



Consultation sur les finalités des programmes de cycles supérieurs menant à un grade

Février 2014

Table des matières

Table des matières	i
Liste des acronymes	ii
Les études supérieures au XXI ^e siècle : vers une réflexion à l'UQAM	1
La genèse de la démarche à l'UQAM	2
Résultats de la préconsultation et thèmes de la consultation	4
Thème A : Missions de l'université, finalités et objectifs des études supérieures.....	5
Bibliographie	7
Thème B – Encadrement des étudiantes, des étudiants.....	9
Bibliographie	12
Thème C – Compétences complémentaires	13
Bibliographie	15
Thème D – Financement des étudiantes, des étudiants.....	16
Bibliographie	20
Thème E – Marchandisation de l'éducation : relation entre l'université et la société	21
Bibliographie	24
Annexe – Classement des thèmes proposés par les unités lors de la préconsultation	25

Liste des acronymes

ACES	Association canadienne pour les études supérieures
ADESAQ	Association des doyens des études supérieures au Québec
ASSE	Association pour une solidarité syndicale étudiante
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
CNCS-FEUQ	Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'Éducation
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
FRQ	Fonds de recherche du Québec
IRIS	Institut de recherche et d'informations socio-économiques
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OQLF	Office québécois de la langue française

Les études supérieures au XXI^e siècle : vers une réflexion à l'UQAM

La présente consultation s'inscrit dans un contexte mondial invitant l'université à s'interroger sur ses missions et ses rôles et plus particulièrement sur les finalités de ses programmes de cycles supérieurs. Depuis une vingtaine d'années, de plus en plus d'actrices, d'acteurs de l'éducation remettent en question les modalités de l'offre des programmes actuels aux cycles supérieurs – qui sont pour les uns en décalage avec les besoins des étudiantes, des étudiants et de la société en général et, pour les autres, sur la voie d'être assujettis aux impératifs du marché et du néolibéralisme. On exhorte ainsi la communauté universitaire à entamer une réflexion profonde sur la question et, plus largement, sur l'institution universitaire. Bref, que l'on considère, selon la célèbre formule de Michel Freitag, que l'université est au bord du naufrage ou que l'on croit plutôt qu'elle est en voie de s'adapter aux changements qui marquent la société qui l'accueille, il existe un consensus sur la nécessité de réfléchir à la question. Au Québec, la crise étudiante de 2012 et les rencontres entourant le Sommet sur l'enseignement supérieur (2013) témoignent avec éloquence de l'actualité du sujet et de l'intérêt que lui portent les citoyennes, les citoyens, les professeuses, les professeurs et les étudiantes, les étudiants. Plus important encore, ces événements ont montré la variété et la richesse des idées sur l'enseignement supérieur au Québec.

Les causes des remises en question actuelles sont multiples. L'économie du savoir et l'internationalisation de la recherche, que promeut l'OCDE depuis les années 1990 et dont les grands principes ont été repris par les gouvernements canadiens et québécois, exercent une pression relativement nouvelle sur l'université et posent avec acuité la question de ses missions fondamentales. Pour les uns, la vivacité de l'économie québécoise passe désormais par le dynamisme des universités, qui doivent non seulement contribuer par l'entremise des recherches de leurs chercheuses, leurs chercheurs, mais également permettre, au-delà des formations disciplinaires traditionnelles, aux étudiantes, aux étudiants d'acquérir des connaissances et des compétences de plus en plus diversifiées pour les préparer à la vie active. Dans cette optique, l'université d'aujourd'hui est donc investie d'une fonction contributrice qui l'oblige à se questionner sur les finalités des formations qu'elle dispense. Pour les autres, les pressions exercées par le

marché et l'économie du savoir mettent en péril les missions traditionnelles de l'université. Dans cette optique, celle-ci doit donc se prémunir de toute intervention externe afin d'exercer sa fonction critique, de maintenir son autonomie et de poursuivre sa mission civilisatrice. Ces conceptions, aussi diamétralement opposées soient-elles, se côtoient et s'affrontent bien souvent au sein d'une même institution, d'une même faculté, d'un même département. Derrière l'illusion d'unité qu'induit le mot « université », se cache en effet une réalité beaucoup plus diversifiée, qui s'incarne dans la dénomination originelle de l'institution : *universitas magistrorum et scholarium*¹ (corporation des maîtres et des étudiants). C'est pourquoi une réflexion sur l'« université » doit s'inscrire dans la « pluralité des modèles qui la fondent et qui marquent son développement, son dynamisme, son apport et son originalité. » (Robert Proulx, 2013).

Parallèlement à ces débats sur les missions de l'institution universitaire, la démocratisation de l'éducation, qui se traduit par une croissance certaine des effectifs étudiants depuis la fin des années 1960, pose plusieurs défis aux universités. Les détenteurs, les détentrices de doctorat sont par exemple de moins en moins nombreux à poursuivre une carrière à l'université : plus de 60 % d'entre eux intégreront le marché du travail dans des environnements dont les exigences, en matière de connaissances et de compétences, diffèrent parfois grandement de celles propres à une carrière universitaire. Pour sa part, l'internationalisation de l'université stimule l'afflux d'étudiantes étrangères, d'étudiants étrangers, dont les besoins ne sont pas nécessairement toujours en phase avec ceux des étudiantes québécoises, des étudiants québécois. À cette augmentation constante de la population étudiante, se greffe de surcroît une diversification des profils : l'étudiante, l'étudiant qu'on disait encore récemment « traditionnel » parce qu'il était jeune et qu'il poursuivait ses études sans interruption depuis l'obtention de son diplôme d'études secondaires est en voie d'être minoritaire dans les universités québécoises. Les études à temps partiel, les parcours de formation irréguliers, la conciliation travail-famille-études, la formation tout au long de la vie, etc. sont en effet désormais l'apanage de plus en plus d'étudiantes, d'étudiants.

