraine, 1972 ; Dubet, 1991). Ce sont ces trois dimensions qui structurent l'expérience de l'individu et définissent le sens subjectif des études : le projet, l'intégration et la vocation » (p. 512, voir l'encadré ci-contre). La typologie du rapport aux études de Dubet est construite à partir du croisement de ces trois dimensions, et ce, même si en réalité « les acteurs se placent plus sur un continuum de représentations, de sentiments et de projets » (p. 512). Dubet dégage ainsi huit figures étudiantes, allant des « vrais étudiants » qui sont portés par un projet professionnel, une vocation intellectuelle et une forte intégration, à ceux dont l'expérience étudiante est vide, étant entendu qu'un même étudiant peut incarner plus d'une figure au cours de son parcours de formation.

Les trois dimensions de l'expérience étudiante selon Dubet (1994) :

- la nature du projet poursuivi, soit un projet professionnel, un projet scolaire ou l'absence de projet ;
- le degré d'intégration, à la fois cognitive et sociale, à la vie universitaire ;
- l'investissement dans une « vocation » intellectuelle, c'est à dire « l'intérêt intellectuel accordé aux études » (p. 517).

Pour Erlich, qui examine l'évolution récente du groupe social que forment les étudiants des universités en France, le rapport aux études est conçu « comme un rapport au métier, à la vie, à l'avenir plus qu'un rapport au savoir justifiant le caractère instrumental du travail scolaire » (Erlich, 2009, p. 59). Elle soutient que les deux grands modèles de conduite repérés dans les années 1960 par Bourdieu et Passeron (1964), la *bête à concours* « fascinée par la réussite scolaire » et le *dilettante* « qui ne connaît que les horizons de l'aventure intellectuelle » (Erlich, 1999, p. 104), existent toujours dans les années 1990, mais qu'« entre les deux s'intercalent des trajectoires diversifiées notamment en fonction des différentes disciplines » (p. 220). À l'instar de Dubet (1994), Erlich fait ainsi état de la variété des types de rapport aux études qui caractérisent aujourd'hui les étudiants des universités, en fonction de la nature du projet poursuivi (professionnel, intellectuel ou social), de l'organisation des études (à savoir si elle est fortement ou faiblement structurée), de la progression dans le parcours (c'est-à-dire le cycle d'études) et de l'intégration dans l'institution universitaire (à savoir si elle est faible ou forte).

Dans le cadre de leurs travaux menés en contexte québécois, Hamel et ses collaborateurs conçoivent le rapport aux études « sous l'angle des valeurs affichées par les universitaires à l'égard de leurs études et de la vie menée sous le toit de leur établissement » (Hamel et autres, 2011, p. 122). Les valeurs renvoient au « rapport que tout individu entretient avec son action et, par extension, avec celle d'autrui, de même qu'avec l'environnement dans lequel il évolue » (Doré et autres, 2008, p. 3). Elles peuvent être instrumentales ou expressives. Dans cette perspective, le rapport aux études comprend cinq dimensions : 1) l'engagement dans les études, sous l'angle à la fois des motivations et des décisions, 2) le rythme des études, 3) le temps consacré aux études, 4) le temps passé dans les établissements, 5) la culture étudiante.

Cette notion de rapport aux études conçue comme une valeur instrumentale ou expressive est reprise par Pilote et Garneau (2011) dans le cadre de leurs travaux sur les parcours universitaires d'étudiants canadiens originaires d'un milieu francophone minoritaire. Ces auteures désignent le rapport aux études comme l'une des deux dimensions qui permet d'appréhender les parcours des étudiants (l'autre étant le rapport au temps). S'appuyant sur Pralong (1999), elles définissent le rapport aux études comme « une somme de moyens et de mobiles qui se réalisent dans les activités en lien avec l'expérience étudiante » (Pilote et Garneau, 2011, s. p.). Elles précisent qu'à travers le rapport aux études, « les jeunes exercent [...] des choix et organisent hiérarchiquement les éléments de leur expérience étudiante en fonction de l'importance accordée » (s. p.), mettant ainsi en avant-plan le rôle des étudiants dans la construction de leur parcours de formation.

Enfin, signalons que le Conseil a déjà abordé la notion de rapport aux études, sans toutefois en avoir proposé une définition et un cadre théorique explicites. En 1992, lorsqu'il s'attarde aux nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités (CSE, 1992), il explore les rapports substantiellement nouveaux que les étudiants entretiennent avec les études, l'emploi rémunéré et le milieu scolaire sous l'angle principalement de l'engagement plus ou moins exclusif dans les études et de la diversification des cheminements. Dans son avis de 2000 sur la réussite des études universitaires (CSE, 2000b), la notion de rapport aux études est abordée sous les angles suivants : les motifs d'entreprendre ou de poursuivre des études, la représentation de la réussite, le mode d'engagement dans les études (sous l'effet des autres responsabilités de la vie adulte), les stratégies employées au présent pour préparer l'avenir (par exemple, accorder une attention aux apprentissages pratiques).

#### **En bref, la notion de rapport aux études :**

- **emprunte différentes définitions, dont certaines incluent les notions d'engagement dans les études et de rapport au savoir (voir l'encadré à la page suivante), sans toutefois s'y limiter ;**
- **met en évidence la pluralité des expériences étudiantes et leur possible évolution dans le temps ;**
- **permet, sans juger de la « qualité des étudiants », d'appréhender les expériences étudiantes ;**
- **prend en considération la part de rationalité de l'étudiant dans la construction de son parcours de formation.**

### Les notions d'engagement et de rapport au savoir

Plusieurs chercheurs<sup>12</sup> se sont intéressés à l'engagement des étudiants dans leurs études, à titre de facteur déterminant de la réussite ou de l'échec scolaire et, plus largement, de la qualité de la formation. Or, la notion d'engagement est polysémique. Si elle est souvent conçue comme étant à la fois une disposition et des comportements, elle peut s'appliquer sur différents plans (voir l'encadré ci-contre). Qui plus est, cette notion est plus souvent conçue sous l'angle du degré d'engagement, sur un continuum allant du pôle « faiblement engagé » ou « désengagé » au pôle « fortement engagé ». Il importe de souligner que le Conseil s'éloigne sensiblement de cette acception lorsqu'il fait référence dans le présent avis au mode d'engagement dans les études.

La notion de rapport au savoir a principalement été explorée dans les années 1990 par deux équipes de chercheurs: la première emprunte une position de psychanalyse clinique alors que la seconde s'inscrit dans une perspective sociologique. Cette dernière regroupe des travaux qui cherchent à mieux comprendre l'échec scolaire en tentant de l'associer à des variables liées au rapport avec le savoir ou avec l'acte d'apprendre. Dans cette perspective, la notion de rapport au savoir renvoie à « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un "contenu de pensée", une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (Charlot, 1997, p. 94). Le rapport au savoir est ainsi « la relation émotive et subjective qu'un sujet entretient avec l'apprentissage », « le sens — ou le non-sens — que prend l'apprentissage pour chacun » (Beaucher, 2010, p. 68).

L'engagement peut s'appliquer sur le plan :

- intellectuel et cognitif, c'est-à-dire l'engagement de l'étudiant dans son acte d'apprentissage;
- académique, c'est-à-dire non seulement l'engagement de l'étudiant dans son acte d'apprentissage, mais aussi les relations qu'il entretient dans le cadre de ses activités d'apprentissage;
- institutionnel, c'est-à-dire l'intégration sociale de l'étudiant au sein de l'établissement par, entre autres, sa relation avec ses pairs et sa participation aux activités parascolaires.

### LA DÉFINITION RETENUE

Dans le présent avis, **la notion de rapport aux études est conçue sous l'angle du mode d'engagement dans les études et du mode de fréquentation de l'université**. Le mode d'engagement dans les études fait référence à la place qu'occupe le rôle d'étudiant parmi l'ensemble des rôles tenus dans les différentes sphères de la vie, notamment le travail et la famille : selon le cas, le mode d'engagement dans les études sera donc plus ou moins exclusif. Quant au mode de fréquentation de l'université, il désigne ici le degré de régularité du parcours de formation. Ces définitions sont schématisées dans le tableau suivant.

**TABLEAU 2**  
La notion de rapport aux études retenue par le Conseil

Rapport aux études	Mode d'engagement dans les études universitaires	Engagement plus ou moins exclusif
	Mode de fréquentation de l'université	Parcours de formation plus ou moins régulier

Ainsi, un rapport aux études est dit traditionnel lorsqu'il consiste à s'investir de façon prioritaire dans ses études, dans un cheminement ininterrompu, linéaire et collé à la structure éducative nationale. Or, c'est plutôt le **rapport aux études non traditionnel** qui intéresse le Conseil dans le présent avis, du fait qu'il permet de saisir les nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires. Cette notion de rapport aux études non traditionnel mérite ainsi d'être distinguée de celle d'étudiants non traditionnels (voir l'encadré ci-après) : le rapport aux études fait référence à la relation que l'étudiant entretient avec le système universitaire plutôt qu'à ses caractéristiques individuelles. D'ailleurs, même les étudiants dont les caractéristiques paraissent traditionnelles sont susceptibles d'adopter des comportements non traditionnels au regard de leur mode d'engagement dans les études ou de leur mode de fréquentation de l'université. De surcroît, comme l'observe Cyr (2006), les caractéristiques non traditionnelles autrefois réservées à une partie de la population étudiante tendent aujourd'hui à se généraliser, d'où le flou observé entre jeune et adulte ou entre formation initiale et formation continue (Lucier, 2006).

11. Voir, entre autres choses, Pirot et De Ketele (2000), CSE (2008a) ainsi que Brault-Labbé et Dubé (2008).

**La notion d'étudiants non traditionnel**

La notion d'étudiants non traditionnels est utilisée au Québec (Cloutier, 1990 ; Bonin et autres, 2012) comme ailleurs (Choy, 2002 ; Forbus et autres, 2010 ; Kim et autres, 2010) pour désigner les « nouveaux étudiants » à l'enseignement postsecondaire. Elle emprunte toutefois des définitions variables d'un auteur à l'autre. Certains se limitent à une caractéristique sociodémographique (comme l'âge ou l'origine sociale), à un mode de vie (comme le travail pendant les études) ou à un aspect du cheminement scolaire (comme l'interruption des études ou les études à temps partiel). D'autres amalgament plus d'une caractéristique ou plus d'un comportement. Par exemple, le Centre national des statistiques éducatives du Département de l'éducation des États-Unis (Choy, 2002) distingue sept caractéristiques, liées à l'une ou l'autre de ces dimensions :

1. ne pas être inscrit à l'enseignement postsecondaire au cours de l'année de la fin des études au *high school* ou son équivalent ;
2. être inscrit à temps partiel ;
3. être indépendant financièrement ;
4. travailler à temps plein ;
5. avoir des personnes à charge (enfant ou autres) ;
6. être chef de famille monoparentale ;
7. ne pas avoir de diplôme du *high school* ou son équivalent.

À l'instar de Horn, Choy distingue les étudiants *minimally nontraditional*, *moderately nontraditional* et *highly nontraditional* selon qu'ils affichent une, deux-trois, ou quatre caractéristiques ou plus parmi celles-ci (Horn, 1996, cité dans Choy, 2002).

**Aux yeux du Conseil, un rapport aux études non traditionnel se manifeste donc principalement par :**

- un engagement non exclusif dans les études, considérant, entre autres, l'occupation d'un emploi et les responsabilités parentales ;
- un parcours de formation irrégulier, considérant, entre autres, les changements dans les parcours, les interruptions et les retours aux études ainsi que les études à temps partiel.

### 1.3 L'ANCRAGE SOCIAL DU RAPPORT AUX ÉTUDES NON TRADITIONNEL

La transformation du rapport aux études universitaires s'inscrit dans un large contexte, marqué par de profondes mutations sociales, économiques et culturelles. Bien qu'il n'apparaisse pas opportun de les détailler ici, il est utile d'évoquer sommairement ces forces qui contribuent aujourd'hui à façonner les décisions et les actions des individus, et qui participent dès lors à la prégnance de nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires.

- Le rehaussement des exigences de scolarisation et la valorisation de la formation tout au long de la vie (UNESCO, 2005 ; Lévy, 2003), qui se manifestent dans un contexte où le marché du travail évolue rapidement et où les transitions professionnelles se font plus nombreuses (Bernier, 2012a et 2012b), génèrent des besoins en matière de mise à jour et de perfectionnement (Therrien, 1997 ; Doray et Mayrand, 2001 ; ACDEAULF, 2012).
- Les pressions sociales entourant la consommation, la productivité et l'autonomie incitent d'autant plus les jeunes d'aujourd'hui (encouragés par leurs parents) à travailler tôt pour couvrir leurs dépenses liées à des besoins fondamentaux ou secondaires (Roy, 2008).
- Les parcours (de formation, de carrière et de vie) s'individualisent, dans un contexte où l'univers des possibles est plus vaste que jamais (CSE, 1992 ; Charbonneau, 2007), où l'individu devient l'auteur de sa propre vie (Beck, 2001) et où « le travailleur devient [...] l'entrepreneur de sa vie professionnelle » (Bernier, 2012b), cumulant parfois plusieurs occupations simultanément (voir l'encadré ci-contre).

Depuis peu, le terme « slashers » est utilisé pour désigner les personnes de plus en plus nombreuses (surtout chez les 25-45 ans) qui cumulent plusieurs occupations simultanément, en référence au « slash » ou à la barre oblique, ce symbole typographique qui sépare différents éléments simultanés. Selon Jacques Hamel (cité dans Demers, 2012) « la multiplication des activités est devenue une valeur », « on doit être actif en permanence, on redoute l'ennui et la routine », « on ne veut pas rester toute sa vie dans la même entreprise avec le même emploi », « c'est aussi un moyen de se singulariser, d'être unique, de se construire et de se définir par soi-même, et non plus par rapport aux valeurs familiales, à l'école ».

- En lien avec la diversification des parcours et un certain allongement de la jeunesse, la désynchronisation des temps sociaux conduit à « l'enchevêtrement de situations intermédiaires » (Erich, 2009, p. 53), comme l'occupation d'un emploi avant la fin des études et les retours aux études après une interruption plus ou moins longue.
- La quête d'autoréalisation et d'un équilibre entre les différentes sphères de la vie (la vie familiale et la vie professionnelle, mais aussi la vie amoureuse, les loisirs, etc.) est sans doute plus acharnée que jamais (Gauthier et Vultur, 2007; Mercure et Vultur, 2010).
- Les avancées en matière de technologies de l'information nourrissent une certaine souplesse dans le mode de fréquentation de l'université en plus d'abattre, ou d'atténuer du moins, les frontières entre les sphères de la vie (Aubert et autres, 2010; Prensky, 2004).

## 1.4 DES RÉALITÉS ÉTUDIANTES QUI REFLÈTENT UN RAPPORT AUX ÉTUDES NON TRADITIONNEL

Au moins cinq<sup>12</sup> réalités étudiantes témoignent d'un rapport aux études non traditionnel :

- le travail pendant les études (section 1.4.1);
- la parentalité des étudiants (section 1.4.2);
- les changements dans les parcours de formation (section 1.4.3);
- les interruptions et les retours aux études (section 1.4.4);
- les études à temps partiel (section 1.4.5).

Notons d'emblée que ces réalités étudiantes ne sont pas toutes de même nature : les deux premières caractérisent l'individu, alors que les trois autres se rapportent à son parcours de formation. Il importe également de souligner que, dans les faits, ces réalités s'entrecroisent, puisqu'elles peuvent caractériser un même étudiant au cours de son cheminement. Elles sont tout de même abordées séparément dans ce qui suit, de manière à rendre compte de l'ampleur, de la nature et des conséquences potentielles de chacune sur les études universitaires<sup>13</sup>.

### 1.4.1 LE TRAVAIL PENDANT LES ÉTUDES

Selon les études recensées, plus ou moins 70% des étudiants des universités québécoises occupent un emploi pendant leurs études<sup>14</sup>. Ce phénomène s'amorce souvent aux ordres d'enseignement antérieurs (dès le secondaire et au collégial). Il n'est pas nouveau dans la mesure où on l'observait déjà dans les années 1990 (CSE, 1992), mais il serait en croissance (voir l'encadré ci-contre). En outre, le travail pendant les études n'est pas unique au Québec : on l'observe aussi ailleurs au Canada et aux États-Unis, de même qu'en Europe et en Australie.

Selon les données du projet ICOPE pour le réseau de l'Université du Québec (Bonin, 2007), la proportion d'étudiants qui occupent un emploi lors de leur premier trimestre d'études est en augmentation de 1996 à 2006, passant de 58% à 71%.

- Au Canada, parmi l'ensemble des étudiants inscrits à temps plein aux études postsecondaires et qui sont âgés entre 18 et 24 ans en 2004-2005, 46% occupaient un emploi. Cette proportion paraissait plus élevée dans les provinces des Prairies, au Québec et en Ontario (Usalca et Bowlby, 2006). Elle serait en outre plus élevée si étaient pris en compte les étudiants plus âgés et ceux qui sont inscrits à temps partiel.

12. D'autres réalités peuvent témoigner d'un rapport aux études non traditionnel (par exemple, les responsabilités familiales autres que parentales), mais elles sont apparues avec moins d'acuité dans les écrits recensés.

13. Cet exposé s'attarde à la situation québécoise. Il propose néanmoins des coups d'œil sur d'autres régions du monde, non pas pour mener un exercice comparatif, mais pour illustrer des convergences ou des divergences par rapport à ce qui s'observe ailleurs. Toute tentative de comparaison est d'emblée apparue des plus risquées, compte tenu des différences méthodologiques des enquêtes citées, des spécificités des systèmes nationaux d'éducation et des contextes socioéconomiques propres à chaque région du monde.

14. Et non un emploi dit « d'été » qui prend fin au début de l'année universitaire.



- Le Département de l'éducation des États-Unis évalue à 75 % la proportion d'étudiants qui occupent un emploi parmi ceux inscrits en 2007-2008 à des études *undergraduates* (donc au 1<sup>er</sup> cycle, à temps plein ou à temps partiel) dans l'ensemble des établissements postsecondaires.
- Selon une récente enquête sur les conditions de vie des étudiants inscrits à l'enseignement universitaire de niveau CITE 5A<sup>15</sup> (Orr et autres, 2008), le travail pendant les études est fréquent dans tous les pays européens visés, indépendamment de la culture et de la tradition : par exemple, la proportion de ceux qui occupent un emploi se situe à 46 % en France et à 63 % en Suisse.
- D'après les sondages conduits par Hall (2010), la proportion d'étudiants de 1<sup>er</sup> cycle à temps plein à l'University of New South Wales (Sydney, Australie) qui occupent un emploi est passée de 53 % à 77 % entre 1994 et 2009.

Bien que le travail pendant les études soit une tendance lourde au Québec, il paraît moins fréquent :

- au 3<sup>e</sup> cycle où il concernerait, par exemple, 62 % des étudiants de l'Université du Québec en 2006, contre 71 % et 69 % respectivement au 1<sup>er</sup> cycle et au 2<sup>e</sup> cycle (Bonin, 2007) ;
- dans certaines disciplines où les programmes sont contraignants (FEUQ, 2011b) ou pour lesquelles les possibilités d'obtention de bourses aux cycles supérieurs sont plus grandes (CNCS-FEUQ, 2007) ;
- chez les étudiants à temps plein, le travail étant le lot de la presque totalité des étudiants à temps partiel (Bonin, 2007 ; CNCS-FEUQ, 2007).

L'emploi est plus souvent lié au domaine d'études aux cycles supérieurs qu'au 1<sup>er</sup> cycle (Laplante et autres, 2010a ; Sales et autres, 1996). De plus, les possibilités d'emploi en lien avec les études sont plus ou moins fréquentes selon la discipline, mais aussi selon le parcours antérieur de l'étudiant (Ménard, 2010). Deux cas types peuvent être distingués : 1) les étudiants qui travaillent : souvent plus jeunes, en formation initiale, occupant un emploi moins souvent lié aux études ; 2) les travailleurs qui étudient : souvent plus âgés, en formation continue au 1<sup>er</sup> cycle ou en perfectionnement aux cycles supérieurs (à temps plein ou partiel) (Laplante et autres, 2010a ; Grayson et Grayson, 2003 ; Choy, 2002). L'appartenance à l'une ou l'autre des catégories dépend de l'âge, mais d'abord et avant tout de la perception que l'individu a de lui-même.

Les facteurs auxquels est généralement associée l'occupation d'un emploi salarié pendant les études universitaires se rapportent à diverses sphères, tant économique, sociale, culturelle qu'éducationnelle.

- La tertiarisation de l'économie a facilité l'accès des jeunes au marché du travail en créant des emplois, dont plusieurs à temps partiel, dans le secteur de la vente et des services (Laplante et autres, 2010a).
- Avec l'élargissement de l'accès aux études et une conjoncture économique difficile, les étudiants souhaitent acquérir de l'expérience sur le marché du travail pour augmenter leurs chances de décrocher un emploi une fois les études terminées (Usalcas et Bowlby, 2006 ; Jetté, 2001) dans le contexte où les employeurs valorisent d'ailleurs l'expérience de travail (Mercure et Vultur, 2010).
- Les étudiants souhaitent accéder à la société de consommation (Roy, 2007).
- Les difficultés financières des étudiants, associées aux frais de scolarité<sup>16</sup> et aux limites des mesures d'aide financière aux études, obligent des étudiants à subvenir à leurs besoins au moyen d'un emploi (Jetté, 2001 ; FEUQ, 2011b ; CNCS-FEUQ, 2007).
- Les besoins de mise à jour ou de perfectionnement ainsi que les volontés de réorientation de carrière et d'enrichissement personnel amènent des travailleurs à retourner à l'université.
- Le cumul des études et du travail a été rendu possible grâce à la flexibilité du système scolaire québécois, au regard, par exemple, des conditions d'accès et des parcours offerts (Charbonneau, 2007).

15. CITE 5A : enseignement universitaire menant à un grade.

16. Les frais de scolarité désignent dans le présent avis les droits de scolarité et les frais institutionnels obligatoires (FIO).

À certains égards, le cumul études-travail peut être un choix. C'est généralement le cas des « travailleurs qui étudient », mais aussi de certains étudiants dits « jeunes ». En effet, le travail peut représenter pour ces derniers moins un moyen de subsistance qu'un mode de vie. Roy (2007) associe trois quêtes poursuivies par le travail étudiant en contexte collégial, mais qui peuvent aussi être associées à la situation d'étudiants à l'enseignement universitaire en formation initiale :

- celle du développement de soi (acquérir de nouvelles compétences et habiletés en plus d'apprendre à se connaître);
- celle de l'autonomie personnelle, dans la mesure où le travail est un « exutoire » aux études et l'occasion de nouveaux liens sociaux;
- celle de la productivité, dans la mesure où les étudiants adhèrent « à un mode de vie productiviste ».

S'agissant des effets du travail sur les études, les recherches recensées insistent sur des aspects différents. Certaines mettent en lumière ses effets positifs, y compris quand l'emploi n'est pas en lien avec les études, considérant le développement de certaines habiletés, l'acquisition de connaissances et une familiarisation avec le marché du travail (CSE, 1992; Usalcas et Bowlby, 2006).

Cette expérience leur permettra de montrer aux employeurs qu'ils possèdent les connaissances de base, l'attitude et les antécédents de travail requis pour occuper un emploi à temps plein et de briser le cycle « pas d'expérience, pas de travail; pas de travail, pas d'expérience » (Usalcas et Bowlby, 2006, s. p.).

D'autres examinent les effets négatifs du travail sur la durée des études, la persévérance et la réussite. Bien qu'il n'y ait pas de consensus net à cet égard, le travail ne semble pas affecter les résultats scolaires (Roy, 2007), alors qu'il peut accroître la durée des études (CNCS-FEUQ, 2007, Sales et autres, 1996). De fait, l'occupation d'un emploi peut allonger la formation, quoique des étudiants recourent à des stratégies d'allègement de leur charge de cours aux trimestres d'automne et d'hiver et de compensation au trimestre d'été (Jetté, 2001). Lorsque l'emploi occupé est apparenté à l'emploi souhaité à la fin des études, il s'accompagne de risques accrus d'abandon avant l'obtention du diplôme (Laplante et autres, 2010a). Dans cette optique, on peut, comme le fait le Conseil dans ses avis sur la réussite au collégial (CSE, 2002) et à l'université (CSE, 2000b), s'interroger au sujet de l'association usuelle entre obtention de diplôme et réussite (voir l'encadré ci-contre). Peut-on en effet considérer comme une situation d'échec celle, par exemple, d'un doctorant qui abandonne son projet de formation pour un emploi à la hauteur de ses aspirations?

Pour le Conseil, la notion de réussite doit être comprise dans son sens large, c'est-à-dire « dans une perspective multidimensionnelle, qui montre que les étudiantes et les étudiants réussissent chaque fois qu'ils franchissent avec succès un obstacle ou un seuil critique, qui jalonnent inéluctablement leur projet d'études, de l'étape de l'accès à l'université jusqu'à l'insertion socioprofessionnelle au terme des études » (CSE, 2000b, p. 5).

#### 1.4.2 LA PARENTALITÉ DES ÉTUDIANTS

La parentalité touche une proportion plus faible d'étudiants que le travail, peut-être parce qu'elle se concilie plus difficilement avec les études universitaires. On peut en effet penser que, pour des raisons familiales, des individus renoncent à des études universitaires, en évitant d'amorcer un projet d'études ou en l'interrompant avant de l'avoir mené à terme. Comme le soutient Home (1998, p. 93), contrairement à l'emploi, « family and student work "just never ends" ».

Bien que différentes sources de données permettent d'évaluer la proportion d'étudiants-parents dans un établissement ou dans un sous-groupe (par exemple, chez les étudiants à temps plein au 1<sup>er</sup> cycle), l'on ne dispose pas de telles données pour l'ensemble des universités québécoises. Celles qui sont les plus globales concernent les nouveaux étudiants inscrits au sein du réseau de l'Université du Québec, établissant à 25 % la proportion de ceux qui ont un enfant (Bonin, 2007). On peut certes penser que cette proportion est plus élevée que celle qui peut s'observer pour l'ensemble du système universitaire québécois, compte tenu de la mission de l'Université du Québec relative à la démocratisation de l'accès aux études. Mais on peut aussi estimer, à l'instar du Conseil du statut de la femme (CSF, 2004a), que cette proportion risque d'augmenter avec le rehaussement des exigences de scolarisation (et l'allongement des études qu'il implique), mais aussi avec la valorisation de la formation tout au long de la vie (et donc les retours aux études qu'elle suscite). Signalons enfin que, d'après les récentes analyses statistiques de Lero et autres (2007) à l'échelle canadienne, la parentalité semble plus présente chez les étudiants aux études postsecondaires du Québec que chez ceux des autres provinces canadiennes. Du reste, ce phénomène s'observe aussi, à des degrés variables, aux États-Unis et en Europe (voir l'encadré ci-contre).

Selon les données de 1999-2000 du Département de l'éducation des États-Unis, 27 % des étudiants inscrits à un programme *undergraduate* avaient des enfants et 13 % étaient chefs de famille monoparentale (Choy, 2002). Par ailleurs, une récente enquête européenne menée auprès d'étudiants des universités révèle que la proportion d'étudiants-parents est plus élevée en Norvège (22 %) et en Suède (17 %), mais plus faible en France (5 %), en Suisse (5 %) et en Finlande (9 %) (Orr et autres, 2008).

À l'instar de Lero et autres (2007), il importe de distinguer deux types d'étudiants-parents : 1) ceux qui ont des enfants pendant leur formation initiale (et dont les enfants sont souvent d'âge préscolaire) ; 2) ceux qui retournent aux études en ayant des enfants, plus souvent d'âge scolaire. Bien que les uns et les autres se distinguent surtout en fonction de l'âge, ils tendent toutefois à adopter des comportements semblables à l'université, par exemple en optant pour le régime d'études à temps partiel et en privilégiant des programmes ne menant pas à un grade. À ces deux types d'étudiants-parents s'ajoutent ceux qui, après quelques années sur le marché du travail, entreprennent une formation à la recherche au moment de fonder leur famille (Tanguay, 2012).

À la lumière de l'ensemble des recherches menées auprès des étudiants-parents à l'université, il appert que ce sous-groupe de la population étudiante se caractérise par :

- un âge moyen plus élevé (Bonin, 2007 ; Lero et autres, 2007 ; Holmes, 2005) ;
- une surreprésentation des femmes (Lero et autres, 2007 ; Holmes, 2005) ;
- le fait d'avoir, souvent, un enfant de moins de 5 ans (pour plus des deux tiers à l'UQAM selon Corbeil et autres, 2011) ;
- l'occupation d'un emploi (Holmes, 2005), en particulier chez les pères (Corbeil et autres, 2011 ; Lero et autres, 2007) ;
- le recours à l'aide financière aux études (pour environ la moitié à l'UQAM selon Corbeil et autres, 2011), en particulier chez les mères (Lero et autres, 2007) ;
- des difficultés financières, en particulier chez ceux inscrits à temps plein (67 % à l'UQAM selon Corbeil et autres, 2011) ;
- une inscription aux études plus souvent à temps partiel, au Canada (Lero et autres, 2007) comme au Québec (72 % au 1<sup>er</sup> cycle et 65 % au 2<sup>e</sup> cycle, selon Bonin, 2007), et en particulier chez les mères (Corbeil et autres, 2011) ;
- une inscription fréquente dans les programmes ne menant pas à un grade (62 % au 1<sup>er</sup> cycle et 36 % au 2<sup>e</sup> cycle) (Bonin, 2007) ;
- lorsqu'elle est au 1<sup>er</sup> cycle, une admission souvent (environ le tiers à l'Université du Québec) sur une base adulte<sup>17</sup> (Bonin, 2007).

17. C'est-à-dire, comme on le verra dans la section 2.3.1 portant sur les conditions d'admission, que les étudiants sont âgés d'au moins 21 ans et ont été absents du système d'éducation pendant au moins deux ans.

Plusieurs études menées auprès d'étudiants-parents au Québec (CCJ et CNCS-FEUQ, 2010; CNCS-FEUQ, 2007; APETUL, 2010; Corbeil et autres, 2011; CUSP et Dean of Students Office, 2011) ou dans l'ensemble du Canada (Holmes, 2005) rapportent les difficultés que pose la conciliation études-famille. On relève, entre autres choses, que:

- plusieurs étudiants-parents jugent difficile la conciliation de leurs études avec leurs autres responsabilités (CCJ et CNCS-FEUQ, 2010; CNCS-FEUQ, 2007), quoique, dans une étude menée à l'Université Concordia, ce sentiment est aussi partagé par les étudiants sans enfant (CUSP et Dean of Students Office, 2011);
- plusieurs étudiants-parents estiment insuffisant le temps dont ils disposent au quotidien pour leurs études (Corbeil et autres, 2011);
- la conciliation études-famille est une source de stress et de fatigue (CUSP et Dean of Students Office, 2011);
- les étudiants-parents ont très peu de temps à consacrer à des activités de loisir (CUSP et Dean of Students Office, 2011).

Force est d'admettre que ces difficultés semblent être particulièrement lourdes pour les femmes. En effet, comme le concluent Corbeil et autres (2011) à la fin de leur étude menée à l'UQAM, les mères-étudiantes portent davantage l'empreinte de leur situation parentale que les pères-étudiants.

Par ailleurs, certains écrits (CREPUQ, 2010a; MEQ, 2004) signalent les risques que comporte la parentalité eu égard à l'accès, à la persévérance et à la réussite des études universitaires. Selon certains (Lero et autres, 2007; MELS, 2009; CNCS-FEUQ, 2007; Holmes, 2005), les responsabilités familiales sont susceptibles d'entraîner des interruptions d'études et, conséquemment, d'en allonger la durée. Toutefois, quelques recherches mettent en relief des effets positifs à la parentalité pendant les études.

- D'abord, le fait d'être parent ne semble pas nuire aux résultats scolaires (Holmes, 2005; Sales et autres, 1996) et la majorité des étudiants-parents se disent satisfaits de leur parcours et de leurs notes (Corbeil et autres, 2011).
- Par ailleurs, bien que les étudiants-parents progressent plus lentement dans leurs études, le fait d'avoir des enfants peut représenter une source de motivation dans la poursuite de leur projet de formation (Holmes, 2005)<sup>18</sup>.

Enfin, comme en rend compte Tanguay (2012), des étudiants-parents au doctorat disent avoir effectué un retour aux études précisément pour s'acquitter de leurs responsabilités parentales plus aisément qu'ils n'auraient pu le faire en occupant un emploi. Autrement dit, pour certains étudiants, la conciliation études-famille paraît plus facile que la conciliation travail-famille, en raison de la souplesse de l'horaire, du moins au doctorat (ex.: possibilité de travailler à la maison, selon des plages horaires qui conviennent le mieux à la famille).

### 1.4.3 LES CHANGEMENTS DANS LES PARCOURS DE FORMATION

Les étudiants des universités québécoises sont susceptibles d'effectuer des changements dans leur parcours de formation, s'éloignant du coup de la structure proposée par le système national d'éducation. À ce chapitre, les changements de programme et les changements de sanction recherchée constituent des cas significatifs.

Dans les universités québécoises, plusieurs changements de programme sont dénombrés ces dernières années, en particulier au 1<sup>er</sup> cycle (voir le tableau de la page suivante). Par exemple, parmi les étudiants inscrits au baccalauréat entre 1999 et 2005, 18% ont changé de programme à l'intérieur de leur établissement d'attache. À ces changements de programme s'ajoutent ceux qui s'effectuent lors d'un changement d'établissement, lesquels ne peuvent toutefois être recensés à partir des données du MELS.

18. Sondage conduit dans l'ensemble du Canada auprès d'étudiants inscrits à l'enseignement postsecondaire.

**TABLEAU 3**  
**Nombre et proportion d'étudiants qui ont changé de programme**  
**dans l'ensemble des cohortes des universités québécoises de 1999 à 2005**

		Changements de programme <sup>1</sup>		Nombre total d'étudiants (cohortes de 1999 à 2005) <sup>2</sup>
		N	%	
1 <sup>er</sup> cycle	Certificat et diplôme	6 109	6	104 903
	Baccalauréat	52 518	18	290 108
2 <sup>e</sup> cycle	Diplôme et certificat	449	2	20 885
	Maîtrise	1 811	3	58 641
3 <sup>e</sup> cycle	Doctorat	363	3	10 504

Source : MELS, DERU, avril 2011, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Note : Les changements de programme comptabilisés sont ceux effectués au sein de l'établissement d'attache, ce qui exclut donc ceux effectués lors d'un changement d'établissement.

1. Un changement de programme se produit lorsqu'un étudiant, avant le 15<sup>e</sup> trimestre d'inscription (ou avant le 9<sup>e</sup> dans le cas des certificats et des diplômes), a changé de discipline sans avoir changé de sanction recherchée.
2. Dans le cas des programmes menant à un certificat ou à un diplôme, seul le total des cohortes de 2001 à 2006 est présenté, puisque les données antérieures à 2001 ne sont pas disponibles.

Ce phénomène des changements de programme s'observe aussi à l'échelle de l'ensemble du Canada. Des données indiquent, par exemple, que si 40 % des jeunes<sup>19</sup> étudiants inscrits au 1<sup>er</sup> cycle n'ont pas terminé leur premier programme durant la période couverte par l'enquête (de 1997 à 2003), 78 % d'entre eux se sont inscrits à un autre programme (Martinello, 2007, cité dans Parkin et Baldwin, 2008). Les raisons qui motivent un étudiant à effectuer un tel changement ont généralement trait à un manque d'intérêt pour le programme, à une réorientation des choix professionnels ou au fait d'être accepté dans un autre programme, puisque plusieurs étudiants acceptent un deuxième choix de programme en attendant d'être admis dans un programme contingenté (Sales et Drolet, 1997). Parkin et Baldwin (2008) conçoivent précisément les changements de programme comme des stratégies individuelles d'ajustement.

Par ailleurs, les étudiants sont susceptibles de changer de sanction recherchée, c'est-à-dire de revoir à la hausse ou à la baisse l'ampleur de leur projet de formation. Selon de récents suivis de cohortes réalisés au MESRST, de tels changements seraient particulièrement fréquents chez les individus qui s'inscrivent au départ dans un programme ne menant pas à un grade. Par exemple, parmi les cohortes inscrites à temps plein à un microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle entre 2001 et 2007, 24 % décident en cours de route de rechercher une autre sanction d'études (voir le tableau de la page suivante).

19. Il s'agit des jeunes âgés de 18 à 20 ans en 1999 qui ont été suivis dans le cadre de l'Enquête sur les jeunes en transition (EJET) de Statistique Canada.

**TABLEAU 4**  
**Proportion d'étudiants qui ont changé de sanction recherchée selon le programme,**  
**le cycle et le régime d'études, pour l'ensemble des universités québécoises**

		Régimes d'études <sup>1</sup>	Total des cohortes (N)	Étudiants inscrits dans une autre sanction		
				Diplômés <sup>2</sup>	Non diplômés	TOTAL
1 <sup>er</sup> cycle	<b>Microprogramme</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	9 061	1 %	10 %	11 %
		Temps plein	2 105	6 %	15 %	21 %
	<b>Certificat et diplôme</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	78 184	1 %	6 %	7 %
		Temps plein	41 561	2 %	14 %	16 %
	<b>Baccalauréat</b> (moyenne des cohortes d'automne de 1999 à 2005, 6 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	28 172	2 %	3 %	5 %
		Temps plein	246 541	1 %	1 %	2 %
2 <sup>e</sup> cycle	<b>Microprogramme</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	9 518	4 %	13 %	17 %
		Temps plein	547	9 %	15 %	24 %
	<b>Diplôme et certificat</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	18 064	3 %	7 %	10 %
		Temps plein	6 556	5 %	5 %	10 %
	<b>Maîtrise</b> (moyenne des cohortes d'automne de 1999 à 2006, 5 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	19 847	2 %	2 %	4 %
		Temps plein	46 335	2 %	3 %	5 %
3 <sup>e</sup> cycle	<b>Microprogramme et diplôme</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	227	1 %	10 %	11 %
		Temps plein	10	n. d.	n. d.	n. d.
	<b>Doctorat</b> (moyenne des cohortes d'automne de 1999 à 2001, 10 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	264	4 %	2 %	6 %
		Temps plein	3 567	6 %	1 %	7 %

Source : MESRST, GDEU, mars 2013, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Note : Les cohortes prises en compte se rapportent aux nouvelles inscriptions d'étudiants dans un programme donné au trimestre d'automne de référence.

n. d. : Les données ne sont pas présentées en raison du faible nombre d'étudiants qui s'y rapporte.

1. Le régime d'études est celui des étudiants au moment de leur première inscription, sachant par ailleurs qu'ils peuvent changer de régime au cours de leur cheminement.
2. À noter que les étudiants qui obtiennent une autre sanction que celle recherchée au moment de leur première inscription sont généralement classés au MESRST dans la catégorie « abandon des études avec une sanction autre que celle initialement visée ».

De tels changements dans les parcours de formation sont souvent associés à des facteurs sociaux et institutionnels.

- Examinant les bifurcations dans les parcours de vie des jeunes, y compris dans les parcours de formation, Charbonneau (2006, 2007) met en relief différents types de bifurcation (voir l'encadré ci-après) et les relie aux transformations qui marquent l'entrée dans l'âge adulte, laquelle se caractérise plus que jamais par l'imprévisibilité, l'incertitude, l'expérimentation aux conséquences inattendues et la diversité des choix. Elle soutient également que l'« institution scolaire » est en partie responsable de l'importance des bifurcations dans les parcours de formation : ce phénomène résulterait en effet « d'une rencontre entre les dispositifs structuraux et les comportements particuliers des acteurs » (voir l'encadré ci-contre). À ce chapitre, affirme-t-elle, le Québec se distingue d'autres sociétés occidentales, comme la France, en offrant à ses jeunes une plus grande marge de manœuvre dans le façonnement de leur parcours de formation et, par le fait même, dans le façonnement de leur insertion dans la vie adulte et de leur existence.

« Certains choix institutionnels entraînent, par exemple, la collectivité vers de nouvelles directions dont l'effet de masse peut difficilement être contrarié [...]. Certaines possibilités peuvent, au contraire, faciliter la réversibilité des positions sociales. C'est ce qui se passe lorsque les institutions introduisent de la flexibilité dans leurs conditions d'accès, diversifient les parcours offerts ou réduisent les sanctions sociales envers des comportements sociaux moins traditionnels. [...] [Et les individus] ont aussi la possibilité de [...] transformer à leur tour [les structures institutionnelles]. [...] Les bifurcations peuvent s'institutionnaliser » (Charbonneau, 2007, p. 55).

#### Les types de bifurcation selon Charbonneau (2006)

1. Sans bifurcation apparente, bien que « même les trajectoires en apparence les plus classiques sont affectées par les changements » (p. 122), comme le travail à temps partiel et la précarité avant la stabilisation professionnelle ;
  2. la bifurcation du travail à la famille, qui reflète un désenchantement par rapport au monde du travail menant au choix de se retirer du monde du travail pour se consacrer à la vie de famille ;
  3. la bifurcation simple d'orientation professionnelle, qui met en valeur la flexibilité du système et qui entraîne souvent un retard relatif ;
  4. la fausse bifurcation, qui se traduit par une suspension temporaire de la trajectoire qui reprendra son cours linéaire après quelques mois ; elle a rarement des effets irréversibles sur les temporalités scolaires ou professionnelles ;
  5. la bifurcation réflexive menant au retour aux études, qui se caractérise par une période prolongée d'instabilité professionnelle qui prendra fin avec un projet de formation ;
  6. la bifurcation permanente, qui consiste en un bricolage continu marqué par de nombreuses bifurcations.
- Cette idée selon laquelle les établissements d'enseignement sont en partie responsables des changements dans les parcours de formation est aussi reconnue par le Conseil : dans son avis sur les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités, il observe que « chacun peut même composer, à la carte, le menu de sa formation dans ce vaste marché des savoirs » (CSE, 1992, p. 33).
  - Diverses tendances sociales sont aussi pointées par le Conseil. Dans son avis sur la réussite à l'université (CSE, 2000b), il associe la multiplication des parcours atypiques au brouillage des étapes de vie. Lorsqu'il aborde l'orientation au collégial (CSE, 2002), le Conseil relève que « l'indécision vocationnelle », courante chez les étudiants des collèges et des universités, est tributaire de certains changements de la fin du XX<sup>e</sup> siècle qui ont trait, entre autres choses, à la relation formation-emploi qui n'est plus linéaire ni automatique, à une entrée dans la vie adulte qui s'amorce tôt mais qui tend à s'allonger, et au fait que la période d'indétermination n'est plus propre à la jeunesse.

Or, les changements dans les parcours de formation ne sont pas sans conséquence. Comme le soutient le Conseil dans son avis sur les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités (CSE, 1992), l'hétérogénéité des parcours de formation génère des conséquences pédagogiques, ébranle la cohérence et la crédibilité du système éducatif et cause certains problèmes de gestion. C'est pourquoi il lui paraît important de soutenir les étudiants dans la composition de leur parcours de formation : le « soutien à l'orientation fait appel à une responsabilité institutionnelle de même qu'à celle de tout le système d'éducation devenu, avec les années, plus accessible, mais aussi plus complexe » (CSE, 2002, p. 83). Dans une perspective similaire, Berger et autres (2009) affirment que « [p]lutôt que d'abandonner les études de façon permanente, les étudiants

ont [...] tout intérêt [...] à passer d'un programme qui ne leur convient pas à un programme mieux adapté à leurs goûts et à leurs besoins» (p. 83), bien que ces changements ne soient pas forcément « optimaux » pour l'étudiant et pour le système. Ils insistent d'ailleurs sur le fait que « [l]e parcours des étudiants qui changent de programme [...] est donc d'un intérêt égal sinon supérieur, pour les décideurs, à celui des étudiants qui obtiennent leurs diplôme ou qui poursuivent leurs études » (p. 83).

#### 1.4.4 LES INTERRUPTIONS ET LES RETOURS AUX ÉTUDES

Comme l'observe la CREPUQ (2010a, p. 14), « [d]e nombreux étudiants, même parmi les plus jeunes, interrompent leur cheminement scolaire le temps d'une sabbatique ou pour occuper un emploi pendant un an ou deux avant de reprendre leurs études ». Bien que les données sur les interruptions temporaires des études demeurent parcellaires, celles rapportées dans le cadre d'enquêtes québécoises ou canadiennes donnent un aperçu de leur importance.

- Selon l'enquête menée par le CNCS-FEUQ (2007), environ 9 % des étudiants de maîtrise et 14 % des doctorants avaient déjà interrompu leurs études au cours de leur formation aux cycles supérieurs.
- Parmi les étudiants des universités canadiennes qui ont interrompu leurs études, 36 % sont retournés aux études un an après, alors que 54 % l'ont fait trois ans après (Finnie et Qiu, 2008).
- En s'appuyant sur des travaux menés à partir de données longitudinales, Berger et autres (2009, p. 69) concluent « qu'entre 10 et 20 % des étudiants canadiens qui entreprennent des études postsecondaires les interrompent en cours de route ». Du reste, « bon nombre de ceux qui abandonnent leurs études ne le font que de façon temporaire » (p. 72).

Le sens que revêt l'interruption des études varie sensiblement selon le moment et le contexte, en particulier s'il survient avant ou après l'obtention d'un diplôme. D'après les enquêtes recensées, une panoplie de raisons peut motiver certains étudiants à interrompre leurs études (voir l'encadré ci-après). À l'instar de Grayson et Grayson (2003), Berger et autres (2009, p. 83) soutiennent que « [p]lutôt que d'abandonner les études de façon permanente, les étudiants ont évidemment tout intérêt à interrompre leurs études et à y retourner plus tard ». Toutefois, ils admettent, tout comme Sales et autres (1996), que ces pauses ne sont pas forcément optimales, tant pour l'étudiant que pour le système dans son ensemble, ne serait-ce qu'en raison des coûts financiers.

- De récentes enquêtes menées par des associations étudiantes concluent que les problèmes financiers sont la première cause des interruptions : parmi les étudiants qui ont interrompu leurs études, cette raison est évoquée par 38 % au 1<sup>er</sup> cycle (FEUQ, 2010b), 40 % à la maîtrise (CNCS-FEUQ, 2007) et 30 % au doctorat (CNCS-FEUQ, 2007). Plusieurs autres motifs sont aussi invoqués aux cycles supérieurs, dont l'occupation d'un emploi (30 %), les responsabilités parentales (15 % à la maîtrise et 28 % au doctorat) et l'insatisfaction à l'égard de l'encadrement (10 %) (CNCS-FEUQ, 2007).
- Les motifs d'interruption répertoriés dans le cadre de l'enquête de l'Aide financière aux études (MELS, 2009) sont variés. Parmi le 10 % des étudiants à temps plein des universités qui ont déjà interrompu leurs études postsecondaires, plusieurs évoquent les raisons financières, mais aussi des problèmes de santé, un changement d'établissement, une réorientation des études, le besoin de vacances, de repos ou d'une pause, la réalisation d'un voyage, des obligations familiales, un manque d'intérêt pour le programme, des obligations professionnelles ou l'obtention d'un emploi.



En corollaire, les retours aux études couvrent une variété de situations selon, notamment :

- le degré d'avancement dans les études au moment de l'interruption (en particulier si l'étudiant a ou non obtenu un premier diplôme d'études supérieures);
- la durée de l'interruption qui précède le retour;
- les objectifs de formation qui motivent le retour aux études (voir l'encadré ci-contre).

Dans les écrits recensés, il est souvent question « d'adultes »<sup>20</sup> à l'université ou de formation continue, notions qui comportent toutefois certaines limites pour appréhender le phénomène des retours aux études. En effet, bien que les universités accueillent depuis longtemps des candidats dits adultes en formation continue (Selman, 2005), il semble que les retours aux études après une interruption plus ou moins longue soient aujourd'hui particulièrement fréquents.

Toutefois, il n'existe pas de données exhaustives sur les retours aux études à l'échelle de l'ensemble des universités québécoises. Certains estiment le nombre d'étudiants dits adultes dans les universités québécoises à 75 000 — soit 20% de la population étudiante — (Plamondon Émond, 2012)<sup>21</sup> ou à 105 000 — soit 40% de la population étudiante — (ICEA, 2012). Bien présent au Québec, le phénomène des retours aux études universitaires est aussi observé dans l'ensemble du Canada et dans d'autres régions du monde (voir l'encadré ci-après).

Les données relatives aux jeunes Canadiens ayant interrompu leurs études postsecondaires révèlent entre autres que :

- plus l'interruption est longue, moins le retour est probable;
- le retour aux études est plus fréquent chez les sortants sans diplôme que chez les diplômés;
- le taux de retour décroît avec l'âge;
- le fait d'avoir un travail réduit la probabilité de retourner aux études, en particulier quand l'emploi est de 25 heures ou plus par semaine, est permanent, est de niveau professionnel et génère un revenu moyen ou élevé (Laplante et autres, 2010b).