Ces mouvements de fond ont une incidence sur toutes les facettes de l'activité universitaire. Ils remettent non seulement en cause le contenu et l'architecture des programmes ainsi que les modalités d'encadrement des étudiantes, des étudiants, mais également les conditions de la recherche et de la création universitaires, la portée et le sens du « service à la collectivité » ou encore les limites de l'indépendance et de l'autonomie universitaire. Dans ce contexte, l'UQAM ne peut faire l'économie d'une réflexion.

La genèse de la démarche à l'UQAM

Le mouvement de réflexion sur les us et coutumes actuels aux cycles supérieurs a attiré l'attention du Vice-rectorat à la vie académique (VRVA) et plus

¹ CNRTL (2014). « Université », <http://www.cnrtl.fr/etymologie/universit%C3%A9>, consulté le 30 janvier 2014.

particulièrement du Bureau de la vice-rectrice aux Études et à la vie étudiante, qui, en juillet 2012, a demandé au Service de soutien académique (SSA) de préparer un projet de réflexion sur les finalités des programmes de cycles supérieurs. Le rapport qui en a résulté, intitulé *Réflexions sur les finalités des programmes de cycles supérieurs*² (ci-après le *Rapport VRVA*, mai 2013), dressait un portrait de la situation en évoquant l'état des réflexions au Québec et ailleurs dans le monde. Son objectif principal était d'inviter les intervenantes, les intervenants de l'UQAM à s'intéresser aux finalités des programmes de cycles supérieurs et de fournir une base pour faciliter la réflexion. Le *Rapport VRVA* avait défini trois thèmes en vue d'une réflexion approfondie qui prendrait la forme d'une consultation de la communauté universitaire : les « finalités et objectifs des programmes », l'« encadrement des étudiantes, des étudiants dans les programmes recherche » et enfin, les « compétences complémentaires ». Pour en discuter, une journée de réflexion de la Commission des études, transformée en comité plénier, a eu lieu en juin 2013. Sur les bases du *Rapport VRVA* et de la journée d'étude, la Commission des études, à sa séance du 11 juin 2013, a demandé au Vice-rectorat à la vie académique de préparer un document de consultation.

La Commission des études, préoccupée par le contenu du premier document de consultation qui lui a été soumis (septembre 2013) ainsi que par les modalités de la consultation, a demandé au vice-recteur à la Vie académique de réunir un groupe de travail afin de revoir le processus de consultation. Ce dernier, afin de s'assurer que la consultation répondait aux préoccupations de la communauté universitaire, a demandé au VRVA de mener une préconsultation auprès des conseils académiques facultaires, des départements, des comités de programmes de grade de cycles supérieurs, des syndicats et des associations professionnelles, des associations étudiantes facultaires et des associations étudiantes de programmes de grade de cycles supérieurs.

Un questionnaire a donc été distribué aux unités concernées (octobre 2013). Il poursuivait deux objectifs : il permettait d'une part aux unités de suggérer des thèmes qui n'auraient pas été proposés par la Commission des études et, d'autre part, de se prononcer sur les modalités qu'elles souhaitaient utiliser pour mener leur consultation à l'interne. La préconsultation s'est déroulée du 15 octobre 2013 au 13 janvier 2014 et les résultats ont ensuite été compilés et synthétisés par le Service de planification académique et de recherche institutionnelle (SPARI)³.

² UQAM – VRVA (2013). *Réflexions sur les finalités des programmes de cycles supérieurs*. Montréal, UQAM, 181 p. Le document est disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.ssa.uqam.ca/liensrefer/141-reflexions-sur-les-programmes-de-cycles-superieurs-menant-a-un-grade.html>.

³ SPARI (2013). *Synthèse des résultats de la Préconsultation de la communauté universitaire en vue d'une consultation sur les programmes de cycles supérieurs menant à un grade*. Montréal, UQAM, 7 p.

Résultats de la préconsultation et thèmes de la consultation

Dans l'ensemble, les trois thèmes initiaux ont reçu l'approbation de la grande majorité des répondants, mais certains d'entre eux, soutenant qu'ils étaient tendancieux, les ont plutôt rejetés. Par ailleurs, plusieurs répondants ont proposé d'ajouter des thèmes en vue de la consultation. Le financement des étudiantes, des étudiants ainsi que les questions reliées à la marchandisation de l'éducation et aux relations entre l'université et la société ont notamment fait l'objet de plusieurs propositions.

Afin de tenir compte des inquiétudes des uns et des propositions des autres, les trois thèmes de départ ont été élargis et deux thèmes ont été ajoutés. Cinq thèmes ont donc été définis pour la consultation :

- Missions de l'université, finalités et objectifs des études supérieures;
- Encadrement des étudiantes, des étudiants;
- Compétences complémentaires;
- Financement des étudiantes, des étudiants;
- Marchandisation de l'éducation – relation entre l'université et la société.

Si ces thèmes n'épuisent pas l'éventail des questionnements possibles, ils ont néanmoins le mérite de regrouper la quasi-totalité des propositions issues de la préconsultation⁴.

Les pages qui suivent servent de base à la consultation. Des encadrés rappellent les enjeux et les principaux tenants et aboutissants de chacun des thèmes proposés. Il va sans dire que des questions aussi complexes que le financement des étudiantes, des étudiants ou la marchandisation de l'éducation ne sauraient se résumer à quelques points de forme. En ce sens, les encadrés visent d'abord à dresser un bref portrait des lieux, et surtout, à inciter la communauté universitaire à s'approprier et à poursuivre la réflexion. À cette fin, des bibliographies sommaires sont également fournies pour chacun des thèmes. Notons que ni les encadrés ni les bibliographies ne prétendent faire le tour de la question, chacun des thèmes ayant fait l'objet d'un nombre très considérable de travaux, tant au Québec et au Canada qu'ailleurs dans le monde.

⁴ La préconsultation a permis de recueillir plus de 170 propositions. On trouvera, en annexe, un tableau qui montre comment ces propositions ont été intégrées aux cinq thèmes.

Thème A : Missions de l'université, finalités et objectifs des études supérieures

Définitions

- Les **missions** sont les intentions les plus élevées de l'institution universitaire. Les trois missions traditionnelles qui sont le plus souvent mentionnées dans les écrits québécois sur le sujet sont l'enseignement, la recherche-crédation et le service à la collectivité (CSE, 2010, 6). Ces missions sont souvent décrites et évoquées dans le cadre des « modèles » d'universités. Par exemple, Claude Lessard, président du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), distingue quatre modèles. Les deux premiers, dits « académiques », sont considérés par plusieurs comme « le cœur et le noyau dur » de l'université : d'une part, le modèle « libéral », inspiré de Newman, c'est-à-dire une université conçue comme un « lieu de transmission d'un savoir qui est à lui-même sa propre fin » et qui met l'accent sur l'enseignement; d'autre part, le modèle « scientifique », hérité d'Humboldt, qui fait de la recherche la fonction première de l'institution universitaire. À ces deux modèles académiques s'en juxtaposent deux autres qui sont marqués par une conception utilitaire de l'université dans la société. D'abord le modèle « service public », où l'université se caractérise par son ouverture au plus grand nombre, est « une source de progrès social, culturel et économique », et offre un service à la collectivité qui l'accueille. L'autre modèle, décrit par Clark R. Burton comme étant « entrepreneurial », invite pour sa part l'université à s'ouvrir au marché sans nécessairement s'y assujettir, et se caractérise par « un noyau de direction renforcé, une périphérie étendue [...], un financement diversifié, un centre académique fort et une culture entrepreneuriale intégrée » (CSE, 2012). Bien que ces quatre modèles soient ceux qu'on rencontre le plus dans les écrits sur le sujet, ils ne sont pas les seuls possibles. En outre, ces modèles ne sont pas exclusifs : ils cohabitent souvent au sein d'une même institution.
- Le CSE définit les **finalités** comme « une "direction plutôt qu'un aboutissement"; les finalités sont en effet "plus abstraites et plus générales" que les buts. Elles font donc référence aux orientations ou aux "intentions les plus élevées" des formations ». En d'autres termes, les finalités transcendent les disciplines. Elles correspondent aux changements que l'université souhaite voir s'opérer chez les étudiantes et les étudiants en fonction du type de programme qu'ils suivent (maîtrise recherche, maîtrise professionnelle, doctorat), peu importe la discipline ou l'objet d'étude.
- L'OQLF définit pour sa part l'**objectif** comme un « énoncé exprimé sous forme de compétences, d'habiletés, de connaissances ou d'attitudes à acquérir ou à développer au terme d'une période d'apprentissage déterminée ». En d'autres termes, on peut considérer l'objectif comme une appropriation disciplinaire des finalités de la formation. Par exemple, une finalité liée au développement d'aptitudes pour la recherche s'exprimera différemment dans un programme en histoire ou un programme en chimie ou encore dans la maîtrise et le doctorat en communication.

Caractéristiques et dimensions de la question

- Les réflexions et les débats sur les missions de l'université tournent actuellement autour de leur importance respective (par ex. : dans quelle mesure l'université doit-elle être au service de la collectivité ? quelle importance accorder à la recherche et à l'enseignement ?) et surtout, autour des tensions que peut susciter le fait que des membres d'une même communauté universitaire partagent des avis diamétralement opposés sur la question.
- La réflexion sur les finalités et les objectifs des programmes s'inscrit pour sa part dans un

contexte de préoccupations à l'égard de la durée des études et des taux de diplomation. Plusieurs travaux montrent en effet que de la durée des études augmente tant à la maîtrise qu'au doctorat et que les taux d'abandon demeurent très élevés aux deux cycles.