- Selon l'AUC (2011, p. 8), « [n]ombreux sont ceux qui sont revenus sur leur décision [de ne pas aller à l'université] et se sont inscrits à l'université à temps partiel pour satisfaire aux exigences du marché du travail. Ce phénomène, appelé "attentes repensées", a eu des répercussions sur les effectifs à temps partiel ».
- D'après de récentes données du Département de l'éducation des États-Unis, rapportées par le Center for Law and Social Policy (CLASP, 2011), 36% des étudiants inscrits à un programme *undergraduate* ont 25 ans ou plus en 2008, proportion dont l'augmentation est attendue au cours des prochaines années.
- Dans son rapport, le sénateur français Demuyinck admet que, bien que « [l]a France n'est pas les États-Unis où des millions d'individus alternent entre formation et activité, empilant chaque fois des "briques" de formation, [...] [l]es reprises d'étude après un décrochage constituent [...] une réalité en France aussi » : de fait, « 19% des décrocheurs de formations longues s'engagent dans des reprises d'études » (Demuyinck, 2011, p. 29).
- Selon Cullity (2006, cité par Tones et autres, 2009, p. 506), 38% des étudiants qui commencent un programme *undergraduate* dans une université australienne sont âgés de plus de 21 ans.

En règle générale, on convient que l'âge des étudiants est un bon indicateur de la présence d'étudiants qui effectuent un retour aux études. À partir des données du système GDEU du MESRST, il est ainsi possible d'évaluer la proportion des étudiants qui dépassent l'âge « limite » d'un parcours régulier. Le tableau suivant montre ainsi la proportion d'étudiants qui se trouvent dans la catégorie d'âge supérieure, pour chaque niveau de formation. On y constate par exemple :

- qu'au 1<sup>er</sup> cycle, les étudiants âgés de plus de 25 ans représentent plus de 70% des effectifs des programmes ne menant pas à un grade et 20% de ceux inscrits au baccalauréat;
- qu'au 2<sup>e</sup> cycle, les étudiants âgés de plus de 30 ans représentent plus de la moitié de la population étudiante des programmes ne menant pas à un grade et environ le tiers de celle de maîtrise;
- qu'au 3<sup>e</sup> cycle, les étudiants âgés de plus de 35 ans représentent environ le quart des doctorants.

20. Comme il en sera question dans la section 2.3.1, la notion administrative « d'adultes » à l'université correspond le plus souvent au fait d'avoir 21 ans et d'avoir été absent du système d'éducation pendant au moins deux ans.

21. À l'UQAT, ce serait 92% des étudiants qui n'entreprennent pas leurs études universitaires directement en continuité avec leurs études collégiales (Sigouin, 2011, cité dans ACDEAULF, 2012).

En bref, il ressort que les programmes ne menant pas à un grade sont particulièrement prisés par les étudiants plus âgés, bien que ces derniers s'inscrivent aussi en proportion non négligeable dans des programmes de grade, en particulier à la maîtrise.

**TABLEAU 5**  
**Proportion d'étudiants dans la catégorie d'âge supérieure selon**  
**le programme et le cycle d'études, universités québécoises, automne 2009**

Cycle	Catégorie d'âge supérieure	Programmes menant à une attestation	Programmes menant à un certificat ou à un diplôme	Programmes menant à un grade (bacc., maîtrise, doctorat)
1 <sup>er</sup> cycle	Plus de 25 ans	79 % (n = 3 108)	72 % (n = 38 645)	20 % (n = 143 918)
2 <sup>e</sup> cycle	Plus de 30 ans	65 % (n = 4 421)	53 % (n = 10 156)	36 % (n = 30 453)
3 <sup>e</sup> cycle	Plus de 35 ans	–	–	24 % (n = 13 431)

Source : MELS, GDEU, mars 2011, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Note : Les données relatives aux programmes courts de 3<sup>e</sup> cycle ne sont pas présentées vu les faibles nombres d'étudiants qui s'y rapportent.

Par ailleurs, les personnes qui effectuent un retour aux études forment un sous-groupe de la population étudiante qui se distingue par certaines caractéristiques.

- Les femmes y paraissent surreprésentées (Therrien, 1997)<sup>22</sup>.
- Il compte un nombre grandissant d'étudiants qui sont à la recherche d'une « formation ultérieure » plutôt que d'une formation initiale (Therrien, 1997)<sup>23</sup>.
- Il est composé d'individus qui ont souvent de plus amples obligations familiales<sup>24</sup> et un emploi<sup>25</sup>, donc moins de temps à consacrer aux études, d'où leur surreprésentation dans les programmes de plus courte durée et dans les cheminements à temps partiel<sup>26</sup>.
- Il inclut une part non négligeable de récents immigrants en territoire québécois désireux de parfaire leur formation pour occuper un emploi à la hauteur de leurs aspirations, y compris au sein de professions réglementées (CIQ, 2007). Cela est particulièrement observable à Montréal où la proportion d'immigrants pourrait représenter près du tiers (à l'Université de Montréal) ou de la moitié (à l'Université McGill) des étudiants en formation continue (ACDEAULF, 2012, p. 10).

Des recherches menées au Québec (Bye et autres, 2007) et aux États-Unis (Richardson et King, 1998, cités par Rowlands, 2010) suggèrent que les individus qui effectuent un retour aux études, parce que plus matures, ont tendance à obtenir de meilleurs résultats que ceux dont le parcours de formation est continu. En revanche, ils seraient plus à risque d'interrompre ou d'abandonner leurs études (Grayson et Grayson, 2003 ; Therrien, 1997 ; Horn, 1996, cité dans Choy, 2002). Comme Grayson et Grayson (2003) le soutiennent, certains d'entre eux peuvent toutefois être davantage motivés par l'acquisition de connaissances que par l'obtention d'un diplôme<sup>27</sup>, ce qui pourrait expliquer, en partie du moins, le fait que leur taux de diplomation soit plus faible. D'ailleurs,

22. Entre 2007 et 2010, les femmes représentent entre 78 % et 83 % de la population étudiante de la Faculté d'éducation permanente (FEP) de l'Université de Montréal (données transmises par le doyen de la FEP).

23. Parmi les étudiants de la FEP de l'Université de Montréal en 2010, « 61 % possèdent déjà un diplôme universitaire, dont 29 % ayant terminé un baccalauréat et 10 % une maîtrise ou un doctorat » (ACDEAULF, 2012, p. 6). À HEC Montréal, plus du tiers des 5 320 étudiants adultes possèdent au moins un diplôme universitaire (ACDEAULF, 2006).

24. Parmi les étudiants qui effectuent un retour aux études à l'UQAT, 38 % ont des responsabilités parentales (Sigouin, 2011, rapporté dans ACDEAULF, 2012, p. 7). À l'Université de Montréal, c'est le cas d'environ le tiers des étudiants de la FEP de 2008 à 2010 (données transmises par le doyen de la FEP).

25. Parmi les étudiants de la FEP de l'Université de Montréal en 2010, « 80 % ont un emploi, dont 56 % travaillent à temps plein » (ACDEAULF, 2012, p. 5). À HEC Montréal, 60 % des 5 320 étudiants adultes travaillent à temps plein (ACDEAULF, 2006).

26. Selon l'enquête menée à la FEP de l'Université de Montréal en 2010, 71 % des étudiants y sont inscrits à temps partiel (ACDEAULF, 2012, p. 6). À l'UQAT, 63 % des étudiants qui effectuent un retour aux études sont inscrits à temps partiel (Sigouin, 2011, rapporté dans ACDEAULF, 2012, p. 7).

27. Chez les étudiants de la FEP de l'Université de Montréal sondés en 2010, la majorité avait l'intention de terminer leur certificat (94 %), alors que 2 % n'avaient pas l'intention de le terminer et 4 % ne savaient pas (données transmises par le doyen de la FEP).

dès 1985, le Conseil écrivait au sujet des abandons observés chez les étudiants « adultes » à l'université : « certains adultes qui ne poursuivent qu'un objectif culturel personnel quittent l'université après y avoir suivi les cours qui les intéressent. [...] Quelles qu'en soient les causes, on peut penser que l'abandon n'annule pas nécessairement tout le profit d'être passé à l'université » (CSE, 1985, p. 35). De tels constats invitent, une fois encore, à adopter une vision ample de la notion de réussite (voir l'encadré figurant à la fin de la section 1.4.1).

#### 1.4.5 LES ÉTUDES À TEMPS PARTIEL

Les études à temps partiel sont souvent privilégiées par les étudiants qui travaillent, ceux qui ont des enfants ou ceux qui effectuent un retour aux études, voire ceux qui combinent toutes ces caractéristiques. Dans l'ensemble des universités canadiennes, la proportion d'étudiants à temps partiel est toutefois en décroissance (AUCC, 2011 ; Keast, 2000) (voir le tableau suivant).

**TABLEAU 6**  
Nombre et proportion d'étudiants à temps partiel dans l'ensemble des universités canadiennes, 1980 et 2010

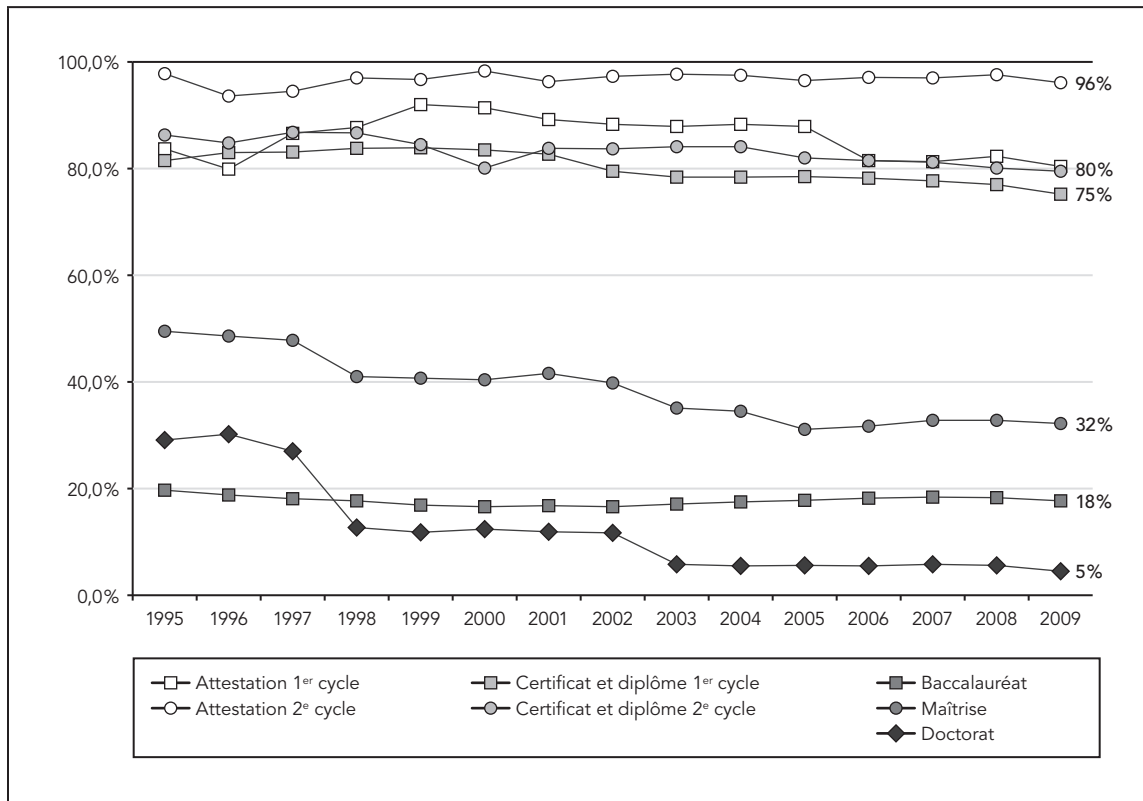
	1980		2010	
	N	Proportion de l'effectif total	N	Proportion de l'effectif total
1 <sup>er</sup> cycle	218 000	39 %	239 000	24 %
Maîtrise	22 000	47 %	33 000	29 %
Doctorat	3 300	25 %	2 800	6 %

Source : AUCC (2011).

Le Québec tend à se démarquer de l'ensemble du Canada en affichant des proportions généralement plus élevées d'étudiants à temps partiel (CSE, 2008b), comme c'est le cas semble-t-il aux États-Unis (voir l'encadré ci-contre). De fait, dans les universités québécoises, cette proportion est plus ou moins stable depuis les années 1990, selon le type de programme (voir le graphique de la page suivante). Elle demeure élevée dans les programmes ne menant pas à un grade, avoisinant 80 % des inscriptions, quoiqu'elle soit légèrement en baisse dans ceux de 1<sup>er</sup> cycle, passant environ de 85 % à 75 % de 2000 à 2009. Par comparaison, les études à temps partiel ont toujours été moins fréquentes dans les programmes de grade. Si ce mode de fréquentation rejoint, selon l'année, plus ou moins 20 % des étudiants au baccalauréat, il est en nette décroissance à la maîtrise et au doctorat depuis la fin des années 1990 de sorte qu'en 2009 il est le fait d'environ le tiers des étudiants de maîtrise et de 5 % de ceux de doctorat. Cette décroissance pourrait toutefois s'expliquer, en partie du moins, par les pratiques de déclaration des effectifs étudiants au MESRST, les étudiants des programmes de cycles supérieurs axés sur la recherche étant généralement déclarés à temps plein, quel que soit le nombre de crédits auquel ils s'inscrivent.

La proportion d'étudiants *undergraduates* inscrits à temps partiel s'élève à 46 % aux États-Unis en 2008 (CLASP, 2011).

**GRAPHIQUE 1**  
Proportion d'étudiants<sup>1</sup> à temps partiel<sup>2</sup> selon le programme et le cycle d'études,  
universités québécoises, trimestres d'automne 1995 à 2009



Source : MELS, GDEU, janvier 2011, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

1. Ces données excluent les résidents en médecine, les auditeurs, les stagiaires postdoctoraux et les étudiants en situation d'accueil.
2. La charge d'études à temps plein est de 12 unités ou plus pour une période maximale de 15 semaines d'enseignement, alors que celle à temps partiel est de moins de 12 unités pour une période maximale de 15 semaines d'enseignement.

Note : Les données relatives aux programmes de 3<sup>e</sup> cycle ne menant pas à un grade ne sont pas présentées vu les faibles nombres d'étudiants qui s'y rapportent.

On remarque, par ailleurs, que les inscriptions à temps partiel sont souvent celles de femmes. En effet, tous types de programme confondus, ces dernières représentent généralement les deux tiers des étudiants à temps partiel (voir les données de 2009 rapportées au tableau suivant).

**TABLEAU 7**  
Répartition des étudiants à temps partiel selon le genre, universités québécoises, automne 2009

		Proportion de femmes (%)	Proportion d'hommes (%)	Nombre d'étudiants à temps partiel
1 <sup>er</sup> cycle	Attestation	70,6	29,4	2 759
	Certificat et diplôme	67,3	32,7	26 497
	Baccalauréat	58,6	41,4	30 853
2 <sup>e</sup> cycle	Attestation	65,2	34,8	4 405
	Diplôme et certificat	64,0	36,0	8 332
	Maîtrise	54,5	45,5	10 123
3 <sup>e</sup> cycle	Doctorat	52,8	47,2	618
<b>TOTAL</b>		<b>62,6</b>	<b>37,4</b>	<b>83 587</b>

Source : MELS, GDEU, janvier 2011, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Les études à temps partiel sont aussi souvent prisées par les étudiants plus âgés, qui sont donc susceptibles d’être en situation de retour aux études. C’est ce qu’illustrent, globalement, les données du tableau suivant. Quelques exceptions méritent néanmoins d’être signalées.

- Au 1<sup>er</sup> cycle, parmi les étudiants plus jeunes (âgés de 20-21 ans) inscrits dans un programme menant à une attestation, un certificat ou un diplôme, environ le tiers privilégient les études à temps partiel. Notons que cette présence de jeunes à temps partiel au 1<sup>er</sup> cycle est aussi observée dans l’ensemble du Canada où elle est associée au travail pendant les études (voir l’encadré ci-contre).
- Au 2<sup>e</sup> cycle, les étudiants plus jeunes (âgés entre 23 et 25 ans) qui s’inscrivent à un programme ne menant pas à un grade sont majoritaires à cheminer à temps partiel (91 % dans les attestations et 53 % dans les certificats et les diplômes). Dans ce cas de figure, les études à temps partiel peuvent permettre une douce transition vers la carrière professionnelle : le nouveau bachelier apprivoise le marché du travail tout en gardant un pied dans les études de 2<sup>e</sup> cycle. Il peut s’agir d’un autre signe d’un certain flou entre formation initiale et formation continue.

« Il est [...] difficile d’expliquer pourquoi la proportion de jeunes qui étudient à temps partiel augmente actuellement. [...] [L]es étudiants sont plus nombreux à combiner travail et études que pendant les années 1980. Pour être en mesure de travailler davantage, certains sont peut-être contraints d’étudier à temps partiel plutôt qu’à temps plein (du moins pour une partie de leur programme) » (AUCC, 2011, p. 8-9).

**TABLEAU 8**  
**Proportion d’étudiants à temps partiel selon des catégories d’âge extrêmes,**  
**universités québécoises, automne 2009**

Cycle	Catégorie d’âge	Programmes menant à une attestation	Programmes menant à un certificat ou à un diplôme	Programmes menant à un grade (baccalauréat, maîtrise ou doctorat)
1 <sup>er</sup> cycle	20-21 ans	34 % (n = 116)	27 % (n = 2 381)	5 % (n = 47 205)
	Plus de 25 ans	95 % (n = 2 442)	88 % (n = 27 669)	50 % (n = 28 502)
2 <sup>e</sup> cycle	23-25 ans	91 % (n = 468)	53 % (n = 1 847)	14 % (n = 8 972)
	Plus de 30 ans	99 % (n = 2 877)	92 % (n = 5 347)	54 % (n = 10 852)
3 <sup>e</sup> cycle	26-30 ans	–	–	2 % (n = 5 459)
	Plus de 35 ans	–	–	10 % (n = 3 220)

Source : MELS, GDEU, mars 2011, compilation du Conseil supérieur de l’éducation.

Note : Les données relatives aux programmes de 3<sup>e</sup> cycle ne menant pas à un grade ne sont pas présentées vu les faibles nombres d’étudiants qui s’y rapportent.

Les études à temps partiel comportent leur lot d’avantages et d’inconvénients. Dans l’ensemble, les étudiants qui adoptent ce régime ont tendance à afficher des taux de diplomation plus faibles (CSE, 2008), comme en témoignent d’ailleurs de récentes données présentées à l’annexe 2. Ce mode de fréquentation est ainsi associé à des risques de démotivation, d’éparpillement et d’abandon (CSE, 1992). En revanche, il permet de gagner de la flexibilité dans la conciliation des études avec les occupations professionnelles (Laplante et autres, 2010a) et les responsabilités familiales. On peut même affirmer que les études à temps partiel sont, dans certains cas, une condition pour accéder à des études universitaires et pour y persévérer. C’est peut-être pour cette raison que, pour les microprogrammes, les taux d’abandon sont plus élevés chez les étudiants à temps plein que chez ceux à temps partiel (65 % contre 57 %, voir le tableau présenté dans la section 2.1.3).

## **CE QUE LE CONSEIL RETIENT SUR LES ÉTUDIANTS DES UNIVERSITÉS**

De l'ensemble des écrits et des données recensés, le Conseil retient que la présence croissante d'étudiants dont le rapport aux études est non traditionnel ne constitue pas un fait nouveau, ayant même déjà été abordée dans les avis du Conseil de 1985 et de 1992. Aux yeux du Conseil, la nouveauté réside dans l'intensité des phénomènes observés: est presque devenue marginale la figure traditionnelle de l'étudiant, jeune, engagé à temps plein de façon quasi exclusive dans un parcours de formation régulier. Comme l'indique le Center for Law and Social Policy, «Yesterday's Nontraditional Student is Today's Traditional Student» (CLASP, 2011). Et de renchérir Choy, «[t]he "traditional" undergraduate [...] is the exception rather than the rule» (Choy, 2002, p. 1). Même les étudiants dont les caractéristiques paraissent traditionnelles sont susceptibles d'adopter des comportements non traditionnels au regard de leur mode de fréquentation de l'université ou de leur mode d'engagement dans leur projet de formation. Cette tendance vient ébranler le modèle d'université et appelle à une réflexion sur l'ensemble des mesures qui influencent, d'une façon ou d'une autre, le rapport aux études, le rapport au travail et le rapport à la famille. C'est ce qui amène le Conseil à examiner les encadrements en vigueur à la fois à l'échelle des universités (chapitre 2) et à celle de l'État (chapitre 3) pour cerner la manière dont ils abordent les réalités étudiantes qui fondent un rapport aux études non traditionnel.

# **CHAPITRE 2**

**REGARD SUR LES SENSIBILITÉS  
ET LES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES**

Ce chapitre<sup>28</sup> entend illustrer, à partir de « discours », d'actions, de mesures et de règlements, la façon dont les universités québécoises abordent les modes non traditionnels de fréquentation de l'université et d'engagement dans les études universitaires<sup>29</sup>. Il s'appuie sur différents travaux : une analyse de documents institutionnels, une recension des écrits, une analyse de données et un repérage de points de vue d'acteurs.

Plus précisément, les réalités étudiantes qui fondent un rapport aux études non traditionnel<sup>30</sup> sont ici explorées sous quatre angles :

- l'offre de formation (section 2.1);
- les modalités de formation (section 2.2);
- les règles d'admission, de cheminement et de sanction (section 2.3);
- les services et les appuis aux étudiants (section 2.4).

Après ce tour d'horizon, une lecture globale est proposée en vue de dégager des tendances quant aux sensibilités des établissements universitaires au regard de l'ensemble des réalités étudiantes qui témoignent d'un rapport aux études non traditionnel (section 2.5).

## 2.1 L'OFFRE DE FORMATION

Dans leurs documents institutionnels, plusieurs établissements universitaires québécois font valoir la diversification de leur offre de formation. De manière plus ou moins explicite, ils expriment ainsi leur volonté de prendre en compte de nouveaux besoins de formation. C'est ce qui émane, par exemple, de rapports déposés en commission parlementaire en 2010<sup>31</sup>. Cette diversification de l'offre de formation s'illustre principalement par :

- le développement de la formation continue (section 2.1.1);
- l'offre d'activités préparatoires aux études universitaires (section 2.1.2);
- la multiplication des programmes ne menant pas à un grade (section 2.1.3);
- la croissance du nombre de programmes de maîtrise et de doctorat axés sur des activités professionnelles (section 2.1.4);
- la création de programmes de perfectionnement pour des professionnels en exercice (section 2.1.5);
- la conception de programmes de formation d'appoint destinés à de nouveaux immigrants qui possèdent déjà un diplôme universitaire ou l'équivalent (section 2.1.6).

28. Un portrait détaillé des sensibilités et des pratiques institutionnelles qui sont abordées dans le présent chapitre figure dans le document complémentaire à l'avis, qui s'intitule [Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles?](#) Ce document fait d'ailleurs état de la méthodologie adoptée pour l'analyse de documents institutionnels.

29. Les actions, les mesures et les règlements dont il est question ne sont pas appréhendés comme des « réponses » des universités aux besoins des étudiants. Comme il est indiqué d'emblée en introduction du présent avis, les pratiques des universités et les comportements des étudiants sont conçus en dehors d'une relation de « cause à effet », puisque les unes et les autres s'influencent mutuellement.

30. Comme il est indiqué dans le chapitre 1, le Conseil retient cinq réalités étudiantes pour saisir les nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires, soit : le travail pendant les études, la parentalité des étudiants, les changements dans les parcours, les interruptions et les retours aux études et, enfin, les études à temps partiel.

31. Rappelons que la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire prévoit l'audition en commission parlementaire de leurs dirigeants tous les trois ans ainsi que la transmission annuellement au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport des états financiers, des états de traitement, d'un rapport sur la performance et d'un autre sur les perspectives de développement.



### 2.1.1 LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION CONTINUE

La notion de formation continue prend des colorations particulières selon l'établissement, en fonction notamment de sa structure organisationnelle et du partage des responsabilités qui y est en vigueur (voir l'encadré ci-contre). Or, les pratiques d'un établissement en matière de formation continue ne se limitent pas à la définition qui figure dans ses documents institutionnels. Par exemple, dans les documents des constituantes de l'Université du Québec, la notion de formation continue est utilisée dans un sens restrictif (elle fait référence aux activités non créditées) alors que l'ensemble des activités créditées de ces établissements poursuit à la fois des visées de formation initiale et des visées de formation continue : se côtoient dans les programmes et dans les salles de classe les étudiants, jeunes et plus âgés, quels que soient leurs objectifs de formation et leurs parcours.

Ainsi, les activités des universités en matière de formation continue peuvent ne pas être associées à un type particulier de formation : elles recouvrent une large gamme d'activités.

D'ailleurs, certains documents suggèrent que la notion de formation continue soit de moins en moins utilisée pour désigner un type de formation, mais de plus en plus pour décrire la démarche ou l'intention des étudiants eux-mêmes, par exemple une réorientation, un perfectionnement ou un enrichissement personnel. De plus, bien que la notion de formation continue demeure très utilisée, elle semble aujourd'hui davantage conçue dans l'esprit de la formation tout au long de la vie plutôt que dans celui de la traditionnelle dyade formation initiale/formation continue. Le Conseil partage cette vision et privilégie dans le présent avis les notions « retour aux études » et « formation tout au long de la vie ». Dans la mesure où sont abordées ici les pratiques des établissements, l'expression « formation continue », dont l'usage est prépondérant dans les documents institutionnels, est tout de même utilisée.

Dans les documents institutionnels repérés, la notion de formation continue est parfois utilisée pour désigner :

- un type d'activités (par exemple, des activités de formation non créditées);
- un type de programme (par exemple, les programmes ne menant pas à un grade);
- des activités offertes selon des modalités particulières (par exemple, les sessions intensives ou les cours du soir);
- une offre de formation destinée à un sous-groupe de la population étudiante (par exemple, des étudiants dotés d'une expérience professionnelle dans un domaine donné).

#### **La place de la formation continue dans la mission de l'établissement et les perspectives de développement**

La formation continue occupe une place de premier plan dans l'ensemble des documents institutionnels des universités québécoises, tant ceux qui rendent compte de pratiques que ceux qui énoncent des priorités de développement. Les universités affirment ainsi leur volonté de jouer un rôle en la matière et, du coup, de favoriser les retours aux études.

La formation continue est parfois historiquement incluse dans la vision que les établissements se donnent de leur mission, par exemple à l'UQAM, à l'Université Concordia et à la TELUQ. En outre, l'intégration de la formation continue à la mission de l'établissement fait l'objet d'une mise en valeur particulière chez certains, comme à l'Université de Montréal. Enfin, dans quelques cas comme à l'UQTR et à l'UQAC, des documents explicitent le souhait de mettre la formation continue au service de l'accessibilité des études supérieures, laquelle est précisément conçue comme étant au cœur de la mission de l'établissement.

Dans la foulée de la valorisation dont fait l'objet la formation continue dans plusieurs établissements, on note par ailleurs un engagement ferme à en assurer un développement soutenu, tant sur le plan quantitatif (nombre de programmes et d'étudiants) que sur le plan qualitatif (qualité et pertinence des programmes). Par exemple, disposant d'une Faculté d'éducation permanente depuis près de 40 ans, l'Université de Montréal a mis sur pied en 2010 un groupe de travail consacré à la formation continue, exprimant ainsi sa détermination à inscrire cette activité au cœur de ses perspectives d'avenir. Les efforts actuels de développement de l'École d'éducation permanente de l'Université McGill fournissent un autre exemple de la sensibilité d'une institution aux attentes et aux besoins des étudiants engagés dans une démarche de formation continue.

Plusieurs groupes, à commencer par le Conseil lui-même (CSE, 1985, 2006), militent en faveur d'une meilleure prise en charge par les universités de leur rôle en matière de formation continue. De telles revendications ont d'ailleurs été reprises dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur de 2013 (voir l'encadré ci-après).

L'ACDEAULF fait la promotion du rôle des universités en formation continue. Dans son mémoire déposé au Sommet sur l'enseignement supérieur de 2013, elle estime « essentiel d'élargir le bassin d'adultes auxquels on peut donner cette possibilité de s'adapter, de mettre à jour leurs connaissances, d'aller plus loin » (ACDEAULF, 2012, p. 7). C'est pourquoi l'ACDEAULF recommande de « [r]éaffirmer que la mission de l'université inclut la formation continue et l'éducation permanente » (p. v).

Pour l'ICEA (2012, p. 7), « il ne fait pas de doute que l'éducation des adultes est une partie intégrante et importante de la mission et de l'action des universités du Québec ». Il s'étonne d'ailleurs que « la démarche gouvernementale de réflexion sur l'enseignement supérieur [dans le cadre du Sommet de 2013] n'ait pas encore mis en évidence ce volet majeur de la mission des universités » (p. 7). C'est ainsi qu'il recommande « l'amélioration des conditions de participation de la population adulte à l'ensemble des établissements postsecondaires » et que la mission de ceux-ci « se défini[sse] plus largement qu'au vu du seul continuum des parcours jeunes, mais s'inscri[ve] dans une perspective qui répond aux défis de l'ensemble de la population du Québec » (p. 5).

Dans son mémoire déposé à la commission parlementaire de 2004, la FNEEQ-CSN affirme que :

[L]'Université doit, de toute urgence, prendre le virage de la formation continue. [...] La nouvelle demande de formation qui s'annonce proviendra des travailleuses et des travailleurs en quête de perfectionnement et de réorientation professionnelle et celle-ci doit être prise en compte par les administrations universitaires. C'est le nouveau défi des universités au Québec dans la poursuite de la démocratisation. En ce sens, le grand rattrapage des années 1970-1980 est loin d'être terminé. Disons qu'il recommence dans une nouvelle perspective et que des choix collectifs s'imposent. (FNEEQ-CSN, 2004, p. 9.)

Cette idée est d'ailleurs reprise dans la plateforme en éducation de la CSN (2012).

Le développement de la formation continue à l'université est par ailleurs fortement souhaité par la FTQ qui, à l'occasion du Sommet sur l'enseignement supérieur, souligne que « l'augmentation du niveau général de la formation initiale dans la population déplace de plus en plus la demande de formation continue vers le niveau postsecondaire » (FTQ, 2012, p. 3). Elle déplore toutefois que « les réseaux de l'éducation sont d'abord et avant tout au service de la clientèle jeune et sont axés sur la formation initiale [...] ». Bien que « consciente que les contraintes budgétaires imposent des choix », la FTQ note que « pas tous les obstacles ne (sic) sont de nature financière : certains relèvent d'une culture, de pratiques en place depuis fort longtemps et de choix politiques » (p. 6). Dans cette optique, la FTQ dit souhaiter « que ce sommet permette d'ouvrir le débat sur une meilleure adaptation organisationnelle des réseaux d'éducation postsecondaire aux besoins des adultes en général — en matière de retour aux études ou de formation continue — ainsi qu'aux besoins spécifiques des personnes immigrantes » (p. 7).

### Les mesures d'encadrement et les modes d'organisation

Il semble n'y avoir que deux établissements universitaires qui se soient dotés d'une politique en matière de formation continue : l'Université de Sherbrooke (adoptée en 1999 et revue en 2003) et l'UQTR (2011). En plus de fournir certaines définitions, ces politiques proposent une vision des principes devant guider la mise en œuvre de la formation continue de même que les grandes lignes du partage des rôles en la matière entre les différentes unités.

Pour ce qui est des modes d'organisation de la formation continue, le paysage universitaire québécois donne à voir trois principaux cas de figure :

- les activités de formation continue sont intégrées à celles des unités d'enseignement et de recherche, par exemple dans le réseau de l'Université du Québec (voir l'encadré ci-contre);
- des entités (centres, directions, etc.) dédiées à la formation continue agissent en soutien aux facultés disciplinaires: elles offrent des services aux demandeurs de formation (individus ou organisations) et assurent, en complémentarité avec les facultés, la promotion et l'offre de formations créditées et non créditées (par exemple, à l'Université Laval, à l'Université Concordia, à l'UQTR et à l'Université de Sherbrooke);

« Dans les constituantes de l'Université du Québec, [...] la formation continue créditée n'y est pas différenciée des autres formations, tout comme les apprenants-adultes n'y sont pas différenciés des étudiants engagés en formation initiale (les 19-24 ans) » (ACDEAULF, 2012, p. 9).

- une faculté et une école d'éducation permanente offrent des activités de formation créditées : la première (à l'Université de Montréal) assume une grande partie de l'offre de formation continue au 1<sup>er</sup> cycle, la seconde (à l'Université McGill) offre des programmes de certificats, des programmes de 2<sup>e</sup> cycle et des programmes de langues (ACDEAULF, 2012, p. 8).

Par ailleurs, signalons que dans au moins trois établissements (l'Université de Montréal, l'Université McGill et l'UQTR) existe une association d'étudiants en formation continue<sup>32</sup>.

### Des questions au sujet du corps enseignant

À la lumière des documents institutionnels repérés et des écrits recensés, force est d'admettre que, en général<sup>33</sup>, peu de professeurs réguliers participent aux activités de formation continue, celles-ci étant le plus souvent confiées à des chargés de cours. Bien qu'elles fassent partie des services aux collectivités qui constituent l'un des trois volets de la mission universitaire, ces activités ne sont pas reconnues dans la tâche d'enseignement des professeurs. Diverses raisons organisationnelles expliquent aussi cette faible participation. En effet, les activités de formation continue peuvent être irrégulières et être offertes dans d'autres lieux que les campus principaux et sur des plages horaires différentes (soirs et fins de semaine), ce qui rend difficile l'intégration de ces activités à la tâche habituelle des professeurs.

La faible participation des professeurs réguliers aux activités de formation continue est notamment évoquée par deux comités de travail.

- Le Groupe de travail sur la réalité de l'adulte à l'Université Laval (2007, p. 17) signale qu'«on conçoit encore difficilement que les professeurs de carrière puissent y participer [aux activités de formation continue], compte tenu du temps qu'ils doivent déjà consacrer aux programmes réguliers [...]».
- Le Comité *ad hoc* sur la formation continue de l'Université de Montréal (2010, p. 21) relève que «si des professeurs participent aux activités de formation continue de leur unité disciplinaire, bien peu contribuent aux activités de la [Faculté d'éducation permanente]».

L'un et l'autre de ces groupes de travail institutionnels recommandent à leur établissement de reconnaître les activités d'enseignement en formation continue (qu'elles soient ou non créditées) pour l'agrégation ou la titularisation des professeurs.

En revanche, la FAEUQEP ne juge pas problématique le fait que la formation continue soit plus souvent dispensée par des chargés de cours. Elle argue en ce sens le haut niveau de scolarité de la plupart de ces derniers, le fait que plusieurs aient acquis une bonne expertise en enseignement aux adultes, de même que l'attribution de certains cours à des professionnels en exercice. Pour la FAEUQEP, ce n'est ainsi qu'au regard de leur capacité d'encadrement que les chargés de cours pourraient être désavantagés par rapport aux professeurs réguliers, ce qui demeure à ses yeux un argument faible, puisque «en raison de leur scolarité antérieure, de leur âge et de leur expérience, la grande majorité des adultes effectuent leurs études universitaires sans encombres et avec un minimum d'encadrement» (FAEUQEP, 2013, p. 6).

Par ailleurs, on trouve, dans les documents publics d'au moins un établissement, des signes d'une préoccupation au regard de la préparation pédagogique du personnel enseignant en formation continue. De fait, l'une des responsabilités attribuées au Comité institutionnel de la formation continue à l'Université de Sherbrooke consiste à «proposer des modalités de formation pour le personnel enseignant en formation continue et pour les responsables de programmes de formation continue» (Université de Sherbrooke, 2003, p. 8). D'ailleurs, la Politique de formation continue de l'établissement prévoit que chaque faculté a la responsabilité «dans la mesure de ses ressources disponibles, de fournir à son personnel enseignant en formation continue les conditions et les moyens leur permettant de s'acquitter de leurs responsabilités» (p. 8). Signalons enfin que, dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur, la FAEUQEP (2013, p. 28) a pour sa part déploré le fait que «l'andragogie occupe bien peu de place dans les activités des facultés des sciences de l'éducation», alors que le nombre d'étudiants adultes est imposant, et ce, à tous les ordres d'enseignement.

32. À noter que la FAEUQEP regroupe ces associations d'étudiants en éducation permanente, soit l'Association générale des étudiants et des étudiantes de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal (AGEEFEP), la McGill Association of Continuing Education Students (MACES) et l'Association des étudiants hors campus de l'Université du Québec à Trois-Rivières (AEHCUQTR).

33. Des exceptions existent, par exemple, en sciences de l'éducation.

### 2.1.2 L'OFFRE D'ACTIVITÉS PRÉPARATOIRES AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES

Dans la foulée de leurs efforts pour développer la formation continue, les universités mettent en œuvre des activités qui permettent de préparer des candidats aux études universitaires. Il s'agit de cours de mise à niveau (voir l'encadré ci-contre), mais aussi — plus récemment semble-t-il — de programmes complets d'études préuniversitaires. En effet, bon nombre d'établissements offrent aux personnes qui retournent aux études des programmes particuliers qui leur permettent d'acquérir les connaissances préalables à la réalisation d'un programme d'études universitaires. Par exemple, l'Université de Montréal offre le programme *Accès aux études universitaires*, composé de 24 crédits répartis sur deux trimestres, et l'Université Concordia dispense le *Programme pour étudiants adultes*, qui comporte au moins 18 crédits.

Par exemple, par l'entremise de son Bureau de l'admission des adultes, des cours compensateurs et des études libres, l'Université Laval propose des programmes individualisés de cours compensateurs à l'intention de candidats qui doivent réaliser certains acquis avant d'être admis à un programme. Ces cours peuvent viser une formation générale (français, histoire, méthodologie, etc.) ou des exigences particulières à un programme (biologie, chimie, etc.).

L'offre de telles activités n'est pas sans soulever un questionnement quant aux chevauchements possibles avec l'enseignement collégial, comme le Conseil le signalait déjà en 1985 dans un avis sur les adultes à l'université. Bien qu'il reconnaissait la valeur des arguments invoqués par les universités pour mettre en œuvre ces activités (voir l'encadré ci-après), le Conseil invitait celles-ci à se concerter avec les collèges « pour convenir de la manière la plus rationnelle et la plus efficace de dispenser ce type de cours » (CSE, 1985, p. 39).

#### Trois arguments avancés par les universités pour offrir des cours ou des programmes de mise à niveau

- Les problèmes d'intégration dus à la différence d'âge et au niveau des cours sont encore plus importants au collège qu'à l'université, de sorte que plusieurs adultes refuseraient de passer par le collégial pour accéder à l'université.
- La version universitaire des cours d'appoint adopte le plus souvent une formule intensive de manière à favoriser un accès plus rapide au programme d'études.
- Lorsque les cours d'appoint sont suivis en même temps que les premiers cours du programme d'études, il est plus pratique pour l'étudiant de ne fréquenter qu'un seul et même établissement.

Source : CSE, 1985, p. 38.

À l'occasion du Sommet sur l'enseignement supérieur, certains groupes (comme la Centrale des syndicats du Québec [2013], la Fédération des cégeps [2012] et la FAEUQEP [2012, 2013]) ont soulevé la question du départage actuel de la formation continue entre les collèges et les universités. En général, ils déplorent que les premiers soient défavorisés en la matière par leurs règles de financement et d'organisation, lesquelles font, par exemple, que les cégeps « doivent composer avec des enveloppes budgétaires fermées pour les études à temps partiel [...] que privilégie une nette majorité d'adultes » (FAEUQEP, 2013, p. 19).

### 2.1.3 LA MULTIPLICATION DES PROGRAMMES NE MENANT PAS À UN GRADE

La diversification de l'offre de formation se reflète tout particulièrement dans la croissance du nombre de programmes ne menant pas à un grade, c'est-à-dire des programmes menant à une attestation, à un certificat ou à un diplôme, parfois désignés par l'expression « programmes courts »<sup>34</sup>. Selon les balises des établissements relativement aux « formats » des programmes, les microprogrammes comptent entre 6 et 18 crédits, alors que les certificats et les diplômes en comportent généralement 30.

34. Dans les documents institutionnels, l'expression « programmes courts » désigne parfois exclusivement les programmes menant à une attestation (comme à l'UQAT) alors que, dans d'autres cas, elle fait plutôt référence à l'ensemble des programmes ne menant pas à un grade (comme à l'Université Laval). Dans le présent avis, le terme « microprogramme » est employé pour désigner les programmes crédités menant à une attestation tandis que l'expression « programmes ne menant pas à un grade » fait référence à l'ensemble des programmes crédités menant à une attestation, à un certificat ou à un diplôme.

### La croissance du nombre de ces programmes

C'est au 2<sup>e</sup> cycle que les programmes menant à une attestation, un certificat ou un diplôme ont connu la progression la plus notable. Le nombre d'étudiants inscrits à l'un ou l'autre de ces programmes a, *grosso modo*, triplé de 1995 à 2009 (passant approximativement de 5 000 à 15 000). Cette croissance globale cache toutefois des variations selon le type de programme et le cycle d'études (voir les données rapportées au tableau 13 de l'annexe 2).

- Au 1<sup>er</sup> cycle, les inscriptions dans les microprogrammes ont légèrement augmenté entre 1995 et 2009, alors que celles dans les certificats et les diplômes<sup>35</sup> ont plutôt diminué (passant environ de 56 000 à 41 000).
- Au 2<sup>e</sup> cycle, la progression des inscriptions dans les microprogrammes comme dans les certificats et les diplômes<sup>36</sup> est constante.
- Au 3<sup>e</sup> cycle, les programmes ne menant pas à un grade demeurent rares, quoiqu'ils pourraient éventuellement connaître une croissance vu les perspectives de développement annoncées par certains établissements.

Ainsi, certains documents institutionnels témoignent non seulement de la croissance du nombre de programmes ne menant pas à un grade, mais d'une volonté de poursuivre un tel développement, et ce, généralement en lien étroit avec le souhait d'accroître l'offre de formation continue créditée.

### Des programmes privilégiés dans certains domaines et par certaines populations étudiantes

L'offre de programmes ne menant pas à un grade est fort inégale d'un domaine d'études à l'autre. Par exemple, ces programmes semblent être particulièrement prisés en administration et, quoique dans une moindre mesure, en éducation, mais ils sont rarissimes dans plusieurs autres domaines, par exemple, en sciences pures (voir les données de 2009 présentées au tableau 14 de l'annexe 2).

Par ailleurs, comme on l'a vu au chapitre 1, les programmes ne menant pas à un grade sont particulièrement recherchés par les étudiants plus âgés, quoiqu'ils accueillent aussi des étudiants dits « jeunes ». C'est ce que confirment les données de 2009 présentées au tableau suivant. Ces programmes ne peuvent donc pas être associés exclusivement à des visées de formation continue.

**TABLEAU 9**  
Répartition des étudiants des programmes ne menant pas à un grade  
selon la catégorie d'âge, universités québécoises, trimestre d'automne 2009

	1 <sup>er</sup> cycle			2 <sup>e</sup> cycle	
	Attestation	Certificat et diplôme		Attestation	Diplôme et certificat
Moins de 22 ans	5,2%	7,5%	Moins de 23 ans	1,3%	4,5%
22-23 ans	9,4%	10,0%	23-25 ans	10,6%	18,2%
24-25 ans	6,9%	10,9%	26-30 ans	23,1%	24,7%
Plus de 25 ans	78,6%	71,6%	Plus de 30 ans	65,1%	52,6%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b> (n = 3 108)	<b>100%</b> (n = 38 645)	<b>TOTAL</b>	<b>100%</b> (n = 4 421)	<b>100%</b> (n = 10 156)

Source : MELS, GDEU, janvier 2011, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

35. Au 1<sup>er</sup> cycle, il s'agit plus souvent de certificats que de diplômes.

36. Au 2<sup>e</sup> cycle, il s'agit plus souvent de diplômes que de certificats.

Certes, les programmes ne menant pas à un grade sont présentés dans plusieurs documents des universités comme des outils de formation continue. On affirme, par exemple, que ce type de programme « peut constituer un moyen pour faire face à l'évolution rapide des connaissances et des technologies » et qu'il peut « faciliter la mise à jour ou l'acquisition de savoirs spécifiques » (UQAC, 1995, p. 1). Parfois, l'accent est mis sur le fait que ces programmes constituent des réponses à des besoins ponctuels et se caractérisent donc par leur nature temporaire. Mais leurs visées sont aussi envisagées en dehors d'objectifs professionnels (voir l'encadré ci-contre). Par exemple, ils sont parfois décrits comme pouvant constituer la première étape d'une formation plus longue. D'ailleurs, certains établissements rendent explicite le fait qu'ils favorisent le passage des microprogrammes au certificat et du certificat au baccalauréat.

### Peu d'encadrements formels

À notre connaissance, seules l'UQO et l'UQAC se sont dotées d'une politique sur les microprogrammes. Dans les deux cas, des indications sont fournies sur les spécificités de ces programmes de même que sur les modalités qui régissent leur élaboration, leur approbation, leur gestion et leur évaluation.

Dans le cas de l'UQAC, la politique fait valoir que les microprogrammes doivent répondre à un principe intégrateur, c'est-à-dire être conçus globalement et non pas de façon à être le fruit d'une simple fragmentation de programmes.

Selon l'enquête menée à la FEP de l'Université de Montréal, la majorité des étudiants sondés entre 2007 et 2010 motivent leur inscription à un certificat de 1<sup>er</sup> cycle par l'une ou l'autre des trois raisons suivantes :

- le rehaussement de leurs compétences professionnelles (environ 28%);
- l'accroissement de leur polyvalence (environ 18%);
- l'intérêt personnel (environ 16%).

Source : Données transmises par le doyen de la FEP de l'UdeM.

### Les microprogrammes

#### Selon la Politique concernant le cadre institutionnel des programmes courts de l'UQO (s. d.), ils...

- proposent « une formation complémentaire distincte de celle offerte dans les autres programmes » ou « un sous-ensemble cohérent d'activités d'un programme existant répondant à un besoin précis de formation et visant des objectifs plus limités que le programme dont il est issu »;
- comportent des activités qui pourront être reconnues dans un autre programme selon les principes et les règles en vigueur.

#### Selon la Politique de programmes courts de 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAC (1995), ils...

- ont une durée de vie limitée (période d'au maximum trois ans « pendant laquelle les étudiants qui y sont inscrits doivent normalement compléter le programme »);
- proposent un contenu établi à l'avance et répondent à un principe intégrateur;
- ne peuvent donner lieu qu'à des substitutions (la substitution est une forme de reconnaissance des acquis et des compétences, laquelle est abordée à la section 2.3.2).

### Un questionnement quant à la qualité des programmes ne menant pas à un grade

La qualité des programmes ne menant pas à un grade fait l'objet d'un certain questionnement, en raison d'abord de leur variabilité, tant sur le plan de leur ampleur (nombre de crédits) que de leurs finalités. Le Conseil des universités (1986) et le Conseil lui-même (2010a, 2012) ont déjà soulevé la question de la clarification de leurs exigences par rapport à celles des autres programmes universitaires. Une telle clarification paraît d'autant plus pertinente que des tensions peuvent exister entre les responsables de l'offre de formation au sein des universités et ceux qui expriment des demandes en la matière (CSE, 2010a). À cet égard, rappelons, par exemple, que la FAEUQEP a déjà réprouvé le cas où « une grande institution financière [a] obtenu d'une université, il y a quelques années, qu'elle crée un certificat destiné exclusivement à ses employés » (FAEUQEP, 2004, p. 12).

La qualité des programmes ne menant pas à un grade est aussi mise en doute du fait que ceux-ci ne sont pas soumis aux mêmes processus d'évaluation (au moment de l'élaboration du programme et de façon périodique) qui prévalent pour les programmes menant à un grade. C'est pourquoi, dans deux récents avis (CSE, 2010a, 2012), le Conseil invite-t-il les universités à rendre publiques leurs procédures d'évaluation internes de tels programmes et à convenir de procédures d'évaluation externe.

### La reconnaissance des programmes ne menant pas à un grade

Au questionnement relatif à la qualité des programmes ne menant pas à un grade s'ajoute celui qui concerne leur reconnaissance. Or, les données manquent sur l'insertion professionnelle des diplômés de tels programmes. En effet, l'enquête *Relance* du MESRST ne compile de données semblables qu'auprès des diplômés des programmes de grade. Pourtant, comme le soutient le Conseil dans son avis sur les cycles supérieurs (CSE, 2010a) ainsi que la FAEUQEP (2013), il serait utile de mener des études pour mieux connaître les cheminements des diplômés des programmes ne menant pas à un grade. Pour l'heure, l'on sait seulement de certains artisans de ces formations au sein des universités qu'elles jouissent d'une solide réputation : selon l'ACDEAULF (2012, p. 16) par exemple, les DESS « font l'envie de plusieurs pays » et « sont reconnus sur le marché de l'emploi au Québec et ailleurs ».