- C'est notamment dans cette optique qu'on réfléchit à la nécessité de clarifier et de préciser les finalités des formations aux cycles supérieurs. On constate en effet qu'on ne sait que rarement ce qu'il faut pour obtenir un diplôme. Le CSE note par exemple qu'« Au Québec, les exigences associées à chaque niveau de formation sont, en grande partie, implicites. Bien que les règlements pédagogiques des universités fournissent quelques indications à cet égard, celles-ci sont relativement minimales et leurs interprétations peuvent varier selon l'unité, la discipline, voire le professeur. » (CSE, 2012, 10).
- Une des principales conséquences de ce manque de clarté est que les exigences envers les étudiantes, les étudiants sont parfois beaucoup trop élevées, quoi qu'en disent les objectifs officiels. Le CSE attirait l'attention sur ce point dès 1998 alors qu'il relevait, pour la maîtrise : « 1) le caractère imprécis et disparate des objectifs généraux qui y sont poursuivis ; 2) l'empiètement possible sur les objectifs du troisième cycle lorsqu'il y a exigence, dans la pratique, que le travail de recherche à la maîtrise contribue à l'avancement des connaissances ou au développement de nouvelles applications [...] » (CSE, 1998, 58). L'ADESAQ croit de la même façon que certaines des compétences exigées à la maîtrise relèvent de la formation doctorale (ADESAQ, 2007-2009).
- Plusieurs études témoignent pourtant de la nécessité que les objectifs soient clairement énoncés et surtout connus des étudiantes, des étudiants (cf. UQAM – VRVA, 2013). Le CNCS-FEUQ explique ainsi que : « [...] les compétences qui font la spécificité du chercheur devraient être explicitées et expliquer (sic) aux doctorants. [...] Les doctorants ont besoin de savoir, explicitement, les compétences qui font la valeur ajoutée d'un chercheur. La navigation devient beaucoup plus facile en sachant où l'on va. C'est aussi un outil pour faciliter une évaluation régulière des progrès accomplis pas juste pour les résultats, mais aussi dans la métamorphose d'utilisateur à créateur. Ce n'est pas réduire son autonomie, au contraire, c'est accélérer le développement de son potentiel et favoriser une excellence accrue. » (CNCS-FEUQ, 2008, 120).
- En plus des réflexions sur les finalités et les objectifs des cycles supérieurs, la préconsultation de la communauté universitaire a permis de mettre en lumière d'autres préoccupations à l'UQAM :
 - Les liens entre la recherche et l'enseignement (ou les programmes d'études). Le CSE a consacré une étude à la question (CSE, 1998) et le SPUQ s'est également penché sur le sujet, faisant ressortir une diversité de points de vue selon les disciplines (SPUQ, 1994).
 - La structure des programmes. La communauté universitaire s'interroge notamment sur la pertinence des passerelles entre les différents cycles (dont le passage accéléré au doctorat), sur la multiplication des cheminements et des concentrations dans les programmes existants (qu'on dit tantôt essentiels, tantôt inutiles) ou encore sur la professionnalisation de certains programmes.

Des initiatives

- Plusieurs états ont développé des cadres de certification nationaux qui : « permettent de développer et de classer les qualifications en fonction d'un ensemble de critères définissant le niveau de formation atteint. [...] ». (OCDE, 2004, 6). Les cadres de certification ont donc deux dimensions principales. D'une part, ils énumèrent un certain nombre de catégories d'objectifs. D'autre part, ils proposent pour chaque catégorie un niveau à atteindre en fonction du grade considéré. Ils répondent donc théoriquement directement aux préoccupations sur les finalités et les objectifs des programmes. Le Canada s'est notamment doté d'un de ces cadres il y a quelques années et celui-ci a été repris par la CREPUQ (CMEC, 2007). Plusieurs voix s'élèvent toutefois pour montrer que l'optimisme initial des architectes des cadres de certification trouve peu d'écho dans la réalité. En somme, on constate que les cadres de certification sont loin de faire l'unanimité

et que les résultats qu'ils engendrent sont très mitigés (cf. UQAM – VRVA, 2013, 33-43).

À l'UQAM

- La proportion de l'effectif étudiant aux 2^e et 3^e cycles sur l'ensemble de l'effectif inscrit atteint 17,8 % au trimestre d'automne 2012. Parmi les 7 365 étudiantes et étudiants inscrits dans un programme de cycles supérieurs, plus de la moitié cheminent dans un programme de maîtrise (52,4 %) et plus du cinquième dans un programme de doctorat (21,4 %).
- À la maîtrise, le taux de diplomation après 4 ans s'établit à 57,6 % pour la cohorte de 2008. Le taux de diplomation après 6 ans a connu pour sa part une légère diminution (67,1 %). Les taux de déperdition avoisinent quant à eux les 25%, mais il existe des disparités considérables selon les facultés et les programmes.
- Au doctorat, le taux de diplomation après 8 ans s'établit à 34,1 % pour la cohorte de 2004. Le taux de déperdition tourne pour sa part autour de 45 % annuellement.
- L'étude des objectifs des programmes de maîtrises et de doctorat à l'UQAM fait ressortir les constats suivants (UQAM – VRVA, 2013) :
 - La définition des objectifs semble répondre davantage à des impératifs administratifs liés à la volonté de créer ou de modifier un programme qu'à une réelle démarche pédagogique devant exercer une influence sur les activités pédagogiques offertes;
 - Il existe de grandes variations dans la clarté, la détermination et la formulation des objectifs des programmes;
 - Les objectifs spécifiques des programmes ne sont que rarement énoncés dans les descriptions officielles;
 - Le plus souvent, les objectifs des programmes ne contiennent pas de précisions sur le degré de maîtrise nécessaire à leur atteinte par les étudiantes, les étudiants;
 - Les objectifs de la maîtrise et du doctorat d'une même discipline sont le plus souvent peu détaillés, ce qui rend difficile la compréhension des niveaux à atteindre pour les rencontrer selon que l'étudiante, l'étudiant poursuit ses études au 2^e cycle ou au 3^e cycle;
 - Plusieurs programmes de maîtrise ne font que partiellement une distinction entre les objectifs de leurs concentrations de types recherche et professionnel;
 - De façon générale, les objectifs tels que publiés dans les descriptions officielles des programmes témoignent d'une vision curriculaire centrée sur le programme et la discipline et non sur la formation de l'étudiante, de l'étudiant.

Bibliographie

ACES (2006). *Profil des études de maîtrise au Canada*. Ottawa, ACES, 39 p.

ADESAQ (2007-2009). *État de la situation de la maîtrise au Québec. Rapport déposé par le Comité ADESAQ sur la nature, la structure et les activités associées à la maîtrise au Québec*. Québec, ADESAQ, 2 parties, pag. multiple.

Baillargeon, Normand (dir.) (1994). *La recherche et la création universitaires à la recherche d'elles-mêmes. Analyses et discussions no 4 (SPUQ)*. Montréal, SPUQ, 60 p.

Bernatchez, Jean (2008). « Les transformations de l'organisation de la recherche universitaire au Québec et au-delà : Recension et contextualisation de quelques écrits ». *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 1, p. 1-13.

CMEC (2007). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*. Toronto, CMEC, 13 p.

CNCS-FEUQ (2008). *Le doctorat en question : portrait statistique, formation, encadrement, qualité*. Montréal, CNCS-FEUQ, 159 p.

CSE (1998). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles. Avis à la ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy, CSE, 106 p.

CSE (1995). *Réactualiser la mission universitaire*. Sainte-Foy, CSE, 78 p.

CSE (2010). *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs. Avis à la ministre de l'Éducation du loisir et du sport*. Québec, CSE, 128 p. Résumé dans : CSE (2010). *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs. Avis à la ministre de l'Éducation du loisir et du sport. Sommaire*. Québec, CSE, 6 p.

CSE (2012). *Modèles d'universités et conceptions de la qualité : pour une université plurielle et capable d'en témoigner. Allocution de Claude Lessard*. Québec, CSE, 19 p.

FRQ (2013). *Pour le renouveau de la formation à la recherche au Québec. Un état de la question*, s.l., FRQ, 65 p.

Gingras, Yves (1991). « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets ». *Sociologie et sociétés*, 23(1), p. 41-54.

Gingras, Yves (2003). « Idées d'universités : enseignement, recherche et innovation ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, no 148, p. 3-7.

Gingras, Yves et Gemme, Brigitte (2006). « L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 164, p. 51-60.

MDEIE (s.d.). *Portrait. Titulaires d'un diplôme universitaire. Au Québec et dans certaines provinces canadiennes (1992-2005)*. Québec, MDEIE, 46 p.

OCDE (2004). *Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport du groupe thématique 1 : Élaboration et utilisation d'un 'cadre de certification' pour la réforme et la gestion des systèmes de certification*. Paris, OCDE, 22 p.

UQAM – VRVA (2013). *Réflexions sur les finalités des programmes de cycles supérieurs*. Montréal, UQAM, 181 p.

Thème B – Encadrement des étudiantes, des étudiants

Définitions et contexte

- Au sens large, l'encadrement peut se définir comme l'ensemble des moyens mis en œuvre pour permettre à l'étudiante, à l'étudiant de réussir son programme d'études et d'en atteindre les objectifs. L'encadrement englobe donc plusieurs réalités. Le CNCS-FEUQ distingue ainsi six types d'encadrement : institutionnel, administratif, matériel, financier, pédagogique et « l'animation intellectuelle et scientifique. » (CNCS-FEUQ, 1995).
- Aux études supérieures, l'encadrement pédagogique s'incarne surtout dans la direction de recherche. Celle-ci « renvoie aux activités de conseil et d'assistance pédagogique aux étudiants à tous les cycles, de direction de stage, de mémoire ou de thèse ainsi que de supervision de travaux dirigés ou de travaux de recherche. » (CSE, 2003, 52). La direction de recherche est une relation complexe, façonnée par un grand nombre de facteurs : l'âge, la culture, le sexe, l'expérience, le niveau d'engagement dans les études, le financement, le niveau et le domaine d'études, etc. En outre, l'encadrement englobe plusieurs aspects : détermination du sujet, aide à la publication, support psychologique, aide au réseautage, etc.
- Les pratiques d'encadrement pédagogique actuelles, qui sont principalement basées sur le compagnonnage (relation duale maître/élève), sont de plus en plus remises en question. Parmi les motifs invoqués pour justifier cette remise en question, notons :
 - La massification de l'enseignement fait en sorte que les professeurs, les professeuses ont moins de temps à consacrer à chacune des étudiantes, à chacun des étudiants qu'ils dirigent. Au Québec, le nombre d'étudiantes, d'étudiants par professeuse, professeur aux cycles supérieurs est passé de 4,6 à 6,3 entre 1995 et 2005 (CSE, 2010, 56).
 - L'encadrement traditionnel ne serait pas adapté aux nouvelles modalités de la recherche. En effet, la recherche « centrée objet », qui accorde une place centrale à l'interdisciplinarité, serait mieux desservie par des formes d'encadrement collectif (sur la question de l'encadrement en contexte d'interdisciplinarité, cf. Vanstone, 2013).
 - Le CSE souligne ainsi les « tensions qui peuvent apparaître lorsqu'un étudiant est rémunéré pour sa participation aux travaux de recherche du professeur qui agit à titre de directeur de recherche. [...] D'une part, les professeurs pourraient avoir certains intérêts à ce que leurs meilleurs étudiants allongent la durée de leurs études et participent ainsi plus activement à l'avancement de leur recherche. D'autre part, si les étudiants de maîtrise ne contribuaient pas à la production de la recherche, les professeurs pourraient être enclins à privilégier la supervision d'étudiants de doctorat ou de stagiaires postdoctoraux. » (CSE, 2010, 72).