La question de la reconnaissance des activités suivies dans un programme ne menant pas à un grade dans le cadre de la réalisation d'un programme de grade<sup>37</sup> met quant à elle en lumière l'enjeu de l'articulation des différents types de programmes au sein de l'offre globale de formation des universités. Cet enjeu a été soulevé dès les années 1980 par le Conseil lui-même ainsi que par le Conseil des universités : le premier recommandait d'accroître l'intégration des certificats aux programmes de baccalauréat pour assurer un « cheminement gradué de formation universitaire » (CSE, 1985, p. 37), alors que le second saluait les efforts faits à cette fin dans les universités (Conseil des universités, 1986, p. 30). Aujourd'hui, le problème ne semble pas pleinement résolu comme en témoignent des cas litigieux qui ont récemment été portés à l'attention du public (voir l'encadré ci-après).

#### Deux cas où des difficultés de reconnaissance des programmes ne menant pas à un grade ont été rapportées

- Il y a quelques années, les cours terminés dans le cadre d'un certificat en psychologie à la TELUQ n'ont pu être reconnus au baccalauréat en psychologie de l'UQAM ; ils l'ont été seulement à l'UQTR après une longue démarche.
- Des cours réussis au certificat en droit de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal n'ont pu être reconnus au baccalauréat en sciences juridiques de l'UQAM.

Source : FAEUQEP, 2012, p. 13.

### La persévérance des étudiants inscrits aux programmes ne menant pas à un grade

La FAEUQEP (2004, p. 5) soutient que « le préjugé voulant que les étudiants adultes ne terminent pas leurs études [...] ne tient plus la route ». Cette affirmation est partiellement confirmée par des données du MESRST portant sur de récentes cohortes d'étudiants. Ces données montrent, en effet, que les taux d'abandon dans les programmes menant à un certificat se rapprochent de ceux observables dans les programmes menant à un grade, en particulier lorsque l'on tient compte du régime d'études, alors que les taux d'abandon dans les microprogrammes demeurent particulièrement élevés (voir le tableau suivant)<sup>38</sup>.

37. La question particulière de l'octroi de grade par cumul de diplômes sera abordée dans la section 2.3.4 relative aux règles de sanction.

38. Signalons que ces données globales cachent d'importantes variations selon les domaines d'études. Les données ventilées par domaine ne sont toutefois pas présentées ici.

**TABLEAU 10**  
Taux d'abandon<sup>1</sup> des étudiants selon le programme, le cycle et le régime d'études<sup>2</sup>,  
pour l'ensemble des universités québécoises

		Étudiants à temps plein	Étudiants à temps partiel	TOTAL
1 <sup>er</sup> cycle	<b>Microprogramme</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	65% (n = 2 105)	57% (n = 9 061)	59% (n = 11 166)
	<b>Certificat et diplôme</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	21% (n = 41 561)	42% (n = 78 184)	35% (n = 119 745)
	<b>Baccalauréat</b> (moyenne des cohortes d'automne de 1999 à 2005, 6 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	13% (n = 246 541)	40% (n = 28 172)	16% (n = 274 713)
2 <sup>e</sup> cycle	<b>Microprogramme</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	52% (n = 547)	43% (n = 9 518)	44% (n = 10 065)
	<b>Diplôme et certificat</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	13% (n = 6 556)	29% (n = 18 064)	25% (n = 24 620)
	<b>Maîtrise</b> (moyenne des cohortes d'automne de 1999 à 2006, 5 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	13% (n = 46 335)	26% (n = 19 847)	17% (n = 66 182)
3 <sup>e</sup> cycle	<b>Microprogramme et diplôme</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	n. d.	39% (n = 227)	38% (n = 237)
	<b>Doctorat</b> (moyenne des cohortes d'automne de 1999 à 2001, 10 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	24% (n = 3 567)	47% (n = 264)	26% (n = 3 831)

Source : MESRST, GDEU, mars 2013, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Note : Les cohortes prises en compte se rapportent aux nouvelles inscriptions d'étudiants dans un programme donné au trimestre d'automne de référence.

n. d. : La donnée n'est pas présentée en raison du faible nombre d'étudiants qui s'y rapporte.

1. Sont ici considérés comme étant en situation d'abandon les étudiants qui n'ont obtenu aucun diplôme depuis leur première inscription et qui, au moment de l'observation, ne sont pas inscrits aux études depuis au moins 5 trimestres consécutifs.
2. Le régime d'études est celui des étudiants au moment de leur première inscription, sachant par ailleurs qu'ils peuvent changer de régime au cours de leur cheminement.

En outre, comme le rapporte la FAEUQEP (2004, p. 3), les microprogrammes, les certificats et les diplômes « mènent plus fréquemment qu'on ne le croit à un diplôme ou à l'octroi d'un grade ». D'ailleurs, les résultats de l'enquête menée par la FEP de l'Université de Montréal auprès des étudiants inscrits à un certificat (voir l'encadré ci-contre) obligent à prendre distance de l'idée, avancée au milieu des années 1980 par un comité du Conseil des universités (Conseil des universités, 1985, p. 69), selon laquelle « le phénomène des programmes courts [au sens de "ne menant pas à un grade"] contribue à la dégradation du nombre moyen d'années universitaires du diplômé québécois » en exerçant une certaine ponction sur les inscriptions au baccalauréat. Dans les faits, le nombre d'inscriptions dans les programmes de grade, tant au 1<sup>er</sup> qu'au 2<sup>e</sup> cycle, n'a cessé de croître depuis les années 1990, et ce, en dépit de la place qu'occupent désormais les programmes ne menant pas à un grade dans l'offre de formation universitaire (voir le tableau 13 présenté à l'annexe 2).

Parmi les étudiants de la FEP de l'Université de Montréal inscrits en 2010 à un certificat, la majorité des étudiants sondés (94 %) disent avoir l'intention de terminer leur certificat, avec (7 %) ou sans interruption (87 %). Interrogés quant au niveau d'études souhaité à long terme, environ 50 % affirment leur volonté d'acquiescer un baccalauréat, alors que près de 20 % visent une formation aux cycles supérieurs ; seul le tiers des étudiants sondés disent vouloir se limiter au certificat.

Source : Données de l'enquête menée en 2010 auprès de 1 654 étudiants inscrits à un certificat et transmises par le doyen de la FEP.



#### **2.1.4 LA CROISSANCE DU NOMBRE DE PROGRAMMES DE MAÎTRISE ET DE DOCTORAT AXÉS SUR DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES**

Traditionnellement axés sur la recherche, les programmes de maîtrise et de doctorat tendent à se diversifier, en proposant des cheminements axés sur des activités professionnelles. Bien que ce phénomène puisse, notamment, être associé au rehaussement des exigences de scolarité pour obtenir le droit de pratique dans certaines professions<sup>39</sup>, il reste que ces programmes peuvent être particulièrement attrayants pour des personnes qui souhaitent effectuer un retour aux études, comme le signalent différents écrits.

- « [Les universités] ont [...] développé des "maîtrises de cours" qui visent des formations de haut niveau pour des professionnels qui ne désirent pas s'engager en recherche » (ACDEAULF, 2012, p. iv).
- « [P]lusieurs programmes de maîtrise professionnelle conviennent à des personnes qui souhaitent concilier des études de deuxième cycle avec leur travail et/ou leur vie familiale, mais qui hésitent en même temps quant à leur capacité à mener à terme un tel projet » (Laaroussi<sup>40</sup>, 2005).
- Le Groupe de travail sur la réalité de l'adulte de l'Université Laval (2007, p. 24) recommande à la Faculté des études supérieures de « propose[r] aux facultés, afin de favoriser l'admission de plus d'adultes aux études supérieures, [...] le développement de doctorats professionnels dans des domaines pertinents ».

La croissance de l'offre de programmes de cycles supérieurs axés sur les activités professionnelles suscite toutefois certaines questions. Par exemple, selon Laaroussi (2005), les exigences associées aux travaux (comme des rapports de stage ou des essais) seraient peu balisées. Le Conseil signale pour sa part que les différences et les ressemblances entre les programmes de doctorat selon qu'ils mènent à un grade de Ph. D. ou de docteur ne sont pas explicites (CSE, 2010a, p. 81).

#### **2.1.5 LA CRÉATION DE PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT DESTINÉS À DES PROFESSIONNELS EN EXERCICE**

Les universités proposent des programmes destinés spécialement à des professionnels en exercice. Ciblant le retour aux études pour l'acquisition de qualifications professionnelles particulières, ces programmes se trouvent notamment dans les domaines de l'éducation et de l'administration. Citons à cet égard les exemples suivants tirés des sites Web des universités :

- PERFORMA, un programme de perfectionnement et de formation des maîtres au collégial, offert par l'Université de Sherbrooke, qui comprend notamment la maîtrise en enseignement au collégial et un microprogramme en conseil pédagogique au collégial, autant de programmes destinés au personnel pédagogique en exercice qui dispose d'une certaine expérience ;
- la maîtrise en administration publique, option pour gestionnaires (concentration : gestion des services de santé et des services sociaux), offerte par l'ENAP, de 45 crédits et destinée à des candidats qui, entre autres choses, doivent posséder deux années d'expérience en gestion dans le secteur de la santé et des services sociaux et démontrer une expérience appropriée de gestion ;
- le microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en droit (droit de l'entreprise), offert par l'Université Laval et destiné à des candidats qui, entre autres choses, doivent posséder au moins deux années d'expérience en milieu de travail.

#### **2.1.6 LA CONCEPTION DE PROGRAMMES DE FORMATION D'APPOINT POUR DE NOUVEAUX IMMIGRANTS**

Au nombre des composantes de l'offre de formation associées au rapport aux études non traditionnel, il faut enfin compter les formations d'appoint conçues, depuis récemment, à l'intention de professionnels qui ont reçu leur formation en dehors du Québec, en particulier dans les domaines régis par un ordre professionnel. Ces programmes sont élaborés sur la base d'une collaboration entre un ordre professionnel et une université, et ce, avec l'appui du MICC, comme c'est le cas dans les exemples rapportés dans l'encadré ci-après.

39. C'est le cas par exemple en physiothérapie (où la maîtrise est exigée) et en psychologie (où le doctorat est exigé).

40. En 2005, Salim Laaroussi était président du CNCS-FEUQ.

- « En partenariat avec l'Université de Montréal, l'Ordre des pharmaciens du Québec a conçu un programme de formation d'appoint à l'intention des pharmaciens formés à l'étranger en vue de la reconnaissance complète de l'équivalence de leur formation et de leur admission à l'Ordre. Ce programme, qui a débuté à l'Université de Montréal à l'automne 2011, comporte 16 mois de formation théorique et pratique. La réussite de la formation et d'un stage d'internat d'une durée maximale de 600 heures permet aux pharmaciens formés à l'étranger d'acquérir les compétences manquantes et d'obtenir le permis d'exercice » (MICC, 2012, p. 12).
- « L'Ordre des psychologues du Québec a conçu, en partenariat avec l'Université de Sherbrooke, un programme-cadre de formation complémentaire à l'intention des psychologues formés à l'étranger titulaires d'un diplôme de maîtrise. Ce programme a débuté au campus Longueuil de l'Université de Sherbrooke à l'hiver 2011. Les psychologues formés à l'étranger peuvent ainsi acquérir les compétences requises en vue de la reconnaissance de l'équivalence de leur formation dans le cadre de ce programme de niveau doctoral comprenant une très grande part de formation pratique » (MICC, 2012, p. 12).

\*\*\*

À travers la diversification de leur offre de formation les établissements concrétisent leurs efforts pour rejoindre les étudiants dont le rapport aux études est non traditionnel. Des efforts semblables sont notamment salués par l'ACDEAULF (2012, p. 22) pour qui il est « crucial d'offrir des programmes qui ne relèvent pas seulement ou prioritairement du champ disciplinaire, mais plutôt de celui de l'écoute de la clientèle adulte et des problématiques émergentes des milieux ». L'Association n'en demande pas moins « [d']élargir l'offre de cours et de programmes pour cette portion de la population » et de « contrer la perception que ces programmes destinés aux adultes sont un exemple de "marchandisation de l'éducation" » (p. iv). En même temps, la diversification de l'offre de formation met en relief certains défis, notamment ceux qui découlent de l'absence de référentiels communs relatifs aux finalités des différents types de programme et *ipso facto* ceux qui concernent l'articulation entre les uns et les autres.

## 2.2 DES MODALITÉS DE FORMATION

On trouve dans les universités québécoises différentes modalités de formation qui rejoignent tout particulièrement les étudiants dont le rapport aux études est non traditionnel : le régime d'études à temps partiel (section 2.2.1), l'offre de cours en dehors des plages habituelles (section 2.2.2), la formation à distance (section 2.2.3) et la formation délocalisée (section 2.2.4).

### 2.2.1 LE RÉGIME D'ÉTUDES À TEMPS PARTIEL

En règle générale, le régime d'études à temps plein correspond à 12 crédits par trimestre au 1<sup>er</sup> cycle et à 9 aux cycles supérieurs, le temps partiel correspondant, dans les deux cas, à un nombre moindre de crédits. Dans certains établissements cependant, les étudiants admis dans un programme axé sur la recherche aux cycles supérieurs sont tous réputés à temps plein, peu importe le nombre de crédits auxquels ils s'inscrivent à chaque trimestre.

La possibilité d'opter pour un régime d'études à temps plein ou à temps partiel est parfois présentée comme un avantage. Dans cette perspective :

- certains établissements font la promotion du régime d'études à temps partiel (par exemple, l'Université Concordia et la TELUQ);
- quelques établissements (comme l'UQAC) misent explicitement sur cette possibilité pour relever le défi d'accroître la fréquentation des universités.

En revanche, le régime d'études à temps plein est, dans certains cas, encouragé sinon obligé. C'est le cas notamment aux cycles supérieurs, en particulier dans les programmes axés sur la recherche. Par ailleurs, dans deux établissements spécialisés en génie (l'École Polytechnique et l'ETS), les études à temps plein semblent parfois obligées, y compris au 1<sup>er</sup> cycle, ce qui pourrait être le reflet d'une culture disciplinaire. Bien qu'aucun argument fondant la valorisation du temps plein n'ait été repéré parmi le corpus de documents analysés, on peut penser qu'ils sont d'ordre pédagogique, c'est-à-dire liés à la structure des programmes conçus comme des séquences d'activités de formation impliquant un certain ordonnancement et une certaine concentration

dans le temps. Dans les faits, la proportion d'étudiants à temps partiel varie considérablement selon les domaines d'études (voir le tableau suivant). Elle est généralement plus faible en science pures, en sciences appliquées et en science de la santé. Il semble ainsi que la structure de certains programmes (le plus souvent, de certains programmes menant à un grade) permette plus difficilement les études à temps partiel.

**TABLEAU 11**  
Proportion d'étudiants à temps partiel selon le domaine d'études, universités québécoises, automne 2009

		Arts (%)	Droit (%)	Lettres (%)	Sc. appliquées (%)	Sc. de la santé (%)	Sc. de l'admin. (%)	Sc. de l'éduc. (%)	Sc. humaines (%)	Sc. pures (%)
1 <sup>er</sup> cycle	Microprogramme	98,8	94,7	84,2	50,2	99,2	90,3	94,9	89,9	100,0
	Certificat et diplôme	61,0	67,1	68,3	78,3	91,6	81,0	90,1	67,5	42,7
	Baccalauréat	20,1	6,7	19,6	14,0	14,8	20,1	20,0	19,9	11,9
2 <sup>e</sup> cycle	Microprogramme	97,9	97,4	93,5	93,0	89,4	98,4	99,2	97,3	95,1
	Diplôme et certificat	73,2	35,4	69,8	66,0	72,8	85,0	90,8	60,1	38,5
	Maîtrise	9,0	41,7	13,0	20,3	20,6	54,5	62,2	21,8	4,5
3 <sup>e</sup> cycle	Doctorat	4,3	1,7	6,0	2,4	2,7	6,0	11,8	6,0	1,2

Source : MELS, GDEU, janvier 2011, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Par-delà la possibilité de s'inscrire à temps partiel, signalons que le changement de régime d'études, aux cycles supérieurs du moins, peut faire l'objet de certaines limites, notamment quant au moment où il peut survenir et quant au nombre total de changements pouvant être autorisés. Par exemple, l'INRS encadre les changements de régime en fixant des exigences relativement nombreuses et en limitant le nombre de ces changements à un seul. En revanche, les règlements de certaines composantes de l'Université du Québec prévoient qu'aux cycles supérieurs le temps maximum consenti pour terminer un programme est ajusté dans les cas où un étudiant modifie son régime d'études. En l'occurrence, la règle prévoit qu'« un trimestre à temps complet équivaut à un trimestre et demi d'inscription à temps partiel » (UQO, 2012, art. 6.4; UQAT, 2011, art. 15.4).

Par ailleurs, bien que les études à temps partiel y soient possibles, certains établissements réservent l'accès à des services ou à des mesures aux étudiants à temps plein. C'est le cas de certaines bourses institutionnelles<sup>41</sup>, mais aussi de quelques services de soutien psychologique et d'aide individualisée. En outre, le Plan quinquennal de soutien à la réussite de l'UQTR (Groupe de travail sur la réussite étudiante, 2008) signale que les étudiants à temps partiel souffrent d'un accès réduit à certains services en raison d'heures d'ouverture qui ne leur conviennent pas toujours. Dans au moins un établissement, l'École Polytechnique, les désavantages associés aux études à temps partiel ont précisément été explicités dans un document (École Polytechnique, 2008) visant à éclairer les étudiants dans leur choix de régime d'études.

Il reste que des efforts sensibles s'observent dans plusieurs établissements pour faire des populations étudiantes à temps partiel des groupes qui méritent une attention spéciale, tant pour ce qui est de leur recrutement que pour ce qui est de leur accompagnement pendant les études et de leur accès aux services. Par exemple, considérant l'accès limité des étudiants à temps partiel à certains services, mais aussi le fait que les études à temps partiel impliquent un allongement de la durée des études et des probabilités plus faibles d'obtention de diplôme, des actions sont envisagées par au moins deux établissements (l'UQAT et l'UQTR) pour mieux soutenir les étudiants qui optent pour ce régime d'études. Pour sa part, la Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval (2010) invoque la possibilité d'élargir l'accès au statut d'étudiant à temps plein pour que plus d'étudiants, y compris les étudiants-parents, puissent bénéficier des avantages auxquels il est associé. Elle suggère ainsi « de réduire le nombre de crédits par session nécessaires à l'obtention du statut à temps plein, de permettre d'échelonner sur trois sessions les crédits annuels à réaliser, d'autoriser un congé

41. Comme il en sera question dans la section 2.4 relative aux services et aux appuis aux étudiants.

parental de trois sessions au cours des études sans perte de statut ou de fermeture de dossier, d'assouplir les critères d'admission aux programmes de bourses d'études, de créer des bourses d'études réservées aux étudiants-parents» (p. 25).

### 2.2.2 DES COURS EN DEHORS DES PLAGES HABITUELLES

En plus du régime d'études à temps partiel, une autre modalité de formation peut faciliter la conciliation des activités étudiantes avec celles relatives à l'emploi et à la famille. Il s'agit des cours offerts dans des plages non traditionnelles, comme le soir, les fins de semaine et l'été (voir l'encadré ci-contre). Certes, ces formules ne sont pas nouvelles : elles sont privilégiées depuis de nombreuses années dans certains établissements dont la mission particulière cible la formation continue. Elles semblent toutefois susciter un intérêt accru ces dernières années.

Parmi les étudiants de la FEP de l'Université de Montréal sondés en 2010, près de la moitié dit préférer avoir des cours le soir alors que le quart préfère qu'ils soient offerts le samedi.

Source : Données transmises par le doyen de la FEP.

#### Des cours offerts en soirée

Dans plusieurs établissements, la plage horaire du soir serait de plus en plus utilisée pour offrir des cours. Cette plage serait particulièrement convoitée par les étudiants qui effectuent un retour aux études. D'ailleurs, certains programmes (par exemple, le MBA « en action » de HEC), sont composés exclusivement de cours donnés en soirée, précisément pour répondre aux disponibilités particulières des étudiants à qui ils s'adressent.

#### Des cours offerts dans le cadre de séances intensives

Certains programmes universitaires, souvent des microprogrammes, des certificats ou des diplômes, se composent, en tout ou en partie, de cours donnés lors de séances intensives. Celles-ci se déroulent selon différents horaires : par exemple, certaines ont lieu deux jours complets par mois sur l'ensemble du trimestre (souvent les vendredis, les samedis ou les dimanches), alors que d'autres se concentrent sur deux semaines consécutives. S'il n'a pas été possible de dresser un portrait, rigoureux ou impressionniste, de l'évolution de cette formule à partir des données du MESRST ou des documents institutionnels repérés, l'offre de formation des établissements permet d'en relever plusieurs cas de figure.

#### L'évolution des inscriptions au trimestre d'été

Traditionnellement, les études universitaires ont lieu au trimestre d'automne (de septembre à décembre) et au trimestre d'hiver (de janvier à avril). Or, des établissements entendent optimiser la période estivale en offrant un nombre non négligeable de cours entre les mois de mai et d'août, lesquels constituent ainsi le trimestre d'été. Les documents publics des universités permettent de mesurer l'ampleur de leur programmation estivale : par exemple, l'Université Laval propose 1 300 cours sur son campus à la session d'été 2013.

La possibilité de suivre des cours l'été revêt un intérêt pour au moins deux raisons :

- des étudiants qui travaillent pendant leurs études ou qui ont des responsabilités familiales peuvent alléger leur charge de cours à l'automne et à l'hiver et compenser — en tout ou en partie — leur « retard » par rapport à leur cohorte en suivant des cours l'été ;
- suivre des cours au trimestre d'été est un moyen « d'accélérer ses études »<sup>42</sup> en faisant fi de la « pause » traditionnelle au cours de la période estivale (voir l'encadré ci-contre).

Dans cette optique, l'Université de Montréal propose depuis 2008 un baccalauréat spécialisé (en informatique, en communication, en science politique et en mathématiques) qui peut être achevé en six trimestres consécutifs à temps plein incluant deux étés.

Dans tous les cas, il appert que le trimestre d'été offre une plus grande souplesse à l'étudiant dans la composition du rythme de ses études. Ainsi, il lui est plus aisé de déterminer la charge de travail liée à ses études qu'il entend assumer à chaque période de l'année, en fonction de ses autres occupations, engagements et responsabilités.

42. Tel qu'il est mentionné sur le site Web de « l'UdeM l'été » : <http://www.universitedete.umontreal.ca/udem-ete/pourquoi-udem-ete.html> (réf. du 12 janvier 2013).

### 2.2.3 LA FORMATION À DISTANCE

Conçue comme « un enseignement-apprentissage dont la médiatisation permet de rapprocher le savoir de l'apprenant, alors qu'enseignant et apprenant sont éloignés l'un de l'autre » (CLIFAD, 2007, p. 3), la formation à distance (FAD) se décline selon divers modèles d'apprentissage (voir l'encadré ci-contre). Selon Loisier (2012), le modèle « autoportant », jadis « par correspondance » et aujourd'hui « en ligne », serait le plus répandu dans les établissements postsecondaires canadiens.

Selon le CLIFAD (2013, p. 5), après avoir été traditionnellement associée aux étudiants « adultes », la FAD « rejoint une clientèle de plus en plus jeune en formation initiale, laquelle poursuit parallèlement des études en présentiel dans un établissement universitaire ou collégial ». Il reste que cette modalité de formation est privilégiée par plusieurs, dont « les parents qui doivent concilier travail-études-famille » (p. 5) (voir l'encadré ci-contre). Dans les documents institutionnels, les efforts pour développer la FAD sont d'ailleurs souvent justifiés par la présence d'étudiants-parents et de personnes qui effectuent un retour aux études. De fait, comme le suggère l'ACDEAULF (2012, p. 18), « la formation à distance [...] se présente comme étant de loin la structure qui offre la plus grande flexibilité d'horaire », ce qui « facilit[e] l'accessibilité et la participation des adultes aux études supérieures ».

Bien que, de façon plus ou moins importante, tous les établissements recourent à la FAD, trois sont toutefois particulièrement actifs en la matière : la Télé-université qui, créée il y a une quarantaine d'années, est dédiée exclusivement à la formation à distance, ainsi que l'Université de Montréal et l'Université Laval (voir le tableau suivant). Cette dernière semble du reste la seule université à s'être dotée, d'ailleurs récemment (en janvier 2012), d'une politique en matière de formation à distance.

Loisier (2012) distingue quatre types de formation à distance :

- synchrone avec des classes en réseau;
- synchrone avec téléenseignement;
- synchrone-asynchrone ou hybride;
- asynchrone ou autoportant.

Selon l'enquête de Loisier (2012) sur les services aux étudiants en FAD dans le Canada francophone, le choix de suivre des cours à distance se fonde non seulement sur la préférence pour « étudier seul(e) et à mon rythme (33,8 %) », mais aussi sur les deux raisons suivantes :

- « mon horaire de travail est en conflit avec les horaires de cours des institutions de formation » (34 %);
- « ma situation familiale m'oblige à assurer une présence régulière à mon domicile » (18 %) (p. 14).

De plus, une majorité des répondants à l'enquête (près des deux tiers) se décrivent comme « des adultes souhaitant bonifier leur profil professionnel » (p. 13).

**TABLEAU 12**  
**Nombre d'inscriptions-cours<sup>1</sup> en formation à distance dans**  
**trois universités québécoises, 1995-1996, 2000-2001, 2005-2006 et 2010-2011**

	TELUQ		Université Laval		Université de Montréal		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1995-1996	22 103	65	8 272	24	3 624	11	33 999	100
2000-2001	24 902	50	18 285	37	6 584	13	49 771	100
2005-2006	30 242	53	20 652	36	5 958	11	56 852	100
2010-2011	36 250	47	36 047	47	4 911	6	77 208	100

Source : CLIFAD, 2012.

1. Inscriptions annuelles à des cours.

L'analyse des documents institutionnels révèle la croissance des activités de FAD dans beaucoup d'établissements, mais aussi leur place privilégiée dans les perspectives de développement de plusieurs, tel qu'en témoignent leurs plans stratégiques et rapports déposés en commission parlementaire en 2010. Plusieurs groupes, comme la FAEUQEP (2013), la FTQ (2012) et l'ACDEAULF (2012, voir l'encadré ci-contre), militent en faveur d'un tel développement, car ils perçoivent que la FAD favorise l'accessibilité aux études pour la population en général, et en particulier pour celles et ceux qui doivent concilier les études avec des occupations professionnelles et des responsabilités familiales.

Considérant que « [l]es horaires doivent pouvoir exploiter autant les rythmes diurnes que nocturnes (ex. : l'apprentissage à distance) » (ACDEAULF, 2012, p. 1), l'ACDEAULF recommande de « [f]aciliter l'établissement par les universités des infrastructures technologiques d'enseignement en ligne et à distance pour que les institutions universitaires élargissent leurs offres de programmes à distance » (p. v).

Parmi les préoccupations relatives à la formation à distance, celles qui portent sur sa qualité et sur la cohérence de son développement ressortent avec acuité. Elles sont résumées dans ce qui suit.

- Plusieurs documents institutionnels insistent sur l'idée que la FAD est de qualité équivalente à la formation offerte en présentiel. D'après le CLIFAD (2013, p. 3), « les études analysant la qualité de la formation offerte à distance et en établissement révèlent des résultats très variables, mais dans la plupart des cas, ils s'avèrent comparables ». Pour sa part, la FAEUQEP (2013, p. 8) affirme qu'il « serait difficile aujourd'hui de contester que la FAD constitue un mode d'apprentissage tout aussi valable que l'enseignement en classe ». Il reste que, comme le soulève la Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval (2010, p. 12), les établissements doivent relever le défi que pose le fait que la FAD soit « encore parfois perçue comme une forme d'enseignement de moindre qualité ». Dans une perspective similaire, bien qu'elle plaide en faveur de la FAD, la FNEEQ-CSN (2012, p. 20) soutient qu'il « faut aussi empêcher que les universités fassent le choix de la formation à distance par mesure d'économie, au détriment de la qualité du cours et de la qualité de l'encadrement ». Pour sa part, le Conseil fait valoir, dans son avis de 2012, « que l'évaluation continue des programmes devrait tenir compte, le cas échéant, des différents modes de livraison de la formation » (CSE, 2012, p. 76).
- Des mises en garde sont formulées relativement à un usage généralisé de la FAD. Tel que le rapporte la Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval (2010, p. 12), la CADEUL soutient que « la formation à distance doit demeurer un choix offert aux étudiants et non une substitution à l'enseignement en classe ». Pour sa part, le CLIFAD (2013, p. 6) considère qu'il importe d'assurer la cohérence du développement de la FAD à l'échelle de l'ensemble du système universitaire québécois pour qu'elle « réponde de façon plus complète aux besoins des individus et de la société québécoise ».

#### 2.2.4 LA FORMATION DÉLOCALISÉE<sup>43</sup>

Les activités de formation délocalisées sont souvent destinées aux étudiants dont le mode d'engagement dans les études ou le mode de fréquentation de l'université est non traditionnel. Il paraît ainsi utile d'en évoquer ici certaines caractéristiques et certains enjeux.

Comme le rappelle le Conseil en 2008 (CSE, 2008b, p. 14), « bien qu'il ne s'agisse pas d'une réalité nouvelle, certaines antennes ayant vu le jour dans les années 1980, la délocalisation de l'offre de formation sur le territoire du Québec tend à s'accroître ces dernières années ». Néanmoins, ce n'est que depuis 2008 que le MELS recueille auprès des établissements universitaires des données sur le lieu d'enseignement pour chaque activité de formation. Ces données ont récemment fait l'objet de deux analyses : celle de la CREPUQ (2010b) et celle de Crespo et autres (2011). En dépit de leurs particularités méthodologiques, l'une et l'autre montrent l'ampleur de l'offre de formation universitaire à la grandeur du territoire québécois. De plus, celle de la CREPUQ permet de confirmer que les activités délocalisées font une large place aux inscriptions à temps partiel et aux programmes ne menant pas à un grade.

43. Comme le souligne le Conseil (CSE, 2012, p. 79), « [b]ien que l'expression "programme délocalisé" soit couramment utilisée, il est à noter que c'est l'offre de formation, plus que le programme lui-même, qui est délocalisée ».

Le principe de l'accessibilité généralement accolé au phénomène de la délocalisation tient principalement à sa contribution à la formation continue. C'est ce qui ressort, par exemple, de la position de l'ACDEAULF (2012, p. iv) pour qui l'établissement de « campus satellites, généralement des microstructures, des locaux loués dans des CEGEP, dans des écoles secondaires, partout à travers le Québec » constitue « probablement [...] la stratégie la plus significative d'accès aux études pour les apprenants-adultes en région ». Concrètement, cette relation entre délocalisation et formation continue se manifeste, par exemple, dans l'existence de :

- la Politique de la formation continue et de la formation hors campus de l'UQTR qui réunit précisément les deux thèmes ;
- certains organismes en région, qui jouent le rôle d'« agents » entre des établissements universitaires et des individus ou des organisations souhaitant bénéficier de formations universitaires, créditées ou non.

Si la délocalisation est souvent associée à la formation continue, et donc aussi aux études à temps partiel, force est toutefois d'admettre que ce n'est pas toujours le cas. À l'UQO par exemple, le campus de Saint-Jérôme compte une proportion plus grande d'étudiants à temps plein que le campus central de Gatineau, soit 61,4% contre 50,6% en 2009 (UQO, 2010, p. 9). Il reste que, dans l'ensemble, ce sont les activités hors campus qui rejoignent une plus forte proportion d'étudiants à temps partiel : « 72,7% de la formation sur les sites hors campus est offerte dans le cadre d'études à temps partiel comparativement à 15,5% sur les campus » (CREPUQ, 2010b, p. 16).

L'ampleur de l'offre de formation délocalisée suscite des préoccupations relativement à la cohérence de son développement à même le territoire québécois. Certes, la CREPUQ a adopté des « principes devant guider le développement de l'offre de formation dans de nouveaux sites » (CREPUQ, 2010b, p. 38-39). En outre, des groupes comme l'ACDEAULF (2012) et la FAEUQEP (2013) défendent la délocalisation de la formation universitaire en ce qu'elle favorise l'accessibilité aux études des étudiants adultes. Il reste que le phénomène de la délocalisation, en particulier lorsqu'elle implique l'érection de nouvelles infrastructures, fait l'objet de critiques qui paraissent exacerbées dans le contexte où le financement des universités occupe l'avant-scène des débats dans l'espace public.

Dans deux avis récents, le Conseil (CSE, 2008b, 2012) se montre soucieux de la cohérence du développement de l'offre de formation en territoire québécois. En particulier, il souligne en 2012 que l'opportunité de délocaliser une formation relève actuellement de la responsabilité exclusive de l'établissement. C'est pourquoi il suggère de convenir d'un processus externe d'évaluation de l'offre de formation délocalisée. Cette recommandation rejoint d'ailleurs les préoccupations d'autres groupes, tels que la FEUQ (2008), la FPPU (2013) et la FTQ (2012).

Enfin, les critiques des activités de formation délocalisées présument parfois que celles-ci sont de moindre qualité que celles offertes sur les campus universitaires. À cet égard, rappelons que, dans son avis de 2012, le Conseil souligne qu'il « est convenu que la qualité de la formation est influencée par l'environnement dans lequel elle est offerte » (CSE, 2012, p. 79), ce pourquoi il souhaite optimiser les pratiques internes d'évaluation de programmes et encourage à cette fin les unités d'enseignement et de recherche à s'assurer que « l'évaluation continue des programmes donne lieu, le cas échéant, à une évaluation particulière selon [...] le site de formation » (p. 76).

\*\*\*

Le régime d'études à temps partiel, les cours en dehors des plages habituelles, la formation à distance et la formation délocalisée sont autant de modalités de formation qui rejoignent tout particulièrement, mais non exclusivement, les étudiants dont le rapport aux études est non traditionnel. Du portrait de la situation esquissé, il ressort notamment que :

- le régime d'études à temps plein est souvent encouragé, voire obligé, dans certaines disciplines et en formation à la recherche ;
- l'offre de cours le soir, la fin de semaine et l'été semble variable d'un établissement à l'autre, voire d'une discipline à l'autre ;
- plusieurs établissements s'intéressent de plus en plus à la formation à distance et recourent à la délocalisation : bien que ces modalités de formation touchent actuellement une proportion restreinte d'étudiants, elles soulèvent un questionnement quant à la cohérence et à l'efficacité du développement de l'offre de formation dans l'ensemble du territoire québécois et quant à la qualité de cette formation.

## 2.3 DES RÈGLES D'ADMISSION, DE CHEMINEMENT ET DE SANCTION

De l'analyse des documents institutionnels, il est possible de dégager des règles d'admission, de cheminement et de sanction révélatrices de la façon dont les universités québécoises prennent en compte les modes non traditionnels d'engagement dans les études universitaires et de fréquentation de l'université. Les lignes qui suivent abordent donc successivement les conditions d'admission distinctes (section 2.3.1), la reconnaissance des acquis et des compétences (section 2.3.2), les règlements relatifs aux interruptions, aux absences, à la durée des études et aux changements de programme (section 2.3.3) ainsi que des règles de sanction particulières (section 2.3.4).

### 2.3.1 DES CONDITIONS D'ADMISSION DISTINCTES

Pour être admis à un programme d'études universitaires, le candidat doit être titulaire d'un diplôme du niveau directement inférieur ou l'équivalent. Toutefois, en vertu de certains critères, les établissements peuvent admettre des candidats qui ne remplissent pas cette condition. C'est ce que l'on nomme communément l'admission « sur une base adulte » (voir l'encadré ci-contre), laquelle s'appuie sur un processus de reconnaissance des acquis et des compétences dont il sera question à la section 2.3.2.

À partir de données recueillies auprès d'établissements universitaires québécois<sup>44</sup>, l'ACDEAULF (2006) évalue à 20% la proportion d'étudiants admis « sur une base adulte » (p. 12), soit 22% au 1<sup>er</sup> cycle et 13% au 2<sup>e</sup> cycle (p. 31). Portant sur les années 2002 et 2003, ces proportions pourraient avoir évolué depuis.

L'admission « sur une base adulte » se fonde généralement sur des critères associés à :

- l'âge (avoir 21 ou 23 ans au moment de l'inscription);
- l'interruption des études (avoir cessé d'étudier pendant un, deux, voire cinq ans);
- l'expérience pertinente (dans certains cas, on indique un nombre requis d'années d'expérience) ou les aptitudes.

Au 1<sup>er</sup> cycle, il est généralement prévu que l'étudiant qui n'a pas de DEC ou l'équivalent puisse être admis sur la base d'études ou d'expériences professionnelles, à condition que celles-ci lui fournissent une préparation dite « suffisante » ou « équivalente ». Aux cycles supérieurs, certaines possibilités sont parfois aussi prévues pour les candidats qui ne disposent pas du grade du niveau directement inférieur, mais ce n'est pas toujours le cas (par exemple, on exige de tous les candidats au 3<sup>e</sup> cycle à l'Université Laval qu'ils aient une maîtrise ou un diplôme équivalent).

Certains règlements précisent la démarche que doit emprunter la personne désireuse d'être admise « sur une base adulte ». En général, celle-ci doit fournir des lettres de recommandation et une description de ses formations antérieures ainsi que de ses expériences professionnelles, de façon à mettre en valeur leurs liens avec le programme pour lequel l'admission est convoitée. L'évaluation du degré de préparation des candidats peut aussi comporter des examens ou des entrevues (voir l'encadré ci-contre). Le choix et la mise en œuvre de ces moyens semblent relever des comités d'admission et peuvent varier d'un programme à l'autre, voire d'une demande d'admission à l'autre.

Selon l'enquête menée auprès du personnel actif en matière de reconnaissance des acquis à l'Université Laval (Valois et Landry, 2010), le curriculum vitæ constitue l'outil le plus utilisé pour analyser l'admissibilité d'un candidat dit « adulte », alors que les examens et les tests seraient relativement peu utilisés.

À l'issue de l'évaluation de sa demande d'admission, le candidat peut, si sa préparation est jugée insuffisante, se voir proposer une admission conditionnelle, laquelle peut prendre deux formes :

- la propédeutique, qui consiste à suivre un ou plusieurs cours du niveau directement inférieur à celui du programme d'inscription;
- les cours d'appoint, qui sont des cours du même niveau que le programme dans lequel l'étudiant est admis conditionnellement.

44. Seize des dix-huit établissements universitaires québécois (c'est-à-dire tous sauf l'Université McGill et l'Université Bishop's) ont transmis à l'ACDEAULF des données sur les personnes admises dans l'ensemble de leurs programmes de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles au cours des années universitaires 2002 et 2003.



Certains, comme le Groupe de travail sur la réalité de l'adulte de l'Université Laval (2007), expriment des craintes du fait que le temps requis par certains candidats pour remplir les conditions d'admission distinctes « peu[t] constituer un frein important au retour aux études lorsque le programme visé requiert un très grand nombre de préalables que le candidat adulte ne possède pas nécessairement de manière formelle » (p. 27).

Les voies d'admission distinctes font l'objet d'une promotion plus ou moins énergique selon le programme (CSE, 2000a; ACDEAULF, 2006; Groupe de travail sur la réalité de l'adulte à l'Université Laval, 2007; Valois et Landry, 2010). En général, on y recourt plus fréquemment au 1<sup>er</sup> cycle (comparativement aux cycles supérieurs) et dans les programmes ne menant pas à un grade (comparativement aux programmes menant à un grade). Pour ce qui est des différences disciplinaires, certains programmes « n'en acceptent que rarement: architecture, ergothérapie, kinésiologie, nutrition et physiothérapie » alors que d'autres « les refusent: médecine, médecine dentaire et pharmacie » (Groupe de travail sur la réalité de l'adulte à l'Université Laval, 2007, p. 26). Il reste que les documents institutionnels repérés font état d'une volonté claire de certains établissements de favoriser ce type d'admission.

Les conditions d'admission distinctes soulèvent certaines questions au regard, notamment, de l'équité entre les étudiants et de la qualité des formations.

- Dans son avis de 1985 sur « les adultes dans les programmes réguliers de l'université », le Conseil examine les possibilités de telles admissions dans les programmes contingentés. Observant une variation des protocoles d'admission des adultes dans ces programmes, il affirme que « l'uniformisation des façons de faire ne saurait être seule garante de l'équité » (CSE, 1985, p. 39), appelant plutôt les unités d'enseignement et de recherche à plus de transparence dans leurs règles d'admission.
- Dans son avis sur la reconnaissance des acquis publié en 2000, le Conseil (CSE, 2000a, p. 62) constate que « [les conditions générales d'admission permettent aux établissements universitaires d'accueillir des personnes au parcours varié » et soutient que « cette ouverture est indissociable des exigences considérées [comme] préalables à la poursuite des études avec succès », « des exigences qui découlent de la finalité des programmes » et de « la limitation du nombre de places qui découle des politiques de contingentement de différents programmes » (p. 62). Soucieux de respecter l'autonomie universitaire et la liberté académique, le Conseil mise alors « sur l'effet d'entraînement que peuvent avoir dans l'ensemble des établissements des pratiques mises en œuvre dans certains d'entre eux » (p. 66). Ses recommandations sont ainsi axées sur la visibilité des possibilités offertes aux étudiants, sur l'information relative au soutien des étudiants et sur la transparence des pratiques.
- Plus récemment, la Fédération des chambres du commerce du Québec (FCCQ, 2013) critique l'assouplissement des critères d'admission à l'université, qui découlerait de « la concurrence malsaine [des établissements] pour attirer le maximum d'étudiants » et qui expliquerait les faibles taux de diplomation. C'est dans cette perspective qu'elle plaide en faveur du rehaussement des « critères qualitatifs d'admission à l'université » (p. 1).

### 2.3.2 LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES<sup>45</sup>

L'étudiant admis à un programme peut bénéficier d'une reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) de manière à moduler — et à optimiser — son parcours à l'université (voir la définition dans l'encadré ci-contre). Ainsi, non seulement la RAC peut-elle permettre à un étudiant d'être admis à un programme sur la base d'acquis (plutôt que sur celle du diplôme exigé, tel qu'il a été vu à la section 2.3.1), mais elle peut aussi lui permettre de ne pas devoir suivre des cours dont il a déjà atteint les objectifs.

«[F]ondée sur le principe selon lequel les apprentissages scolaires et extrascolaires ont une valeur réelle, la reconnaissance des acquis est un processus par lequel un garant, en vertu de lois et de règlements, délivre un titre donné à une personne ayant satisfait aux conditions d'obtention de ce titre. Au terme du processus, la reconnaissance est le document officiel attestant soit de l'ensemble des savoirs et des compétences propres à un titre donné, soit d'une partie des composantes de ce titre (unités ou crédits de formation, compétences déterminées dans un cahier de normes, unités d'éducation continue, etc.)» (CSE, 2000a, p. 20).

La RAC se rapporte généralement à deux types d'acquis, comme l'indique, par exemple, la Politique sur la reconnaissance des acquis de l'Université de Sherbrooke (2007, p. 2-3):

- les acquis scolaires, c'est-à-dire « les connaissances et compétences acquises dans un établissement universitaire, collégial ou autre, faisant partie d'un système scolaire reconnu<sup>46</sup> »;
- les acquis extrascolaires qui comprennent les acquis formels (c'est-à-dire « les connaissances et compétences acquises à l'extérieur du milieu scolaire, dans le cadre d'activités structurées de formation ou de perfectionnement, dispensées dans un milieu de travail ou d'activités sociocommunitaires ») et les acquis d'expérience (c'est-à-dire « les connaissances et compétences acquises au cours d'expériences de travail et de vie, d'activités d'autoformation et, généralement, sans que ces apprentissages aient été planifiés ni recherchés en eux-mêmes, les expériences vécues ayant d'autres finalités »).

Tous les établissements fixent des limites quant au nombre ou à la proportion de crédits pouvant faire l'objet d'une RAC. Il s'agit le plus souvent des deux tiers des crédits d'un programme de grade et de la moitié d'un programme menant à un certificat ou à un diplôme<sup>47</sup>. Tous les règlements consultés indiquent par ailleurs qu'en aucun cas une attestation ou un diplôme puisse être délivré sur la seule base de crédits accordés dans le cadre d'une RAC. Souvent, les balises relatives à la RAC paraissent plus strictes pour les cycles supérieurs que pour le 1<sup>er</sup> cycle.

Selon les documents publics repérés, seules l'Université de Sherbrooke et l'Université Laval se sont dotées d'une politique institutionnelle sur la reconnaissance des acquis et des compétences, la première en 2007 et la seconde en 2013, alors que l'Université de Montréal caresserait le projet de faire de même prochainement. Par ailleurs, certaines facultés ont leur propre politique de RAC. De fait, les pratiques en matière de RAC relèvent essentiellement des directions de programme. Ainsi, la situation en est une de décentralisation des pratiques, lesquelles se caractérisent en outre par un degré variable de formalisme (GRAC, 2010). Certaines personnes qui interviennent en la matière jugent d'ailleurs cette décentralisation importante au point de craindre l'implantation d'une politique institutionnelle, celle-ci étant perçue comme porteuse du risque « d'une centralisation, de l'alourdissement du processus et de la perte possible de leur autonomie » (Valois et Landry, 2010, p. 38).

45. Dans leurs documents, certains établissements utilisent les notions d'équivalences ou d'exemptions plutôt que celle, plus englobante, de reconnaissance des acquis et des compétences. En outre, le segment « et des compétences » de l'expression n'est pas forcément toujours utilisé bien que l'idée des compétences soit généralement sous-entendue.

46. Les établissements tendent à interdire la reconnaissance d'acquis issus d'une formation collégiale préuniversitaire. Il en va autrement de ceux issus d'une formation collégiale technique, en particulier dans le cas des ententes DEC-BAC et des passerelles qui, précisément, formalisent cette reconnaissance.

47. Notons qu'aucune balise n'a été repérée quant à la proportion de crédits pouvant faire l'objet d'une RAC dans le cadre d'un microprogramme.

À la lumière de la recension des écrits, il appert que, somme toute, les universités recourent encore peu à la RAC (voir l'encadré ci-contre). Et les pratiques sont d'autant moins fréquentes dans le cas de la reconnaissance d'acquis expérimentiels, laquelle pose des exigences singulières compte tenu du temps et des ressources nécessaires pour l'analyse des demandes. En outre, certaines conditions organisationnelles ne favorisent pas le recours à la RAC, dont les suivantes.

« [L]a démarche en vue d'une RAC n'est ni simple ni accessible » : il y a « des lacunes [...] à travers tout le réseau des universités québécoises » (GRAC, 2010, p. 20).

- Hormis dans le cas d'ententes DEC-BACC ou de passerelles, la RAC relève de l'initiative de l'étudiant. C'est d'ailleurs à lui que revient la responsabilité de faire la preuve de ses acquis (et donc de préparer son dossier). De plus, certains frais, variables selon l'établissement et le type d'acquis en cause, lui sont parfois exigés pour l'analyse de son dossier.
- L'information relative à la RAC semble plus ou moins accessible selon l'établissement. Or, comme le souligne la Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval (2010, p. 19), la visibilité de l'information en matière de RAC est d'autant plus importante du fait que « la demande de reconnaissance des acquis demeure une initiative de l'étudiant », ce que, par ailleurs, ce dernier « ne sait pas toujours ».

Certains établissements semblent plus actifs que d'autres en matière de RAC, et ce, en vertu de leur mission particulière d'accueil d'étudiants « adultes », comme c'est notamment le cas de la TELUQ et de l'UQAM. Et si le recours à la RAC aux fins d'admission est assez fréquent, comme on l'a vu dans la section 2.3.1, il en va autrement de la RAC aux fins de reconnaissance de crédits.

Il reste que plusieurs établissements expriment, à travers leur plan stratégique ou la mise en place de groupes de travail, leur volonté de développer leurs pratiques en matière de RAC et, ultimement, d'en faire profiter un plus grand nombre d'étudiants. C'est notamment le cas au sein du réseau de l'Université du Québec, mais aussi à l'Université de Montréal, à l'Université Laval, à l'Université de Sherbrooke et à la TELUQ. Par son annonce à l'issue du Sommet sur l'enseignement supérieur relativement à « la mise en place d'un projet pilote visant le développement d'une plateforme pour la reconnaissance des acquis et des compétences au sein de l'Université du Québec, projet auquel pourront se joindre d'autres universités qui le souhaiteraient » (MESRST, 2013b, p. 13), le gouvernement manifeste lui aussi son souhait de voir se développer les pratiques en la matière à l'enseignement universitaire. Plusieurs groupes partagent ce souhait, dont l'ACDEAULF et le Conseil lui-même (CSE, 2000a, 2006) (voir l'encadré ci-après).