Incidence sur la réussite

- L'encadrement exerce une influence déterminante sur la satisfaction, la réussite et la persévérance des étudiantes, des étudiants.
- Le CSE, résumant les propos de Brigitte Gemme et Yves Gingras (2006) souligne que « [...] la qualité de la relation entre l'étudiant et le professeur responsable de la direction de ses activités de recherche, de même que le sentiment de l'avancement des travaux, sont déterminants dans la satisfaction des étudiants et, par conséquent, dans la réussite de leur projet de formation à la recherche » (CSE, 2010, 71). Gemme et Gingras notent en effet que : « ceux qui bénéficient de soutien institutionnel, notamment sous la forme de financement et d'un lieu de travail, qui sont encadrés par une directrice ou un directeur encourageant et qui évoluent dans un climat positif où ils sont entourés de pairs traversant les mêmes épreuves ont beaucoup plus de chances de compléter leur doctorat que ceux qui n'ont pas accès à ces ressources. » (Gemme et Gingras, 2006, p. 23).

Des initiatives

- De nouvelles initiatives en matière d'encadrement sont mises en œuvre dans plusieurs universités. Les modes d'encadrement multiple (par ex. : codirection, comité de thèse, école doctorale, collectif d'encadrement) sont de plus en plus répandus (cf. CNCS-FEUQ, 2008, 123 et suiv.). Ces derniers ne sont toutefois pas sans inconvénient (cf. Pole, 1998).
- Plusieurs pays et universités (Université de Montréal par exemple) ont élaboré des « chartes de thèse » ou des plans d'études qui précisent les droits, les devoirs et les responsabilités des étudiantes, des étudiants et des directrices, des directeurs.

À l'UQAM

- Lors de la préconsultation de la communauté universitaire (automne 2013), les répondants ont fait part de leurs préoccupations à l'égard de l'encadrement matériel des étudiantes, des étudiants. L'accueil et l'encadrement des étudiantes étrangères, des étudiants étrangers ont également été soulignés.
- Les Enquêtes menées auprès des diplômées, des diplômés par le SPARI permettent de mesurer la satisfaction des étudiantes, des étudiants à l'égard de l'encadrement (SPARI, 2013). Dans l'ensemble, les étudiantes, les étudiants sont le plus souvent « très satisfaits » ou « assez satisfaits » de l'encadrement offert. Or, les Enquêtes ne s'intéressent qu'aux diplômées, aux diplômés et n'incluent pas les étudiantes, les étudiants qui ont abandonné leurs études. On peut donc légitimement penser que la réalité est plus nuancée, notamment parce que l'encadrement des étudiantes, des étudiants constitue l'une des principales causes d'abandon aux études supérieures.
- Le dernier portrait des pratiques d'encadrement dressé par l'UQAM remonte aux années 1990, dans le cadre des travaux du comité CONSTAT (Bourret, 1997). À l'époque, le Décanat des études avancées avait lancé une grande consultation auprès des directions de programmes, des professeures, des professeurs et des étudiantes, des étudiants. L'enquête faisait notamment les constats suivants :
 - Les étudiantes, les étudiants sont mal informés des procédures relatives à l'encadrement (notamment quant aux modalités de changement de directrice, de directeur);
 - La disponibilité de la directrice, du directeur est particulièrement appréciée par les étudiantes, les étudiants. Plusieurs d'entre elles, d'entre eux ont cependant noté des lacunes à ce sujet. De façon plus générale, les étudiantes, les étudiants se plaignent également du manque de structuration de l'encadrement;
 - Les professeures, les professeurs ont insisté sur le fait que les étudiantes, les étudiants avaient souvent de la difficulté à accepter la critique;
 - La majorité des professeures, des professeurs et des étudiantes, des étudiants ne veulent pas d'une entente d'encadrement (du type charte de thèse), mais « dans la mesure où il s'agit d'une entente verbale, l'ensemble des personnes rencontrées sont favorables à ce que les normes, les attentes et les modes de fonctionnement soient clairement définis et exposés dès les premières rencontres. » (Bourret, 1997, 393).
 - Plusieurs professeures, professeurs et étudiantes, étudiants considèrent que les risques de conflits sont très, voire trop élevés, dans le cadre de la supervision collective.
 - Plusieurs professeures, professeurs qui sont très actifs aux cycles supérieurs constatent que les tâches d'encadrement prennent beaucoup de temps. Ils « souhaiteraient une forme de modulation des tâches qui leur permettrait de s'investir plus à fond dans leurs activités d'encadrement aux études avancées. » (Bourret, 1997, 395).
- Selon le Règlement no 8, les sous-comités d'admission et d'évaluation (SCAE) ont un pouvoir considérable dans l'encadrement des étudiantes, des étudiants, notamment en ce qui concerne le choix de la directrice, du directeur, la délimitation du projet de recherche ou encore le cheminement dans le programme d'études. Or, il semble que ces mandats ne sont pas toujours réalisés dans la réalité.