#### **La promotion de la RAC à l'enseignement universitaire dans de récents avis du Conseil**

En 2000, le Conseil a produit un avis sur la reconnaissance des acquis dans lequel il en fait la promotion à tous les ordres et secteurs d'enseignement, y compris donc à l'enseignement universitaire où, précisément, le Conseil note « l'importance qu'est appelée à connaître la reconnaissance des acquis » (CSE, 2000a, p. 65). Les recommandations que le Conseil formule visent « à ce que les établissements universitaires soient davantage en mesure de répondre adéquatement à des demandes de reconnaissance des acquis » (p. 65).

Le Conseil revient à la charge en 2006, dans son avis sur l'expression de la demande de formation à l'éducation des adultes (CSE, 2006), dans lequel il recommande aux établissements, y compris les universités, de mettre en place des services d'accueil et d'accompagnement destinés exclusivement aux adultes, en particulier au regard de la RAC.

Les défis à relever en matière de RAC demeurent de taille. Ils concernent non seulement le besoin d'outils et de partage d'expertise au sein de chaque établissement (GRAC, 2010; Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval, 2010), mais aussi la cohérence des pratiques à l'échelle des universités québécoises (ACDEAULF, 2006; GRAC, 2010). Sur ce dernier sujet, rappelons notamment les revendications de l'ACDEAULF concernant l'harmonisation des pratiques et des appellations utilisées en reconnaissance des acquis dans l'ensemble du système universitaire québécois. Ultimement, cette harmonisation doit servir à favoriser les reconnaissances des acquis et à témoigner de la qualité des diplômes décernés; en effet, «la RAC ne doit pas servir à donner des diplômes à rabais» (Groupe de travail sur la réalité de l'adulte à l'Université Laval, 2007, p. 31). Les enjeux sont majeurs tant pour ce qui est de l'accessibilité aux études universitaires que pour ce qui est de leur réussite, et ce, d'autant plus que des recherches tendent à montrer que la RAC entraînerait des effets positifs sur la réussite et la persévérance des étudiants qui en bénéficient (voir l'encadré ci-contre).

« Les données analysées [portant sur les étudiants inscrits à l'Université Laval entre 2000 et 2008] montrent que les personnes qui ont obtenu une RAC sont moins absentes de leur programme, que leur pourcentage de diplomation est supérieur et qu'elles obtiennent une moyenne cumulative plus élevée de 0,80 que celle de l'ensemble des étudiantes et des étudiants de l'Université Laval » (Valois et Landry, 2010, p. 16).

### 2.3.3 LES RÈGLEMENTS RELATIFS AUX INTERRUPTIONS, AUX ABSENCES, AUX CHANGEMENTS DE PROGRAMME ET À LA DURÉE DES ÉTUDES

Les règlements qui portent sur les interruptions d'études, les absences, les changements de programme et la durée des études sont révélateurs de la marge de manœuvre laissée aux étudiants dans la composition de leur parcours de formation. Leur analyse permet de dégager les constats suivants eu égard aux réalités qui traduisent un rapport aux études non traditionnel.

#### Les interruptions et les absences

Les règles des universités concernant les interruptions des études sont relativement nombreuses. Elles semblent révéler une volonté des établissements de valoriser la continuité des études, mais aussi de reconnaître que des circonstances personnelles, notamment les obligations parentales, puissent justifier des interruptions.

- Une fois admis à un programme, l'étudiant est généralement tenu de s'y inscrire tous les trimestres (sauf l'été). Dans certains établissements, les règlements précisent que cette obligation ne s'applique pas à certains programmes, le cas échéant à des programmes ne menant pas à un grade.
- Lorsque l'inscription au programme est obligatoire chaque trimestre (sauf l'été), des dispositions permettent, à certaines conditions, une interruption temporaire du programme. Pour ce faire, l'étudiant doit généralement demander une autorisation, à défaut de quoi il doit soumettre une nouvelle demande d'admission pour réintégrer le programme. En outre, quelques établissements fixent une durée maximum à l'interruption ou un nombre maximum d'interruptions pouvant être autorisées à un même étudiant.
- Parfois, les obligations professionnelles et parentales figurent à titre de motifs valables pour être autorisé à interrompre son programme d'études. Des « congés parentaux » sont explicitement prévus dans les règlements des études de certains établissements et leur durée est parfois déterminée: le cas échéant, elle est d'un ou de deux trimestres ou, encore, d'au plus 24 mois.

Quant aux absences ponctuelles, elles font rarement l'objet de balises: elles sont généralement soumises au seul jugement du professeur ou d'un autre membre du corps enseignant. Néanmoins, dans deux établissements en particulier, il existe des règles sur le sujet, lesquelles sont plus (École Polytechnique) ou moins (HEC) détaillées.

Ainsi, aussi bien les interruptions que les absences font l'objet d'une « négociation » plus ou moins balisée entre étudiants et membres du corps enseignant ou directeurs de programme. En précisant les motifs autorisés, certains règlements tentent précisément de limiter cette latitude. Il reste que plusieurs groupes se montrent critiques du fait que les autorisations d'interruptions des études ou d'absences ponctuelles doivent être autorisées par le professeur, en particulier lorsqu'elles émanent des étudiants-parents (voir l'encadré à la page suivante).

- Le Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail (2006, p. 23) rapporte que « [l']étudiante (car c'est rarement un étudiant) peut [...] se retrouver à échouer un cours parce qu'elle a manqué un examen ou une autre activité obligatoire ». Il soutient donc qu'il « faudrait des politiques formelles concernant les droits des parents étudiants pour obliger les professeur-e-s à négocier un accommodement lorsqu'un problème se présente » (p. 23).
- Le CCJ et le CNCS-FEUQ (2010) déplorent que « [l]a plupart du temps, l'autorisation de ces absences [liées à des responsabilités parentales] et les arrangements académiques qui en découlent sont de la prérogative des professeurs et dépendent de leur bon vouloir » (p. 89). À leurs yeux, « [l]a mise en œuvre de politiques formelles concernant le droit des parents à s'absenter sans que cela ne porte préjudice à leur cursus ou à leurs résultats est une piste qui mériterait d'être encouragée par le MELS » (p. 86).
- Les travaux de Tanguay sur la parentalité aux études doctorales conduisent l'auteure à proposer « une gestion plus flexible des horaires de cours et d'examens » (Dominique Tanguay, citée par la Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval, 2010, p. 15).
- Dans son mémoire déposé dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur, l'AELIES (2013, p. 13) suggère que les établissements universitaires mettent en place « des politiques familiales [...] qui baliseraient les arrangements académiques pour raisons familiales, incluant des congés parentaux d'au moins trois sessions pour les étudiantes et les étudiants de tous les cycles » (AELIES, 2013, p. 23). L'Association propose en outre que les établissements reconnaissent un statut particulier aux étudiants-parents : établi sur une base volontaire, celui-ci permettrait « de mettre en place des accommodements pour les parents étudiants, ne serait-ce que lors d'absences liées à des obligations parentales », puisque « [a]ctuellement, il n'y a pas de règles gouvernementales prévoyant ce type d'arrangement, le traitement se faisant au cas par cas avec les directions de programmes d'études » (p. 22).

### Les changements de programme

Les règlements de certains établissements limitent le nombre de changements de programme. Dans des établissements du réseau de l'Université du Québec par exemple, il est défendu de faire plus de deux changements de programme, à moins d'une autorisation du doyen des études ou du directeur de l'unité d'enseignement et de recherche. En contrepartie, au moins un établissement, pour le 1<sup>er</sup> cycle, « reconnaît que l'étudiant admis et inscrit jouit du droit de changer de programme sans pénalité induite » (UQAR, 2008, art. 7.1).

### La durée des études

Comme le révèle l'examen des règlements, la durée des études fait l'objet de certaines balises, tant pour ce qui est de la durée dite normale que pour celle dite maximale, comme l'illustrent les exemples suivants.

- Dans le réseau de l'Université du Québec, la notion de durée maximale est liée à celle d'un engagement contractuel entre l'établissement et l'étudiant : la durée maximale des études signifie en quelque sorte « la fin de cette entente ». Ainsi, « l'établissement détermine une durée pour la poursuite des études dans un programme au terme de laquelle l'engagement contractuel qui le lie à l'étudiant prend fin » (Université du Québec, 2011a).
- Le Règlement des études de l'Université de Sherbrooke (2011, art. 4.1.4) prévoit que, « [à] moins d'une durée autre précisée par l'Université dans les règles particulières d'un programme, une personne ne peut prendre plus d'une année par tranche de 10 crédits pour compléter son programme d'études à compter de la date de sa première inscription ».
- Les règlements des universités prévoient des modalités qui permettent aux étudiants, à certaines conditions, d'obtenir une prolongation du temps alloué pour achever leur programme, laquelle est souvent d'au plus une année. Certains établissements fixent en outre une limite quant au nombre de prolongations permises par étudiant.

Ces balises ne semblent pas étrangères à la volonté de plusieurs établissements de réduire la durée des études, laquelle est notamment exprimée explicitement dans certains rapports déposés en commission parlementaire en 2010.

### 2.3.4 DES RÈGLES DE SANCTION PARTICULIÈRES

Certaines règles relatives à la sanction des études méritent d'être signalées, en ce qu'elles permettent une certaine souplesse dans la conception et la réalisation d'un projet de formation. Il s'agit en quelque sorte de voies conduisant à une reconnaissance des acquis (universitaires) qui est « automatisée » à travers des règles de sanction : « l'octroi de grade par cumul de diplômes » et la délivrance d'un diplôme pour les cours suivis dans le cadre d'un programme inachevé.

#### L'octroi d'un grade par cumul de diplômes

Plusieurs établissements accordent, à certaines conditions, un baccalauréat par cumul de diplômes. C'est notamment le cas dans le réseau de l'Université du Québec et à l'Université de Montréal. En certains lieux, de tels agencements prennent la forme d'un programme de baccalauréat proprement dit, comme le baccalauréat multidisciplinaire de l'Université Laval et de l'Université de Sherbrooke, ou le baccalauréat par cumul de certificats de l'Université de Montréal et de la TELUQ. Dans tous les cas, il s'agit de s'assurer qu'un individu puisse, dans le respect des conditions prédéterminées, se voir conférer le grade de bachelier après avoir terminé avec succès un ensemble de programmes ne menant pas à un grade. Parfois, comme à l'UQAM et à l'Université de Sherbrooke, le grade ainsi attribué est désigné par une appellation particulière (ACDEAULF, 2012, p. 16). Tous les établissements ne valorisent pas ce type de sanction avec la même intensité. Par exemple, « de 1998 à 2001 inclusivement, la Faculté de l'éducation permanente [de l'Université de Montréal] a décerné 2 110 baccalauréats par cumul de certificats » (FAEUQEP, 2004, p. 8), alors que, pour sa part, « l'Université McGill [...] ne décerne aucun baccalauréat par cumul de programmes » (p. 9).

Depuis peu, la même possibilité se présente au 2<sup>e</sup> cycle. De fait, dans la refonte de 2010 du Règlement général 3 qui encadre les cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec (UQ, 2011b), des conditions nécessaires à l'octroi d'un grade de maîtrise par cumul de diplômes ont été précisées. Comme pour le baccalauréat, la création de programmes de maîtrise par cumul de diplômes formalise ce cheminement, quoique ceux-ci soient encore rares. En fait, seuls les deux programmes suivants ont pu être repérés à l'été 2012 sur les sites Web des universités : la « maîtrise en éco-conseil par cumul » de l'UQAC et la « maîtrise en administration par cumul de programmes » de l'UQAM.

L'octroi d'un grade par cumul de diplômes est notamment promu par la FAEUQEP (2013) et par l'ACDEAULF (2012) qui, toutes deux, y voient un moyen de favoriser l'accès des adultes aux études universitaires. L'ACDEAULF (2012, p. 16) admet toutefois l'existence d'un questionnement quant à la reconnaissance des grades ainsi conférés : « [l]a crainte de ne pas voir leur formation reconnue par les employeurs constitue un frein important pour les étudiants alors que les employeurs veulent, pour leur part, connaître l'identité professionnelle des personnes qu'ils engagent ». De telles inquiétudes étaient révélées en 1985 par le Conseil qui soutenait qu'« en permettant l'obtention d'un baccalauréat par cumul de trois certificats, l'université bousculait le principe de la formation disciplinaire fondamentale. Par le fait même, elle semait le doute quant à la valeur de baccalauréats qui ne permettraient pas à l'étudiant d'aller en profondeur et l'inciteraient à en rester à un niveau d'initiation » (CSE, 1985, p. 28). C'est d'ailleurs sur la base d'une lecture semblable que le Conseil des universités (1986) s'était opposé à ce que le baccalauréat soit automatiquement délivré à tout étudiant qui complète trois certificats, exigeant que cette pratique soit soumise à des procédures rigoureuses. Pour l'heure, cette question de la reconnaissance des grades conférés par cumul de diplômes demeure peu documentée, bien que l'on sache que, selon la perception de récents diplômés de baccalauréat par cumul de diplômes interrogés par la FEP de l'Université de Montréal dans le cadre d'une enquête menée en 2008, les difficultés relatives à la reconnaissance des baccalauréats par cumul de diplômes seraient rares et limitées à des domaines particuliers (FEP, 2009).

#### La délivrance d'un diplôme pour les activités accomplies dans un programme inachevé

Décollant de la formule des programmes gigognes, il existe des possibilités de voir sanctionner des activités suivies dans le cadre d'un programme qui n'a pas été réalisé dans son entièreté. Il peut s'agir, par exemple, de la délivrance d'un DESS pour reconnaître un ensemble de cours réussis dans le cadre d'une maîtrise. Du reste, soulignons qu'il arrive que la sanction pour l'accomplissement d'activités à l'intérieur d'un programme inachevé soit prévu d'office dans les règles relatives aux passages accélérés de la maîtrise au doctorat, et ce, tel que le Conseil le recommande dans son avis sur les formations aux cycles supérieurs (CSE, 2010a). Ainsi, l'étudiant ayant effectué un tel passage accéléré qui ne termine pas sa formation doctorale peut, à certaines conditions, recevoir un diplôme.

\*\*\*

Selon le cas, les règles d'admission, de cheminement et de sanction facilitent ou gênent le parcours de personnes qui adoptent des modes non traditionnels d'engagement dans les études et de fréquentation de l'université.

- Les voies d'admission distinctes sont plus ou moins utilisées selon les établissements, les domaines et les programmes.
- En dépit de certains efforts intra-établissements ou interétablissements pour favoriser la RAC, les établissements y recourent relativement peu actuellement. Cette tendance pourrait toutefois changer à moyen terme, notamment sous l'impulsion du soutien gouvernemental à un projet pilote au sein de l'Université du Québec.
- Les règlements des études des établissements tendent à baliser les interruptions d'études. Mais peu de dispositions sont prévues pour des absences ponctuelles, par exemple dans le cas d'obligations parentales. Or, aussi bien les interruptions que les absences doivent être autorisées par des représentants du corps enseignant ou de la direction de programme.
- Les règles entourant les changements de programme sont peu nombreuses et, parmi elles, certaines tendent à en limiter le nombre.
- Plusieurs établissements confèrent des grades par cumul de diplômes et décernent des diplômes pour les activités accomplies dans un programme inachevé. Certaines questions sont toutefois soulevées quant aux conditions qui doivent encadrer l'octroi d'un grade par cumul, ce qui n'est pas sans rappeler les interrogations relatives aux finalités des programmes ne menant pas à un grade et à leur articulation avec les programmes menant à un grade.

## 2.4 LES SERVICES ET LES APPUIS AUX ÉTUDIANTS

Au chapitre des services et des appuis aux étudiants, la revue des écrits et l'analyse des documents institutionnels permettent de dégager un certain nombre de pratiques au sein des établissements universitaires en lien avec l'une ou l'autre des réalités étudiantes qui témoignent d'un rapport aux études non traditionnel. Ces pratiques peuvent être explorées sous l'angle :

- des services de recrutement, d'accueil et de soutien dédiés aux personnes qui effectuent un retour aux études (section 2.4.1);
- des sensibilités et des services pour les étudiants-parents (section 2.4.2);
- des préoccupations et des actions relatives au travail pendant les études (section 2.4.3).

### 2.4.1 DES SERVICES DÉDIÉS AUX PERSONNES QUI EFFECTUENT UN RETOUR AUX ÉTUDES

En lien avec les activités de formation continue abordées à la section 2.1.1, les établissements universitaires mènent des actions particulières pour le recrutement, l'accueil et le soutien des personnes qui souhaitent effectuer ou qui effectuent un retour aux études.

D'abord, les universités tiennent différentes activités pour sensibiliser la population et diverses organisations aux possibilités de formation qu'elles offrent. Ultimement, il s'agit de publiciser les programmes de formation, de « favoriser l'expression de la demande » (voir l'encadré ci-contre), de faire connaître « les services offerts aux entreprises » (CSE, 2010b). De telles démarches peuvent être faites par des tiers, comme dans le cas des organismes qui agissent dans certaines régions comme intermédiaires entre des universités et la population<sup>48</sup>, mais aussi par les universités elles-mêmes. Elles peuvent prendre différentes formes :

Utilisée par le Conseil dans un avis de 2006 sur l'éducation des adultes, la notion d'expression de la demande de formation s'appuie sur l'idée « qu'il existe plusieurs actions en amont des services éducatifs — comme l'information sur les programmes, l'écoute attentive des besoins des adultes, les services d'orientation professionnelle, par exemple — qui doivent être l'objet d'une plus grande attention pour assurer le développement de l'éducation » (Bélanger et Voyer, 2004, p. 13 cité dans CSE, 2006, p. 17).

48. Ces organismes sont évoqués dans la section 2.2.4 portant sur la formation délocalisée.

- des séances d'information sur les retours aux études ;
- une présence active des établissements aux tables de concertation locales et régionales pour le développement de la main-d'œuvre (CSE, 2006) ;
- « des activités de veille [par les unités responsables de la formation continue], afin de demeurer proactives, d'être à l'écoute des milieux et d'être ainsi en mesure de rendre disponible à temps leur offre de services » (CSE, 2010b, p. 60) ;
- le recours à des publicités dans les journaux et les magazines, à la télévision, sur les autobus, etc. ciblant des individus qui évoluent en marge du système d'éducation (voir l'encadré ci-après).

« L'éducation des adultes nécessite de s'adresser à des populations qui ne connaissent pas les programmes offerts par les universités. Ces populations doivent être sensibilisées au fait que, non seulement les études universitaires sont adaptées à leurs besoins, mais qu'elles sont accessibles dans leurs milieux » (ACDEAULF, 2012, p. 20). Ainsi, l'ACDEAULF salue le fait que les universités « ont développé des stratégies pour publiciser leurs programmes auprès d'une population adulte hors des murs du système scolaire », stratégie qui, à ses yeux, est « incontournable pour les joindre » (p. iv). Recommandant de « [c]oncevoir davantage de mécanismes opérationnels facilitant l'accessibilité et la participation des adultes à l'enseignement supérieur », elle souhaite d'ailleurs que soient « protégés » les outils de l'accessibilité » comme la publicité (p. v).

Dans la même perspective, la FAEUQEP (2012) met en relief l'importance de la publicité pour susciter la demande de formation auprès des personnes en emploi. Bien qu'elle déplore, comme d'autres associations étudiantes, la « publicité de prestige, qui ne contient pas d'autre information que le rappel de l'existence de l'établissement », elle soutient que « la publicité est nécessaire dans le cas de la formation continue, car les adultes sur le marché du travail ne vivent pas sur les campus et ils ignorent généralement la grande diversité des programmes offerts » (p. 10).

Contrairement à la situation qui prévaut dans les commissions scolaires et les collèges, les services d'accueil et de soutien à l'admission des candidats dits adultes à l'université sont, le plus souvent, les mêmes que ceux utilisés par les personnes qui évoluent dans le réseau de l'éducation. Néanmoins, il arrive que des voies particulières puissent être empruntées par ces individus : comme il a été signalé précédemment, certains établissements disposent d'unités dédiées à la formation continue qui ont des responsabilités en matière d'accueil et de soutien des étudiants qui effectuent un retour aux études. Or, selon que l'étudiant emprunte la voie « régulière » ou « particulière », il peut bénéficier d'un soutien différent (voir l'encadré ci-contre). Dans son avis de 2006 sur l'expression de la demande de formation, le Conseil se montre soucieux de l'accueil et du soutien des étudiants qui effectuent un retour aux études et recommande, y compris dans les universités, « la mise en place, avec le financement approprié, de services d'accueil et d'accompagnement intégrant une information, un bilan, la reconnaissance des acquis et des compétences, une orientation et un accompagnement » (CSE, 2006, p. 54).

Le Groupe de travail sur la réalité de l'adulte à l'Université Laval (2007, p. 27) signale que les individus admis « sur une base adulte » bénéficient d'un accompagnement spécialisé (par le truchement de la Direction générale de la formation continue ou du Bureau de l'admission des adultes), contrairement à ceux qui, sur la base d'un DEC, s'inscrivent directement dans les programmes d'études. Il déplore que ces derniers « sont souvent laissés à eux-mêmes dans toutes les étapes du processus de l'admission » et constate qu'« [i]ls peuvent se sentir dépourvus et désorientés, surtout si leur absence du système scolaire a été longue ».

Du reste, signalons que les horaires des bureaux où sont offerts les services aux étudiants, tels les services d'orientation et de soutien à la réussite, ne sont par forcément adaptés aux disponibilités des étudiants qui effectuent un retour aux études. C'est ce que font valoir certains groupes, dont le Groupe de travail sur la réussite étudiante de l'UQTR (2008) et l'ACDEAULF (2012). Le défi se pose avec une certaine acuité dans le cas du soutien pédagogique offert aux étudiants en formation à distance comme le signalent la Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval (2010), mais aussi Loisier (2012, p. 109) selon lequel « [c]e sont les services plus personnalisés, impliquant des échanges interpersonnels de proximité entre un chargé d'encadrement ou un spécialiste et un étudiant, qui marquent encore le clivage entre étudiants réguliers, disponibles pour des rencontres sur le campus, et les étudiants à distance ».



### 2.4.2 DES SENSIBILITÉS ET DES SERVICES POUR LES ÉTUDIANTS-PARENTS

À la lumière des documents institutionnels repérés, il appert que ce n'est que pour un nombre limité d'établissements que la parentalité étudiante se présente, du moins de façon explicite et notable, comme un objet de préoccupation. Dans certains cas, cette réalité étudiante paraît même quasi absente.

Ces sensibilités à l'égard des étudiants-parents se manifestent dans :

- les plans stratégiques ou des rapports issus de travaux de réflexion au regard, par exemple, des conditions de vie des étudiants-parents, de leur persévérance et de la durée de leurs études ;
- l'offre de renseignements et de conseils sur la conciliation études-famille ;
- la présence, quoique peu fréquente et généralement récente, d'associations étudiantes dédiées aux étudiants-parents, lesquelles soutiennent, en partie ou totalement, l'offre de services et d'appuis destinés aux étudiants-parents ;
- la présence de mesures et de services dédiés aux étudiants-parents (voir l'encadré ci-contre).

Parmi les services offerts aux étudiants-parents, deux méritent ici une attention spéciale : le soutien financier et les services de garde.

#### Le soutien financier

Dans les documents institutionnels, on repère quelques rares cas de soutien financier dédiés aux étudiants-parents. Il s'agit, par exemple, de bourses attribuées par tirage au sort, dont le montant « ne peut suffire à couvrir les dépenses liées à l'arrivée d'un enfant et ne permet pas à une famille de vivre décemment sans autre source de revenu » (FAECUM, s. d.). Dans quelques cas, c'est au moyen de services alimentaires que les établissements soutiennent financièrement les étudiants-parents, comme à l'Université Concordia. Enfin, les étudiants-parents peuvent recourir à des bourses institutionnelles destinées aux étudiants dans le besoin (dont il sera question dans la section 2.4.3), mais généralement à condition qu'ils soient inscrits aux études à temps plein.

#### Les services de garde

En ce qui concerne les services de garde, ils en existent sur certains campus universitaires, mais la situation d'ensemble demeure insatisfaisante, comme en témoignent les deux observations suivantes.

- Quelques rares établissements disposent d'un ou de quelques services de garde sur leur campus. Le plus souvent, ils offrent des places aux enfants des membres de toute la communauté universitaire (étudiants ou employés). Dans seulement quelques cas, rapporte le CNCS-FEUQ (2011), la priorité est donnée aux enfants des étudiants.
- Encore plus rares sont les établissements qui sont dotés d'un service de halte-garderie destiné aux enfants des étudiants. À notre connaissance, un seul existe pour l'heure (le Baluchon, à l'Université de Montréal), mais des projets visant la mise en place d'un tel service seraient en cours dans au moins trois autres universités (à l'UQAM, à l'UQAT et à l'UQTR).

De fait, les services en matière de garde d'enfants demeurent insuffisants au point où, en certains lieux, « les parents doivent attendre jusqu'à quatre ans pour bénéficier de services de garde en milieu universitaire ou collégial » (Dahlia Elshafie, citée dans Millar, 2010). La situation est particulièrement problématique lorsque le service de garde ne réserve pas de places aux enfants des étudiants. À ce sujet, signalons que le CNCS-FEUQ (2011, p. 4) demande précisément aux garderies en milieu universitaire de « réserver[r] au moins 50 % de leur

Le Georgian College Institute of Applied Research and Innovation (2005) recense dix principales pratiques mises en place au sein d'établissements postsecondaires canadiens en vue de faciliter la vie des étudiants avec personnes à charge :

1. des services de garde d'enfants et des programmes de soutien ;
2. des programmes d'orientation et de soutien familial ;
3. des logements familiaux ;
4. des associations d'étudiants, des services et des centres culturels ;
5. des banques ou des services alimentaires ;
6. des services de soins de santé ;
7. du soutien financier ;
8. des programmes de transport ;
9. des salles d'allaitement et des tables à langer ;
10. une programmation de l'horaire des cours (formation à distance, formation continue, inscription à temps partiel).

capacité d'accueil aux étudiants-parents». De surcroît, les services de garde conventionnels ne sont pas toujours adaptés, les étudiants pouvant avoir besoin de haltes-garderies (pour des « blocs d'heures ») davantage que de places à temps plein pour leurs jeunes enfants. Certes, les besoins des étudiants-parents en matière de garde des enfants font l'objet d'engagements ou de priorités présentés dans des rapports ou plans stratégiques de quelques établissements. Mais, pour l'heure, comme il en sera question dans la section 3.2.2 portant sur les encadrements étatiques relatifs à la parentalité et à la famille, l'augmentation du nombre de places en services de garde pour satisfaire en particulier les besoins des étudiants-parents continue d'être réclamée par plusieurs.

### **Des demandes pour des arrangements particuliers**

Signalons que les besoins particuliers des étudiants-parents font l'objet d'une vive préoccupation de la part de certains groupes qui explorent ou qui suggèrent des pratiques novatrices en la matière, comme l'illustrent les exemples suivants.

- Dans la foulée du Collège Ahuntsic qui, en 2009, a instauré la cote « P » de manière à identifier les étudiants-parents et, ainsi, mieux tenir compte de leurs besoins (Brosseau et Deraïche, 2010), l'AELIES (2013) propose que tous les établissements postsecondaires reconnaissent le statut d'étudiant-parent : établi sur une base volontaire, il permettrait aux étudiants-parents de bénéficier de certaines conditions, telles que des autorisations d'absences motivées par des obligations parentales.
- L'Association étudiante de l'ENAP (AEENAP, 2010) s'est dotée d'une politique familiale à l'endroit des étudiants-parents de l'École, projet qui est aussi caressé par au moins deux autres associations étudiantes (celles de l'UQAM et de l'Université Concordia) et qui est promu par la Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval (2010) et l'AELIES (2013).
- La Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval (2010) souhaite que, dans le cas de certains programmes, soit revue l'obligation d'inscription à temps plein pour les étudiants nouvellement parents.

De telles initiatives rencontrent le souhait de la FAFMRQ (2013, p. 7) selon laquelle, « bien que les établissements d'enseignement jouissent d'une certaine autonomie de gestion, ils devraient être fortement incités à mettre en place des politiques et des mesures visant à mieux répondre aux besoins spécifiques des parents étudiants et des responsables de famille monoparentale (arrangements académiques pour raison familiale, halte-garderie, aide financière d'urgence, etc.) ».

### **2.4.3 DES PRÉOCCUPATIONS ET DES ACTIONS RELATIVES AU TRAVAIL PENDANT LES ÉTUDES**

Dans certains documents institutionnels repérés, le travail est présenté comme un frein aux études, dans la mesure où il est associé à leur allongement et à leur abandon. Mais la conciliation études-travail est aussi de plus en plus reconnue comme une réalité, non pas à combattre, mais avec laquelle il faut composer de la façon la plus positive possible. La présence accrue d'étudiants « adultes » à l'université, découlant de la valorisation de la formation tout au long de la vie, pourrait d'ailleurs contribuer à cet accueil favorable à l'occupation d'un emploi pendant les études. C'est du moins ce que soutient le Groupe de travail sur la réalité de l'adulte de l'Université Laval (2007). D'ailleurs, tous les services de placement des établissements ne se consacrent pas seulement à l'accompagnement et à la recherche d'emplois pour les nouveaux diplômés, mais aussi pour les étudiants.

Les stages rémunérés pendant les études ainsi que les emplois sur les campus représentent deux voies valorisées pour l'exercice d'activités rémunérées pendant le projet de formation.

- Certains programmes universitaires comprennent des stages rémunérés (voir l'encadré ci-contre). Si cette formule a des avantages financiers certains pour les étudiants, elle n'y trouve pas sa raison d'être première, celle-ci étant avant tout de nature pédagogique. Même si leur nombre et les domaines touchés peuvent varier sensiblement d'un milieu à l'autre, des stages rémunérés sont offerts dans plusieurs universités québécoises. Des règles et des modalités de mise en œuvre sont présentes dans chacun des établissements concernés. Comme le souligne Landry (2012, p. 2), « de nombreuses recherches ont démontré les effets positifs de cette forme de rapports entre les études et le travail, autant pour les étudiants, les établissements de formation que les entreprises et les organisations participantes ». Cependant, l'intégration de tels stages aux programmes d'études ne se fait pas sans effort. D'abord, trouver des organisations prêtes à accueillir des stagiaires représente en soi un défi. Ensuite, l'organisation et la supervision des stages nécessitent des ressources. À ce chapitre, Landry (2012, p. 2) relève que les universités ne reçoivent pas de financement particulier pour ces activités, contrairement aux collèges, « [c]e qui pose plus globalement tout le problème du financement de la formation pratique ».
- Les universités sont enclines à engager les étudiants, surtout lorsqu'ils sont aux cycles supérieurs, pour la réalisation d'activités de soutien à l'enseignement ou à la recherche<sup>49</sup>, mais aussi pour divers services offerts sur les campus (bibliothèque, informatique, cafétéria, etc.). Selon le cas, l'emploi est donc plus ou moins lié au domaine d'études. Le MESRST favorise aussi l'embauche des étudiants par les universités, par l'entremise du Programme études-travail de l'AFE (dont il sera question dans la section 3.1.3), mais l'offre est insuffisante pour combler la demande (MELS, 2007). En ce qui a trait aux emplois relatifs à l'enseignement, signalons que certaines conventions collectives de chargés de cours prévoient la possibilité de confier des cours à des étudiants des cycles supérieurs. Constatant qu'un faible nombre d'étudiants vivent une telle expérience, l'AELIES (2013, p. 37) suggère que davantage de charges de cours soient offertes aux étudiants des cycles supérieurs. Selon certains professeurs entendus, cette avenue n'est pas toujours souhaitable en raison des nombreuses heures de travail que doit souvent assumer l'étudiant pour s'acquitter d'une nouvelle charge de cours. Par ailleurs, signalons que le travail des étudiants sur les campus a connu une vague de syndicalisation au cours des dernières années. Il est remarquable que, le plus souvent, le premier article des conventions collectives affirme la priorité que l'université et l'étudiant doivent tous deux accorder au projet d'études. D'ailleurs, ces conventions établissent généralement des limites quant au nombre d'heures de travail maximal, de façon à ne pas entraver le projet de formation.

« Parmi les formes de stage en enseignement supérieur, au Québec et en Amérique du Nord, le régime coopératif, nommé "l'alternance travail-études", est le plus répandu. Ces stages sont plutôt de longue durée (de 12 à 15 semaines), ils s'ajoutent aux programmes d'études et l'entreprise d'accueil a l'obligation de rémunérer le stagiaire. L'Université de Sherbrooke, pionnière dans ce domaine depuis 1966, a introduit cette forme de stage dans la majorité de ses programmes de 1<sup>er</sup> cycle [...] » (Landry, 2012, p. 2).

Sensibles au fait que les heures travaillées peuvent ralentir l'avancement du projet de formation, voire détourner l'intérêt de l'étudiant, les universités proposent différents services pour guider les étudiants vers d'autres sources de financement. Elles mettent ainsi en place leurs propres mesures d'aide financière, lesquelles ne sont pas nouvelles, mais semblent aujourd'hui faire l'objet d'efforts particuliers. L'admissibilité à cette aide financière, offerte plus souvent aux cycles supérieurs, repose fréquemment sur les critères de l'inscription aux études à temps plein et de l'excellence du dossier de l'étudiant. Sont ainsi privilégiés les personnes dont le rapport aux études est traditionnel. Quoiqu'elles soient en nombre restreint, des mesures d'aide financière sont aussi prévues en fonction des besoins financiers. Enfin, deux approches de financement intégré ont été repérées, à l'Université de Montréal et à l'UQAC, les deux ciblant les étudiants de cycles supérieurs. Cette approche semble particulièrement pertinente aux yeux des associations étudiantes (FEUQ, 2011b; AELIES, 2013).

\*\*\*

49. Dans son mémoire déposé au Sommet sur l'enseignement supérieur, la FQPPU (2013, p. 35) estime par exemple que les « deux tiers des subventions obtenues par les professeurs au titre de la recherche sont consacrés à l'embauche d'étudiants ».

Plusieurs établissements ont mis en place des services et des appuis destinés spécifiquement aux personnes qui effectuent un retour aux études ou qui ont des responsabilités parentales; ceux-ci semblent toutefois insuffisants, en particulier ceux dédiés aux étudiants-parents. Par ailleurs, plusieurs opportunités d'emploi pendant les études sont offertes aux étudiants, notamment des stages, des tâches d'assistantat ou des charges de cours. Perçus comme des occasions d'apprentissage, les stages et les emplois sur le campus sont toutefois en nombre insuffisant pour combler les besoins. Les établissements proposent également des bourses aux étudiants dans le besoin, mais celles-ci sont généralement réservées aux étudiants méritants dont le rapport aux études est traditionnel.

## 2.5 **LES SENSIBILITÉS À L'ENSEMBLE DES RÉALITÉS ÉTUDIANTES QUI TÉMOIGNENT D'UN RAPPORT AUX ÉTUDES NON TRADITIONNEL**

Les différents objets abordés précédemment constituent autant de fenêtres sur les préoccupations et les actions des universités au regard des réalités étudiantes qui témoignent d'un rapport aux études non traditionnel. Ils peuvent ainsi être considérés comme des éléments révélateurs d'une certaine sensibilité des institutions, ou de certaines de leurs composantes, aux nouvelles façons de réaliser un projet de formation.

Il paraît opportun, au terme de ces éclairages circonscrits, de poser un regard d'ensemble sur la place que le rapport aux études non traditionnel occupe dans le paysage universitaire québécois, du moins tel qu'il transparaît des écrits publics repérés. L'objectif ici consiste donc à dégager une vision intégrée et unique des sensibilités des universités ou de leurs composantes eu égard à ce rapport aux études, et donc à occulter sciemment la pluralité des visions et des points de vue qui, dans les faits, y cohabitent forcément. Cette analyse globale, à saveur impressionniste, fait ainsi ressortir les quelques constats généraux qui suivent.

### **Certains établissements semblent peu sensibles aux réalités qui fondent un rapport aux études non traditionnel**

Certains établissements semblent fortement attachés aux modes traditionnels de fréquentation de l'université et d'engagement dans les études. Leur préoccupation pour certaines réalités étudiantes actuelles paraît plutôt faible, sinon pour décourager certains « choix », par exemple celui des études à temps partiel. Autrement dit, les actions et les préoccupations révélées dans leurs documents publics indiquent une valorisation certaine des parcours linéaires et continus ainsi que de l'engagement dans les études à temps plein. Quatre universités semblent particulièrement porteuses de cette focalisation sur des parcours traditionnels: l'École Polytechnique, l'ETS, l'INRS et l'Université Bishop's. Comme les deux premières représentent les deux établissements universitaires spécialisés dans le domaine du génie, on peut supposer l'effet d'une culture disciplinaire. Le cas de l'INRS, qui dispense essentiellement des formations de cycles supérieurs, semble illustrer le constat selon lequel les pratiques en formation à la recherche tendent à favoriser des parcours réguliers. Pour ce qui est de l'Université Bishop's, elle est une figure unique d'établissement spécialisé dans la formation de 1<sup>er</sup> cycle; la vision qui domine son discours institutionnel repose sur la conception d'un rapport aux études traditionnel.

### **Certains établissements manifestent une volonté d'actualiser leurs pratiques en fonction des nouveaux profils et parcours des étudiants**

Sans y avoir jamais été fermées, certaines universités se montrent particulièrement interpellées ces dernières années par le nombre croissant d'étudiants dont le mode d'engagement et le mode de fréquentation de l'université sont non traditionnels. Les universités Laval et McGill représentent deux cas de figure de telles sensibilités. Dans la première, plusieurs travaux récents ont porté sur l'une ou l'autre des réalités étudiantes qui témoignent d'un rapport aux études non traditionnel. C'est notamment le cas du rapport du Groupe de travail sur la réalité de l'adulte à l'Université Laval, formé en 2006, qui trouve des échos dans le plan stratégique *Horizon 2012* (Université Laval, 2008), et l'avis de la Commission des affaires étudiantes produit en 2010 sur les études à temps partiel, les étudiants adultes, les étudiants assumant des responsabilités familiales et professionnelles, l'apprentissage tout au long de la vie, la formation à distance, etc. Dans le cas de l'Université McGill, la préoccupation à l'égard des nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires s'exprime en particulier par l'essor de l'École d'éducation permanente et par la constitution du Groupe d'étude de la principale sur la diversité, l'excellence et l'engagement communautaire (2011), lequel affirme l'importance de rendre l'établissement plus accessible en intervenant, par exemple, sur « l'absence de cours du soir, de programmes d'études à temps partiel, de financement pour les étudiants à temps partiel et de services de garde pour les parents » de façon à « mettre McGill à la portée d'étudiants qui ne sont pas issus de milieux privilégiés, d'étudiants occupant un emploi et d'étudiants qui sont parents » (p. 20).

### **Certains établissements et unités ont une mission particulière qui intègre des sensibilités aux réalités étudiantes actuelles**

De par leur mission particulière, certains établissements ou unités en leur sein manifestent une sensibilité historique aux modes non traditionnels d'engagement dans les études et de fréquentation de l'université. On pense ici à plusieurs établissements du réseau de l'Université du Québec, mais aussi à l'Université Concordia et à la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal. La prise en compte des réalités étudiantes fondant un rapport aux études non traditionnel accompagne leur histoire, comme en font foi des documents institutionnels qui ciblent une problématique ou un phénomène lié en particulier à une ou plusieurs de ces réalités.

### **CE QUE LE CONSEIL RETIENT SUR LES SENSIBILITÉS ET LES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES**

Au terme du tour d'horizon des « discours », des actions, des mesures et des règlements des établissements universitaires québécois, il ressort que si les réalités étudiantes actuelles ne sont pas toujours pleinement reconnues et prises en compte par les universités, elles le sont assurément de façon locale et partielle. Plus précisément, l'analyse du portrait dressé conduit à formuler les observations suivantes.

- Le degré et le type de sensibilité manifestée au regard des réalités étudiantes associées à un rapport aux études non traditionnel varient d'un établissement à l'autre, ce qui peut révéler, entre autres, des choix faits en fonction des ressources disponibles et des populations étudiantes accueillies. Des variations s'observent aussi d'un sous-groupe à l'autre au sein d'une même université, et ce, même si ce niveau de précision a peu été exposé<sup>50</sup>. Ces variations ont trait aux disciplines, aux types de programme et aux cycles d'études. Dans l'ensemble, les visions traditionnelles semblent plus fréquentes dans les disciplines où la structuration des programmes est particulièrement rigide (comme en génie), dans les programmes de grade (comparativement aux programmes ne menant pas à un grade) et aux cycles supérieurs — en formation à la recherche du moins — (comparativement au 1<sup>er</sup> cycle). Somme toute, il n'y a pas UNE façon pour l'ensemble du système universitaire québécois, ni même pour un établissement en particulier, d'aborder les réalités étudiantes traduisant un rapport aux études non traditionnel.
- Les pratiques institutionnelles mettent en scène des réalités étudiantes décrites, conceptualisées et problématisées différemment d'un milieu à l'autre. Par exemple, la formation tout au long de la vie, les retours aux études, la formation continue, les étudiants « adultes » sont associés à des tendances sociales telles que la société du savoir, l'avancement effréné des connaissances, l'allongement des études, etc. Ce réseau complexe de notions et d'explications est éloquent de l'absence, pour l'heure, d'une approche conceptuelle qui permette d'embrasser, dans les pratiques aussi bien que dans les réflexions, l'ensemble des réalités qui fondent un rapport aux études non traditionnel. Il est d'ailleurs intéressant de noter que la Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval fait un constat similaire dans son avis sur les études et la vie étudiante (voir l'encadré ci-contre).
- Basée principalement sur les documents publics des établissements, l'analyse ne permet pas, tant s'en faut, d'établir un parallèle entre les priorités affirmées, les pratiques effectives et l'expérience étudiante. Autrement dit, le discours entourant, par exemple, le recrutement d'étudiants à temps partiel n'est pas forcément en pleine harmonie avec les possibilités offertes aux étudiants une fois qu'ils cheminent dans un programme, et *a fortiori* avec leur expérience étudiante. Il y a forcément des écarts plus ou moins substantiels entre les volontés affirmées et les actions mises en œuvre.

« [I] est complexe d'émettre un avis qui touche globalement toutes les catégories d'étudiants fréquentant notre université (étudiants inscrits à une formation régulière créditée offerte sur le campus, ou hors campus, étudiants inscrits à des activités de formation sur mesure, publiques ou spécialisées, étudiants inscrits à des activités de perfectionnement, etc.) et qui tient compte de leurs différents statuts personnels ou professionnels (étudiants à temps complet ou à temps partiel, étudiants devant ou non concilier "Études-Travail-Famille", étudiants d'origine étrangère, étudiants ayant suivi un parcours scolaire typique ou atypique, etc.) » (Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval, 2010, p. 7).

50. Rappelons-le, le portrait des sensibilités et des pratiques institutionnelles s'appuie principalement sur le repérage et l'analyse de documents publics des établissements qui permettent difficilement de mettre en lumière des singularités au regard, par exemple, des disciplines.

- Dans l'ensemble, on remarque que les universités consentent des efforts plus soutenus pour favoriser et encadrer le travail pendant les études que pour prendre en compte les conditions particulières des étudiants-parents. Différentes raisons peuvent expliquer ce constat : l'occupation d'un emploi est plus fréquente que les responsabilités parentales ; l'emploi peut représenter un moyen d'acquérir des connaissances et des compétences associées peu ou prou à la formation ; l'embauche d'étudiants à titre d'assistant d'enseignement ou de recherche fait partie de l'histoire du système universitaire québécois. Ce constat n'en demeure pas moins interpellant dans la mesure où les responsabilités parentales sont irréductibles, sans compter que, pour des raisons biologiques évidentes mais aussi pour des raisons culturelles, elles incombent davantage aux femmes.
- Enfin, on note que si, de façon générale, la sensibilité institutionnelle paraît plus grande envers la conciliation travail-études qu'envers la conciliation famille-études, elle ne paraît pas se manifester avec autant d'aplomb que celle qui s'exprime pour les étudiants-athlètes. De fait, ces derniers bénéficient d'une gamme de services, d'aides et d'arrangements particuliers dont l'objet est précisément de faciliter la conciliation de la pratique de leur sport avec leurs études postsecondaires : aides pédagogiques, aménagements d'horaire, soutien financier, etc.<sup>51</sup> Ce cas de figure paraît à la fois inspirant et interpellant, dans la mesure où il soulève la question des réalités étudiantes qui peuvent faire l'objet de soutien et d'aménagements particuliers.

51. Des exemples de mesures destinées aux étudiants engagés dans un sport d'élite sont rapportés dans le document complémentaire à l'avis, qui s'intitule [Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles?](#)

# **CHAPITRE 3**

**REGARD SUR LES ORIENTATIONS ÉTATIQUES**

Le présent chapitre<sup>52</sup> se penche sur la manière dont l'État, à travers ses encadrements (voir l'encadré ci-contre) prend en compte les modes non traditionnels de fréquentation de l'université et d'engagement dans les études universitaires. Il porte à la fois sur les encadrements relatifs à l'enseignement et à la recherche universitaires (section 3.1) et sur ceux qui ont trait à d'autres champs d'intervention de l'État, comme la famille, l'emploi et l'immigration (section 3.2). Dans tous les cas, les composantes pertinentes des encadrements font l'objet d'une analyse qui puise à la fois dans les travaux menés dans le cadre du présent avis et dans des points de vue du Conseil lui-même et de différents groupes concernés.

Le terme «encadrements» désigne ici des lois, des politiques, des plans d'action, des stratégies gouvernementales, des règles, des programmes et des mesures. Bien que des encadrements puissent s'appliquer à l'échelle de l'ensemble du Canada, voire à l'échelle internationale, la présente exploration privilégie ceux en vigueur à l'échelle de l'État québécois.

Précisons d'emblée le caractère foncièrement ponctuel du portrait dressé ici. De fait, le paysage des encadrements étatiques est particulièrement en mouvance au Québec en 2012-2013. Un nouveau gouvernement québécois a été élu le 4 septembre 2012, lequel a revu le partage des responsabilités, notamment en créant le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST). Qui plus est, les orientations gouvernementales, comme les mesures et les programmes qui les actualisent, font l'objet de réflexion, tout particulièrement en ce qui a trait au financement des universités et à l'aide financière aux études. Bref, il est fort probable que certains renseignements rapportés ici soient obsolètes au moment de la sortie publique du présent avis.

### 3.1 LES ENCADREMENTS ÉTATIQUES RELATIFS À L'ENSEIGNEMENT ET À LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES

Différents encadrements relatifs à l'enseignement et à la recherche universitaires influencent les caractéristiques, les conditions de vie et les parcours des populations étudiantes des universités, dont principalement<sup>53</sup> :

- la Politique québécoise à l'égard des universités (section 3.1.1);
- les orientations et les règles relatives au financement des universités (section 3.1.2);
- les frais de scolarité et les mesures d'aide financière aux études (section 3.1.3);
- les orientations et les règles relatives à la recherche (section 3.1.4).

#### 3.1.1 LA POLITIQUE QUÉBÉCOISE À L'ÉGARD DES UNIVERSITÉS

Rendue publique en 2000, la Politique québécoise à l'égard des universités (MEQ, 2000a) énonce les orientations de l'action gouvernementale à l'égard des universités. L'État y promeut un accès large et démocratique à l'université, tout en insistant sur les notions d'*aptitudes*, de *volonté* et d'*engagement* des étudiants. Certaines réalités étudiantes qui témoignent d'un rapport aux études non traditionnel font partie des préoccupations gouvernementales évoquées dans la Politique, en particulier les études à temps partiel et les retours aux études. Mais elles y occupent, somme toute, une place marginale, sans compter que leur traitement repose sur une lecture de situation incomplète. En témoignent les constats suivants.

- L'inscription aux études à temps partiel est associée aux étudiants plus âgés et à ceux inscrits dans les programmes ne menant pas à un grade, alors que les statistiques<sup>54</sup> révèlent qu'elle est aussi privilégiée par bon nombre de personnes en formation initiale dans les programmes de grade.

52. Ce chapitre s'appuie, entre autres choses, sur des renseignements accessibles sur les sites Web des différents ministères et organismes sans que soit, dans tous les cas, mentionné l'adresse URL de référence (c'est le cas tout particulièrement de la section 3.1.4 relative à la recherche). Par ailleurs, signalons qu'un portrait détaillé des encadrements étatiques qui sont abordés dans le présent chapitre figure dans le document complémentaire à l'avis, qui s'intitule [Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles?](#) Ce document présente d'ailleurs la méthodologie adoptée pour brosser ce portrait.

53. Précisons que la Politique d'éducation des adultes et de formation continue, parue en 2002, est abordée dans la section 3.2.3 relative à la formation en emploi et au développement de la main-d'œuvre.

54. Ces statistiques sont présentées dans la section 1.4.



- Les études à temps partiel sont vues comme un moyen d'accroître la proportion de la population québécoise qui accède à l'université et non comme une façon d'envisager et de réaliser un projet d'études universitaires.
- Les programmes ne menant pas à un grade sont essentiellement considérés comme une voie de perfectionnement des diplômés : ils ne sont pas aussi reconnus comme une voie de formation initiale.
- Le travail « intégré » aux études (sous forme de stages rémunérés par exemple) est conçu comme un moyen de favoriser l'insertion professionnelle des diplômés : il n'est pas envisagé en lien avec les besoins financiers des individus et leur mode de vie.

Ces éléments d'analyse rejoignent ceux que formulaient, il y a plus d'une décennie, Doray et Mayrand (2001) de même que l'ACDEAULF (2001).

- Doray et Mayrand (2001, p. 12) constatent que, « globalement, la question de la formation des adultes à l'université est peu couverte », bien que « souvent présente à mots couverts ». Ils soulignent, par exemple, que la Politique reconnaît « la pertinence des formations courtes » et « l'importance des services à mettre en place pour favoriser la réussite des adultes », bien que « [qu']en aucun moment, il [soit] fait explicitement mention de cette clientèle » (p. 12).
- Dans ses notes transmises au Conseil en 2001 en vue de la préparation de ses rapports sur la gouverne en éducation, l'ACDEAULF (2001, p. 4) déplore que la Politique soit « restée désespérément muette » en matière de formation continue, se limitant « à reconnaître la nécessité des programmes courts de formation [au sens de "ne menant pas à un grade"] », sans exprimer d'attentes particulières en formation continue et surtout sans tenir compte des particularités de la formation continue dans la "performance" des universités ».

### 3.1.2 LES ORIENTATIONS ET LES RÈGLES RELATIVES AU FINANCEMENT DES UNIVERSITÉS

La même année où il rend publique la Politique québécoise à l'égard des universités, le gouvernement adopte la Politique québécoise de financement des universités, dont l'objet, dans un contexte de réinvestissement dans les universités, est de « corriger les problèmes mis au jour dans le modèle [de financement] en vigueur depuis plusieurs années » (MEQ, 2000b, p. 9). Ainsi, la nouvelle formule de financement des universités mise en place au début des années 2000 se base principalement sur l'effectif étudiant en équivalence au temps plein (EEETP) et sur le coût estimé de la formation. L'analyse des orientations et des règles relatives au financement des universités révèle qu'elles tendent à favoriser l'accueil d'étudiants qui s'engagent à temps plein dans leurs études jusqu'à l'obtention d'un grade. C'est ce constat qu'éclairent les observations qui suivent.

#### a) Les étudiants à temps partiel représentent un poids financier pour les établissements

Le financement par EEETP semble comporter des défis particuliers pour les établissements qui accueillent une proportion élevée d'étudiants à temps partiel, comme l'exprime en 2011 le recteur de l'UQAM devant la Commission de la culture et de l'éducation :

On ne rend pas justice aux universités quand on fait juste convertir tous les étudiants à temps partiel en équivalent [au temps] plein sans autre forme de pondération, parce que, quand un étudiant qui est inscrit à un cours se présente à la bibliothèque, au service de l'informatique ou à quelque service de l'université, à son responsable de programme, on ne lui dit pas : tu es inscrit à combien de cours ? Un cours, donc je te donne un cinquième du temps que je donne à l'étudiant à temps complet. Alors donc, il y a un problème, là. (Claude Corbo, cité par la Commission de la culture et de l'éducation, 2011, p. 4.)

Précisons que dans son rapport, la Commission de la culture et de l'éducation (2011) recommande au MELS de revoir les règles de financement des universités, sans toutefois préciser les ajustements qui mériteraient d'être apportés en ce qui a trait aux étudiants à temps partiel.

**b) Une partie du financement est conditionnelle à la diplomation dans les programmes de grade**

En vertu de l'ajustement relatif au nombre de grades décernés, communément appelé les « primes à la diplomation », une partie de la subvention de fonctionnement des universités est conditionnelle à la diplomation des étudiants. Versées annuellement aux établissements, ces sommes ont été établies en 2000 (voir l'encadré ci-contre) à 500\$ par baccalauréat, à 1 000\$ par maîtrise et à 7 000\$ par doctorat et elles doivent être affectées à l'amélioration de « l'encadrement des étudiants afin de favoriser la réussite et la diplomation » (MELS, 2011, p. 11).

Avec l'adoption de la Politique de financement des universités de 2000, les montants associés à la maîtrise et au doctorat sont passés respectivement de 600 \$ à 1 000 \$ et de 1 000 \$ à 7 000 \$, et ce, pour « répondre aux besoins en ressources humaines hautement qualifiées » et compte tenu du principe que « l'accès aux études universitaires est indissociable de la diplomation » (MEQ, 2000b, p. 16).

Pourtant, le Groupe de travail sur le financement des universités (1997) avait mis le gouvernement en garde contre une éventuelle association du financement des universités aux taux de persévérance ou à la durée des études, considérant les conséquences potentielles qu'une telle disposition pouvait avoir sur le niveau d'exigences et sur la qualité des diplômes. En outre, ce paramètre se fonde sur l'idée que la diplomation est l'indicateur privilégié de la réussite, idée qui s'accorde mal avec la position du Conseil voulant, rappelons-le, que la réussite soit conçue « dans une perspective multidimensionnelle » et fasse référence à « chaque fois [que les étudiants] franchissent avec succès un obstacle ou un seuil critique qui jalonne inéluctablement leur projet d'études, de l'étape de l'accès à l'université jusqu'à l'insertion socioprofessionnelle au terme des études » (CSE, 2000b, p. 5).

**c) Des questions sur le financement des programmes ne menant pas à un grade**

La grille de pondération des effectifs étudiants utilisée aux fins de financement des universités ne fait pas de distinction selon que le programme auquel est inscrit l'étudiant mène ou non à un grade. Toutefois, le gouvernement a déjà envisagé d'accorder aux universités un financement moindre ou un financement conditionnel à la diplomation pour les étudiants inscrits à un programme menant à une attestation, un certificat ou un diplôme.

- Formé en décembre 1996, le Groupe de travail sur le financement des universités avait reçu du gouvernement le mandat d'examiner l'hypothèse d'une réduction du financement des certificats. Il avait toutefois déconseillé cette avenue, considérant « qu'un large débat public était nécessaire avant de proposer quelque modification que ce soit aux règles de financement concernant les programmes courts [au sens de "ne menant pas à un grade"] » (Groupe de travail sur le financement des universités, 1997, s. p.).
- En 2000, rappelle la FAEUQEP (2004, p. 5), le ministère de l'Éducation a reconsidéré cette possibilité, envisageant une formule de financement « selon laquelle les universités auraient reçu 60 % du financement des programmes courts [au sens de "ne menant pas à un grade"], l'autre tranche de 40 % étant conditionnelle à l'obtention du diplôme par les étudiantes et les étudiants ». Des groupes, comme la FAEUQEP, se sont vivement opposés à cette formule.

**d) Les changements de programme et l'allongement des études représentent des coûts**

Comme l'évoque le Groupe de travail sur le financement des universités (1997, s. p.), la « formule de financement [...] tient compte de toutes les unités associées aux cours auxquels sont inscrits les étudiants, qu'elles aient été accumulées ou non à la fin d'un trimestre. [...] Bref, l'échec, les abandons et les changements de programme coûtent cher à la société ». Ainsi, c'est l'État, à travers les subventions versées aux universités, qui assume les coûts liés aux changements de programme. Par ailleurs, en formation à la recherche aux cycles supérieurs, les coûts associés à l'allongement des études au-delà du délai prescrit sont absorbés par les établissements, en raison de la limite des unités financées aux établissements par le Ministère<sup>55</sup>.

55. La limite d'unités financées est fixée à 45 pour la maîtrise axée sur la recherche et à 90 pour le doctorat (voir CSE, 2010a ou CSE, 2008b pour plus de détails et pour connaître la position du Conseil à cet égard).

**e) L'absence d'un financement dédié à la reconnaissance des acquis et des compétences**

Le financement par EEETP peut être perçu comme un frein à la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC). De fait, lorsqu'une université exempte un étudiant d'une activité, après l'analyse de son dossier, elle réduit du même coup le nombre d'unités financées par le MESRST. Toutefois, la RAC est aussi un facteur d'attrait pour certains étudiants qui, sans la dispense de certaines activités, ne seraient pas motivés à s'engager dans un projet d'études; du coup, elle permet d'accroître le nombre d'unités financées. Pour compenser le manque à gagner des universités (occasionné par la dispense d'activités) et pour couvrir les coûts associés aux activités de RAC, le GRAC (2010) suggère au gouvernement de consentir aux établissements, dans le cadre d'un projet pilote de cinq ans, un financement propre à la RAC.

Aux termes de son étude de 2006, l'ACDEAULF a aussi interpellé l'État pour qu'il finance le recours à la RAC dans les universités. Elle recommande à cet égard d'adopter, pour les universités, « des bases de financement comparables à celles du réseau collégial » (ACDEAULF, 2006, p. 99), donc d'accorder aux établissements un montant forfaitaire par demande de reconnaissance des acquis. Elle recommande aussi au gouvernement de financer « la recherche universitaire et le développement d'outils pour l'ensemble des universités », de manière à « rendre plus accessible la [RAC] », « à développer des pratiques équitables », « à inventorier les pratiques d'ici et d'ailleurs » et à évaluer « l'impact de la [RAC] sur la persévérance, la réussite et la diplomation » (p. 99).

Dans son avis de 2000 sur la reconnaissance des acquis, le Conseil se préoccupe aussi des ressources financières nécessaires à la RAC à l'enseignement universitaire, recommandant au ministre de l'Éducation de « prévoir un ajout de ressources financières consacrées à cette fin dans le budget alloué aux universités », dans la perspective où une croissance des demandes de RAC, phénomène « tout à fait possible », devrait s'accompagner d'un « financement compensatoire pour mettre en place les services de soutien requis » au sein des établissements (CSE, 2000a, p. 66).

Rappelons qu'à l'issue du Sommet sur l'enseignement supérieur de 2013, le gouvernement a annoncé son soutien à « la mise en place d'un projet pilote visant le développement d'une plateforme pour la reconnaissance des acquis et des compétences au sein de l'Université du Québec, projet auquel pourront se joindre d'autres universités qui le souhaiteraient » (MESRST, 2013b, p. 13). Au moment d'écrire ces lignes, le Conseil ne connaît pas les modalités de financement de ce projet.

**3.1.3 LES FRAIS DE SCOLARITÉ ET LES MESURES D'AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDES**

Bien qu'il soit vraisemblable que des changements soient apportés prochainement aux encadrements étatiques relatifs aux frais de scolarité et aux mesures d'aide financière aux études, il est opportun de relever ici les principaux constats et objets de préoccupation relativement à ces encadrements qui touchent directement les modes non traditionnels d'engagement dans les études et de fréquentation de l'université.

**a) La modulation des droits de scolarité selon le parcours de l'étudiant**

Actuellement, les droits de scolarité sont les mêmes pour tous les étudiants des universités qui résident au Québec. Or, des groupes ont déjà envisagé une modulation de ces droits selon que l'étudiant emprunte ou non un parcours de formation régulier.

- Invoquant les coûts associés aux changements de programme et à l'allongement de la durée des études, le Groupe de travail sur le financement des universités (1997, s. p.) recommandait « comme moyen de dernier recours, que l'on étudie la possibilité de fixer un maximum d'unités au-delà duquel un étudiant pourrait être appelé à payer des droits de scolarité plus élevés ».
- À la Commission parlementaire de 2004 sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, la FAEUQEP (2004) mettait le gouvernement en garde contre une éventuelle différenciation des droits de scolarité entre les étudiants dits réguliers et les étudiants dits adultes qui effectuent un retour aux études, le plus souvent dans des programmes ne menant pas à un grade.
- À l'occasion du Sommet sur l'enseignement supérieur de 2013, la Fédération des chambres de commerce du Québec (FCCQ, 2013) a proposé d'exiger des droits de scolarité plus élevés aux étudiants à temps partiel. Cette proposition a fait vivement réagir les représentants de la FAEUQEP qui, entre autres choses, ont rappelé les difficultés financières de plusieurs de ces étudiants.

**b) Des frais institutionnels obligatoires parfois plus élevés pour les étudiants à temps partiel**

Depuis la fin des années 1980 s'ajoutent aux droits de scolarité les frais institutionnels obligatoires (FIO), souvent désignés « frais afférents ». Fixés par chaque établissement<sup>56</sup>, ils recouvrent un ensemble de frais, dont ceux relatifs à l'admission, à l'inscription et aux services aux étudiants. Certains peuvent être modulés en fonction du nombre de crédits auxquels l'étudiant est inscrit, alors que d'autres peuvent être fixes, par trimestre, quel que soit le nombre de crédits (c'est le cas, par exemple, des frais d'admission et des frais d'émission des diplômes). En conséquence, même si la facture globale des FIO de l'étudiant à temps partiel est moindre que celle de l'étudiant à temps plein, la facture par cours, elle, peut être supérieure pour l'étudiant à temps partiel. Cette situation, dont une étude à l'échelle du système permettrait de prendre la mesure, a été soulevée par la FAEUQEP au Sommet sur l'enseignement supérieur de 2013.

**c) La vulnérabilité de certains étudiants à une éventuelle hausse des droits de scolarité**

Dans le cadre du récent débat sur les droits de scolarité, des groupes ont témoigné des difficultés financières des étudiants dont le rapport aux études est non traditionnel, en particulier ceux qui effectuent un retour aux études et ceux qui cheminent à temps partiel.

- Le MQAF et la FAEUQEP (2011) signalent que plusieurs personnes qui effectuent un retour aux études vivent dans la précarité. Par exemple, d'après les données relatives aux étudiants de la FEP de l'Université de Montréal à l'automne 2009, « près du tiers (31,1 %) de ces étudiants disposent d'un revenu brut annuel de moins de 20 000 \$; pour 16,6 % d'entre eux, c'est même moins de 10 000 \$ » (p. 6). Les deux organisations rappellent en outre que le dégel des droits de scolarité au début des années 1990 s'est accompagné d'une baisse du nombre d'étudiants à temps partiel et craignent qu'une autre hausse conduise aux mêmes conséquences.
- Dans sa présentation faite au CCAFE en juillet 2011 dans le cadre de la préparation d'un avis sur des modifications apportées à l'Aide financière aux études (AFE), la CREPUQ témoigne de sa préoccupation pour l'accessibilité financière des étudiants à temps partiel.

De telles inquiétudes à l'égard des étudiants dont le rapport aux études est non traditionnel sont nourries, entre autres choses, de l'accès limité de ces derniers aux mesures d'aide financière aux études, comme il en sera question dans ce qui suit.

**d) Une attention marginale de l'Aide financière aux études pour certains étudiants**

Dans sa récente étude sur l'endettement étudiant, la FEUQ soutient que les programmes de l'AFE ne sont pas adaptés aux étudiants plus âgés et aux étudiants-parents (FEUQ, 2011a). Cette affirmation repose sur le fait que « [l]es étudiants plus âgés, parents, et qui ne résident pas chez leurs parents sont tous plus endettés » (p. i). Vivement préoccupée par le phénomène de l'endettement, elle formule une série de recommandations relatives à l'aide financière aux études. L'une d'elles cible précisément l'adaptation du Programme de prêts et bourses (PPB) à la diversité des parcours de formation et à la conciliation études-travail-famille. Soulignons que le Comité sur l'accessibilité financière aux études de l'Université du Québec (2011) a appuyé cette recommandation. À l'occasion du Sommet sur l'enseignement supérieur, des groupes ont aussi milité en faveur d'une révision des mesures d'aide financière pour mieux prendre en compte les réalités étudiantes actuelles, dont l'ACDEAULF (2012) et l'Association étudiante de l'École des sciences de la gestion de l'UQAM (2013).

**e) Une aide financière limitée pour les étudiants qui effectuent un retour aux études**

Dans un avis de 2004, le CCAFE (2004, p. 27) fait valoir que, dans le cas des personnes qui effectuent un retour aux études, le Programme québécois de prêts et bourses est moins généreux que les programmes canadiens. Vu les règles de l'AFE, c'est le calcul de la « contribution individuelle » des personnes qui effectuent un retour aux études qui les pénalise le plus, puisque est pris en compte le salaire gagné au cours des huit mois qui précèdent l'inscription aux études. Ainsi, le CCAFE milite en faveur d'une baisse de la contribution attendue des personnes qui effectuent un retour aux études, pour favoriser leur accessibilité au Programme, et d'une hausse de leurs dépenses admises (par exemple, pour le logement, les frais de garde et les frais de transport), pour augmenter la hauteur de l'aide offerte. Dans son avis de 2012 portant sur les modifications à l'AFE qui devaient accompagner la hausse des droits de scolarité annoncée en 2010, le CCAFE (2012, p. 27) revient à

56. Bien que leur augmentation soit soumise, depuis l'été 2008, à des règles gouvernementales, les établissements disposent d'une certaine marge de manœuvre en la matière.

la charge, rappelant que la situation financière des étudiants qui font un retour aux études « est parfois extrêmement précaire » et recommandant de revoir les paramètres de l'AFE « qui limitent l'accès à l'aide financière [...] dans les situations de retours aux études ». Cette position rejoint des préoccupations portées, entre autres, par la FAEUQEP (2013), le MQAF et la FAEUQEP (2009) ainsi que la FTQ (2012).

#### f) Les dispositions relatives aux étudiants à temps partiel

Les étudiants à temps partiel peuvent bénéficier de l'AFE par l'entremise du Programme de prêt pour les études à temps partiel (PPETP, voir l'encadré ci-contre) ou, s'il s'agit de femmes enceintes ou de parents de jeunes enfants, par l'entremise du PPB grâce au statut « réputé à temps plein » (présenté dans la sous-section suivante portant sur les étudiants-parents). Toutefois, d'après le MQAF et la FAEUQEP (2011, p. 8), « la très grande majorité des étudiants à temps partiel n'ont pas accès au régime de l'accessibilité financière aux études du MELS » :

- seules les personnes ayant des revenus annuels inférieurs à 13 000\$ ont pu bénéficier du PPETP ;
- de nombreuses personnes inscrites à un seul cours par trimestre restent non admissibles au PPETP ;
- les étudiants à temps partiel ne sont pas admissibles au Programme de remise de dette (voir l'encadré ci-contre), ni au Programme études-travail (présenté dans les pages suivantes).

Qui plus est, le PPETP fait l'objet de plusieurs critiques, en particulier parce qu'il :

- fournit une aide modeste : le montant du prêt annuel varie entre 892\$ et 1 125\$ (FAEUQEP, 2013, p. 2) et s'évalue en moyenne à 1 120\$ (CCAFE, 2009, p. 40) ;
- demeure, somme toute, peu utilisé : les étudiants à temps partiel qui bénéficient de l'AFE ont majoritairement recours au PPB, grâce au statut « réputé à temps plein » (présenté dans la sous-section suivante portant sur les étudiants-parents), plutôt qu'au PPETP (CCAFE, 2011, p. 52) ;
- est complètement indépendant du PPB (Comité sur l'accessibilité financière aux études de l'Université du Québec, 2011), de sorte que, par exemple, si « les intérêts des prêts étudiants sont payés par le gouvernement [lorsque] les étudiants [...] changent leur régime d'études du temps partiel au temps plein [...], les bénéficiaires du Programme de prêts et bourses qui passent du temps plein au temps partiel doivent prendre leur prêt en charge » (CCAFE, 2009, p. 40).

Des groupes suggèrent ainsi la bonification du PPETP (FAEUQEP, 2013), voire sa révision (Comité sur l'accessibilité financière aux études de l'Université du Québec, 2011). Pour sa part, le CCAFE (2011, 2012) recommande de mener une étude sur les besoins des étudiants à temps partiel en matière d'aide financière. D'autres groupes, comme l'ACDEAULF (2012) et la CREPUQ<sup>57</sup>, se préoccupent aussi de l'aide financière offerte aux étudiants à temps partiel, sans toutefois proposer une avenue particulière pour l'avenir.

#### g) Les dispositions relatives aux étudiants-parents

Différents paramètres de l'AFE concernent spécialement les étudiants-parents, notamment les suivants.

- Les bénéficiaires de l'AFE qui interrompent temporairement leurs études en raison d'une grossesse ou de la naissance ou de l'adoption d'un enfant peuvent bénéficier d'un report du remboursement de leur dette d'études.

Le PPETP a été instauré en 2002 et prévoit une aide financière sous forme de prêt seulement, jusqu'à concurrence de 14 trimestres ou 8 000\$ d'endettement. Selon les données rapportées par le CCAFE (2009, p. 40), 1 886 personnes ont bénéficié de ce programme en 2006-2007.

Le Programme de remise de dette vise à réduire de 15 % la dette de toute personne qui a terminé ses études dans les délais prévus et qui a reçu une bourse chaque année dans le cadre du PPB.

57. Préoccupation rapportée par la CREPUQ au CCAFE en juillet 2011, dans le cadre de la préparation d'un avis sur les modifications apportées à l'AFE.

- Les femmes enceintes, les parents avec conjoint dont l'enfant a moins de 6 ans et les chefs de famille monoparentale dont l'enfant a moins de 12 ans peuvent avoir le statut d'étudiant à temps plein aux fins d'admission à l'AFE, même s'ils sont inscrits à temps partiel (voir l'encadré ci-après).

#### Être réputé suivre des études à temps plein

Depuis 2002, un étudiant inscrit à au moins 20 heures d'enseignement par mois est réputé à temps plein dans le cadre du PPB s'il :

- est chef de famille monoparentale et habite avec son enfant :
  - de moins de 12 ans ;
  - de moins de 21 ans, lequel est aux études et est atteint d'une déficience fonctionnelle majeure ;
- a un(e) conjoint(e) et habite avec son enfant :
  - de moins de 6 ans ;
  - de moins de 21 ans, lequel est aux études et est atteint d'une déficience fonctionnelle majeure ;
- est une femme enceinte d'au moins 20 semaines ;
- est atteint d'une déficience fonctionnelle majeure ;
- participe au programme *Réussir* du MESS.

À noter que si l'étudiant et son conjoint sont tous deux inscrits à temps partiel, seul l'un des deux peut être réputé aux études à temps plein au cours d'une même année.

- Les personnes ayant des responsabilités parentales bénéficient d'un prolongement (de 9 mois) de la période d'admissibilité à l'AFE, bien que les dépenses alors admises fassent l'objet d'une réévaluation.

En dépit de ces mesures, plusieurs groupes se montrent critiques vis-à-vis de l'aide financière offerte aux étudiants-parents, à commencer par la FEUQ (2011a), le CCJ et le CNCS-FEUQ (2010) et la CREPUQ<sup>58</sup>. Les principales revendications exprimées à cet égard se rapportent à l'un ou l'autre des deux constats suivants.

- Certaines dépenses admises (comme les frais d'alimentation, de logement et de transport) ne correspondent pas aux coûts réellement assumés par les étudiants qui ont un ou des enfants à leur charge (CCAFE, 2004 ; CSF, 2004b ; FAFMRQ, 2013 ; AELIES, 2013).
- L'exemption relative à la pension alimentaire pour enfants est limitée depuis 2011 à 1 200\$ par enfant : le CCAFE (2011) demande l'indexation annuelle de ce montant, tandis que le FAFMRQ (2013) milite en faveur d'une exemption complète.

#### h) Les désavantages associés à certains parcours irréguliers

La période d'admissibilité à l'AFE et la limite d'endettement (voir l'encadré ci-contre) peuvent désavantager certains étudiants dont le parcours de formation est irrégulier, par exemple ceux qui changent de programme ou ceux qui entreprennent un deuxième programme de même cycle. À cet égard, le CCAFE (2004) a déjà suggéré :

Depuis la révision du PPB en 2004, la période d'admissibilité à l'AFE est passée de 4 à 6 mois de plus que la durée prévue du Programme. Quant à la limite d'endettement, elle est établie, selon le cycle d'études, entre 30 000\$ et 55 000\$.

- « d'éviter de pénaliser [...] les étudiants qui effectuent un premier changement de programme d'études [en] augment[ant] d'un trimestre l'accessibilité aux volets des prêts et bourses pour ces personnes » (p. 29) ;
- d'élargir le PPB pour permettre « à certains étudiants de suivre une formation complémentaire de nature à faciliter leur intégration au marché du travail ou à d'autres de se réorienter si le premier projet d'études n'a pas permis l'insertion professionnelle souhaitée ou ne correspond plus à leurs aspirations » (p. 37).

58. Préoccupation rapportée par la CREPUQ au CCAFE en juillet 2011, dans le cadre de la préparation d'un avis sur les modifications apportées à l'AFE.

**i) La réduction de l'aide financière  
aux étudiants dont les revenus d'emploi dépassent un certain seuil**

L'AFE est conçue comme un programme de suppléance : les revenus d'emplois de l'étudiant diminuent donc l'aide pouvant lui être accordée. Une exemption de base est actuellement établie à 4 400 \$ par année pour des revenus d'emplois qui seraient générés pendant le trimestre d'été au cours duquel, généralement, l'étudiant n'est pas aux études. Au-delà de ce seuil, les revenus de l'étudiant augmentent l'évaluation de sa contribution et réduisent *ipso facto* le montant de l'AFE dont il peut bénéficier. Or, de récents travaux du CCAFE (2012, p. 28) ont relevé que le « revenu protégé » pour les mois où l'étudiant n'est pas aux études a été fixé en 2004 à 1 100 \$, alors que les revenus mensuels d'un étudiant qui, pendant ces mois, travaille à temps plein (35 heures par semaine) au salaire minimum (alors de 9,90 \$) s'élèvent à 1 386 \$. En guise de « rattrapage », le CCAFE recommande « d'augmenter le revenu protégé à 1 445 \$ par mois dès 2012-2013 » (p. 28). Cette recommandation rejoint des préoccupations exprimées par le MQAF et la FAEUQEP (2009) et par la FEUQ (2011b). Toutefois, cette dernière (FEUQ, 2011b, p. 109) propose aussi « [d]'aider les étudiants qui sont incapables de se trouver un emploi » en augmentant le supplément accordé par l'AFE en cas d'importantes fluctuations du revenu.

**j) L'insuffisance du Programme études-travail**

Instauré en 1999 dans le milieu universitaire, le Programme études-travail permet à des étudiants qui éprouvent des difficultés financières, pour des raisons jugées exceptionnelles, d'obtenir un emploi dans leur établissement d'enseignement. Selon les statistiques de l'AFE (rapportées dans FEUQ, 2011b, p. 12), 4 851 étudiants (des collèges ou des universités) ont bénéficié de ce programme au cours de l'année 2008-2009. L'évaluation effectuée en 2006 (MELS, 2007) révèle que, dans l'ensemble, le Programme études-travail est apprécié, mais insuffisant. Des groupes suggèrent ainsi de le bonifier.

- Le CCAFE (2004, p. 36) recommande d'accroître le financement de ce programme pour favoriser le travail des étudiants des milieux défavorisés, « que ce soit à l'été ou durant les trimestres d'études ». Il estime que ce programme est avantageux du fait qu'il « apporte un soutien financier » aux étudiants dans le besoin sans « accroître la dette étudiante » et tout en favorisant « le sentiment d'appartenance à l'établissement, lequel est un facteur de persévérance » (p. 35). Le CCAFE propose en outre d'implanter un tel programme spécialement pour les étudiants des cycles supérieurs pour que « tous les étudiants, qu'ils aient reçu ou non une bourse d'excellence, bénéficient de revenus suffisants pour se consacrer en priorité à leurs études à temps plein, et ce, sans devoir consacrer à un travail rémunéré trop d'heures durant les trimestres d'études » (p. 40).
- Le Comité sur l'accessibilité financière aux études de l'Université du Québec (2011) recommande aussi la bonification de ce Programme, considérant qu'il :
  - ne permet pas, actuellement, de répondre à la demande ;
  - exclut certaines catégories d'individus, dont ceux qui étudient à temps partiel, ceux qui travaillent à l'extérieur du campus et ceux issus du marché du travail ;
  - repose sur des possibilités d'emploi sur le campus qui s'adressent plus particulièrement aux étudiants de cycles supérieurs, ce qui désavantage ceux du 1<sup>er</sup> cycle.

### 3.1.4 LES ORIENTATIONS ET LES RÈGLES RELATIVES À LA RECHERCHE

En ce qui concerne les encadrements relatifs à la recherche, principalement les programmes de bourses d'excellence et de subventions de recherche, ils tendent en général à privilégier les modes traditionnels d'engagement dans les études et de fréquentation de l'université. Certes, des dispositions s'appliquent aux personnes dont le rapport aux études est non traditionnel, mais elles demeurent relativement peu nombreuses et sont le plus souvent conditionnelles à l'autorisation du directeur de recherche ou de l'université. Cette lecture s'appuie sur les éléments d'analyse rapportés dans ce qui suit.

#### a) L'insuffisance du nombre de bourses d'excellence et de leurs montants

Comme le Conseil le signale dans son avis sur les cycles supérieurs (CSE, 2010a), le nombre de bourses est insuffisant pour combler les demandes d'étudiants dont le dossier est jugé excellent. L'accès limité à ces bourses amène précisément le Conseil à recommander l'augmentation de leur nombre, en cohérence avec les positions d'autres groupes tels que la FEUQ (2011b, voir l'encadré ci-contre), la FAECUM (2013) et le Conseil du patronat (2012).

La FEUQ (2011b, p. 110) estime que « rehausser le financement des organismes subventionnaires permettrait de régler une partie des problèmes posés par la conciliation études-travail aux cycles supérieurs », dans la mesure où « les étudiants boursiers sont plus à même de se consacrer à temps plein à la réalisation de leur projet d'études » que ne le sont notamment les étudiants qui doivent travailler en dehors de l'université dans un emploi non lié à leur domaine d'études.

Des groupes d'étudiants (APETUL, 2010; CCJ et CNSC-FEUQ, 2010) signalent, par ailleurs, des difficultés particulières pour les étudiants-parents à obtenir ces bourses d'excellence. De leur point de vue, les étudiants-parents sont désavantagés du fait qu'ils ne peuvent produire autant de publications et de communications que les candidats sans enfant. Selon des professeurs consultés, les étudiants-parents admissibles à une bourse peuvent toutefois justifier le fait qu'ils ont connu un ralentissement dans les études ou les productions scientifiques en raison de leurs obligations parentales. Il reste que, vu l'écart entre le nombre de candidats méritants et le nombre de bourses disponibles, une telle prise en compte n'améliore pas forcément l'accès aux bourses pour ce sous-groupe de la population étudiante.

Qui plus est, compte tenu des montants des bourses d'excellence, l'occupation d'un emploi rémunéré peut, pour certains bénéficiaires, être nécessaire. D'ailleurs, le Conseil recommande en 2010 non seulement d'augmenter le nombre de bourses d'excellence, mais aussi d'en hausser les montants (CSE, 2010a).

#### b) La valorisation de l'acquisition d'expériences de travail en cours d'études et l'encadrement du travail rémunéré

À maints égards, les programmes de bourses d'excellence valorisent l'acquisition d'expériences de travail. Les faits suivants sont particulièrement éloquentes de ce constat.

- L'acquisition d'une expérience professionnelle en cours d'études est positive selon les critères d'évaluation des dossiers des étudiants, bien qu'il semble que, dans la pratique, la qualité du dossier académique et celle du projet de recherche priment. Cette expérience doit idéalement être préalable à la maîtrise, ce que rendent d'ailleurs possible les stages d'initiation à la recherche au 1<sup>er</sup> cycle (voir l'encadré ci-contre).
- Les organismes subventionnaires québécois et canadiens en sciences humaines et en sciences naturelles offrent aux étudiants boursiers, conditionnellement à l'approbation de leur directeur ou de leur université, la possibilité de suspendre le versement de leur bourse pendant une session pour acquérir une expérience pertinente de travail, tel qu'un travail au sein d'une équipe de recherche, une expérience d'enseignement dans le domaine d'études ou un séjour linguistique.

Certains organismes subventionnaires offrent des bourses d'initiation à la recherche destinées aux étudiants de 1<sup>er</sup> cycle: l'étudiant effectue un stage d'été à temps plein au sein d'une équipe de recherche de l'université ou en milieu industriel et reçoit une bourse d'une valeur de plus ou moins 5 000\$.



- Le FRQSC, le FRQNT et le CRSNG proposent aux étudiants de maîtrise et de doctorat des bourses de recherche en milieu de pratique (BMP) qui leur permettent de réaliser un projet de recherche lié à leur domaine d'études dans le cadre d'un partenariat liant une université à une entreprise (voir l'encadré ci-contre) ou à un organisme public, parapublic ou communautaire. Légèrement supérieurs à ceux des bourses traditionnelles, les montants de ces bourses sont assumés conjointement par l'organisme subventionnaire et l'organisme partenaire.
- En règle générale, l'organisme subventionnaire consent à l'étudiant le versement de sa bourse pendant la durée d'un stage rémunéré, si celui-ci est exigé par le programme d'études.

Les bourses versées pour des activités réalisées au sein des entreprises font partie des actions promues dans la Stratégie québécoise de recherche et d'innovation 2010-2013, en vertu de leurs effets pressentis sur le développement économique. Dans l'ensemble, l'évaluation de ce type de bourse menée au début des années 2000 est positive (Gemme et autres, 2003; Gemme et Gingras, 2005).

En outre, les programmes de bourse légitiment la pratique qui veut qu'un étudiant «travaille» pour son directeur pendant la maîtrise et le doctorat, bien qu'ils fournissent des balises, dont les suivantes, pour que la priorité soit accordée aux études.

- Le nombre d'heures de travail maximal pouvant être effectuées par le boursier est généralement établi à 150 heures par trimestre, ce qui représente une dizaine d'heures par semaine ou une charge de cours de 45 heures, à condition « que [le] directeur de recherche ne s'y oppose pas et que ces activités n'entraient pas la bonne marche [des] études » (FRQSC, 2012).
- Le salaire de l'étudiant qui travaille uniquement au projet de recherche de son directeur, et qui est généralement perçu à même la subvention de recherche de ce dernier, est considéré comme une bourse dont le cumul avec la bourse d'excellence est permis. Si ce travail excède 150 heures par trimestre, une autorisation du directeur de la recherche est généralement demandée.
- Dans les règles du CRSNG et du CRSH, il est clairement indiqué que les étudiants boursiers ne peuvent « détenir ni accepter un emploi à temps plein » (CRSNG, 2012).

### c) Quelques possibilités de recevoir une bourse pendant des études à temps partiel

En règle générale, bien qu'un étudiant ayant amorcé son programme d'études à temps partiel soit admissible à une bourse, tous les boursiers doivent être inscrits à temps plein pendant la durée du versement de celle-ci. Le FRQSC et le FRQNT prévoient expressément qu'un étudiant boursier perd sa bourse s'il décide de poursuivre ses études à temps partiel. En effet, un tel changement est considéré comme un abandon des études et, le cas échéant, l'étudiant doit rembourser la totalité du versement de sa bourse pour la période visée.

Des possibilités d'études à temps partiel en raison d'obligations parentales ont toutefois été repérées dans les programmes de bourses du FRQNT et du CRSNG<sup>59</sup>, et ce, en lien avec les efforts faits pour recruter davantage de femmes dans les domaines du génie et des sciences de la nature. Les étudiants peuvent s'en prévaloir « à la condition que [leur] université ou [leur] centre de recherche autorise le temps partiel et que [leur] directeur/superviseur soit en accord » (FRQNT, 2012, p. 12). Le cas échéant, le montant est « équivalent au montant de la bourse à temps plein échelonné sur une plus longue période » (CRSNG, 2012). Cette disposition rejoint les préoccupations du CCJ et du CNCS-FEUQ (2010, p. 86) qui déplorent le fait que « seuls les étudiants à temps plein sont éligibles aux Fonds subventionnaires », alors que « pour concilier les études et la famille, les étudiants parents n'ont souvent d'autres choix que de poursuivre les études à temps partiel ».

59. Signalons que le CRSH offre aussi des bourses à des personnes inscrites aux études à temps partiel; versées selon des modalités similaires à celles du FRQNT et du CRSNG, elles s'adressent toutefois aux personnes qui ont un handicap.

#### d) Des « congés » pour les étudiants boursiers nouvellement parents

Les programmes de bourses d'études prévoient des congés, payés et sans solde, pour les étudiants-parents.

- Les étudiants boursiers qui interrompent leurs études en raison de la naissance ou de l'adoption d'un enfant peuvent bénéficier d'un « congé parental sans solde » d'une durée de douze, vingt-quatre ou trente-six mois, période pendant laquelle le versement de la bourse est suspendu et reporté.
- Est aussi prévu un « congé parental payé » (parfois appelé « versement supplémentaire » ou « supplément pour congé parental ») couvrant une période de quatre mois ou de six mois. Pour s'en prévaloir, l'étudiant doit, dans certains cas, avoir déjà reçu au moins un versement de sa bourse. Dans les cas du CRSNG et du CRSH, l'étudiant n'est admissible au congé parental payé que s'il n'est pas admissible aux prestations d'assurance-emploi ni à d'autres prestations de maternité ou parentales, alors que le FRQNT et le FROSC indiquent que « le congé parental du Fonds peut être cumulé avec les prestations du Régime québécois d'assurance parentale » (FRQNT, 2012, p. 12).

Signalons que, dans tous les cas, ces congés demeurent conditionnels à l'autorisation du directeur et qu'ils ne peuvent être autorisés si l'étudiant occupe un emploi pendant cette période. Enfin, dans l'éventualité où les deux parents sont titulaires d'une bourse, un seul congé parental sans solde et un seul trimestre de congé parental payé est généralement accordé par enfant, bien que les parents soient généralement libres d'aménager et de partager ces congés à leur convenance.

Pour ce qui est des bourses allouées à partir des subventions de recherche des professeurs, il semble, selon des acteurs du milieu universitaire, qu'elles permettent aussi de tels congés parentaux aux étudiants. Toutefois, dans les règles générales communes des fonds subventionnaires, les avantages sociaux mentionnés dans les dépenses admissibles paraissent réservés au personnel de recherche.

L'ensemble de ces aménagements destinés aux étudiants-parents a été commenté en 2004 par le Conseil du statut de la femme (CSF, 2004b). D'un côté, le CSF salue l'instauration d'un congé parental rémunéré de quatre mois qui « amoindrit les difficultés financières rencontrées par les étudiantes et les étudiants qui assument un rôle parental en leur accordant un répit pour prendre soin d'un nouvel enfant » (p. 21). De l'autre, il admet que cette disposition « ne peut être vue comme une mesure de soutien financier au rôle parental en bonne et due forme puisqu'elle ne consiste pas à ajuster le montant des bourses en fonction des charges financières que représente un enfant » (p. 21). En vue de soutenir la poursuite des études des étudiants-parents, le CSF recommande aux fonds de recherche du Québec de « [revoir] les paramètres de fixation du montant des bourses d'excellence de façon à tenir compte des responsabilités familiales de l'étudiante et de l'étudiant » (p. 22). Dans une perspective similaire, le CCJ et le CNCS-FEUQ (2010, p. 89) espèrent que la restructuration des trois fonds subventionnaires de recherche du Québec<sup>60</sup> soit l'occasion de « [tenir] compte de la nécessité de pérenniser et bonifier les mesures destinées aux étudiants parents ».

60. Le 1<sup>er</sup> juillet 2011, les trois fonds subventionnaires ont été regroupés au sein du Fonds de recherche du Québec (FRQ).

**e) Des programmes qui privilégient les étudiants aux parcours réguliers**

Hormis les programmes de bourses de réintégration qui encouragent les retours aux études (voir l'encadré ci-contre), les programmes de subventions et de bourses tendent à privilégier les étudiants dont le parcours de formation est linéaire et sans interruption. C'est ce que soulignent tout particulièrement les modalités suivantes.

- En règle générale, un étudiant qui aurait déjà bénéficié du soutien financier d'un autre organisme subventionnaire n'est pas admissible à une bourse d'excellence. À cet égard, les règles des IRSC et du CRSH présentées sur les sites Web des organismes précisent que « seuls les candidats qui présentent une demande de soutien financier en vue d'obtenir un premier diplôme d'études supérieures (c.-à-d. maîtrise ou doctorat) » sont admissibles à une bourse : les étudiants qui entreprennent un second diplôme de maîtrise ou un second diplôme de doctorat ne sont donc pas admissibles.
- Le CRSH exclut de ses programmes de bourses à la maîtrise les étudiants qui ont obtenu leur diplôme de 1<sup>er</sup> cycle depuis quatre ans ou plus et qui n'ont pas, depuis lors, été inscrits à l'université. De plus, les candidats doivent amorcer leur programme d'études en mai ou en septembre. En effet, seuls les candidats qui n'ont pas encore terminé leurs études précédentes ou ceux dont le programme n'est pas offert avant le mois de janvier peuvent se prévaloir de leur bourse à partir du trimestre d'hiver ; les interruptions temporaires entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> cycle ne sont donc pas permises.
- Les bourses postdoctorales sont réservées aux candidats qui ont obtenu leur doctorat depuis un maximum de cinq ans, voire deux ou trois ans dans certains cas, à moins qu'un délai soit justifié par des obligations familiales ou des raisons de santé. Dans son avis sur les formations aux cycles supérieurs, le Conseil témoigne d'ailleurs des difficultés de certains individus à accéder au statut de stagiaire postdoctoral en raison du nombre d'années écoulées depuis l'obtention de leur doctorat et recommande de « revoir la définition du stage postdoctoral » pour « assurer l'admissibilité des candidats de qualité dont le projet s'inscrit pleinement dans l'esprit d'une spécialisation en recherche » (CSE, 2010a, p. 83).
- Les critères d'évaluation des projets de recherche des professeurs prennent en compte, entre autres choses, les taux de diplomation et la durée des études des étudiants encadrés par les professeurs-chercheurs. Sont ainsi privilégiées les demandes de subvention soumises par ceux dont les étudiants dirigés tendent à obtenir leur diplôme dans les délais prescrits et ont donc un parcours régulier.

Des bourses de réintégration à la recherche sont offertes par le FRQNT, le FRQSC et le FRQS. En règle générale, elles s'adressent aux personnes qui ont obtenu un diplôme de 1<sup>er</sup> ou de 2<sup>e</sup> cycle universitaire depuis quelques années et qui désirent réintégrer le milieu de la recherche en poursuivant des études de maîtrise ou de doctorat. Le montant de ces bourses est équivalent (ou légèrement supérieur dans le cas du FRQS, et ce, pour amoindrir l'écart avec les salaires offerts sur le marché du travail) à celui des bourses traditionnelles de maîtrise et de doctorat. Selon le rapport annuel 2010-2011 du FRQNT, deux bourses de réintégration à la recherche ont été décernées au doctorat au cours de la période observée.

**f) Des modalités pour ne pas pénaliser les étudiants qui changent de programme**

L'évaluation des dossiers des étudiants par les fonds de recherche québécois cherche à ne pas désavantager ceux qui ont effectué un changement de programme. En effet, comme indiqué dans les règles qui figurent sur les sites Web des organismes, elle ne prend pas en considération « les notes obtenues dans le cadre de diplômes non pertinents au programme d'études pour lequel la bourse est demandée ». Par ailleurs, bien qu'elles doivent être examinées par l'université, les demandes de changement de programme soumises par les étudiants boursiers sont généralement autorisées si le nouveau programme est dans le même domaine d'études. Toutefois, lorsque le changement implique que le projet de recherche ou le programme d'études ne relève plus du mandat de l'organisme subventionnaire, l'étudiant n'est plus admissible à la bourse, les bourses n'étant « pas transférables d'un comité à l'autre ».

## 3.2 LES ENCADREMENTS ÉTATIQUES RELATIFS À D'AUTRES SECTEURS

La présente section se penche sur des encadrements étatiques qui sont extérieurs, bien que parfois connexes, au domaine de l'éducation. Elle met en lumière la manière dont ceux-ci peuvent influencer les populations étudiantes à l'université, au regard de leurs caractéristiques, de leurs conditions de vie ou de leur cheminement.

### 3.2.1 LA JUSTICE

La Charte des droits et libertés de la personne du Québec reconnaît un ensemble de droits et de libertés, dont certains droits sociaux comme :

- le droit à l'instruction publique gratuite ;
- le droit à une aide financière et sociale pour toute personne dans le besoin ;
- le droit à des conditions de travail justes et raisonnables ;
- l'égalité des conjoints, dans le mariage ou l'union civile, et une responsabilité égale dans la direction morale et matérielle de la famille et l'éducation de leurs enfants communs.

Dans un bilan des 25 ans de la Charte, paru en 2003, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ, 2003, p. 16) propose de renforcer la portée de certains droits sociaux, dans le contexte où les « mesures fiscales [...] proclament la responsabilité première de l'individu envers lui-même et atténuent en conséquence l'intensité des obligations de l'État ». De fait, « sans balises claires, ces mentions [dans la Charte] reviennent à donner carte blanche au législateur, sans garantie réelle que des mesures adéquates seront prises » (p. 18). Ainsi, la Commission recommande que soit établie « la primauté des droits économiques et sociaux par rapport à la législation » (p. 21-22). De plus, la Commission précise et complète la liste des droits économiques et sociaux en évoquant :

- « le droit à des mesures et des programmes favorisant, entre autres, le plus haut niveau d'emploi, l'accès à un emploi, la formation professionnelle et la réinsertion professionnelle » (p. 31) ;
- le droit à l'éducation pour tous ceux et celles qui en ont les aptitudes, considérant le fait que les instruments juridiques internationaux, comme le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels auquel le Québec a adhéré, « ont une portée beaucoup plus vaste » (p. 32) que la Charte (voir l'encadré ci-contre) ;
- « le droit à la famille à des mesures de soutien », compte tenu de « l'urgence de conjuguer le droit reconnu à l'enfant par l'article 39 de la Charte avec les mesures de soutien à la famille » (p. 40), en cohérence avec le droit international des droits de la personne.

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels reconnaît que « l'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et, notamment, par l'instauration progressive de la gratuité ». Ainsi, le droit à l'éducation selon le Pacte « appartient à "toute personne", y compris donc celle qui a dépassé l'âge de la scolarité obligatoire ». Il permet ainsi « d'accéder à l'éducation des adultes et à l'enseignement supérieur, sous réserve évidemment, dans ce dernier cas, de posséder les aptitudes académiques requises » (CDPDJ, 2003, p. 32-34).

Bref, la Commission préconise une révision des mesures de soutien aux familles, pour les rendre plus inclusives, et un accès d'autant plus élargi aux études universitaires. Ses recommandations rejoignent les revendications de certains groupes sensibles au droit à l'éducation et au rôle de l'université en matière de formation continue, comme l'ACDEAULF (2001), la FAEUQEP (2004) et la FNEEQ-CSN (2004), en plus du Conseil lui-même (CSE, 2006). Dans la même veine, Bernier (2012a, 2012b) propose le développement de nouveaux droits individuels quant à la formation des salariés, pour que la responsabilité confiée à l'individu de se former soit assortie du droit individuel à la formation, lequel doit être inscrit dans des « garanties collectives » (comme des lois, des règlements et des conventions collectives), et ce, à l'instar d'autres pays qui, par exemple, offrent des aides financières ou des congés de formation.

### 3.2.2 LA PARENTALITÉ ET LA FAMILLE

L'intervention de l'État dans les domaines de la parentalité et de la famille poursuit un triple objectif :

- favoriser l'équité entre les familles, en accordant une aide accrue à celles qui sont à faible revenu ;
- soutenir le développement des enfants ;
- promouvoir l'égalité des chances.

Trois principales mesures concourent à la poursuite de ces objectifs, toutes relativement récentes :

- le soutien aux enfants, qui consiste en une aide financière à toutes les familles qui ont des enfants de moins de 18 ans ;
- le Régime québécois d'assurance parentale (RQAP) qui assure, en compensation du salaire, le versement d'une prestation financière aux salariés à l'arrivée d'un enfant ;
- les services de garde subventionnés.

Par surcroît, la Politique interministérielle pour l'égalité entre les hommes et les femmes (Gouvernement du Québec, 2007b) ainsi que les deux plans d'action qui lui sont associés<sup>61</sup> énoncent les orientations et les engagements étatiques destinés, plus ou moins directement, à faciliter la conciliation études-travail-famille.

À la lumière de l'analyse de ces encadrements, force est de constater qu'ils sont conçus dans la perspective où la parentalité survient après les études. Du coup, ils tendent à défavoriser celles et ceux, tout de même nombreux semble-t-il (voir l'encadré ci-contre) qui ne suivent pas la séquence temporelle « études-travail-famille ». C'est ce qu'illustrent les trois constats suivants.