Des propositions

- Plusieurs organismes demandent aux universités de porter une attention particulière à l'encadrement. Le CSE constate par exemple « l'intérêt que peut représenter le recours à des stratégies qui s'ajoutent à celles découlant de la relation duale professeur-étudiant » et recommande aux universités de clarifier leurs pratiques en matière d'encadrement tout en soutenant « les démarches institutionnelles d'actualisation des politiques d'encadrement. » (CSE, 2010, 87). En 2008, l'ACES a aussi publié des *Principes directeurs de l'encadrement des étudiants des cycles supérieurs*.
- L'enquête effectuée par le comité CONSTAT en 1997, précédemment citée, faisait notamment les recommandations suivantes (Bourret, 1997, 396-402) :
 - Que l'UQAM se dote d'abord d'une politique qui clarifie les attentes, les rôles et les responsabilités de toutes les personnes concernées par le processus d'encadrement ainsi que les normes générales et minimales à respecter pour le processus de supervision;
 - Que l'ensemble des acteurs concernés, aussi bien de la direction de l'université que de l'organisation syndicale, trouvent des moyens opérationnels de reconnaître explicitement comme une tâche professionnelle de nature pédagogique l'encadrement des étudiants de maîtrise et de doctorat et qu'il en soit tenu compte dans la distribution des charges d'enseignement des professeurs;
 - Que les directions de programme et les professeurs soient sensibles aux formes possibles d'encadrement [...] et qu'ils adaptent celles-ci aux besoins des étudiants;
 - Que les directions de programme et les professeurs portent une attention particulière aux périodes charnières (entrée au programme, définition du projet de recherche, début et fin de la rédaction) et entreprennent des actions visant à encadrer davantage les étudiants durant ces périodes;
 - Que [...] tous les programmes [...] mentionnent explicitement dans leurs documents d'information les conditions rendant possible un changement de direction de recherche et la définition des responsabilités de chacun des intervenants dans une codirection [...];
 - Que les directions de programmes utilisent leur pouvoir réglementaire de refuser à un professeur qu'il encadre un étudiant lorsque des motifs sérieux le justifient [...];
 - Que soit entrepris « le développement d'ateliers de formation sur la supervision de recherche à l'intention des étudiants afin de les informer de la dynamique interpersonnelle vécue en cours de supervision ainsi que des problèmes habituellement rencontrés lors de la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse. »;
 - Que soit entrepris « le développement d'ateliers de formation sur la supervision de recherche à l'intention des professeurs en vue de mieux les outiller pour cette responsabilité professionnelle [...] ».
- Il faut noter que l'UQAM a répondu à certaines des recommandations précédentes. Des ateliers à l'intention des étudiantes, des étudiants ont notamment été créés.
- Pour sa part, le CNCS-FEUQ a émis un *Avis sur l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs* en 2012. Le Conseil note que les étudiantes et les étudiants ont « une connaissance limitée, voire une absence de connaissance des politiques et des pratiques institutionnelles en matière d'encadrement » (CNCS-FEUQ, 2012, 1). Il formule plusieurs recommandations pour rendre plus clair et améliorer l'encadrement des étudiantes, des étudiants (*Ibid.*, 6-17). Parmi ces recommandations, notons :
 - « Qu'avec les départements, les universités revoient l'encadrement des doctorants dans l'optique de favoriser leur réussite »;
 - « Que les universités adoptent une politique d'encadrement qui soit axée sur la responsabilisation de la communauté universitaire à l'égard de l'encadrement des étudiantes et étudiants »;
 - « Que chaque unité d'enseignement procède à l'élaboration d'un plan d'études type, et ce, en collaboration avec les associations étudiantes » et « Que le contrat type fasse l'objet de discussions entre le directeur et son étudiant et que suite à une entente entre les deux parties, ils conviennent par écrit des modalités retenues et à respecter ».

Bibliographie

ACES (2008). *Principes directeurs de l'encadrement des étudiants des cycles supérieurs*. Ottawa, ACES, 7 p.

Bourret, André (1997). « L'encadrement des étudiants des cycles supérieurs : résultat d'une enquête effectuée à l'Université du Québec à Montréal ». *L'encadrement des étudiants : un défi du XXI^e siècle*. L. Langevin et L. Villeneuve (dirs.). Montréal, Éd. Logiques, p. 376-414.

Buttery, Ernest A., Ewa M. Richter, *et al.* (2005). « An Overview of the Elements That Influence Efficiency in Postgraduate Supervisory Practice Arrangements ». *The International Journal of Educational Management*, 19(1), p. 7-26.

CNCS-FEUQ (2012). *Avis sur l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs*. Sherbrooke, CNCS-FEUQ, 19 p.

CNCS-FEUQ (2008). *Le doctorat en question : portrait statistique, formation, encadrement, qualité*. Montréal, CNCS-FEUQ, 159 p.

CNCS-FEUQ (1995). *La situation de l'encadrement aux études avancées : une priorité pour une formation de qualité*. Montréal, CNCS-FEUQ, 46 p.

CSE (2010). *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs. Avis à la ministre de l'Éducation du loisir et du sport*. Québec, CSE, 128 p.

CSE (2003). *Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2002-2003*. Sainte-Foy, CSE, 115 p.

Gemme, Brigitte et Yves Gingras (2006). « Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones ». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(2), p. 23-45.

Ismail, Affero, Norhasni Zainal Abiddin, *et al.* (2011). « Improving the Development of Postgraduates' Research and Supervision ». *International Education Studies*, 4(1), p. 78-89.

Pole, Christopher (1998). « Joint Supervision and the PhD : Safety net or Panacea? ». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(3), p. 259-271.

Royer, Chantal (1998). *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 91 p.

UQAM - Comité CONSTAT (1996). *L'encadrement aux études avancées : éléments de réflexion pour un plan d'action*. Montréal, UQAM, 35 p.

Vanstone, Meredith (2013). « Interdisciplinarity Doctoral Research Supervision : A Scoping Review ». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 43(2), p. 42-67.