#### a) Les étudiants-parents ne sont pas admissibles au RQAP

Sont admissibles au RQAP les travailleurs à temps partiel, mais pas :

- les non-salariés, dont les étudiants qui n'ont pas travaillé pendant l'année précédant la naissance ou l'adoption d'un enfant (CFE, 2008) ;
- les étudiants et les stagiaires postdoctoraux qui ont bénéficié d'une bourse ou d'un revenu issu d'une subvention de recherche d'un professeur.

Le CCJ et le CNCS-FEUQ (2010, p. 103) dépeignent les jeunes parents d'aujourd'hui comme une « génération en quête d'équilibre », désirant « renouer avec une harmonie familiale » en même temps qu'ils doivent « souvent poursuivre des études longues et vivre dans une situation de travail atypique », dans un contexte où « les différentes sphères de la vie sont [...] définitivement décloisonnées et en totale interférence » et où « [l']obligation de devoir assumer plusieurs rôles en même temps est devenue une norme sociale ».

Selon l'estimation du CNCS-FEUQ (2010), près de 1 300 étudiants-parents seraient affectés par les critères d'admissibilité limitatifs du RQAP alors que, selon la FAFMRQ (2013), environ 20 000 mères, dont des étudiantes, ne sont pas admissibles aux prestations de maternité. Cette situation fait l'objet de critiques de la part d'associations et d'organismes conseillers d'État, bien que les pistes de solution envisagées par les uns et les autres varient quelque peu.

- En s'appuyant sur le fait que les étudiants cotiseront plus tard aux fonds d'assurance parentale, des associations étudiantes suggèrent que les prêts et bourses accordés par l'AFE ainsi que toutes les bourses d'études soient considérés comme un revenu aux fins du RQAP (AELIES, 2013 ; CCJ et CNCS-FEUQ, 2010 ; CNCS-FEUQ, 2010). Le CNCS-FEUQ (2010) estime qu'un tel élargissement du RQAP coûterait entre 2,2 M\$ et 2,4 M\$. Ce scénario a été soumis en 2006 au Conseil de gestion de l'assurance parentale (CGAP), lequel l'a réfuté sur la base du principe qui sous-tend la Loi sur l'assurance parentale : le RQAP est un régime d'auto-assurance financé par les cotisations des employeurs et des travailleurs. Le CGAP soutient néanmoins que l'élargissement du RQAP nécessiterait un examen approfondi, y compris en ce qui touche ses incidences potentielles sur d'autres régimes publics (CGAP, 2007, rapporté dans CNCS-FEUQ, 2010, p. 9).

61. Un premier plan d'action pour la période de 2007 à 2011 (Gouvernement du Québec, 2007a) et un second pour celle de 2011 à 2015 (Gouvernement du Québec, 2011).

- D'autres ont plutôt proposé d'ajouter une mesure de protection pour tous les nouveaux parents ou pour toutes les nouvelles mères.
  - Le Conseil du statut de la femme (CSF, 2004a) recommande de verser à toutes les femmes qui donnent naissance à un enfant une prestation de base pendant le congé de maternité.
  - Pour le Conseil de la famille et de l'enfance (CFE, 2008, p. 44), «il conviendrait d'examiner une autre formule pour offrir une couverture à toute personne qui donne naissance ou qui adopte un enfant, par le biais d'un programme de protection sociale, distinct du régime d'assurance parentale».
  - La FAFMRQ (2013, p. 11) suggère que «la pérennité du Régime québécois d'assurance parentale soit assurée en instaurant un financement mixte (financement étatique en plus du financement actuel) de façon [...] à inclure les femmes qui sont présentement exclues du régime».
  - L'ÆLIES (2013, p. 23) propose qu'une «politique de rémunération pour les congés parentaux voit le jour».

### **b) Les services de garde sont difficiles d'accès et parfois mal adaptés aux horaires des étudiants-parents**

Le réseau des services de garde subventionnés mis en place au Québec paraît victime de son succès : l'offre ne suffit pas à combler la demande. Le gouvernement a d'ailleurs répété les annonces relativement à la création de nouvelles places à contribution réduite. Ainsi, comme l'ensemble des parents québécois, les étudiants-parents peinent à avoir accès aux services de garde. C'est pourquoi plusieurs groupes, comme le CCJ et le CNCS-FEUQ<sup>62</sup>, exhortent le gouvernement à augmenter le nombre de places, en particulier sur les campus universitaires, et à y réserver des places aux étudiants-parents.

Qui plus est, comme il est indiqué dans la section 2.4.2, les étudiants-parents éprouvent des difficultés supplémentaires, en raison de leur horaire qui peut correspondre plus difficilement à celui des services de garde conventionnels, d'où les demandes pour la création de haltes-garderies. Le Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail résume la situation en ces termes :

[N]ombre d'étudiant-e-s préféreraient un service à temps partiel ou requièrent que leur horaire de garde soit ajusté chaque session, des demandes auxquelles peuvent difficilement répondre les CPE ou les garderies. À cet égard les CPE préfèrent la clientèle plus stable des professeur-e-s ou employé-e-s de l'institution scolaire, et c'est pourquoi les associations étudiantes demandent que 50% des places des CPE en milieu collégial ou universitaire soient réservées aux enfants des étudiantes et des étudiants. (Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail, 2006, p. 23.)

Par exemple, le CCJ et le CNCS-FEUQ (2010, p. 77-78) recommandent «[q]ue le ministère de la Famille et des Aînés favorise la création de garderies et de haltes-garderies adaptées aux besoins des jeunes travailleurs et étudiants». Cette question retient aussi l'attention du CSF (2004a), pour qui «les services de garde représentent un élément central de la conciliation des études et des responsabilités parentales» (p. 36). Ainsi plaiderait-il en 2004 pour «une réflexion du gouvernement en concertation avec les institutions d'enseignement postsecondaire, les responsables des services de garde de ces institutions de même qu'avec les associations étudiantes et féminines concernées» (p. 41) :

- «sur l'estimation et l'identification des besoins de services de garde des étudiants-parents et sur la meilleure façon d'y répondre» ;
- «sur l'allocation de garde régulière et la possibilité de prévoir un montant additionnel pour tenir compte des besoins de garde hors des horaires réguliers» ;
- «sur l'intérêt de réserver une proportion des places existant dans les établissements aux enfants de la clientèle étudiante» (p. 41).

Cette demande ne semble pas avoir connu de suite.

62. CCJ et CNCS-FEUQ (2010) ainsi que CNCS-FEUQ (2010).

### c) Peu d'actions sur la conciliation études-famille

Dans la Politique et les plans d'action sur l'égalité entre les hommes et les femmes, les quelques passages qui portent sur la conciliation études-famille à l'université sont essentiellement destinés à informer les étudiants-parents des mesures en place et à chercher à connaître leurs besoins :

- « mieux faire connaître les services existants dans les écoles, les cégeps et les universités » (Gouvernement du Québec 2007a, p. 39), ce à quoi s'est employée en 2005 la Fondation canadienne des bourses du millénaire à l'échelle canadienne<sup>63</sup> et ce à quoi s'emploieraient actuellement des employés du MESRST ;
- « effectuer une recherche auprès de jeunes parents, notamment les jeunes mères, sur les services existants en vue de recueillir de l'information sur leurs besoins à ce sujet » (Gouvernement du Québec, 2007a, p. 39), ce qu'ont fait différents groupes au sein d'établissements universitaires ;
- « mieux faire connaître les mesures du Programme de prêts et bourses destinées à favoriser la conciliation des études et de la famille » (Gouvernement du Québec, 2007a, p. 39), ce qui a donné lieu à la mise en ligne de tels renseignements sur le site Web de l'AFE (AFE, 2010).

Certes, une sensibilité transparait dans le deuxième plan d'action au sujet de la réussite et de la persévérance aux études des jeunes parents, mais elle porte essentiellement sur les jeunes de moins de 25 ans qui souhaitent obtenir un diplôme de la formation professionnelle ou de la formation technique. Cette situation contraste avec les mesures destinées à faciliter la conciliation travail-famille qui, elles, sont nombreuses. Par exemple, la norme et les prix « Conciliation travail-famille » encouragent les entreprises à respecter de bonnes pratiques en la matière.

Pourtant, dès 2004, le Conseil du statut de la femme déplore le fait que les orientations gouvernementales ne portent pas sur la conciliation études-famille : « alors que la conciliation famille-travail fait partie des préoccupations affirmées [dans le plan d'action pour les familles rendu public en 2002], [ce plan] demeure muet sur la question de la conciliation famille-études » (CSF, 2004a, p. 91). Souhaitant que « la politique familiale québécoise corresponde plus étroitement aux besoins des familles actuelles, notamment à ceux des mères aux études ou qui auraient intérêt à reprendre des études inachevées », le CSF recommande une révision et une actualisation de la politique familiale qui puissent « [tenir] compte des réalités et des besoins des parents qui doivent concilier les responsabilités familiales et les études » (p. 91).

Dans la même perspective, le CCJ et le CNCS-FEUQ (2010) soutiennent que « même si le gouvernement du Québec s'est évertué à mettre en œuvre des politiques familiales, certes performantes, il a négligé depuis une décennie l'enjeu de la conciliation familiale surtout pour les jeunes parents, qu'ils soient travailleurs ou étudiants ». Ils craignent même « [qu'au-delà] des lois du travail et des programmes gouvernementaux, le manque de solidarité sociale (pour ne pas dire intergénérationnelle) autour du fait familial, pousse encore plusieurs jeunes à renoncer purement et simplement au projet familial » (p. 104). Pour eux, « les jeunes parents ont besoin de programmes gouvernementaux à géométrie variable qui tiennent compte de l'hétérogénéité de leurs statuts de travailleur ou d'étudiant ». Ils militent d'ailleurs en faveur d'une politique familiale qui soit « favorable aux jeunes », pour « permettre [aux étudiants-parents] de terminer leurs études en les soutenant plus adéquatement et plus activement » (p. 95).

63. Voir Georgian College Institute of Applied Research and Innovation, 2005.

### 3.2.3 LA FORMATION EN EMPLOI ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE

Lorsqu'elles concernent le réseau de l'éducation, les orientations et les mesures gouvernementales en matière de formation en emploi et de développement de la main-d'œuvre s'adressent essentiellement aux ordres d'enseignement antérieurs à l'enseignement universitaire. Le rôle des universités en matière de formation continue y est, somme toute, peu reconnu.

- La Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (communément appelée la Loi du 1 %) a une portée limitée et les sommes investies le sont rarement pour des formations universitaires.
- Les mesures dédiées à la formation de la main-d'œuvre sont axées sur l'employabilité et concernent presque toujours des formations antérieures à l'enseignement universitaire (voir l'encadré ci-contre).
- Adoptée en 2002, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue<sup>64</sup>, intitulée *Apprendre tout au long de la vie* (MEQ, 2002b), concerne expressément la formation de base et l'attention du gouvernement est axée sur l'employabilité. Il n'y est nullement question du rôle des établissements postsecondaires en matière de formation continue (CSE, 2010b, p. 12).

Selon les données du MESS pour l'année 2011-2012, moins de 0,5 % des personnes qui ont amorcé une nouvelle participation au volet « individus » de la Mesure de la formation de la main-d'œuvre effectuaient un retour aux études universitaires, soit 160 personnes sur les quelque 33 500 qui ont été aidées au Québec (MESS, 2012, p. 5-6).

Dans le plan d'action qui accompagne la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002a), des responsabilités sont tout de même dévolues aux universités. Elles ont trait à la formation d'appoint de nouveaux immigrants et à la reconnaissance des acquis et des compétences.

- En lien avec la formation continue liée à l'emploi, une mesure consiste à mettre en place « [d]es mécanismes d'accès rapide à des formations de mise à niveau liées à l'emploi [...] à l'intention des personnes immigrantes, notamment aux ordres d'enseignement collégial et universitaire » (p. 22)<sup>65</sup>.
- Au sujet de la reconnaissance des acquis et des compétences, une des mesures proposées a trait « au droit à la reconnaissance des acquis au secondaire et au collégial en éducation ». Les universités sont quant à elles incitées à :
  - « se doter de règles publiques en matière de reconnaissance des acquis au moyen d'une politique institutionnelle ou autrement » ;
  - « préciser, dans leurs règles d'admission, quelle reconnaissance est accordée aux études suivies à l'extérieur du Québec » ;
  - « à saisir les données illustrant la situation de façon à pouvoir en présenter un portrait d'ensemble » (p. 28).

Cette attention, somme toute faible, du gouvernement pour les besoins en matière de formation continue à l'enseignement universitaire fait l'objet de critiques, notamment en ce qui touche les professionnels en exercice (voir l'encadré ci-après).

En 2004, le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ) déplore le peu d'attention que porte l'État à la formation continue, observant plutôt que « les autorités publiques entendent privilégier le financement de la formation de base dans une perspective de rattrapage d'une partie de la clientèle adulte ». Cette orientation lui « paraît inadaptée aux besoins de plusieurs clientèles », dont les professionnels ayant des besoins en matière de mise à jour de leurs connaissances et du maintien de leur compétence, et incohérente avec la modification apportée en 2000 au Code des professions habilitant les ordres professionnels à « rendre obligatoire pour leurs membres la poursuite d'activités de formation continue ». Aux yeux du CIQ, « la formation continue doit viser les mêmes standards de qualité que la formation initiale » et « l'implication des établissements d'enseignement, dont les universités, est [...] essentielle » (CIQ, 2004, p. 8-9).

64. Soulignons qu'au moment de rédiger le présent avis, une nouvelle politique d'éducation des adultes est en cours de préparation par le MELS et ses différents partenaires.

65. La formation d'appoint pour de nouveaux immigrants est abordée dans la section suivante.



Dans un autre ordre d'idées, signalons enfin que des efforts sont faits pour favoriser l'emploi en parallèle aux études, de manière à combler les besoins de main-d'œuvre de l'économie québécoise. Entre autres choses, Emploi-Québec met à la disposition du public le site *Web Placement étudiant*, qui consiste en une banque d'emplois disponibles tant dans le secteur privé que public. Au moyen de différents programmes, les gouvernements québécois et canadien encouragent aussi l'embauche d'étudiants et de stagiaires au sein des ministères et organismes, en particulier pendant la période estivale. En parallèle cependant, on voit naître des initiatives locales (voir les exemples figurant dans l'encadré ci-après) pour sensibiliser les employeurs aux besoins des étudiants. Évoquées dans le Pacte pour l'emploi de 2008, de telles initiatives rejoignent d'ailleurs les préoccupations de la FEUQ qui, dans un avis sur le travail rémunéré en cours d'études, suggère précisément de sensibiliser les employeurs « aux problèmes qui peuvent être engendrés par le travail rémunéré en cours d'études et [de] favoriser leur responsabilisation sur cette problématique » (FEUQ, 2011b, p. 11).

#### Deux exemples de programmes de sensibilisation auprès des employeurs des étudiants

- Né d'un partenariat entre des acteurs de la scène économique, éducative et sociale de Sherbrooke, le Programme Conciliation études-travail a pour objectif de « créer un mouvement de solidarité sociale par l'engagement des employeurs, des établissements d'enseignement et de la population en général, afin que chacun favorise la réussite éducative de notre jeune relève et ainsi s'assurer (sic) une main-d'œuvre qualifiée ». Ainsi, plus de 340 employeurs de l'Estrie sont certifiés « conciliants », c'est-à-dire qu'ils « offre[nt] un horaire de travail adapté à la réalité des étudiants-employés » et qu'ils « favorise[nt] la poursuite des études et l'obtention d'un diplôme », ce qui « implique une responsabilité partagée entre les parents, les établissements d'enseignement et les employeurs certifiés ». Source : <http://jechoisismonemployeur.com/> (réf. du 16 septembre 2012).
- En 2006, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS) a entrepris une démarche de certification des entreprises qui embauchent des étudiants dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Cette certification était destinée à engager les entreprises, sur une base volontaire, au moyen d'un contrat tripartite entre l'entreprise, les établissements d'enseignement et les jeunes (à l'enseignement secondaire, collégial et universitaire) portant notamment sur l'ajustement des horaires de travail, l'encouragement des aspirations scolaires et l'engagement des étudiants dans leur projet d'études. Après deux ans et demi, le succès de cette démarche serait mitigé, compte tenu notamment de la lourdeur de sa gestion. Le CREPAS n'a pas reconduit cette démarche de certification, privilégiant plutôt un exercice de sensibilisation auprès des entreprises, des étudiants et des parents (CREPAS, 2012).

### 3.2.4 L'IMMIGRATION

En matière d'immigration, soulignons la volonté du gouvernement d'attirer en territoire québécois des personnes qualifiées. Plus précisément, sont privilégiés les immigrants jeunes, qui connaissent le français et dont la formation ou les compétences correspondent à des besoins du marché du travail québécois.

Il apparaît d'abord que cette orientation génère des besoins en matière de formation d'appoint à l'enseignement universitaire. Ces besoins paraissent manifestes dans le cas particulier des professions réglementées pour lesquelles le recours aux personnes immigrantes est envisagé pour combler les pénuries de main-d'œuvre observées ou appréhendées (voir l'encadré ci-contre). Or, la mise en œuvre de formations d'appoint au sein des universités comporte des défis et des enjeux de taille, comme en témoignent le CIQ (2004, 2007), la CREPUQ (2011) et la FTQ (2012). Ces défis concernent principalement le financement, la reconnaissance des acquis ainsi que l'élaboration et l'offre de programmes particuliers. Des accords de principe ont été signés entre la CREPUQ et le CIQ (décembre 2009 et novembre 2010) pour clarifier les responsabilités respectives des universités et des ordres professionnels à cet égard. Depuis, des programmes de formation d'appoint ont été mis sur pied, comme en témoignent les exemples rapportés à la section 2.1.6.

Le Code des professions du Québec régit 51 professions, dont 38 % exigent un diplôme universitaire, et pour lesquelles des pénuries de main-d'œuvre sont observées ou appréhendées par le CIQ (2004).

D'autre part, l'orientation gouvernementale amène à recruter de nouveaux immigrants à même le bassin d'étudiants internationaux des établissements québécois. Une démarche accélérée et simplifiée est d'ailleurs offerte aux étudiants internationaux pour l'obtention du Certificat de sélection du Québec : leur demande d'immigration est traitée sans entrevue et évaluée sur la base exclusive des deux critères que sont l'obtention d'un diplôme reconnu (à l'université, il s'agit des programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat) et la connaissance du français oral de niveau intermédiaire<sup>66</sup>. Du coup, les universités sont appelées à jouer un certain rôle en matière d'accueil et d'intégration. Ce phénomène est d'ailleurs relevé par l'ACDEAULF (voir l'encadré ci-contre).

Par ailleurs, ces étudiants internationaux des universités québécoises ont généralement tendance à adopter des modes traditionnels d'engagement dans les études et de fréquentation de l'université, de manière à optimiser leur séjour au Québec compte tenu des coûts qui s'y rattachent, et — pour certains du moins — de la conception des études comme la première étape d'un processus d'immigration. En vertu des différentes mesures, les étudiants internationaux peuvent toutefois être autorisés à travailler à temps partiel pendant leurs études à temps plein. Ils peuvent en effet :

- travailler sur les campus universitaires ;
- effectuer un stage à l'intérieur de leur programme d'études, qu'il soit rémunéré ou non, bien qu'ils doivent alors généralement obtenir un permis de travail auprès du gouvernement canadien ;
- travailler hors campus universitaires 20 heures maximum par semaine pendant les sessions et à temps plein au cours des vacances prévues au calendrier scolaire, à condition d'avoir obtenu un permis de travail hors campus auprès de Citoyenneté et Immigration Canada (CIC).

« Dans la grande région métropolitaine de Montréal, [les programmes destinés aux adultes] sont un moyen d'intégration économique et sociale des populations immigrantes » (ACDEAULF, 2012, p. iv). Par exemple, en 2010, près du tiers des étudiants de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal étaient des « immigrants récents » (ACDEAULF, 2012, p. 10).

Sur son site Web, CIC prévient toutefois les étudiants internationaux de l'importance de préserver la priorité des études sur le travail.

### 3.2.5 LA JEUNESSE

Dans le champ d'intervention relatif à la jeunesse, deux encadrements retiennent l'attention du Conseil : la Politique québécoise de la jeunesse (Secrétariat à la jeunesse, 2001) et la Stratégie d'action jeunesse de 2009 à 2014 qui l'accompagne (Secrétariat à la jeunesse, s. d.). Toutes deux énoncent les orientations et les priorités gouvernementales qui se rapportent à ceux et celles qui, en raison de leur âge, sont susceptibles de faire partie des actuelles ou des éventuelles populations étudiantes des universités.

Signalons d'emblée que la Politique québécoise de la jeunesse prend en compte plusieurs tendances sociales qui influencent les réalités étudiantes à l'université, notamment le brouillage entre les notions de jeunes et d'adultes :

Les trajectoires de vie ne sont plus linéaires et se caractérisent de plus en plus par des va-et-vient entre les études, le marché du travail, la vie en appartement [...] et le domicile familial. [...] Les caractéristiques associées aux « jeunes » et aux « adultes » sont de plus en plus interchangeables : les uns travaillant, les autres retournant sur les bancs d'école (Secrétariat à la jeunesse, 2001, p. 17).

66. Source : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/etudiants/demeurer-quebec/demande-csq/etudiants-peq/peq.html> (réf. du 21 septembre 2012).

Il reste que les interventions proposées ont principalement pour objectifs de faciliter l'accès des jeunes au marché du travail et d'améliorer la qualité de la vie professionnelle, par exemple en ciblant :

- « une meilleure familiarisation avec le marché du travail », que ce soit par l'entremise d'emplois d'été, d'expériences de travail pendant les études ou de stages (p. 41);
- la formation continue, ce qui implique des efforts sur le plan des modes d'organisation pédagogique, de l'offre de formation adaptée et de la reconnaissance des acquis (p. 43);
- la conciliation de la vie familiale avec les études et le travail, par l'entremise des services de garde à contribution réduite, par la création alors en cours du RQAP ainsi que par l'information, la sensibilisation et la mobilisation relatives aux mesures de conciliation famille-travail et famille-études (p. 44).

Cette insistance sur le développement de l'employabilité ressort aussi de la Stratégie d'action jeunesse de 2009 à 2014 (Secrétariat à la jeunesse, s. d.). Qui plus est, cette préoccupation est axée en priorité sur la formation professionnelle et technique qui précède l'enseignement universitaire. Par exemple, pour contrer le décrochage scolaire, on annonce des « projets de conciliation travail-études (aménagement du temps de travail, accompagnement du jeune, congés en période d'examens, etc.) », « de nouvelles pratiques » pour que les jeunes obtiennent « un premier diplôme professionnel ou technique, tout en subvenant à leurs besoins grâce à un emploi » (p. 11) et des actions de sensibilisation auprès des employeurs, des parents, des jeunes et de l'ensemble de la population sur l'importance de la persévérance scolaire. Parmi les défis liés à la conciliation famille-travail-études, la Stratégie mentionne le retour aux études et l'accès aux milieux de garde, ce qui implique « d'augmenter l'accès aux services de garde en milieu d'études pour les parents étudiants ». Il n'est cependant pas précisé si les universités sont ici concernées.

### 3.2.6 LE TRAVAIL

Les encadrements relatifs au travail, comme la Loi sur la santé et la sécurité du travail (Québec, 1979a) ainsi que la Loi sur les normes du travail (Québec, 1979b), énoncent les droits des salariés, tels que des mesures préventives (réaffectation ou retrait) destinées aux femmes enceintes et à celles qui allaitent ainsi que des congés et des protections pour les parents. Il appert que les étudiants et les stagiaires postdoctoraux qui travaillent dans les universités québécoises bénéficient de ces mêmes droits. Dans le cas de ceux qui sont syndiqués, ces droits sont d'ailleurs parfois évoqués dans les conventions collectives, par exemple pour ce qui est des congés parentaux. Dans les établissements où aucun syndicat d'étudiant n'est constitué ou lorsque les étudiants sont engagés à même les subventions des professeurs, ces droits risquent toutefois d'être moins connus, tant des étudiants que des professeurs qui agissent comme employeurs ou représentants de l'employeur, ce qui pourrait signifier qu'ils ne sont pas toujours appliqués. À cet égard, le fait que la FPPU ait jugé opportun de publier récemment une brochure d'information sur les mesures préventives destinées aux professionnelles qui travaillent dans les universités (FPPU, 2010) laisse croire, en effet, à un manque d'information à ce sujet, voire à des difficultés relatives à la reconnaissance de certains droits dans les milieux universitaires. D'ailleurs, considérant l'absence de politique uniforme d'attribution de congés aux étudiants-parents qui sont employés par des professeurs, le Conseil du statut de la femme recommande en 2004 aux universités d'examiner la question des congés parentaux pour les étudiants-parents d'enfants en bas âge (CSF, 2004a).

### 3.2.7 LA FISCALITÉ

Un certain nombre de mesures fiscales, administrées par Revenu Québec ou Revenu Canada, servent à encourager les études et l'employabilité ainsi qu'à soutenir les familles. Selon le cas, elles sont destinées aux particuliers ou aux entreprises. Il s'agit notamment :

- des déductions et des crédits d'impôt accordés aux étudiants ;
- des crédits d'impôt et des prestations pour soutenir les familles (comme la prime au travail, le soutien aux enfants, la Prestation fiscale canadienne pour enfants et la Prestation universelle pour la garde d'enfants);
- du Régime d'encouragement à l'éducation permanente (REEP) qui autorise un individu, à certaines conditions, de puiser dans un Régime enregistré d'épargne-retraite (REER) pour financer son retour aux études ou celui de son conjoint;
- du crédit d'impôt aux entreprises pour l'offre de stages en milieu de travail.

L'examen de ces mesures permet de dégager les constats suivants eu égard aux personnes qui adoptent un rapport aux études non traditionnel.

- L'aide accordée en vertu de l'AFE tient compte de l'existence des mesures fiscales de l'État québécois et canadien.
- En réaction à la hausse des droits de scolarité annoncée en 2010, des groupes et des individus ont proposé de diminuer les crédits et les déductions d'impôt accordés aux étudiants, voire d'y renoncer complètement, de manière à maintenir le gel des droits de scolarité. Ce scénario est notamment repris par la FEUQ et la FECQ qui arguent que les mesures fiscales ont moins d'incidence sur l'accessibilité financière aux études que la hauteur des droits de scolarité. La FAEUQEP (2013, p. 17) va dans le même sens en affirmant que « [p]rises une à une, ces initiatives sont certes valables, encore qu'elles soient souvent complexes et méconnues, mais elles ne constituent pas nécessairement une réponse cohérente et efficace aux besoins des adultes ».
- Il est « fort probable que beaucoup d'adultes ne connaissent pas les possibilités offertes » par les mesures fiscales pour soutenir les retours aux études (CCAFE, 2009, p. 40). Faisant le même constat, le MQAF et la FAEUQEP (2009, p. 7) suggèrent « que tous les acteurs engagés en éducation des adultes [...] prennent des initiatives pour faire connaître davantage ces dispositions [relatives au REEP] ».

## CE QUE LE CONSEIL RETIENT SUR LES ORIENTATIONS ÉTATIQUES

Au terme de l'exploration des principaux encadrements étatiques qui peut influencer le mode de fréquentation de l'université ou le mode d'engagement dans les études universitaires, un certain nombre de faits saillants ressortent au regard de l'un ou l'autre des thèmes abordés.

### Les retours aux études

- En matière de formation continue, l'État axe ses efforts sur la formation de base (qui précède donc l'enseignement universitaire), et ce, dans la perspective d'assurer l'employabilité de personnes qui sont peu formées.
- Le rôle confié aux universités en matière de formation continue reste ténu. L'intérêt de l'État se concentre essentiellement sur trois facettes de ce rôle :
  - la formation d'appoint de nouveaux immigrants qui ont déjà acquis une scolarisation de haut niveau, pour assurer leur employabilité et, du coup, leur contribution à la société québécoise ;
  - la reconnaissance des acquis et des compétences : en 2002, le gouvernement appelle les universités à plus de transparence en la matière et il annonce en 2013 la mise en œuvre d'un projet pilote au sein du réseau de l'Université du Québec et éventuellement d'autres universités intéressées ;
  - la « réintégration » à la recherche, par l'offre de bourses d'excellence aux professionnels en exercice, et ce, pour augmenter le bassin d'étudiants aux cycles supérieurs et, ultimement, les capacités de recherche du Québec.
- Un questionnaire a déjà eu cours sur le financement des programmes ne menant pas à un grade, donnant lieu à deux propositions (qui n'ont toutefois pas été retenues) : 1) la révision à la baisse du financement ministériel des universités pour les étudiants inscrits à ces programmes ; 2) la révision à la hausse des droits de scolarité pour les étudiants inscrits à ces programmes.

### Le travail pendant les études

- Les encadrements étatiques véhiculent l'idée que le travail pendant les études correspond à une norme sociale et qu'il est souhaitable.
  - L'État valorise l'acquisition d'expériences de travail pendant les études, laquelle représente :
    - une manière pour les étudiants de se distinguer dans un système universitaire massifié, ce qu'encouragent, par exemple, les critères d'évaluation des bourses d'excellence, les possibilités de stage de recherche dès le 1<sup>er</sup> cycle, le Programme études-travail, le financement du travail des boursiers à même les subventions des professeurs;
    - un atout pour l'insertion professionnelle des diplômés : le développement de compétences pratiques et de savoir-être revêt un intérêt individuel (pour se démarquer dans un marché du travail concurrentiel où le nombre de diplômés universitaires est plus élevé que jamais) et un intérêt sociétal (pour faciliter l'insertion en emploi des diplômés universitaires dans un marché du travail qui valorise de tels acquis);
    - une forte pression sur les individus : les acquis scolaires ne suffisent plus, l'étudiant est responsable de construire son bagage professionnel à l'intérieur et en dehors de l'université.
  - Les étudiants représentent une main-d'œuvre essentielle à l'économie québécoise, ce dont rendent compte la création du site *Placement étudiant* d'Emploi-Québec et les possibilités d'emplois et de stages offertes aux étudiants dans la fonction publique.
  - Pour plusieurs étudiants, le travail est nécessaire à la survie, vu les frais de scolarité, les limites et les effets pervers de l'AFE (le travail est une manière de réduire l'endettement) ainsi que les montants des bourses aux cycles supérieurs. D'ailleurs, le Programme travail-études pour les étudiants en difficulté ne parvient pas à combler la demande.
- Même si le travail pendant les études paraît normal, des préoccupations existent quant aux risques que le premier nuise aux secondes.
  - Le nombre d'heures par semaine est limité à 10 chez les étudiants boursiers (en vertu des règles des fonds subventionnaires de la recherche) et à 20 chez les étudiants internationaux (en vertu des conditions de délivrance des permis de travail du CIC).
  - Des actions régionales ont vu le jour ces dernières années pour sensibiliser à cette fin les employeurs et les étudiants, tout ordre d'enseignement confondu.

### La parentalité

- En vertu des mesures prévues par l'État à l'intention des nouveaux parents, mieux vaut avoir un enfant une fois amorcée la carrière! À la limite, la personne aura avantage à retourner aux études une fois qu'elle a fondé sa famille.
- Le système de congés parentaux (RQAP) est pensé en fonction de la séquence temporelle traditionnelle « études-travail-famille ».
- Les récentes dispositions mises en place pour les étudiants-parents (congés pour les boursiers, statut particulier à l'AFE et admissibilité au RQAP pour travailleurs à temps partiel) s'ajoutent à la pièce, sans véritable articulation entre elles et sans une vision d'ensemble cohérente. C'est à l'étudiant et à l'étudiante de les agencer au mieux, voire de planifier en conséquence — autant que faire se peut — les naissances.
- Une vive préoccupation sociale s'observe au sujet de la conciliation travail-famille mais, pour l'heure, l'État intervient peu en matière de conciliation études-famille. Qui plus est, ses actions en la matière se concentrent sur la formation de base : en contexte universitaire, l'État se limite à encourager la recherche et l'information. Tout se passe comme si le « maintien en emploi » des parents comptait davantage que leur « maintien aux études » (voir à ce sujet la position du Conseil du statut de la femme rapportée dans l'encadré ci-contre).

« [I]l faut prendre garde d'orienter vers des voies moins exigeantes — formations courtes ou démarches visant une insertion rapide en emploi — les étudiantes [mères] qui possèdent le potentiel et la détermination nécessaires pour réussir des études postsecondaires. Il importe donc de s'assurer que cette voie est soutenue tout autant que les avenues moins prometteuses en termes de revenus et de perspectives d'emploi » (CSF, 2004b, p. 32).

### **Les études à temps partiel**

- Dans les encadrements étatiques, à moins que ce soit en raison d'obligations parentales, les étudiants à temps partiel sont à maints égards considérés comme des étudiants « de second ordre ».
  - L'étudiant boursier qui s'inscrit à temps partiel est considéré par certains organismes subventionnaires au même titre que l'étudiant qui abandonne ses études: il se voit dans l'obligation de rembourser le versement de sa bourse.
  - L'étudiant bénéficiaire de l'AFE qui passe du temps plein au temps partiel doit amorcer le remboursement des intérêts de sa dette.
- Les études à temps partiel sont essentiellement associées à une situation de rattrapage de la part de personnes qui n'auraient pu accéder aux études universitaires à l'âge habituel de la formation initiale.
- En vertu des règles de financement des universités (en fonction des EEETP), les étudiants à temps partiel entraînent une pression financière sur les établissements, et ce, d'autant plus s'ils s'y trouvent en grand nombre.

### **L'ensemble des réalités étudiantes qui témoignent d'un rapport aux études non traditionnel**

- Dans les encadrements étatiques, la façon traditionnelle d'envisager et de réaliser un projet d'études universitaires semble prévaloir, hormis pour ce qui est de l'occupation d'un emploi qui est vu comme souhaitable, d'autant plus s'il est lié au domaine d'études. À plusieurs égards, sont valorisés les parcours réguliers « enrichis » par des expériences de travail, ce qui fait pression sur les étudiants qui sont ainsi encouragés à se démarquer en s'investissant, en parallèle aux études, dans d'autres activités.
- Des dispositions sont prévues pour les étudiants dont le rapport aux études est non traditionnel (retour aux études, études à temps partiel, étudiants-parents), mais elles se trouvent en marge des mesures existantes plutôt qu'intégrées dans une conception actualisée de la figure étudiante à l'université.
  - L'État se montre ouvert aux programmes ne menant pas à un grade et aux études à temps partiel à l'enseignement universitaire, mais surtout dans la mesure où ces voies permettent de rehausser le niveau de scolarisation de la population québécoise.
  - Récemment, des mesures d'aide financière aux études ont été mises en place pour tenir compte de la situation des étudiants-parents et des étudiants à temps partiel, mais elles ont été « accolées à la pièce ».
- Des situations intermédiaires paraissent échapper à l'intervention de l'État. Par exemple, les étudiants-parents semblent « tomber entre deux chaises », entre le champ de l'éducation et le champ de la famille. C'est aussi, semble-t-il, le cas des étudiants qui travaillent au sein de l'université sans avoir le statut officiel de salarié. C'est d'ailleurs souvent aux professeurs qu'incombe la responsabilité de décider de la façon de composer avec plusieurs demandes d'étudiants (par exemple, les dispositions relatives aux bourses d'excellence laissent aux professeurs la responsabilité d'accorder ou non les congés en raison d'obligations parentales ou pour acquérir une expérience professionnelle).
- Les encadrements étatiques valorisent la diplomation comme indicateur de réussite, notamment au moyen des « primes à la diplomation » (qui, rappelons-le, ne concernent que les programmes de grade). À ce chapitre, il semble contradictoire que celles-ci récompensent les établissements qui s'en sortent bien en la matière, alors que l'objectif à l'origine de cette mesure était d'aider les universités à mieux encadrer et soutenir les étudiants.

# **CHAPITRE 4**

**LES RECOMMANDATIONS ET LES PISTES D'ACTION DU CONSEIL**

À la lumière du triple regard posé sur les étudiants (chapitre 1), sur les établissements universitaires (chapitre 2) et sur l'État (chapitre 3), le Conseil énonce dans ce qui suit des recommandations et des pistes d'action. Ultimement, par celles-ci, il convie tous les acteurs concernés à prendre pleinement en compte les nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires, et ce, dans un souci de qualité, d'équité et de cohérence.

Ainsi, le Conseil formule d'abord des recommandations portant sur l'ensemble des réalités étudiantes qui témoignent d'un rapport aux études non traditionnel (section 4.1). C'est dans l'esprit de ces recommandations qu'il propose ensuite des pistes d'action qui ciblent l'une ou l'autre de ces réalités (section 4.2). Ces recommandations et ces pistes d'action sont donc étroitement liées les unes aux autres : en plus de poursuivre ultimement un même objectif, elles découlent d'une même lecture de situation de réalités étudiantes souvent apparentées.

## 4.1 DES RECOMMANDATIONS SUR L'ENSEMBLE DES RÉALITÉS ÉTUDIANTES QUI TÉMOIGNENT D'UN RAPPORT AUX ÉTUDES NON TRADITIONNEL

Les recommandations du Conseil s'articulent autour de quatre visées complémentaires :

- actualiser notre représentation de la population étudiante des universités ;
- soutenir la poursuite cohérente de visées sociales multiples ;
- assurer l'équité entre les étudiants ;
- mobiliser les différents acteurs autour d'un partage clair et juste des responsabilités.

### 4.1.1 ACTUALISER NOTRE REPRÉSENTATION DE LA POPULATION ÉTUDIANTE DES UNIVERSITÉS

Par le choix même de produire le présent avis, le Conseil veut témoigner du caractère résolument pluriel des façons de réaliser aujourd'hui un projet d'études universitaires. Plus précisément, et comme le confirment les données recueillies, bon nombre d'étudiants entretiennent un rapport aux études non traditionnel de par l'occupation d'un emploi, leurs responsabilités parentales ou leur parcours de formation irrégulier.

La lecture de situation proposée dans cet avis est novatrice. Novatrice, non pas parce que les phénomènes observés sont récents, mais parce que leur ampleur et leurs ramifications au sein de la notion de « rapport aux études non traditionnel » témoignent de la prégnance de nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires et, du coup, de l'étendue des ajustements qu'elles requièrent. Aussi, le Conseil souhaite-t-il que soit actualisé — au sein du milieu universitaire, de l'appareil étatique et de la société — ce qu'il convient d'entendre par l'expression « population étudiante des universités ». De fait, plusieurs individus appartenant à cette population, au Québec du moins, s'éloignent de l'image du jeune au début de la vingtaine, engagé quasi-exclusivement dans un projet de formation et fréquentant à temps plein un campus universitaire. La manière de conduire ses études universitaires est, aujourd'hui plus que jamais, plurielle. Et, pour le Conseil, ce n'est pas un problème, dans la mesure où sont respectées les exigences universitaires au regard de la qualité et de la pertinence des formations offertes. Le problème réside plutôt dans la persistance d'une conception traditionnelle de l'étudiant dans plusieurs politiques, règlements, mesures et pratiques tant à l'échelle des universités qu'à celle de l'État, aussi bien que dans les images véhiculées sur la scène publique.

Pourtant, il y a déjà trois décennies, le Conseil émettait le même constat relativement aux « adultes » à l'université : en 1985, il soutenait en effet que « [l']importance et la persistance [du] nombre [des étudiants « adultes »] obligent à remettre en question certaines images stéréotypées de l'étudiant universitaire, jeune homme ou jeune fille dans la vingtaine, sortant directement du collège et fréquentant l'université à temps complet » (CSE, 1985, p. 15) et déplorait que ces étudiants soient « contraints de se frayer un chemin dans des systèmes encore trop souvent conçus en fonction d'une population étudiante au profil plus traditionnel » (p. 40). Dans cette perspective, la FAEUQEP regrette, en 2004, que « l'ampleur du phénomène des adultes à l'université ne se reflète ni dans leur poids politique, qui demeure marginal, ni dans la faible considération que leur portent le ministère de l'Éducation et les établissements universitaires. Tout se passe comme si les universités et le MEQ n'avaient pas encore intégré ce phénomène que représente la présence des étudiants adultes dans les universités » (FAEUQEP, 2004, p. 5). Plus récemment, certains groupes tels que l'ACDEAULF, l'ICEA et la FAEUQEP ont déploré que le Sommet sur l'enseignement supérieur de 2013 ait peu tenu compte de ces étudiants. Somme toute, en dépit de nombreuses actions mises en œuvre au sein des universités, des ajustements demeurent nécessaires pour prendre acte de façon plus globale et plus concrète de l'ampleur des phénomènes associés à un rapport aux études non traditionnel.



Dans cette optique, **(1) le Conseil recommande au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie de soutenir la poursuite des recherches sur les étudiants des universités**, de manière à guider ses propres actions ainsi que celles des autres instances gouvernementales, des universités et de tout groupe concerné. Seraient notamment utiles des recherches sur les parcours de formation à l'université, sur les conditions d'études à temps partiel ainsi que sur la situation particulière des femmes.

#### 4.1.1.1 Reconnaître et expliciter le rôle des universités

Pour le Conseil, la nécessaire actualisation de la représentation des étudiants des universités s'ancre dans la mission même des universités. Rappelons à cet égard que l'essence de la mission universitaire, telle que promue par le Conseil et telle que souvent comprise dans les milieux universitaires québécois, consiste en « la formation supérieure de la population québécoise » (CSE, 2008b, p. 53), mission qui « s'appuie sur les trois activités fondamentales que sont la formation, la recherche et les services à la collectivité » (p. 53). Du coup, l'exercice de cette mission n'est pas limité à une fraction de la population québécoise, ni à une formation dite « initiale ». D'ailleurs, le rôle des universités en matière de formation tout au long de sa vie fait généralement l'objet d'un consensus, et ce, depuis longtemps (voir l'encadré ci-après).

Dès les années 1980, le Conseil lui-même et le Conseil des universités exhortaient les universités à prendre en charge « l'éducation permanente », comme il était convenu de l'appeler à l'époque.

- Dans son avis de 1985 sur les adultes dans les programmes réguliers de l'université, le Conseil se dit « d'avis que la présence des adultes à l'université constitue une réalité à reconnaître et un phénomène à favoriser » (CSE, 1985, p. 33), tout en maintenant les exigences universitaires.
- En 1986, le Conseil des universités déplore que « l'éducation des adultes et la formation permanente ne so[ient] pas encore totalement intégrées à la mission universitaire et qu'elles n'y jouissent pas encore de la même considération » que la formation initiale, et ce, particulièrement « dans certaines universités et dans certains secteurs de l'université » (Conseil des universités, 1986, p. 40). Il recommande donc aux universités de « sensibilis[er] tous les secteurs d'activités à l'importance croissante de l'éducation permanente et à la nécessité de lui consacrer l'attention et les ressources requises » (p. 41).
- Dans son avis de 2006 sur la demande de formation en éducation des adultes, le Conseil fait valoir le rôle des universités en matière d'éducation des adultes: il recommande d'élargir la portée de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue pour y associer explicitement les universités et de mettre en place au sein de celles-ci des services d'accueil et d'accompagnement visant l'information, la reconnaissance des acquis et l'orientation des adultes en formation (CSE, 2006).

À la fin des années 1990, le rôle des universités en matière de formation continue a été reconnu sur la scène internationale: la Déclaration de Mumbai de 1998 « invite la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (Paris, 1998) à préconiser la transformation des établissements d'enseignement postsecondaire en établissements d'éducation permanente et à redéfinir le rôle des universités en conséquence<sup>66</sup> ».

Plus récemment, plusieurs groupes promeuvent l'idée que les universités exercent pleinement leur rôle auprès des étudiants « adultes »: des groupes des milieux universitaires, tels que l'ACDEAULF, la FNEEQ, la FAEUQEP et l'ICEA, ainsi que d'autres issus de la société civile dont le CIQ et la FTQ. Plusieurs participants au Sommet sur l'enseignement supérieur de 2013 se sont également prononcés en ce sens. En général, tous déplorent que le rôle des universités en matière de formation continue ne soit pas suffisamment reconnu et soutenu.

Le Conseil reconnaît que, de par leur mission, les universités doivent s'ouvrir à tous les Québécois et Québécoises qui ont la capacité et la volonté de réaliser un projet d'études universitaires. Par conséquent, les établissements ont une responsabilité à l'égard des étudiants dont le rapport aux études est non traditionnel, et donc un rôle à jouer en matière de formation tout au long de la vie. Sur ce dernier point, **(2) le Conseil recommande au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie ainsi qu'aux universités de reconnaître que le rôle de ces dernières en matière de formation tout au long de la vie est au cœur même de la mission universitaire, de mieux définir ce rôle et de veiller à ce qu'il soit pleinement assumé**. Du coup, l'actualisation de la représentation de la population étudiante doit être portée par les universités et traverser l'ensemble de leurs activités. Elle doit, en outre, teinter l'ensemble des pratiques et des encadrements institutionnels, et ce, toujours dans le respect des exigences universitaires.

67. Source: [http://www.iiz-dv.de/index.php?article\\_id=652&clang=2](http://www.iiz-dv.de/index.php?article_id=652&clang=2) (réf. du 4 décembre 2012).

À cet égard, le Conseil prend une certaine distance par rapport à la distinction conventionnelle entre formation initiale et formation continue. À ses yeux, l'opposition courante entre ces deux finalités est désuète dans le contexte de valorisation de la formation tout au long de la vie. Qui plus est, l'observation de situations de chevauchement entre les deux types de formation oblige à adopter une vision de la formation universitaire davantage intégrée. Cela suppose une forte articulation entre les programmes, laquelle pourrait d'autant mieux s'opérer si les milieux universitaires québécois convenaient de référentiels communs au regard des différents niveaux de programme, tel que le recommande le Conseil en 2012 (CSE, 2012).

#### 4.1.1.2 Réviser les encadrements étatiques

Pour le Conseil, l'actualisation de la représentation des étudiants des universités concerne l'État. En effet, la prépondérance du rapport aux études non traditionnel participe d'un ensemble de mutations qui touchent également les rapports au travail et à la parentalité, mais aussi les rapports au temps et à l'espace. Or, le portrait des encadrements étatiques révèle que, dans l'ensemble, ceux-ci sont surtout conçus en fonction de la séquence temporelle « études-travail-famille », laquelle est étrangère à la façon dont plusieurs personnes envisagent aujourd'hui leur vie. De plus, les efforts de valorisation de la formation tout au long de la vie ont jusqu'ici été concentrés hors du champ de l'enseignement universitaire. Conséquemment, **(3) le Conseil recommande au gouvernement de revoir ses encadrements, en particulier ceux qui se rapportent à l'éducation, à la famille et à l'emploi, pour prendre en compte les mutations profondes qui caractérisent le rapport aux études, et ce, de manière à atteindre d'autant mieux les objectifs de ces encadrements.**

#### 4.1.2 SOUTENIR LA POURSUITE COHÉRENTE DE VISÉES SOCIALES MULTIPLES

En abordant la conciliation études-travail-famille, le présent avis oblige à envisager la sphère de l'éducation comme une des composantes de la vie sociale, et ce, encore plus que ne le font habituellement les avis du Conseil. Il exige de situer la valorisation de la scolarisation, si chère au Conseil, dans la perspective de la poursuite d'autres visées sociales fondamentales comme l'encouragement des naissances et la qualité de vie des familles. Du coup, le Conseil en appelle à une réflexion qui déborde du champ de l'éducation et qui ouvre sur une vision sociétale de la place qu'occupent les études dans une trajectoire de vie.

Les travaux menés dans le cadre de la préparation de cet avis mettent en relief les tensions inhérentes à la poursuite de visées sociales multiples, tout aussi légitimes les unes que les autres. En plus de souhaiter le rehaussement de la scolarisation de la population québécoise, on est généralement d'accord pour encourager les naissances, favoriser la qualité de vie des familles, promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, faciliter l'insertion professionnelle des jeunes, privilégier le maintien en emploi et soutenir le développement personnel et professionnel. Mais la poursuite simultanée de ces visées n'est pas sans difficultés. Le gouvernement fait des choix et établit ses priorités au moyen de ses politiques, de ses programmes et de ses mesures. Il en va de même des établissements universitaires. Or, l'analyse des encadrements et des pratiques met au jour certaines inconsistances. Par exemple :

- les programmes gouvernementaux qui ont pour objectif d'encourager les naissances et de soutenir les familles (principalement le système de congés parentaux et les services de garde) sont d'abord pensés dans la logique de la séquence temporelle « études-travail-famille », alors que le rehaussement de la scolarisation tend à prolonger les études jusqu'à l'âge habituellement associé à la procréation, en plus de stimuler les retours aux études d'individus déjà parents ;
- les mesures étatiques visant la scolarisation des jeunes parents se concentrent sur la formation de base, alors que les discours promeuvent le rehaussement de la scolarisation de la population ;
- les encadrements étatiques qui portent sur la formation continue sont axés sur la formation de base et l'employabilité, tandis que ceux relatifs à l'immigration génèrent des besoins en matière de formation d'appoint de haut niveau (et donc à l'enseignement universitaire) pour certains nouveaux immigrants scolarisés dans leur pays d'origine ;
- en marge des discours généreux sur l'accessibilité aux études supérieures, certaines règles d'admission et de cheminement de même que certaines mesures d'aide financière tendent à privilégier les étudiants qui adoptent un rapport aux études traditionnel ;
- l'AFE offre un statut particulier aux étudiants à temps partiel qui ont des responsabilités parentales, alors que certains programmes universitaires ne permettent pas l'inscription à temps partiel.

Pour le Conseil, aucune visée sociale ne devrait être conçue et concrétisée en silo : chacune doit être comprise comme une composante d'une vision cohérente de la société. Précisément, le Conseil promeut une vision harmonisée des visées sociales. Il en appelle ainsi à la cohérence, cohérence entre les discours et les pratiques d'une part, et entre l'ensemble des pratiques d'autre part. Conséquemment, et en lien avec la recommandation 3 portant sur la révision des encadrements étatiques, **(4) le Conseil recommande aux différents ministères et organismes de se mobiliser sur les thèmes intersectoriels que sont la conciliation études-travail, la conciliation études-famille et la formation tout au long de la vie, et ce, pour d'autant mieux atteindre les objectifs qu'ils poursuivent.**

#### 4.1.3 ASSURER L'ÉQUITÉ ENTRE LES ÉTUDIANTS

Partant du principe qu'il est de la mission des universités d'accueillir toute personne qui a la capacité et la volonté de réaliser un projet d'études universitaires, le Conseil convient de l'importance de favoriser l'équité entre les étudiants, au regard notamment de l'accès aux études et du soutien à la réussite. Il se montre donc particulièrement soucieux des contraintes qui peuvent peser sur les étudiants — et les étudiants potentiels — dont le rapport aux études est non traditionnel. Par exemple, rappelons que :

- les étudiants à temps partiel sont rarement admissibles aux mesures d'aide financière offertes par l'État ou par les universités ;
- certains programmes d'études ne permettent pas de cheminer à temps partiel ;
- les programmes de bourses d'excellence tendent à exclure les personnes dont le rapport aux études est non traditionnel ;
- dans le contexte de concurrence pour l'obtention de subventions de recherche, des professeurs peuvent être enclins à privilégier les étudiants aux cycles supérieurs qui adoptent un mode traditionnel d'engagement dans les études et donc à délaissier ceux qui s'en distinguent ;
- seuls les étudiants-parents qui sont salariés ou boursiers peuvent recourir à un soutien financier pendant les premiers mois de vie de leur enfant.

Ainsi, force est d'admettre le hiatus entre, d'une part, un discours général au sein de l'État et des universités pour promouvoir le rehaussement de la scolarisation de la population et, d'autre part, des règles et des mesures qui, pour certains individus, font obstacle à l'accès aux études universitaires et à la persévérance. Les étudiants à temps partiel en fournissent un exemple patent : si vaillants puissent-ils être, ils sont astreints à des parcours particulièrement exigeants sans pouvoir bénéficier de plusieurs mesures de soutien et de récompense, comme le Programme études-travail et les bourses d'excellence. Autrement dit, parce que le système universitaire a été pensé, en général, pour les étudiants qui ont un rapport aux études traditionnel, il tend à mieux soutenir et récompenser ces derniers, alors que les efforts pour favoriser l'accès aux études universitaires doivent être investis au-delà de l'admission. En cela, les femmes paraissent particulièrement désavantagées, considérant leur surreprésentation parmi les étudiants à temps partiel et ceux qui effectuent un retour aux études, et le fait que les responsabilités parentales leur incombent davantage.

À cette enseigne, les positions avancées par le Conseil au milieu des années 1980 au sujet des étudiants adultes à l'université demeurent étonnamment actuelles.

[L]e Conseil est d'avis que les politiques de développement et de financement doivent tenir compte du caractère polymorphe de l'université, du système universitaire québécois et des populations qui le fréquentent. Plus spécifiquement, il juge qu'une formule de financement, y compris les aspects relatifs aux frais de scolarité et au système de prêts et bourses, qui aurait pour effet d'ériger des barrières supplémentaires liées à l'âge, au cheminement individuel ou au mode de fréquentation ne respecterait pas la réalité et les besoins de société qui se font jour. Cela ne veut pas dire que l'État et les universités elles-mêmes ne puissent pas légitimement choisir des priorités de développement. Il importe seulement que ces choix [...] ne se fassent pas arbitrairement, voire injustement, au détriment d'un groupe particulier, celui des étudiants adultes, dont on nierait dès lors les besoins et l'immense potentiel (CSE, 1985, p. 36).

Considérant les préjudices que peuvent subir certaines personnes, **(5) le Conseil recommande au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie de veiller à ce que toutes les personnes, y compris celles dont le parcours de vie s'éloigne de la séquence temporelle traditionnelle, puissent bénéficier équitablement des mesures de soutien à l'accès aux études universitaires et à la persévérance.**

De plus, **(6) le Conseil recommande au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie d'augmenter le nombre de bourses d'excellence disponibles pour récompenser les étudiants méritants, quel que soit leur mode de fréquentation de l'université ou d'engagement dans les études.**

#### **4.1.4 MOBILISER LES ACTEURS AUTOUR D'UN PARTAGE CLAIR ET JUSTE DES RESPONSABILITÉS**

L'examen des encadrements institutionnels et étatiques met au jour certains flous dans le partage des responsabilités en ce qui a trait à la prise en compte des réalités étudiantes actuelles à l'université. C'est dans cette perspective que **(7) le Conseil invite les différents acteurs — les étudiants, les administrateurs et le personnel des établissements universitaires, l'État et les employeurs — à convenir d'un partage clair et juste des responsabilités.** Ce partage a pour objectifs de responsabiliser chacun dans les limites de son champ d'action et de ses compétences, d'assurer la cohérence des pratiques et de favoriser l'équité entre les personnes. Les grands axes de ce partage des responsabilités sont présentés dans ce qui suit.

- S'agissant de leur rapport aux études, plusieurs responsabilités incombent forcément aux étudiants. Chacun d'eux est appelé à faire des choix, à en assumer les conséquences et à planifier ses actions en fonction des règles établies. Sans nier le bien-fondé de cette responsabilisation, le Conseil se montre soucieux de la qualité de l'information et du soutien offert aux étudiants à cet égard. Par exemple, il lui paraît essentiel qu'un individu qui décide de poursuivre son projet de formation à temps partiel soit informé au sein de son établissement des conséquences encourues au regard, par exemple, de son admissibilité à certaines mesures d'aide. Il en va de même pour celui qui souhaite augmenter sa charge de travail rémunéré ou qui envisage d'interrompre temporairement son projet de formation. Le Conseil considère que ce soutien est d'autant plus nécessaire compte tenu des pressions qui pèsent sur les étudiants d'aujourd'hui. En dépit de la richesse qu'ils peuvent représenter, les parcours non traditionnels comportent leur lot de difficultés et de lourdeurs, qui ne sont d'ailleurs pas réservées aux seuls étudiants ; elles font écho à des tendances sociales qui appellent à la vigilance et à la réflexion. Ainsi, **(7A) le Conseil encourage les personnes qui travaillent auprès des étudiants au sein des universités à les accompagner dans la composition de leur projet de formation, en leur fournissant l'information nécessaire pour éclairer leurs choix, et à les soutenir dans l'accomplissement de ce projet.**
- Pour l'heure, plusieurs encadrements laissent aux professeurs ou aux autres membres du corps enseignant la responsabilité d'arbitrer certaines demandes que des étudiants peuvent formuler considérant leur emploi ou leurs responsabilités parentales. Par exemple, certaines politiques institutionnelles ou règles des organismes subventionnaires prévoient des dispositions « sous réserve de l'acceptation du professeur ». D'un côté, cet arbitrage peut être vu comme une conséquence de la liberté académique, le professeur (et parfois aussi le chargé de cours) jouant le rôle de gardien des exigences universitaires. De l'autre, les arrangements au cas par cas donnent à des individus l'autorité de concrétiser, ou non, certaines orientations institutionnelles ou étatiques et peut, du coup, créer des iniquités entre les étudiants. Il n'apparaît donc pas souhaitable que la mise en œuvre de telles orientations incombent aux membres du corps enseignant. Conséquemment, **(7B) le Conseil recommande au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie ainsi qu'aux établissements universitaires de convenir, chacun à leur niveau, de balises pour guider les décisions relatives aux absences, aux interruptions d'études et aux études à temps partiel, et ce, dans un souci d'équité.**

- On l'a affirmé précédemment, il est de la mission des universités de s'ouvrir à tous ceux et celles qui ont la capacité et la volonté de réaliser un projet d'études universitaires. Or, la mise en œuvre de mesures destinées à soutenir l'accès et la persévérance du plus grand nombre d'étudiants est fonction des ressources disponibles. Le Conseil convient que le contexte budgétaire limite les marges de manœuvre et oblige d'autant à mener des exercices institutionnels de priorisation. En vertu de l'autonomie universitaire, les établissements utilisent leurs ressources en fonction de leur mission particulière et des besoins propres à leurs populations étudiantes. Mais ces choix institutionnels doivent, d'une façon ou d'une autre, témoigner d'une responsabilité à l'égard de l'ensemble des étudiants, y compris ceux dont le rapport aux études est non traditionnel. C'est pourquoi **(7C) le Conseil recommande à toutes les universités de tenir compte pleinement des nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires, et ce, toujours dans le respect des exigences universitaires.** Et, pour que celles-ci y parviennent, **(7D) le Conseil recommande au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie de financer adéquatement les établissements universitaires, c'est-à-dire en fonction des coûts associés à l'accomplissement de leur mission.**
- Le Conseil s'étonne que certaines visées sociales soient davantage prises en charge par les établissements universitaires que par l'État. C'est le cas notamment de la valorisation de la formation tout au long de la vie : si l'État concentre pour l'heure ses efforts sur la formation de base, les universités, elles, mettent en place des moyens plus ou moins substantiels pour publiciser leurs programmes d'études universitaires en dehors du système d'éducation. C'est le cas également pour ce qui est du soutien aux étudiants-parents, lequel repose parfois exclusivement sur les mesures d'aide ponctuelle offertes dans les établissements universitaires. Il en va de même pour les besoins en matière de services de garde : c'est sur les établissements universitaires que semblent surtout s'exercer des pressions pour augmenter le nombre de places dans les garderies sur les campus et pour créer des haltes-garderies dédiées aux enfants des étudiants. Selon le Conseil, les responsabilités dont il est question dans ces exemples relèvent avant tout de l'État. Conséquemment, et considérant les transformations qui caractérisent le rapport aux études, **(7E) le Conseil recommande au gouvernement de s'acquitter pleinement de ses responsabilités relatives à la valorisation de la formation tout au long de la vie et au soutien des étudiants-parents.**
- Préoccupé par le phénomène du travail rémunéré pendant les études, le Conseil souhaite que les employeurs soient sensibles aux avantages de la scolarisation de haut niveau. À ses yeux, ils ont la responsabilité de soutenir leurs employés, jeunes ou moins jeunes, qui s'engagent dans un projet de formation, par exemple en établissant des conditions d'emploi adéquates. Il en va d'ailleurs de l'intérêt de tous, à moyen et long terme. Conséquemment, **(7F) le Conseil invite la Commission des partenaires du marché du travail à encourager les employeurs à appuyer pleinement leurs employés, jeunes ou moins jeunes, dans la poursuite de leur projet de formation.**

## 4.2 DES PISTES D'ACTION LIÉES À CHACUNE DES RÉALITÉS ÉTUDIANTES QUI TÉMOIGNENT D'UN RAPPORT AUX ÉTUDES NON TRADITIONNEL

Fort des recommandations qui viennent d'être énoncées, le Conseil se penche ici sur chacune des principales réalités étudiantes qui témoignent d'un rapport aux études non traditionnel, soit le travail pendant les études (section 4.2.1), la parentalité (section 4.2.2), les études à temps partiel (section 4.2.3) et les retours aux études (section 4.2.4). À la lumière des constats relatifs à chacune de ces réalités, il propose des pistes d'action qui peuvent contribuer à la mise en œuvre des recommandations formulées dans la section précédente.

### 4.2.1 LE TRAVAIL PENDANT LES ÉTUDES

À deux reprises, le Conseil s'est penché sur le travail pendant les études postsecondaires, faisant montre la deuxième fois d'une évolution de sa pensée. En 1992, dans son avis sur les nouvelles populations des collèges et des universités, le Conseil (CSE, 1992) note que des étudiants consacrent une grande part de leur temps et de leur énergie à un travail rémunéré sans que cela n'affecte de façon significative leurs résultats scolaires ou ne nuise à leur réussite éducative. Aussi s'inquiète-t-il que « les établissements livrent le message qu'il est possible de réussir des études supérieures sans qu'on s'y engage à fond » (p. 75). Il formule alors une recommandation conduisant à « rétablir un "contrat éducatif" selon lequel les étudiants s'engagent de façon intense et responsable dans un projet de formation de qualité et selon lequel les établissements énoncent des lignes de conduite claires » (p. 76). Considérant les besoins financiers de certains étudiants, il se montre tout de même favorable au recours aux tâches d'assistantat. En 2000, dans son avis sur la réussite d'un projet d'études universitaires, le Conseil (CSE, 2000b) adopte une position plus nuancée. Il insiste en effet sur le besoin de faciliter la conciliation études-travail, par l'entremise notamment des emplois rémunérés sur le campus, avec ou sans lien avec le domaine d'études, et des stages rémunérés intégrés au programme de formation.

Pour les associations étudiantes, le travail pendant les études découle surtout de conditions financières difficiles et a des effets négatifs sur la réussite, la persévérance et la durée des études. Le CNCS-FEUQ (2007, p. 102) estime « la réduction du travail étudiant à l'extérieur de l'université, au profit d'autres sources de financement, comme primordiale pour favoriser la réussite des études », privilégiant par exemple l'offre de stages rémunérés qui soient intégrés aux programmes d'études, l'embauche des étudiants dans les projets de recherche des professeurs, la bonification du Programme études-travail, l'amélioration de l'Aide financière aux études et la bonification des programmes de bourses d'excellence. En outre, dans le contexte du débat entourant les droits de scolarité, des associations étudiantes invoquent les effets négatifs du travail pendant les études comme argument pour justifier leur position, que ce soit le gel des droits de scolarité (FEUQ) ou la gratuité scolaire (ASSE).

Or, des travaux menés dans le cadre de la production du présent avis se dégagent les constats suivants :

- plus ou moins 70% des étudiants des universités occupent un emploi en parallèle à leurs études ;
- selon le cas, l'étudiant s'approche davantage du profil de « l'étudiant qui travaille » ou de celui du « travailleur qui étudie » ;
- si le cumul études-travail est, dans certains cas, une obligation financière, il représente aussi un mode de vie enraciné dans des tendances sociales et culturelles ainsi que dans les caractéristiques du marché du travail québécois ;
- les effets négatifs du travail pendant les études se font moins sentir sur les résultats des étudiants que sur la durée de leurs études ;
- l'acquisition d'expériences de travail pendant les études peut représenter un atout pour l'insertion professionnelle, dans le contexte où le nombre de diplômés universitaires est plus élevé que jamais et où les employeurs valorisent de telles expériences ;
- la valorisation de l'acquisition d'expériences de travail est institutionnalisée au moyen, notamment, des stages intégrés aux programmes d'études et de l'attribution de tâches d'assistantat à des étudiants.

Pour le Conseil, la conciliation études-travail représente une tendance qu'on ne peut nier, ni renverser. Certes, le Conseil souhaite que le travail pendant les études ne soit, dans aucun cas, essentiel à la poursuite des études. Il n'en respecte pas moins le choix des individus qui veulent occuper un emploi pendant leurs études. Il lui importe cependant que les étudiants soient au clair avec les conséquences possibles du cumul études-travail, par exemple quant à l'ampleur de leur charge quotidienne et, éventuellement, à la durée de leurs études. En outre, le Conseil exprime un parti pris pour les emplois liés aux études, tels que les stages rémunérés intégrés aux programmes d'études, les tâches d'assistantat et les charges de cours. Il est néanmoins conscient des défis particuliers que peuvent poser aux étudiants de telles activités : pour être pleinement profitables, les stages et les tâches d'assistantat doivent être bien encadrés, alors que les charges de cours ne doivent pas impliquer un nombre déraisonnable d'heures de préparation si elles sont effectuées en concomitance avec les études. Aux yeux du Conseil, les employeurs des étudiants (y compris ceux qui les accueillent dans le cadre d'un stage), qu'il s'agisse des universités elles-mêmes ou d'autres organisations, ont des responsabilités à leur égard : ils doivent les soutenir au mieux de leur capacité dans la poursuite de leur projet de formation.

Ainsi, en cohérence avec sa position au regard du travail pendant les études et dans l'esprit de ses recommandations, le Conseil propose les pistes d'action suivantes :

- **que les dépenses réelles des étudiants à chaque trimestre d'études soient couvertes par l'AFE, de manière à ce que les étudiants ne soient pas forcés d'occuper un emploi pour subvenir à leurs besoins de base ;**
- **que le projet de formation et l'emploi de l'étudiant soient, autant que possible, concordants, ce qui suppose par exemple :**
  - d'étendre les opportunités de stages rémunérés intégrés aux programmes d'études, lorsque cela est possible ;
  - de bonifier le Programme études-travail ;
  - d'examiner les possibilités de reconnaissance des acquis pour des apprentissages faits en cours d'emploi ;
- **que les étudiants soient soutenus par leurs employeurs (qu'il s'agisse des universités elles-mêmes ou d'autres organisations) dans la poursuite de leur projet de formation au moyen, notamment, d'horaires de travail compatibles avec les études et d'une reconnaissance appropriée de leur travail.**

#### **4.2.2 LA PARENTALITÉ**

Le Conseil ne s'est jamais prononcé explicitement sur la parentalité des étudiants à l'université, bien qu'il promeuve, de façon globale, l'accessibilité aux études, la justice sociale et le rehaussement de la scolarisation de la population québécoise. Pour sa part, le Conseil du statut de la femme propose en 2004 des modifications à des lois, des règlements et des politiques pour mieux répondre aux besoins des mères-étudiantes, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Par ailleurs, le gouvernement s'est employé ces dernières années à dresser un portrait des mesures destinées à faciliter la conciliation études-famille, à l'échelle des établissements (Georgian College Institute of Applied Research and Innovation, 2005) ou de l'État (AFE, 2010). Des travaux seraient d'ailleurs en cours au MESRST pour recenser les « bonnes pratiques » des établissements postsecondaires en matière de conciliation études-famille. Enfin, plusieurs enquêtes menées par des chercheurs (Lero et autres, 2007 ; Corbeil et autres, 2011 ; Tanguay, 2012), des associations étudiantes (FEUQ, 2005 ; CNCS-FEUQ, 2010 ; CCJ et CNCS-FEUQ, 2010 ; CUSP, 2011 ; FAECUM, 2006, s. d.) et des groupes de travail au sein d'établissements universitaires (Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval, 2010) cernent les besoins particuliers des étudiants-parents, que ce soit en matière d'aide financière, de services de garde ou de conditions de formation. En outre, les rencontres préparatoires au Sommet sur l'enseignement supérieur ont été l'occasion pour des groupes, comme l'AELIES (2013), de formuler des suggestions particulières à cet égard.

Les travaux de production du présent avis montrent notamment que :

- la parentalité rejoint une proportion non négligeable d'étudiants des universités, soit environ 25 % dans le réseau de l'Université du Québec ;
- cette proportion pourrait croître dans les prochaines années, compte tenu du rehaussement des exigences de la scolarisation et de la valorisation de la formation tout au long de la vie ;
- pour des raisons biologiques et culturelles, la conciliation études-famille est d'autant plus lourde pour les femmes ;
- la parentalité est associée à des risques accrus d'interruption et d'allongement des études, mais ne semble pas avoir d'effets néfastes sur les résultats des étudiants, le fait d'être parent pouvant même procurer une motivation dans les études ;
- dans certains établissements universitaires québécois s'observe une sensibilité nouvelle aux besoins particuliers des étudiants-parents, mais les actions menées à cet égard demeurent modestes et dispersées ;
- les besoins en matière de garde des enfants figurent en haut de la liste des revendications des étudiants-parents, qu'il s'agisse de services de garde conventionnels ou de haltes-garderies ;
- les autorisations d'absences et d'interruptions des études en raison d'obligations parentales sont soumises au jugement d'individus (professeur, chargé de cours ou direction du programme) et sont donc exposées à des décisions variables ;
- les programmes de bourses d'excellence prévoient des dispositions pour répondre aux besoins des étudiants-parents, mais elles ne sont pas uniformes et semblent méconnues ;
- les mesures étatiques servant à soutenir les nouveaux parents se destinent principalement aux salariés, dans la perspective de la séquence temporelle « études-travail-famille ».

Aux yeux du Conseil, il est clair que la parentalité est un droit et que son exercice comporte des responsabilités irréductibles. Aussi, le Conseil en appelle-t-il par le présent avis à une sensibilité collective à l'égard de la conciliation études-famille, d'autant que plusieurs des actions destinées à prendre en compte les besoins des étudiants-parents ne relèvent pas prioritairement du champ d'intervention des universités, mais bien de celui de l'État.

En lien avec sa vision de la conciliation études-famille et dans l'esprit de ses recommandations, le Conseil propose les pistes d'action suivantes :

- **que tous les étudiants-parents, quelles que soient leurs sources de revenus, puissent bénéficier d'un soutien financier pendant les premiers mois de vie de leur enfant ;**
- **que les aménagements dont les étudiants-parents peuvent bénéficier par l'entremise des bourses d'excellence et des subventions de recherche des professeurs (en particulier les congés parentaux) soient publicisés dans les milieux universitaires de manière à favoriser davantage d'étudiants ;**
- **que des balises transparentes relativement aux autorisations d'absences, d'interruptions temporaires des études et d'études à temps partiel pour les étudiants-parents soient mises en place dans les universités, si ce n'est déjà fait ;**
- **que le nombre de places en garderie, en particulier sur les campus universitaires ou à proximité de ceux-ci, soit augmenté et que des places pour les enfants des étudiants-parents y soient réservées ;**
- **que des haltes-garderies, dont les modalités d'utilisation et les horaires sont plus souples que ceux des services de garde conventionnels, voient aussi le jour.**



### 4.2.3 LES ÉTUDES À TEMPS PARTIEL

Dans des avis antérieurs portant sur les universités, le Conseil adopte les positions suivantes au sujet des études à temps partiel.

- En 1985, dans son avis sur les étudiants adultes inscrits dans les programmes réguliers de l'université, le Conseil affirme qu'« un adulte à temps partiel peut atteindre de hauts niveaux d'excellence, tout comme un étudiant plus jeune à temps complet n'est pas nécessairement voué aux meilleures performances » (CSE, 1985, p. 34).
- Dans son avis de 1992 sur les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités, le Conseil se montre favorable à l'engagement à temps plein dans les études, du moins pour ce qui est de la formation initiale, considérant que « [m]aîtriser un champ de connaissances, développer des habiletés fondamentales et acquérir une compétence professionnelle exigent un engagement intensif, si possible à temps complet, pendant plusieurs années » et « [qu']étendre un tel projet de formation initiale sur une trop longue période comporte des risques de démotivation et d'éparpillement, voire d'abandon » (CSE, 1992, p. 76).
- Dans son avis de 2000 sur la réussite des études universitaires, le Conseil (CSE, 2000b, p. 84) manifeste un parti pris pour le régime d'études à temps plein, en particulier pour les premières années de l'âge adulte, notamment grâce à un soutien financier adéquat. Cette position est fondée sur des raisons pédagogiques : continuité de la formation, intégration des savoirs, acculturation, entraide accrue entre pairs, etc. En parallèle cependant, le Conseil souligne le besoin de mieux connaître la réalité des étudiants à temps partiel et de mettre en place des politiques et des mesures d'accessibilité à leur égard.
- Plus récemment, dans son avis sur les acquis et les défis des universités québécoises, le Conseil (CSE, 2008b) reconnaît que le régime d'études à temps partiel permet un accès plus large à l'université, bien qu'il soit associé à de plus faibles taux de diplomation. Sa recommandation à ce sujet cible précisément le soutien financier aux études pour permettre aux étudiants qui le souhaitent de se consacrer à temps plein à leurs études.

Bref, si le Conseil a déjà affiché un parti pris pour les études à temps plein en formation initiale, il se montre aussi soucieux, et ce, depuis longtemps, de l'accessibilité aux études universitaires à temps partiel. Le CCAFE fait sienne cette préoccupation : dans ses récents avis où il examine les effets d'une éventuelle hausse des droits de scolarité, il recommande d'analyser les besoins particuliers des étudiants à temps partiel. Des groupes comme l'ACDEAULF et la FAEUQEP militent précisément en faveur d'une meilleure prise en compte des besoins de ces étudiants, d'un élargissement de l'accès aux études à temps partiel, en particulier dans le cas de retours aux études, ainsi que d'une amélioration de l'aide financière destinée aux étudiants à temps partiel.

En revanche, comme au sujet du travail pendant les études, des associations étudiantes considèrent que les études à temps partiel résultent surtout de difficultés financières des étudiants : ce régime serait un symptôme de l'augmentation des frais de scolarité et des lacunes de l'Aide financière aux études, contraignant des étudiants à diminuer le rythme de leurs études pour travailler à temps plein en vue de subvenir à leurs besoins de base et, le cas échéant, à ceux de leur famille. Selon elles, l'amélioration de l'aide financière contribuerait à réduire le nombre d'inscriptions à temps partiel au profit de celles à temps plein (FEUQ, 2010 ; CNCS-FEUQ, 2007). Dans cette perspective, les études à temps partiel sont, somme toute, perçues comme un « mal » à contrer.

Les travaux menés dans le cadre de la production du présent avis révèlent que :

- les études à temps partiel concernent majoritairement des femmes ;
- les programmes ne menant pas à un grade sont majoritairement suivis à temps partiel, alors que l'inscription à temps plein est obligatoire dans certains programmes de grade, dans certaines disciplines et dans plusieurs formations à la recherche ;
- les études à temps partiel sont associées à des taux de diplomation plus faibles que les études à temps plein, hormis dans les microprogrammes où la tendance est inversée ;
- pour certains individus, comme ceux qui ont des responsabilités parentales et ceux qui effectuent un retour aux études, les études à temps partiel peuvent être une condition d'accès à l'université et de persévérance ;

- les étudiants inscrits à temps partiel sont privés de plusieurs avantages réservés à ceux inscrits à temps plein (par exemple, ceux qui passent du temps plein au temps partiel doivent rembourser, le cas échéant, le versement de leur bourse d'excellence ou, dans le cas de l'Aide financière aux études, les intérêts de leur dette d'études);
- en vertu des règles actuelles de financement des universités, les étudiants à temps partiel entraînent une pression financière sur celles-ci, en particulier lorsqu'ils s'y trouvent en grand nombre.

Certes, le Conseil persiste à reconnaître plusieurs avantages aux études à temps plein. En particulier, ce régime d'études favorise la socialisation et l'acculturation des étudiants, en plus de mener plus rapidement, et plus sûrement, à l'obtention d'un diplôme. C'est pourquoi il tient ici à rappeler sa recommandation de 2008 selon laquelle il importe de soutenir financièrement les étudiants pour que ceux qui le souhaitent puissent cheminer à temps plein.

Néanmoins, le Conseil est aussi conscient que des étudiants peuvent, pour diverses raisons, devoir ou préférer s'inscrire aux études à temps partiel. Il entrevoit notamment les avantages de ce régime d'études pour les étudiants qui ont des responsabilités parentales et pour ceux qui effectuent un retour aux études. Il s'interroge conséquemment sur les possibilités d'inscription à temps partiel. Pour des raisons pédagogiques, certaines formations peuvent exiger, en tout ou en partie, une concentration des activités dans le temps. Mais lorsque cette concentration n'est pas nécessaire à l'apprentissage, le Conseil estime que l'étudiant devrait avoir le choix de sa charge de travail à chaque trimestre d'études. Il se montre en outre soucieux de la disponibilité de services et de mesures d'aide auxquels peuvent recourir les étudiants à temps partiel, notamment en ce qui a trait à l'aide financière aux études et au soutien à la réussite. Conséquemment, et dans l'esprit de ses recommandations, il suggère les pistes d'action suivantes :

- **que les programmes d'études soient revus de manière à lever, lorsque possible, l'obligation de s'inscrire à temps plein, pour une portion ou pour l'ensemble du programme;**
- **que l'aide financière aux études soit établie en fonction des besoins de l'étudiant à chaque trimestre, de manière à lui permettre, au besoin, d'alterner sans préjudice entre une inscription aux études à temps plein et une autre à temps partiel;**
- **que les établissements universitaires reçoivent un financement adéquat pour l'accueil et l'encadrement des étudiants à temps partiel, de manière à ce qu'ils puissent soutenir pleinement ces derniers dans la poursuite de leur projet de formation.**

#### 4.2.4 LES RETOURS AUX ÉTUDES

Les universités accueillent bon nombre d'individus qui effectuent un retour aux études auxquelles elles proposent une offre et des modalités de formation diversifiées. Du coup, elles participent au rehaussement de la scolarisation de la population québécoise, qui est par ailleurs promu par le Conseil. Or, comme ce dernier l'a maintes fois fait valoir, l'accessibilité aux études universitaires est indissociable de la qualité des formations offertes.

- Dans son avis de 1985 portant sur les adultes dans les programmes réguliers de l'université, le Conseil soutient qu'on « ne saurait faire en sorte que l'âge, le cheminement personnel ou le mode de fréquentation soient érigés en obstacles ou en dénis du droit d'apprendre » (CSE, 1985, p. 41) et se montre « d'avis que la présence des adultes à l'université constitue [...] un phénomène à favoriser » (p. 33), et ce, tout en maintenant les exigences universitaires.
- En 1992, dans son avis sur les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités, le Conseil se dit favorable à la pédagogie différenciée pour les jeunes et les adultes tout en précisant que « [l]e respect à accorder à la population étudiante ne doit jamais s'accomplir dans le non-respect des hautes exigences de l'enseignement supérieur » (CSE, 1992, p. 81).
- Dans son avis de 2000 sur la réussite d'un projet d'études universitaires, le Conseil admet que le rehaussement de la scolarisation puisse s'appuyer sur des trajectoires diverses (CSE, 2000b, p. 83), tout en insistant sur l'engagement des étudiants « auquel ne peut pallier la souplesse de l'offre de formation » (p. 26).

On l'a vu, plusieurs établissements universitaires et maints regroupements (comme l'ACDEAULF, l'ICEA et la FAEUQEP et le MQAF) promeuvent les retours aux études universitaires. Il reste que l'ouverture des établissements à la différenciation des parcours soulève un questionnement quant à la qualité des formations. À l'instar de Bujold et autres (1997), on peut concevoir que l'enjeu consiste à faire preuve de souplesse pour la composition des parcours de formation sans que le système universitaire québécois n'évolue en des systèmes parallèles conférant des avantages distincts selon que le parcours est ou non régulier.

Les travaux effectués dans le cadre de la production de cet avis mettent en évidence les constats suivants :

- les personnes qui effectuent un retour aux études sont bien présentes dans les universités québécoises, bien qu'il n'ait pas été possible d'en évaluer le nombre exact ;
- les femmes sont surreprésentées parmi les personnes qui effectuent un retour aux études universitaires ;
- les personnes qui effectuent un retour aux études ont souvent de plus amples obligations familiales et professionnelles, mais tendent, selon certaines enquêtes, à obtenir de meilleurs résultats académiques ;
- les universités font des efforts notables pour favoriser les retours aux études, notamment par l'entremise de l'offre et des modalités de formation ;
- considérant certaines conditions d'admission et certaines activités préparatoires aux études universitaires offertes par les universités, d'aucuns déplorent les chevauchements entre les actions de ces dernières et celles des collèges ;
- les programmes ne menant pas à un grade sont particulièrement prisés par les individus qui, en vertu de leur âge, effectuent vraisemblablement un retour aux études, bien qu'un nombre non négligeable d'entre eux se retrouvent aussi dans les programmes de grade, en particulier à la maîtrise : conséquemment, les personnes qui effectuent un retour aux études et celles qui sont en formation initiale tendent à s'inscrire à de mêmes programmes et à se côtoyer dans les classes ;
- les voies de formation destinées plus spécialement, mais non exclusivement, aux étudiants qui effectuent un retour aux études ne font pas toujours l'objet d'une régulation aussi soutenue que celle qui prévaut pour les voies de formation « classiques » : ce peut notamment être le cas de l'évaluation des programmes ne menant pas à un grade et de l'évaluation des formations offertes à distance ;
- des initiatives sont prises localement pour recourir davantage à la reconnaissance des acquis et des compétences et, ainsi, favoriser l'accès et la persévérance des personnes qui effectuent un retour aux études, mais les défis à relever en la matière demeurent de taille, notamment sur le plan de l'expertise ainsi que de la cohérence des pratiques à l'échelle des établissements et du système universitaire québécois ;
- si les personnes qui effectuent un retour aux études peuvent recourir à de l'aide financière, elles sont souvent désavantagées par la façon dont sont pris en compte leurs revenus antérieurs au retour aux études ;
- des mesures fiscales ont pour objet de soutenir les retours aux études, telles que le REEP pour les personnes qui disposent de REER, mais elles semblent peu connues.

Pour le Conseil, la formation tout au long de la vie est une tendance lourde et irréversible. Il va donc de soi que les universités offrent des possibilités de formation à un nombre grandissant de personnes qui effectuent un retour aux études. Même si elles n'empruntent pas un parcours régulier, continu et linéaire, toutes les personnes qui en ont la capacité et la volonté doivent pouvoir accéder à une formation universitaire de qualité et bénéficier, pour ce faire, du soutien nécessaire à leur réussite.

Pour appuyer sa position sur les retours aux études, et dans l'esprit de ses recommandations, le Conseil propose les pistes d'action suivantes :

- **que l'aide financière fournie aux personnes qui effectuent un retour aux études soit établie en fonction du revenu disponible au moment des études;**
- **que le REEP soit publicisé pour qu'il soit davantage connu et, du coup, utilisé par les personnes qui effectuent un retour aux études;**
- **que les pratiques des universités en matière de RAC soient optimisées, notamment par la voie d'un financement adéquat, et ce, dans un souci de qualité, d'équité et de cohérence dans l'ensemble du système universitaire québécois;**
- **que des référentiels communs sur les niveaux de formation soient convenus à l'échelle du système universitaire québécois, tel que le Conseil le recommande en 2012, ce qui permettrait d'autant mieux d'optimiser les pratiques de RAC, d'assurer la qualité des programmes ne menant pas à un grade et de baliser l'octroi de grade par cumul de diplômes;**
- **que l'évaluation des programmes d'études tienne compte du lieu et du mode de formation, tel que le recommande le Conseil en 2012 au sujet de la formation délocalisée et de la formation à distance, en vue de l'amélioration continue des formations offertes selon ces modalités.**

Enfin, le Conseil se montre préoccupé des risques de chevauchement, voire du manque de cohésion, entre les actions des collèges et des universités en ce qui touche les retours aux études. Il ne lui a pas été possible dans le cadre de la production du présent avis de mener à terme la réflexion qui s'impose. Aussi, le Conseil souhaite-t-il que le MESRST poursuive cette réflexion, de façon à clarifier la situation, voire à y apporter les corrections nécessaires.

# **CONCLUSION**

Dans cet avis, le Conseil met en lumière les transformations qui caractérisent les façons de réaliser un projet d'études universitaires, c'est-à-dire le mode d'engagement dans les études et le mode de fréquentation des universités. Le constat est clair : plusieurs étudiants entretiennent un rapport aux études non traditionnel de par l'occupation d'un emploi, leurs responsabilités parentales, leurs études à temps partiel ou leur parcours de formation irrégulier. Bien que ce phénomène ne soit pas nouveau, il apparaît aujourd'hui avec intensité. Par surcroît, son fort ancrage social oblige le Conseil à y reconnaître un caractère irréversible.

Si plusieurs actions sont mises en œuvre au sein des universités pour tenir compte de ces nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires, elles demeurent locales et partielles. Quant aux encadrements étatiques, ils sont porteurs d'une vision traditionnelle, et donc séquentielle, des étapes de la vie que sont les études, le travail et la parentalité. Le Conseil propose donc dans cet avis une vision d'ensemble qui dépasse chacune des réalités étudiantes actuelles et qui déborde du champ de l'enseignement universitaire. En cohérence avec ses valeurs, il souhaite que toutes les personnes qui en ont la volonté et la capacité, y compris celles dont le rapport aux études est non traditionnel, puissent accéder à des études universitaires et être soutenues dans l'accomplissement de celles-ci. Or, une telle largesse en matière d'accès et de soutien à la réussite ne peut être conçue au détriment de la qualité des formations ni du respect des exigences universitaires. C'est d'ailleurs avec un souci non seulement d'équité mais aussi de qualité et de cohérence que le Conseil milite en faveur d'une pleine prise en compte des nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires.

# **ANNEXES**

## **ANNEXE 1**

### **LISTE DES PERSONNES CONSULTÉES**

#### **PERSONNES INVITÉES À UNE RÉUNION DE LA CERU<sup>68</sup>**

Francine Descarries, professeure à l'UQAM

Jacques Hamel, professeur à l'Université de Montréal

Benoit Laplante, professeur à l'INRS, Centre Urbanisation Culture Société

Denis Marchand, directeur de la Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec

Jacques Roy, professeur au Cégep de Sainte-Foy et membre-chercheur à l'Observatoire Jeunes et Société

Martin Ringuette, directeur adjoint de la Direction de la vie étudiante, des études et de la recherche, Université du Québec

Laurent Viau, président du CNCS-FEUQ

#### **PERSONNES CONSULTÉES PAR LA PERMANENCE DU CONSEIL**

Membres de l'Association des ombudsmans des universités québécoises, rencontrés en juin 2011

Participants au colloque du CAPRES sur la conciliation études-travail-famille, tenu en mai 2012

Participants à la journée de l'enseignement de l'École Polytechnique, tenue en octobre 2012

---

68. Les fonctions indiquées sont celles que les personnes occupaient au moment où elles ont été consultées.



## ANNEXE 2 DONNÉES COMPLÉMENTAIRES SUR LES ÉTUDIANTS

**TABLEAU 13**  
Nombre d'étudiants inscrits selon le programme et le cycle d'études,  
universités québécoises, trimestres d'automne 1995 à 2009

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>1<sup>er</sup> cycle</b>															
Attestation	1 967	1 876	2 640	2 642	3 696	3 330	3 038	2 983	2 754	2 925	2 809	2 608	2 801	3 114	3 432
Certificat et diplôme	55 626	51 346	49 241	48 384	49 661	48 814	46 393	46 754	47 569	45 857	44 041	42 086	41 230	40 166	41 039
Baccalauréat	120 967	119 805	117 757	118 058	120 246	122 134	126 323	131 898	137 008	139 734	142 485	144 251	145 829	146 646	150 103
<b>2<sup>e</sup> cycle</b>															
Attestation	313	675	815	1 438	1 605	1 930	2 391	3 057	3 166	3 297	3 437	3 368	3 951	4 312	4 582
Diplôme et certificat	4 876	4 839	5 045	5 203	5 592	6 152	7 301	8 335	8 941	9 662	9 912	10 302	10 047	10 035	10 474
Maîtrise	24 630	24 498	24 165	24 018	24 472	24 557	26 540	28 551	29 731	30 323	30 404	30 365	30 179	30 285	31 474
<b>3<sup>e</sup> cycle</b>															
Programme ne menant pas à un grade	-	-	-	-	-	42	118	120	151	132	112	114	138	103	151
Doctorat	9 177	9 247	9 268	8 857	8 679	8 653	8 659	9 280	10 242	11 174	11 969	12 427	12 866	13 244	13 687

Source : MELS, GDEU, janvier 2011, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

**TABLEAU 14**  
Répartition des étudiants inscrits dans les programmes ne menant pas à un grade  
selon le domaine d'études, universités québécoises, trimestre d'automne 2009

		Arts (%)	Droit (%)	Lettres (%)	Sc. app. (%)	Sc. de la santé (%)	Sc. de l'adm. (%)	Sc. de l'éduc. (%)	Sc. hum. (%)	Sc. pures (%)	Études pluri. (%)	Sans objet (%)	TOTAL (%)
<b>Répartition des étudiants des programmes ne menant pas à un grade</b>													
1 <sup>er</sup> cycle	Attestation	2	1	17	10	7	28	16	10	0	0	9	100
	Certificat et diplôme	2	2	9	5	6	50	3	16	1	4	2	100
2 <sup>e</sup> cycle	Attestation	2	1	1	5	7	56	16	8	1	2	2	100
	Diplôme et certificat	1	4	2	6	7	60	11	5	0	3	0	100
<b>Part relative des étudiants des programmes ne menant pas à un grade parmi ceux de l'ensemble des programmes d'un cycle</b>													
1 <sup>er</sup> cycle	Attestation	1	0	6	1	1	2	3	1	0	0	8	2
	Certificat et diplôme	12	17	36	8	12	44	6	16	4	32	20	21
2 <sup>e</sup> cycle	Attestation	7	3	3	3	8	14	20	6	2	6	23	10
	Diplôme et certificat	9	35	10	10	20	35	31	8	3	27	5	23

Source : MELS, GDEU, janvier 2011, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

**TABLEAU 15**  
Suivi des cohortes d'étudiants inscrits dans un programme d'études selon le cycle, le programme et le régime d'études, pour l'ensemble des universités québécoises

	Régimes d'études <sup>1</sup>	Total des cohortes (N)	Étudiants diplômés			Étudiants non diplômés					
			Même sanction	Autre sanction <sup>2</sup>	TOTAL	Inscrits			Non inscrits		
						Même sanction	Autre sanction	TOTAL	Interruption <sup>3</sup>	Abandon <sup>4</sup>	TOTAL
<b>1<sup>er</sup> cycle</b>											
<b>Microprogramme</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	9 061	14%	1%	15%	3%	10%	13%	15%	57%	72%
	Temps plein	2 105	7%	6%	13%	1%	15%	16%	7%	65%	72%
<b>Certificat et diplôme</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	78 184	24%	1%	25%	16%	6%	22%	12%	42%	54%
	Temps plein	41 561	52%	2%	55%	4%	14%	17%	6%	21%	28%
<b>Baccalauréat</b> (moyenne des cohortes d'automne de 1999 à 2005, 6 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	28 172	40%	2%	42%	9%	3%	12%	6%	40%	46%
	Temps plein	246 541	80%	1%	81%	3%	1%	4%	2%	13%	15%
<b>2<sup>e</sup> cycle</b>											
<b>Microprogramme</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	9 518	25%	4%	29%	4%	13%	17%	12%	43%	55%
	Temps plein	547	14%	9%	23%	2%	15%	17%	8%	52%	60%
<b>Diplôme et certificat</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	18 064	35%	3%	37%	16%	7%	23%	11%	29%	39%
	Temps plein	6 556	70%	5%	75%	2%	5%	7%	5%	13%	18%
<b>Maîtrise</b> (moyenne des cohortes d'automne de 1999 à 2006, 5 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	19 847	57%	2%	59%	7%	2%	9%	5%	26%	32%
	Temps plein	46 335	77%	2%	79%	3%	3%	6%	3%	13%	15%
<b>3<sup>e</sup> cycle</b>											
<b>Microprogramme et diplôme</b> (moyenne des cohortes d'automne de 2001 à 2007, 3 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	227	9%	1%	10%	30%	10%	40%	11%	39%	50%
	Temps plein	10	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
<b>Doctorat</b> (moyenne des cohortes d'automne de 1999 à 2001, 10 ans après la 1 <sup>re</sup> inscription)	Temps partiel	264	36%	4%	40%	5%	2%	7%	6%	47%	53%
	Temps plein	3 567	64%	6%	70%	3%	1%	4%	2%	24%	27%

Source : MESRST, GDEU, mars 2013, compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Note : Les cohortes prises en compte se rapportent aux nouvelles inscriptions d'étudiants dans un programme donné au trimestre d'automne de référence.

n. d. : Les données ne sont pas présentées en raison du faible nombre d'étudiants qui s'y rapporte.

1. Le régime d'études est celui des étudiants au moment de leur première inscription, sachant par ailleurs qu'ils peuvent changer de régime au cours de leur cheminement.
2. À noter que les étudiants qui obtiennent une autre sanction que celle recherchée au moment de leur première inscription sont généralement classés au MESRST dans la catégorie « abandon des études avec une sanction autre que celle initialement visée ».
3. Sont ici considérés comme étant en situation d'interruption des études les étudiants qui n'ont obtenu aucun diplôme depuis leur première inscription et qui, au moment de l'observation, ne sont pas inscrits aux études depuis moins de 5 trimestres consécutifs.
4. Sont ici considérés comme étant en situation d'abandon les étudiants qui n'ont obtenu aucun diplôme depuis leur première inscription et qui, au moment de l'observation, ne sont pas inscrits aux études depuis au moins 5 trimestres consécutifs.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aide financière aux études (2010). *Conciliation études-famille*, réf. du 26 mai 2010, <http://www.afe.gouv.qc.ca/fr/pretsBourses/conciliationEtudesFamille.asp>.
- Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (2012). *Mémoire sur l'accessibilité et la participation des adultes à l'enseignement supérieur*, Mémoire présenté au sommet L'enseignement supérieur pour tous, 2<sup>e</sup> thème: L'accessibilité et la participation aux études supérieures, Chambly (Québec), L'Association, 35 p.
- Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (2006). *La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises: état de la situation*, Chambly (Québec), L'Association, 230 p.
- Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (2001). *Notes à l'intention du Conseil supérieur de l'éducation en vue de la préparation de son rapport annuel portant sur le rôle de l'État et l'orientation de son intervention en éducation*, 9 p.
- Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (2013). *Dans l'optique d'une réforme: vision étudiante de l'institution universitaire québécoise*, Mémoire déposé dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur, Québec, L'Association, 51 p.
- Association de parents étudiant ou travaillant à l'Université Laval (2010). *Enjeux pour les femmes étudiantes: autour de la grossesse, la maternité et la parentalité*, 7 p.
- Association étudiante de l'École des sciences de la gestion de l'UQAM (2013). *Mémoire des positions de l'AEESG en regard au Sommet de l'enseignement supérieur*, Montréal, L'Association, 15 p.
- Association étudiante de l'ENAP (2010). *Politique familiale à l'endroit des étudiants-parents de l'École nationale d'administration publique*, réf. du 24 octobre 2012, <http://www.aeenap.ca/wp-content/uploads/2010/03/Politique-familiale-AEENAP.pdf>.
- Association des universités et collèges du Canada (2011). «Tendances dans le milieu universitaire», *Effectifs*, vol. 1, 75 p.
- Aubert, Benoit, Patrick Cohendet, Laurent Da Sylva, David Grandadam, Jason Guimaron et Benoit Montreuil (2010). *L'innovation et les technologies de l'information et des communications*, Centre sur la productivité et sur la prospérité, HEC Montréal, 38 p.
- Beucher, Chantale (2010). «Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec: étude de cas», *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 13, n° 1, p. 63-81.
- Beck, Ulrich (2001). *La société du risque*, éd. Aubier, 521 p.
- Berger, Joseph, Anne Motte et Andrew Parkin (2009). *Le prix du savoir. L'accès à l'éducation et la situation financière*, 4<sup>e</sup> édition, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 243 p.
- Bernier, Colette (2012a). *Formation et employabilité: regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 195 p.
- Bernier, Colette (2012b). «Se former dans une société du risque», *Découvrir – Le magazine de l'ACFAS*, réf. du 5 mars 2012, <http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2012/03/se-former-dans-societe-risque>.
- Bonin, Sylvie, Johanne Bujold et Pierre Doray (2012). «Universités nouvelles, étudiants nouveaux?», dans Lyse Roy et d'Yves Gingras (dir.), *Les universités nouvelles, Enjeux et perspectives*, 342 p.
- Bonin, Sylvie (2007). *Le projet ICOPE: prise de vue récente sur la conciliation études-travail-famille*, réf. de novembre 2007, <http://www.uquebec.ca/capres/articles/articles-07-08/vs-imprimables/art-UQ-Novembre-2007.pdf>.

- Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de minuit, 189 p.
- Brault-Labbé, Anne, et Lise Dubé (2008). « Engagement, sur-engagement et sous-engagement académiques au collégial: pour mieux comprendre le bien-être des étudiants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 3, p. 729-751.
- Brosseau, Louis, et Michèle Deraïche (2010). « Concilier études et famille: c'est possible au Collège Ahunstic », *Communications Ahunstic*, vol. 25, n° 1, printemps, p. 28, réf. du 15 mai 2013, [http://www.collegeahuntsic.qc.ca/sites/default/files/public/documents/comm-ahuntsic/vol25\\_print\\_10.pdf](http://www.collegeahuntsic.qc.ca/sites/default/files/public/documents/comm-ahuntsic/vol25_print_10.pdf).
- Bujold, Johanne, Pierre Chenard, Danielle Pageau et Martin Ringuette (1997). « Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies au Québec », dans Pierre Chenard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 5-21.
- Bye, Dorothea, Dolores Pushkar et Michael Conway (2007). « Motivation, Interest, and Positive Effect in Traditional and Non-traditional Undergraduate Students », *Adult Education Quarterly*, vol. 57, n° 2, février, p. 141-158.
- Center for Law and Social Policy (2011). *Yesterday's non-traditional student is today's traditional student*, réf. du 7 mars 2013, <http://inpathways.net/Nontraditional-Students-Facts-2011.pdf>.
- Centrale des syndicats du Québec (2013). *La contribution des établissements et de la recherche au développement de l'ensemble du Québec: pour une plus grande reconnaissance, collaboration et synergie*, Avis présenté dans le cadre de la démarche participative en vue du Sommet sur l'enseignement supérieur, Montréal, La Centrale, 16 p.
- Centre des étudiants-parents de l'Université Concordia et Dean of Students Office (2011). *Student parents and their children: How can we help them? An analysis of the student parent experience at Concordia University*, 36 p.
- Charbonneau, Johanne (2007). « L'influence du contexte sociétal sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes adultes », dans Sylvain Bourdon et Mircea Vultur (dir.), *Regard sur... les jeunes et le travail*, Québec, Éditions de l'IQRC, p. 53-68.
- Charbonneau, Johanne (2006). « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. CXX, p. 111-131.
- Charlot, Bernard (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 112 p.
- Choy, Susan (2002). *Nontraditional Undergraduates*. NCSE 2002-012, Département de l'Éducation des États-Unis, National Center for Education Statistics, 20 p.
- Cloutier, Renée (1990). *Les « nouvelles » clientèles universitaires québécoises: différences et ressemblances avec le modèle de « l'étudiant traditionnel »*, vol. 7, Université Laval, 83 p.
- Comité ad hoc sur la formation continue de l'Université de Montréal (2010). *Rapport*, Montréal, Université de Montréal, 35 p.
- Comité consultatif Jeunes et Conseil national des cycles supérieurs – Fédération étudiante universitaire du Québec (2010). *La conciliation familiale chez les jeunes*, CCJ-CNCS-FEUQ, 117 p.
- Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2012). *Étalement des hausses des droits de scolarité de 2012-2013 à 2018-2019 et modifications à l'aide financière aux études*, Québec, Le Comité, 54 p.
- Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2011). *Hausses des droits de scolarité et modifications à l'aide financière aux études 2012-2013 à 2016-2017*, Québec, Le Comité, 86 p.

- Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2009). *Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie*, Québec, Le Comité, 92 p.
- Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2004). *L'accessibilité financière à la réussite du projet d'études*, Sainte-Foy, Le Comité, 76 p.
- Comité de liaison interordres en formation à distance (2013). *La formation à distance: une voie essentielle pour faire du Québec une société du savoir pour toutes et pour tous*, Sommet sur l'enseignement supérieur, Montréal, Le Comité, 8 p.
- Comité de liaison interordres en formation à distance (2012). *Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996*, Montréal, Le Comité, 6 p.
- Comité de liaison interordres en formation à distance (2007). *Soixante ans de formation à distance au Québec*, Document en soutien à la participation au Forum québécois de la formation à distance, 14 et 15 novembre 2007, 18 p.
- Comité sur l'accessibilité financière aux études de l'Université du Québec (2011). *La participation aux études universitaires dans un contexte de hausse des droits de scolarité*, Rapport, Québec, Le Comité, 61 p.
- Commission de la culture et de l'éducation (2011). *Rapport sur les auditions des dirigeants des établissements d'enseignement de niveau universitaire en application de la Loi sur les établissements de niveau universitaire*, Rapport et recommandations, Québec, La Commission, 15 p.
- Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval (2010). *Les études et la vie étudiante: conciliation, flexibilité, adaptation*, Québec, Université Laval, 36 p., réf. du 13 septembre 2010, <http://www.ulaval.ca/sg/greffe/AvisCAE2010.pdf>.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2003). *Après 25 ans: la Charte québécoise des droits et des libertés*, Volume 1 – Bilan et recommandations, Montréal, La Commission, réf. de novembre 2012, [http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/documents/bilan\\_charte.pdf](http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/documents/bilan_charte.pdf).
- Concordia University Student Parents Centre (CUSP) et Dean of Students office (2011). *Student parents and their children: how can we help them? An analysis of the student parent experience at Concordia University*, 36 p.
- Confédération des syndicats nationaux (2012). *L'éducation, un droit humain, une responsabilité sociale: plateforme en éducation*, Québec, La Confédération, 94 p.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2011). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*, Mémoire présenté à la Commission des relations avec les citoyens dans le cadre de la planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015, Montréal, La Conférence, 18 p.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2010a). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*, Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, La Conférence, 33 p.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2010b). *L'offre de formation universitaire sur le territoire québécois: état de situation au trimestre d'automne 2008*, Montréal, La Conférence, 109 p.
- Conseil de la famille et de l'enfance (2008). *La Politique familiale au Québec: visée, portée, durée et rayonnement*, Québec, Le Conseil, 76 p.
- Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (2012). *Guide du boursier*, réf. du 24 septembre 2012.
- Conseil des universités (1986). *La formation courte dans les universités*, Sainte-Foy, Le Conseil, 69 p.

- Conseil des universités (1985). *La formation courte dans l'enseignement universitaire, rapport final du Comité sur le développement actuel de l'enseignement universitaire et de la place occupée par les programmes courts et l'enseignement hors-campus*, Sainte-Foy, Le Conseil, 89 p.
- Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail (2006). *Personne ne doit choisir entre la famille et le travail!: un regard féministe sur la conciliation famille-emploi-études*, Plateforme, Montréal, Le Conseil, 38 p.
- Conseil du patronat du Québec (2012). *Rencontre de travail préparatoire sur la qualité de l'enseignement supérieur*, Montréal, Le Conseil, 8 p.
- Conseil du statut de la femme (2004a). *Étudiante et mère: un double défi – Les conditions de vie et les besoins des mères étudiantes*, Québec, Le Conseil, 119 p.
- Conseil du statut de la femme (2004b). *Maintenir le soutien financier aux études et s'adapter aux nouvelles réalités*, Étude préparée à la demande du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, Québec, Le Conseil, 68 p.
- Conseil interprofessionnel du Québec (2007). *Mémoire à la Commission de la culture de l'Assemblée nationale du Québec relativement à la planification de l'immigration pour la période 2008-2010*, septembre, 26 p.
- Conseil interprofessionnel du Québec (2004). *Mémoire à la Commission parlementaire de l'éducation dans le cadre de la consultation générale sur les enjeux entourant la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, Montréal, Le Conseil, 14 p.
- Conseil national des cycles supérieurs – Fédération étudiante universitaire du Québec (2011). *Note d'information sur les services de garde en milieu universitaire*, Montréal, Le Conseil, 16 p.
- Conseil national des cycles supérieurs – Fédération étudiante universitaire du Québec (2010). *Avis sur l'élargissement du régime d'assurance parentale aux étudiants de cycles supérieurs: passer du discours à l'action*, Montréal, Le Conseil, 25 p.
- Conseil national des cycles supérieurs – Fédération étudiante universitaire du Québec (2007). *Les sources et modes de financement des étudiants aux cycles supérieurs*, Montréal, Le Conseil, 107 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire: une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*, Québec, Le Conseil, 123 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010a). *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs*, Québec, Le Conseil, 128 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010b). *Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation: pour un meilleur accès aux ressources collectives*, Québec, Le Conseil, 121 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008a). *Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Québec, Le Conseil, 102 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008b). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*, Québec, Le Conseil, 94 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation: une question d'équité*, Sainte-Foy, Le Conseil, 74 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005). *L'internationalisation: nourrir le dynamisme des universités québécoises*, Sainte-Foy, Le Conseil, 104 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial: l'orientation au cœur de la réussite*, Sainte-Foy, Le Conseil, 124 p.

- Conseil supérieur de l'éducation (2000a). *La reconnaissance des acquis. Une responsabilité politique et sociale*, Sainte-Foy, Le Conseil, 123 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000b). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*, Sainte-Foy, Le Conseil, 126 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer*, Sainte-Foy, Le Conseil, 175 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1985). *Les adultes dans les programmes réguliers de l'université: des étudiants à part entière*, Sainte-Foy, Le Conseil, 43 p.
- Corbeil, Christine, Francine Descarries, Geneviève Guernier et Geneviève Gariépy (2011). *Parents-étudiants de l'UQAM: réalités, besoins et ressources*, Montréal, Institut de recherche et d'études féministes, Université du Québec à Montréal, 72 p.
- CREPAS (2012). *Certification Études-travail*, réf. du 18 décembre 2012, [http://www.crepas.qc.ca/section/163-conciliation\\_%E9tudes-travail](http://www.crepas.qc.ca/section/163-conciliation_%E9tudes-travail).
- Crespo, Manuel, Alexandre Beaupré-Lavallée et Sylvain Dubé (2011). *L'offre de programmes universitaires des sites hors campus au Québec: ampleur, logiques décisionnelles et évaluation de ses impacts*, Rapport de projet, Montréal, CIRANO, 106 p.
- Cyr, Chantal (2006). *Une analyse descriptive de la progression des populations étudiantes de premier cycle à l'université*, mémoire, Montréal, UQAM, 161 p.
- Demers, Ivanoh (2012). « Les 25-45 ans qui cumulent les jobs et les occupations », *La Presse*, 12 décembre, réf. du 7 mars 2013, <http://affaires.lapresse.ca/cv/2012/12/01-4603137-les-25-45-ans-qui-cumulent-les-jobs-et-les-occupations.php>.
- Demuyinck (2011). *Remise du rapport du sénateur sur le décrochage à l'université*. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, France.
- Doray, Pierre, et Pascal Mayrand (2001). « Une innovation institutionnelle à l'université: la participation des adultes », dans *Les tendances de l'éducation des adultes dans les universités*, 35<sup>e</sup> Colloque annuel de l'ACDEAULF (22-23 février 2001), Ottawa.
- Doré, Gabriel, Jacques Hamel et Christian Méthot (2008). *Étudier, un moyen ou une fin ? Analyse des valeurs des étudiants*, Observatoire Jeunes et Société, Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation Culture Société, 96 p.
- Dubet, François (1994). « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse ». *Revue française de sociologie*. XXXV. p. 511-532.
- École polytechnique de Montréal (2008). *Étudier à temps partiel: des conséquences possibles... Pensez-y bien!*, réf. du 14 novembre 2012, [http://www.polymtl.ca/encadrement/doc/feuilleconsequences\\_tempspartiel.pdf](http://www.polymtl.ca/encadrement/doc/feuilleconsequences_tempspartiel.pdf).
- Erllich, Valérie (2009). « Un renouvellement du monde étudiant », dans Bernard Roudet (dir.), *Les jeunes en France*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 43-68.
- Erllich, Valérie (2004). « L'identité étudiante: particularités et contrastes », dans François Dubet, Olivier Galland et Eric Deschavanne (dir.), *Comprendre les jeunes*, p. 121-140.
- Erllich, Valérie (1999). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin, 256 p.
- Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal (2009). *Enquête auprès des diplômés bacheliers de la FEP pour les années 2005 à 2007*, Montréal, La Faculté, Université de Montréal, 35 p.

- Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec (2013). *Études et monoparentalité: trop de devoirs!*, Document préparé à l'intention du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur, Montréal, La Fédération, 11 p.
- Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (2006). *Compte rendu du groupe de discussion avec les étudiants parents*, Montréal, La Fédération, 10 p.
- Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (s.d). *Une meilleure conciliation études-famille*, réf. du 7 mai 2013, <http://www.faecum.qc.ca/sociopolitique/conciliation-etudes-famille>.
- Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (2013). *Pour un chantier sur la formation continue*, Mémoire présenté au Sommet sur l'enseignement supérieur, Montréal, La Fédération, 31 p.
- Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (2012). *Les adultes et l'accessibilité aux études supérieures*, Mémoire présenté dans le cadre de la phase 2 préparatoire au Sommet sur les universités: L'accessibilité et la participation aux études supérieures, Montréal, La Fédération, 15 p.
- Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (2004). *Une université pour tous: un droit*, Mémoire à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, Montréal, La Fédération, 17 p.
- Fédération des cégeps (2012). *L'accessibilité et la participation aux études supérieures*, rencontre thématique, Montréal, La Fédération, 10 p.
- Fédération des chambres de commerce du Québec (2013). *L'enseignement supérieur: accessibilité, qualité, diversité*, Mémoire, 4<sup>e</sup> pré-sommet sur l'enseignement supérieur, Rimouski, Montréal, La Fédération, 15 p.
- Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (2012). *Mémoire de la FTQ présenté dans le cadre de la rencontre thématique « L'accessibilité et la participation aux études supérieures »*, Sommet sur l'enseignement supérieur, Montréal, La Fédération, 12 p.
- Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche (2013). *Des orientations pour l'avenir de l'université: la vision des professionnels des établissements universitaires, des centres de recherche et des organismes subventionnaires*, Trois-Rivières, La Fédération, 29 p.
- Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche (2010). *Retrait préventif pour les travailleuses enceintes ou qui allaitent*, Trois-Rivières, La Fédération, 15 p.
- Fédération étudiante universitaire du Québec (2011a). *L'endettement étudiant: état des lieux, déterminants et impacts*, Montréal, La Fédération, 196 p.
- Fédération étudiante universitaire du Québec (2011b). *Le travail rémunéré et les études universitaires. Une nouvelle norme de la vie universitaire*, Montréal, La Fédération, 187 p.
- Fédération étudiante universitaire du Québec (2010b). *Sources et modes de financement des étudiants de premier cycle au Québec 2009*, Étude, Montréal, La Fédération, 147 p.
- Fédération étudiante universitaire du Québec (2008). *Délocalisation des campus universitaires*, Montréal, La Fédération, 62 p.
- Fédération étudiante universitaire du Québec (2005). *Améliorer les conditions de vie des étudiantes mères: les ressorts d'une plus grande égalité entre les sexes*, Mémoire déposé dans le cadre des audiences publiques de la Commission des affaires sociales de l'Assemblée nationale du Québec, 8 p.



- Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec – Confédération des syndicats nationaux (2012). *Contribution de la FNEEQ-CSN à la rencontre thématique sur l'accessibilité et la participation aux études supérieures*, Montréal, La Fédération, 25 p.
- Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec – Confédération des syndicats nationaux (2004). *Mémoire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités dans le cadre des consultations de la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec*, Montréal, La Fédération, 17 p.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2013). *Ouvrir ensemble une voie pour l'université québécoise*, Mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur, Montréal, La Fédération, 65 p.
- Finnie, Ross et Hanqing Theresa Qiu (2008). *Résultats des données de l'EJET-B sur les tendances de la persévérance au niveau postsecondaire au Canada*, Document de travail du projet Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux étudiants, Toronto, Educational Policy Institute, 89 p.
- Fonds de recherche du Québec – Nature et technologies (2012), *Guide du boursier 2012-2013*, Le Fonds, 27 p.
- Fonds de recherche du Québec – Science et Culture (2012), *Règles d'utilisation de la bourse*, réf. du 22 mars 2012, [http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/fr/bourses/programme.php?id\\_programme=14](http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/fr/bourses/programme.php?id_programme=14).
- Forbus, Patricia, John J. Newbold et Sanjay S. Mehta (2010). «A study of non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies». *Proceeding of the Academy of Educational Leadership*, Las Vegas, vol. 15, n° 2, p. 67-71.
- Gauthier, Madeleine et Mircea Vultur (2007). « Les valeurs des jeunes et leur impact sur les stratégies d'insertion professionnelle » dans J.-P. Dupuis (dir.), *Sociologie de l'entreprise*, p. 273-292.
- Gemme, Brigitte, et Yves Gingras (2005). *La formation à la recherche dans le cadre des collaborations université-milieu: analyse comparative des différents modes d'encadrement*, Note de recherche, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, 44 p.
- Gemme, Brigitte, Yves Gingras et Pierre Milot (2003). *Formation à la recherche et milieu de pratique: un portrait des étudiants et diplômés du programme « Bourses de recherche en milieu de pratique »*, Note de recherche, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, 33 p.
- Georgian College Institute of Applied Research and Innovation (2005). *Étudiants avec personne à charge: pratiques courantes dans les établissements d'enseignement postsecondaire du Canada et des États-Unis*, n° 20, Sherbrooke, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 45 p., réf. du 8 mai 2013, <http://www.uquebec.ca/capres/Publications/FBM/Doc-complet-FR/Etudiant-pers-charge-avril05.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2011). *Pour que l'égalité de droit devienne une égalité de fait*, Plan d'action gouvernemental pour l'égalité entre les femmes et les hommes 2011-2015, Québec, Le Gouvernement, 135 p.
- Gouvernement du Québec (2007a). *Pour que l'égalité de droit devienne une égalité de fait*, Plan d'action gouvernemental pour l'égalité entre les femmes et les hommes 2007-2010, Québec, Le Gouvernement, 57 p.
- Gouvernement du Québec (2007b). *Pour que l'égalité de droit devienne une égalité de fait*, Politique gouvernementale pour l'égalité entre les femmes et les hommes, Québec, Le Gouvernement, 91 p.
- Grayson, J. Paul, et Kyle Grayson (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 53 p.

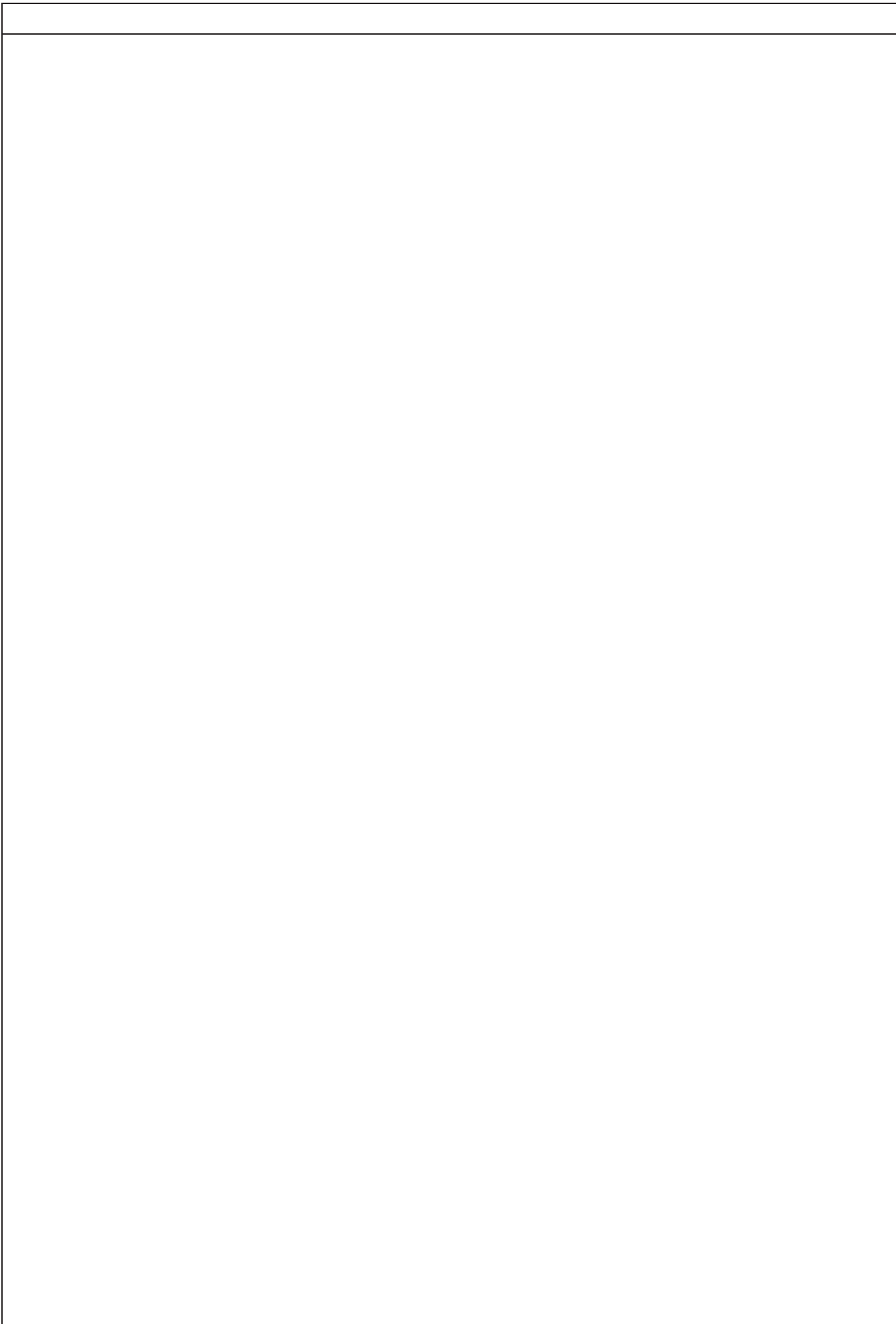
- Groupe d'étude de la principale sur la diversité, l'excellence et l'engagement communautaire (2011). Rapport final, Université, 53 p.
- Groupe de réflexion et d'action sur la reconnaissance des acquis et des compétences (2010). *Reconnaissance des acquis et des compétences: élément stratégique pour l'apprentissage tout au long de la vie*, Réseau de l'Université du Québec, 119 p.
- Groupe de travail sur la réalité de l'adulte à l'Université Laval (2007). *La réalité de l'adulte à l'Université Laval: vers l'apprentissage tout au long de la vie*, Rapport, Québec, Université Laval, Le Groupe, 77 p.
- Groupe de travail sur la réussite étudiante (2008). *Plan quinquennal de soutien à la réussite*, Rapport final, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières. 147 p.
- Groupe de travail sur le financement des universités (1997). *Rapport du groupe de travail sur le financement des universités*, réf. de décembre 2012, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40908>.
- Hall, Ralph (2010). «The work-study relationship: experiences of full time university student undertaking part-time employment», *Journal of Education and Work*, vol. 23, n° 5, novembre, p. 439-449.
- Hamel Jacques, Christian Méthot et Gabriel Doré (2011). «Étudier et être étudiant, quelles valeurs pour les jeunes d'aujourd'hui», dans Jacques Hamel, Catherine Pugeault-Cicchelli, Olivier Galland et Vincenzo Cicchelli (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Presses universitaires de Rennes, p. 119-130.
- Holmes, David (2005). *Embrassing Differences: Post-Secondary Education among Aboriginal Students, Students with Children and Student with Disabilities*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 87 p.
- Home, Alice M. (1998). «Predicting Role Conflict, Overload and Contagion in Adult Women University Students with Families and Jobs», *Adult Education Quaterly*, vol. 48, n° 2, p. 85-97.
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2012). *La participation des adultes à l'enseignement supérieur: le cas de l'enseignement universitaire*, Mémoire remis pour la consultation sur l'accessibilité et la participation aux études supérieures du Sommet sur l'enseignement supérieur, Montréal, L'Institut, 13 p.
- Jetté, Mylène (2001). *Je travaille, tu étudies, nous sommes étudiants. La conciliation études/travail chez les étudiants et les étudiantes de premier cycle de l'Université Laval*, Mémoire, Université Laval, 74 p.
- Keast, David A. (2000). «Studying Part-Time at University: From Research to Policy to Practice», *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. XXX, n° 1, p. 57-88.
- Kim, Karen A., Linda J. Sax, Jenny J. Lee et Linda Serra Hagedorn (2010). «Redefining nontraditional students: exploring the self-perceptions of community college students», *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 34, n° 5, p. 402-422.
- Laaroussi, Salim (2005). *Les maîtrises professionnelles: phénomène de mode ou nouveaux modes de réussite?* Québec, Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, réf. du 12 avril 2013, [http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art\\_FEUQ\\_fev05.shtml](http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art_FEUQ_fev05.shtml).
- Landry, Carol (2012). *Contribution au financement de la formation pratique en enseignement supérieur: pour une juste part des employeurs*, réf. de janvier 2013, [http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Contributions\\_courriel\\_facebook/09-12-2012\\_-\\_Carol\\_Landry\\_-\\_Financement\\_formation\\_enseignement\\_superieur.pdf](http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Contributions_courriel_facebook/09-12-2012_-_Carol_Landry_-_Financement_formation_enseignement_superieur.pdf).
- Laplante, Benoît, Maria Constanza Street, Stéphane Moulin, Pierre Doray et Julie Verdy (2010a). *Parcours scolaires et travail salarié: une perspective longitudinale*, Projet Transitions, Note 7, CAPRES, CIRST, 63 p.
- Laplante, Benoît, Maria Constanza Street, Pierre Canisius Kamanzi, Pierre Doray et Stéphane Moulin (2010b). *Les retours aux études postsecondaires chez les jeunes adultes canadiens: une décision fortement ancrée au passé social et scolaire de l'individu*, Projet Transitions, Note 12, CAPRES, CIRST, (s. p.).

- Lero, Donna, Trudy Smit Quosai et Tricia van Rhijn (2007). *Access to Post-Secondary Education for Student Parents: Final Report*, préparé pour Ressources humaines et développement social du Canada, Guelph, Université de Guelph, 188 p.
- Lévy, Pierre (2003). Extrait de *Cyberculture*, Éditions Odile Jacob, à paraître, 22 p., <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/levy2.pdf>.
- Loisier, Jean (2012). *Mémoire sur les services offerts aux étudiants en FAD au Canada francophone*, préparé pour le réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, Montréal, Le Réseau, 123 p.
- Lucier, Pierre (2006). « L'université et l'éducation des adultes », *L'université québécoise. Figures, mission, environnements*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 113-120.
- Ménard, Louise (2010). « Du cégep au baccalauréat : diversification des parcours et des expériences », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, p. 169-190.
- Mercure, Daniel, et Mircea Vultur (2010). *La signification du travail : nouveau modèle productif et éthos du travail au Québec*, Québec, Presse de l'Université Laval, 290 p.
- Méthot, Christian (2009). *Valeurs, études, identité, quel rapport ?* Maîtrise, Université de Montréal, 112 p.
- Millar, Erin (2010). « Le manque de places sur les campus suscite une crise » dans *Affaires universitaires*, 13 septembre, réf. du 7 mai 2013, <http://www.affairesuniversitaires.ca/le-manque-de-places-sur-les-campus-suscite-une-crise.aspx>.
- Ministère de l'Éducation (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*, Québec, Le Ministère, 40 p.
- Ministère de l'Éducation (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*, Québec, Le Ministère, 43 p.
- Ministère de l'Éducation (2000a). *Politique québécoise à l'égard des universités : pour mieux assurer notre avenir collectif*, Québec, Le Ministère, 37 p., réf. du 10 mai 2013, [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens\\_Sup/Affaires\\_universitaires\\_collegiales/Ens\\_et\\_recherche\\_universitaires/1410-28f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_et_recherche_universitaires/1410-28f.pdf).
- Ministère de l'Éducation (2000b). *Politique québécoise de financement des universités*, Québec, Le Ministère, 19 p., réf. du 10 mai 2013, [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens\\_Sup/Affaires\\_universitaires\\_collegiales/Ens\\_et\\_recherche\\_universitaires/1410-43.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_et_recherche_universitaires/1410-43.pdf).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec : année universitaire 2011-2012*, Québec, Le Ministère, 45 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation*, version abrégée, Québec, 40 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Enquête sur les conditions de vie des étudiants de la formation professionnelle, du collégial et de l'université, 2007*, 272 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme Études-Travail de l'Aide financière aux études : évaluation*, Québec, Le Ministère, 44 p.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2012). *Rapport statistique sur les individus, entreprises et organismes participant aux interventions des services publics d'emploi, année 2011-2012*, Direction de la statistique et de l'information de gestion, Le Ministère, 42 p.

- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2013). *Renforcer la recherche ainsi que la collaboration entre les établissements et leurs milieux*, Sommet sur l'enseignement supérieur, 14 p., réf. du 13 mars 2013, [http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Fascicule\\_2\\_-\\_Recherche\\_et\\_collaboration.pdf](http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Fascicule_2_-_Recherche_et_collaboration.pdf).
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2013). *Plan d'immigration du Québec*, Québec, Le Ministère, 14 p.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012). *Faciliter l'accès des personnes immigrantes aux professions et métiers réglementés*, projets du MICC et de ses partenaires, Québec, Le Ministère, 12 p.
- Mouvement québécois des adultes en formation et Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (2011). *Des modifications à l'aide financière insuffisantes pour compenser les inconvénients de la hausse des droits de scolarité*, point de vue soumis au Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, juillet, 11 p.
- Mouvement québécois des adultes en formation et Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (2009). *Une réforme de l'aide financière s'impose pour répondre aux besoins des étudiants adultes*, propositions au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, décembre, 16 p.
- Orr, Dominic, Klaus Schnitzer, et Edgar Frackmann (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Eurostudent III 2005-2008, Bielefeld (Germany), W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co., 190 p.
- Parkin, Andrew, et Noel Baldwin (2008). *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada : dernières percées*, Note de recherche n° 8, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 16 p.
- Pilote, Annie et Stéphanie Garneau (2011), « La contribution de l'entretien biographique à l'étude des temporalités multiples des carrières universitaires », *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 42 (2), p. 51-74, réf. du 15 mai 2013, <http://rsa.revues.org/717>.
- Pirot, Laurence et Jean-Marie De Ketele (2000). « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 2, p. 367-394.
- Pralong, Jean (1999). « Sur la notion de rapport aux études : une construction théorique et son illustration dans l'université de masse ». *Psychologie & Éducation*, n° 37, p. 75-85.
- Plamondon Émond, Étienne (2012). « Pour une éducation pour tous. Les adultes en formation : un autre type d'auditoire que celui des 18-24 ans en formation initiale », *Le Devoir*, 22 septembre, réf. du 7 mars 2013, <http://www.ledevoir.com/societe/education/359542/les-adultes-en-formation-un-autre-type-d-auditoire-que-celui-des-18-a-24-ans-en-formation-initiale>.
- Québec (1979a). *Loi sur la santé et la sécurité du travail : LRQ, c. S-2.1*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> avril 2013, réf. du 10 avril 2013, [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S\\_2\\_1/S2\\_1.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_2_1/S2_1.html).
- Québec (1979b). *Loi sur les normes du travail : LRQ, c. B-1.1*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> mai 2013, réf. du 20 mai 2013, [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/N\\_1\\_1/N1\\_1.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/N_1_1/N1_1.html).
- Rowlands, Sherri L. (2010). *Nontraditional Students: The Impact of Role Strain on Their Identity*, Research paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master of Science in Education Degree, Carbondale, Southern Illinois University, 43 p.
- Roy, Jacques (2008). *Entre la classe et les mcjobs : portrait d'une génération de cégépiens*, Québec, Presses de l'Université Laval, 140 p.

- Roy, Jacques (2007). « Les logiques sociales de la dualité travail-études: le cas des jeunes de l'enseignement collégial », dans Sylvain Bourdonet, Mircea Vultur (dir.), *Regard sur... les jeunes et le travail*, Québec, Éditions de l'IQRC, p. 215-229.
- Roy, Jacques, et Nicole Mainguy (2005). *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*, Sainte Foy, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire jeunes et sociétés, 135 p.
- Sales, Arnaud, et Réjean Drolet (1997). « Allongement de la jeunesse, parcours d'études et vieillissement de la population étudiante universitaire », dans Pierre Chenard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université: facteurs explicatifs et enjeux*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 37-53.
- Sales, Arnaud, Réjean Drolet et Gilles Simard (1997). *La différenciation de la population universitaire au Québec: rapport complémentaire sur les conditions de vie des étudiantes universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, 223 p.
- Sales Arnaud, Réjean Drolet, Isabelle Bonneau, Gilles Simard et Frédéric Kuzminski (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX<sup>e</sup> siècle: rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, 414 p.
- Secrétariat à la jeunesse (s. d.). *Enrichir le Québec de sa relève: stratégie d'action jeunesse 2009-2014*, Québec, Gouvernement du Québec, 99 p., réf. d'avril 2013, [http://fjcf.ca/wp-content/uploads/2011/09/QC\\_strategie\\_action\\_junesse\\_2009\\_2014.pdf](http://fjcf.ca/wp-content/uploads/2011/09/QC_strategie_action_junesse_2009_2014.pdf).
- Secrétariat à la jeunesse (2001). *La jeunesse au cœur du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 67 p., réf. d'avril 2013, <http://www.jeunes.gouv.qc.ca/documentation/publications/documents/politique-jeune.pdf>.
- Selman, Mark (2005). « An Identity for Canadian University Education », *Canadian Journal of University Continuing Education*, vol. 31, n° 1, p. 19-27.
- St-Laurent, Brigitte, et Manon Tremblay (2010). « L'accessibilité aux études supérieures: les enjeux culturels », *L'accessibilité aux études supérieures. Quels enjeux pour demain?* Colloque organisé par le CAPRES (28 et 29 octobre), Montréal.
- Tanguay, Dominique (2012). « Parentalité et persévérance aux études doctorales », Colloque sur la conciliation études-travail-famille au collège et à l'université, dans le cadre du 80<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS (10 mai 2012), Montréal.
- Therrien, Rita (1997). « Éléments de réflexion sur le champ de l'éducation des adultes à l'université », dans Pierre Chenard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, Presses de l'Université du Québec, p. 105-117.
- Tones, Megan, Jenny Fraser, Ruth Elder et Katherine M. White (2009). « Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background », *Higher Education*. 58, p. 505-529.
- UNESCO (2005). *Vers les sociétés du savoir*, Éditions Unesco, France. 237 p.
- Université de Sherbrooke (2011), *Règlement des études*, 2011-2012, réf. du 17 octobre, 1 p., [http://www.usherbrooke.ca/programmes/fileadmin/sites/programmes/documents/Reglement\\_des\\_etudes/annexe\\_03.pdf](http://www.usherbrooke.ca/programmes/fileadmin/sites/programmes/documents/Reglement_des_etudes/annexe_03.pdf).
- Université de Sherbrooke (2007). *Politique sur la reconnaissance des acquis*, 13 p., réf. du 7 octobre 2012, <http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-023.pdf>.
- Université de Sherbrooke (2003). *Politique de la formation continue*, réf. 7 octobre 2012, <http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-002-.pdf>.
- Université du Québec (2011a). *Règlement général 2 (études de 1<sup>er</sup> cycle)*, mis à jour en avril 2011, 18 p.
- Université du Québec (2011b). *Règlement général 3 (études de cycles supérieurs)*, 25 p.

- Université du Québec à Chicoutimi (1995). *Politique de programmes courts de premier cycle*, réf. du 17 octobre 2012, [http://www.uqac.ca/direction\\_services/secretariat\\_general/manuel/3/221.pdf](http://www.uqac.ca/direction_services/secretariat_general/manuel/3/221.pdf).
- Université du Québec à Trois-Rivières (2011). *Politique portant sur la formation continue et la formation hors campus*, 9 p.
- Université du Québec à Rimouski (2008). *Règlement 5: Régime des études de premier cycle*, réf. du 7 mai 2013, <http://www.uqar.ca/files/car/reglement5.pdf>.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (2011). *Règlement 10: les études de cycles supérieurs*, réf. du 24 octobre 2012, [http://www.quebec.ca/resolutions/uqat/resolutions/PP/2011/Reglement\\_10\\_-\\_Les\\_etudes\\_de\\_cycles\\_superieurs.pdf](http://www.quebec.ca/resolutions/uqat/resolutions/PP/2011/Reglement_10_-_Les_etudes_de_cycles_superieurs.pdf).
- Université du Québec en Outaouais (2012). *Régime des études de cycles supérieurs*, réf. du 7 mai 2013, <http://www4.uqo.ca/direction-services/secretariat-general/politiques-reglements/documents/Regimesdesetudesdecyclessuperieurs.pdf>.
- Université du Québec en Outaouais (s. d.). *Politique concernant le cadre institutionnel des programmes courts*, réf. du 17 octobre 2012. <http://www4.uqo.ca/direction-services/secretariat-general/politiques-reglements/documents/programmescourts.pdf>.
- Université du Québec en Outaouais (2010). *Document soumis à la Commission de la culture et de l'éducation dans le cadre de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*, réf. du 14 octobre 2012, [http://www.assnat.qc.ca/media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique\\_38973&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vlv9rjjj7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz](http://www.assnat.qc.ca/media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_38973&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vlv9rjjj7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz).
- Université Laval (2013). *Politique de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires de l'Université Laval*, 11 p.
- Université Laval (2008). *Horizon 2012. Orientations et développement de l'Université Laval*, Québec, Université Laval, 12 p.
- Usalca, Jeannine, et Geoff Bowlby (2006). « Les étudiants sur le marché du travail », *Questions d'éducation – Le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, Statistique Canada, 2006, vol. 3, n° 1, réf. du 7 mars 2013, <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2006001/9184-fra.htm#c>.
- Valois, Pierre, et Carol Landry (2010). *Rapport du Comité restreint sur la reconnaissance des acquis et des compétences de l'Université Laval*, Québec, 41 p.



## MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES\*

### PRÉSIDENTE

**Louise MILLETTE**

Directrice

Département des génies civil,  
géologique et des mines  
École Polytechnique de Montréal

### MEMBRES

**François BERGERON**

Professeur titulaire

Département de mathématiques  
Université du Québec à Montréal

**Bernard COLIN**

Professeur

Département de mathématiques  
Université de Sherbrooke

**Richard COURTEMANCHE**

Directeur

Science de l'exercice  
Université Concordia

**Monique DEMERS**

Chargée de cours

Département des arts et des lettres  
Université du Québec à Chicoutimi

**Suzanne GILBERT**

Coordonnatrice académique

Responsable du service de formation à distance  
Faculté de théologie et d'études religieuses  
Université de Sherbrooke

**Raymond LALANDE**

Vice-recteur aux études

Université de Montréal

**Lynn LAPOSTOLLE**

Directrice générale

Association pour la recherche au collégial

**Caroline LARUE**

Professeure agrégée

Faculté des sciences infirmières  
Université de Montréal

**Hélène LEE-GOSSELIN**

Professeure

Faculté des sciences de l'administration  
Université Laval

**David LEFRANÇOIS**

Professeur

Sciences de l'éducation  
Université du Québec en Outaouais,  
Campus de Saint-Jérôme

**Ghyslaine McCLURE**

Professeure agrégée

Département de génie civil  
Université McGill

**Jean-Luc RATEL**

Étudiant au doctorat

Département des fondements  
et pratiques en éducation  
Université Laval

**Martin RINGUETTE**

Directeur adjoint de la vie étudiante,  
des études et de la recherche (à la retraite)  
Université du Québec

**Daniel SIMEONE**

Étudiant au doctorat en histoire

Département d'histoire et d'études classiques  
Université McGill

### COORDINATION

**Mélanie JULIEN**

Coordonnatrice de la Commission

\* Au moment de l'adoption de l'avis.



**Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :**

***Philippe-Edwin BÉLANGER***

Responsable de programmes  
Fonds de recherche sur la nature et les technologies

***Benoît BOLDUC***

Directeur général  
Association québécoise de pédagogie collégiale

***Sylvain DELISLE***

Doyen des études de premier cycle  
Université du Québec à Trois-Rivières

***Josée DESCHÊNES***

Directrice du soutien à l'enseignement  
et à la recherche

***Jean-Sébastien DUQUETTE***

Étudiant au doctorat en génie nucléaire  
École Polytechnique de Montréal

***Silvia FAITELSON-WEISER***

Professeure  
Département de langues,  
linguistique et traduction  
Université Laval

***Gilles LAVIGNE***

Professeur et doyen  
Faculté de médecine dentaire  
Université de Montréal

***Lucie LEQUIN***

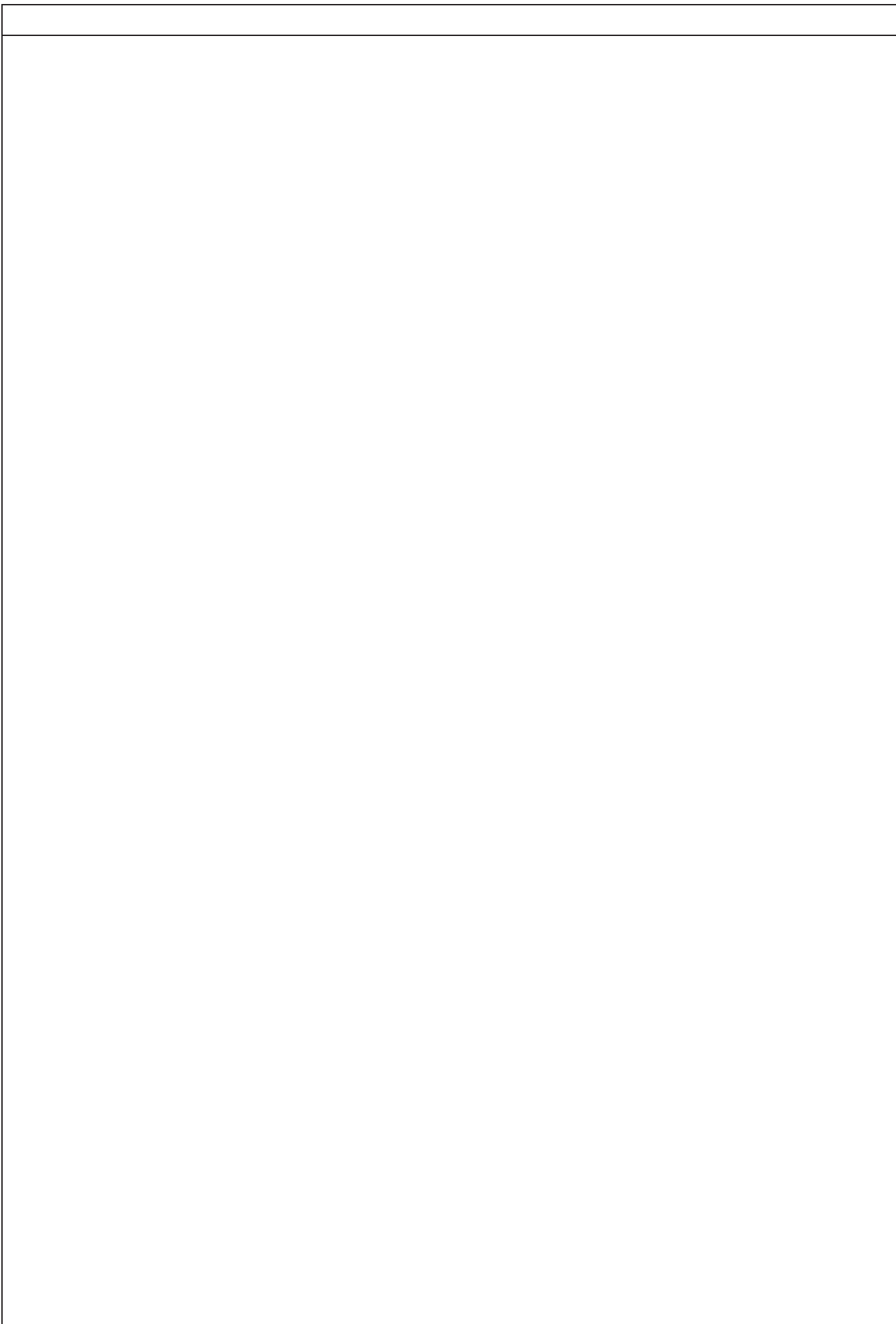
Professeure titulaire  
Département d'études françaises  
Université Concordia

***Jacques THÉRIAULT***

Chargé de cours  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Rimouski

***Marielle TREMBLAY***

Professeure titulaire  
Département des sciences humaines  
Université du Québec à Chicoutimi



## MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION\*

### PRÉSIDENT

*Claude LESSARD*

### MEMBRES

***Diane ARSENAULT***

Directrice générale (à la retraite)  
Commission scolaire des Îles

***Hélène BOUCHER***

Directrice  
Services éducatifs –  
Adultes et formation professionnelle  
Commission scolaire des Navigateurs

***Marc CHARLAND***

Coordonnateur scientifique

***Pierre DORAY***

Professeur  
Centre interuniversitaire de recherche  
sur la science et la technologie (CIRST)  
Université du Québec à Montréal

***Olivier DYENS***

Vice-recteur adjoint aux études  
Université Concordia

***Keith W. HENDERSON***

Consultant

***Claire LAPOINTE***

Professeure et directrice  
Département des fondements  
et pratiques en éducation  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

***Carole LAVALLÉE***

Directrice adjointe des études  
Cégep du Vieux Montréal

***Édouard MALENFANT***

Directeur général  
Externat Saint-Jean-Eudes

***Janet MARK***

Coordonnatrice du service Premières Nations  
Campus de Val-d'Or  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

***Louise MILLETTE***

Directrice  
Département des génies civil,  
géologique et des mines  
École Polytechnique de Montréal

***Christian MUCKLE***

Directeur général (à la retraite)  
Cégep de Trois-Rivières

***Louise PARADIS***

Cadre  
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

***J. Kenneth ROBERTSON***

Directeur général  
Champlain Regional College

***Édouard STACO***

Directeur des ressources technologiques  
Cégep de Saint-Laurent

***Joanne TEASDALE***

Enseignante  
Responsable pédagogique du projet ratio au primaire  
Commission scolaire de Montréal

***Amine TEHAMI***

Cadre  
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

***Alain VÉZINA***

Directeur général  
Commission scolaire des Affluents

### MEMBRE ADJOINT D'OFFICE

***Nicole LEMIEUX***

Sous-ministre adjointe aux politiques  
et au soutien à la gestion  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

### SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

***Lucie BOUCHARD***

\* Au moment de l'adoption de l'avis.

## PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

### AVIS

Un monde de possibilités: l'internationalisation des formations collégiales (mai 2013)

Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services (octobre 2012)

L'assurance qualité à l'enseignement universitaire: une conception à promouvoir et à mettre en œuvre (février 2012)

L'intégration des apprentissages: des visées ambitieuses à poursuivre — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2011)

Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation: pour un meilleur accès aux ressources collectives (décembre 2010)

Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs (octobre 2010)

Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2010)

Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial (mai 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (mai 2010)

Projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010)

Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2009)

Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite (octobre 2009)

Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation (août 2009)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (juillet 2008)

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (avril 2008)

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève: prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté (mars 2008)

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes (mars 2008)

Au collégial — L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (mars 2008)

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire: implantation du programme «Éthique et culture religieuse» (février 2008)

Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires, 20 et 21 février 2008: présentation des positions du Conseil supérieur de l'éducation (février 2008)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juin 2007)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (juillet 2007)

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire: diversifier en toute équité (avril 2007)

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation (mars 2007)

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités (septembre 2006)

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (avril 2006)

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité (avril 2006)

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises (novembre 2005)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2005)

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec (février 2005)

Un nouveau souffle pour la profession enseignante (septembre 2004)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'autorisation d'enseigner et sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement (juin 2004)

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial (mars 2004)

Mémoire sur le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir : un choix de société (février 2004)

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif (janvier 2004)

### ÉTUDES ET RECHERCHES

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales — Données et recherches complémentaires (mai 2013)

Recueil statistique en complément de l'avis *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises* (mai 2008)

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire (décembre 2005)

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises (octobre 2005)

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire (janvier 2004)

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises (janvier 2004)

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003) (janvier 2004)

### RAPPORTS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

**2010-2012** — Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire (décembre 2012)

**2008-2010** — Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société (octobre 2010)

**2006-2008** — L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective (mars 2009)

**2005-2006** — Agir pour renforcer la démocratie scolaire (décembre 2006)

**2004-2005** — Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite (mai 2006)

Vous pouvez consulter le présent avis  
sur le site Web du Conseil supérieur de l'éducation :

<http://www.cse.gouv.qc.ca>

Vous pouvez aussi en faire la demande  
au Conseil supérieur de l'éducation :

**par téléphone :**

418 643-3851 (boîte vocale)

**par télécopieur :**

418 644-2530

**par courrier électronique :**

[panorama@cse.gouv.qc.ca](mailto:panorama@cse.gouv.qc.ca)

**par la poste :**

1175, avenue Lavigerie, bureau 180

Québec (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation

1175, avenue Lavigerie, bureau 180

Québec (Québec) G1V 5B2

Téléphone: 418 643-3850

[www.cse.gouv.qc.ca](http://www.cse.gouv.qc.ca)

50-0480