Thème C – Compétences complémentaires

Définition et contexte

- Une compétence est un « savoir-agir résultant de la mobilisation et de l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes ou externes dans des situations authentiques d'apprentissage ou dans un contexte professionnel » (OQLF [Grand dictionnaire terminologique], 2012). Pour sa part, une compétence complémentaire est une compétence qui ne concerne pas directement la discipline d'étude et qui peut être utilisée dans une variété de situations académiques et professionnelles. L'expression « compétence complémentaire » en côtoie plusieurs autres dont le sens est tantôt identique, tantôt similaire : compétences transversales, compétences professionnelles, compétences personnelles, *generic skills*, *generic attributes*, etc.
- La question des compétences complémentaires est régulièrement soulevée dans les écrits sur l'enseignement supérieur en raison de la diversification des débouchés professionnels des étudiantes, des étudiants et des responsabilités des universités à répondre aux nouvelles exigences en matière de compétences et de connaissances.

Des points de vue partagés

- Les points de vue sur la nécessité de favoriser le développement des compétences complémentaires chez les étudiantes, les étudiants de cycles supérieurs sont très polarisés. Alors que certains croient qu'elles doivent être intégrées dans les programmes et la formation des étudiantes, des étudiants, d'autres y sont franchement opposés.
- Les tenants de l'inclusion des compétences complémentaires dans les formations aux cycles supérieurs soulèvent notamment les arguments suivants :
 - Il faut tenir compte du fait que les étudiantes, les étudiants sont de plus en plus nombreux à ne pas poursuivre des carrières qui sont directement reliées à leur discipline d'études. En ce sens, la souplesse offerte par l'acquisition de compétences complémentaires pourrait mieux les outiller à conjuguer avec cette réalité;
 - Les universités ont le devoir d'assurer l'employabilité de leurs diplômées, leurs diplômés;
 - Plusieurs sondages et études montrent que les étudiantes, les étudiants valorisent grandement l'acquisition des compétences complémentaires.
- Pour leur part, celles et ceux qui s'opposent à l'inclusion des compétences complémentaires dans les formations aux cycles supérieurs invoquent le plus souvent les arguments suivants :
 - L'intérêt porté aux compétences complémentaires n'est qu'un symptôme de l'assujettissement des universités aux besoins du marché et des entreprises; cet intérêt s'inscrit ainsi dans une professionnalisation accrue de l'institution universitaire;
 - Le développement des compétences complémentaires va à l'encontre de l'idée selon laquelle l'université devrait d'abord être lieu de transmission des connaissances, sans nécessairement viser l'acquisition de compétences;
 - Certaines études remettent en question la transversalité des compétences. En ce sens, il serait inutile de les développer chez les étudiantes, les étudiants, car elles ne sont pas « exportables » vers d'autres milieux professionnels. Normand Baillargeon va par exemple jusqu'à nier l'existence des compétences transversales (Baillargeon, 2009, 45).

Plusieurs initiatives au Québec et dans le monde

- L'Université McGill développe depuis quelques années le programme *Skillsets*. *Skillsets* propose aux étudiantes, aux étudiants une gamme d'activités extracurriculaires visant le développement de leurs compétences complémentaires (*Skillsets*, 2013).
- L'Université de Sherbrooke a plutôt décidé de favoriser le développement des compétences complémentaires chez les étudiantes, les étudiants par le biais d'un programme court

(Microprogramme de 3^e cycle d'enrichissement des compétences en recherche), offert gratuitement aux étudiantes, aux étudiants (Université de Sherbrooke, 2013).

- Marilyn Rose, de l'Université Brock, a dressé, pour le CRSH et l'ACES, un état des lieux en ce qui concerne les compétences professionnelles des étudiantes, des étudiants des cycles supérieurs dans les universités canadiennes. Elle y présente les différents enjeux qui y sont reliés ainsi que les bonnes pratiques qui ont cours dans les universités (Rose, 2012).
- Ailleurs dans le monde, plusieurs initiatives ont été lancées, que ce soit à l'échelle étatique ou universitaire, pour favoriser le développement des compétences complémentaires (pour un aperçu cf. UQAM – VRVA, 2013).

À l'UQAM

- À l'UQAM, peu de programmes ont spécifiquement énoncé des objectifs reliés à l'acquisition de compétences complémentaires. Si un tel constat ne signifie toutefois pas qu'elles ne sont pas développées *de facto* chez les étudiants, on peut néanmoins conclure que les pratiques à cet égard ne sont pas formalisées (UQAM-VRVA, 2013).
- Les étudiantes, les étudiants semblent pourtant porter un intérêt indéniable aux compétences complémentaires. Selon l'Enquête menée auprès des diplômées, des diplômés de la maîtrise de l'UQAM effectuée par le SPARI (année 2010-2011 et 2011-2012), à la question « Quelle était votre principale motivation à vous inscrire à un programme de maîtrise? », 34,1 % des étudiantes, des étudiants ont répondu « pour développer mes compétences professionnelles ». Cela en fait la principale motivation des étudiantes, des étudiants à s'inscrire à un programme de maîtrise (SPARI, 2013).
- Certains programmes ont prévu des activités pédagogiques qui visent spécifiquement l'acquisition de compétences complémentaires. C'est le cas par exemple du doctorat en chimie, qui demande aux étudiantes, aux étudiants de suivre un des deux cours suivants : « Gestion des ressources humaines dans le secteur des sciences » ou « Initiation à l'enseignement postsecondaire ».

Des propositions

- Le CNCS-FEUQ constate qu'il y a « une prise de conscience, chez les étudiants, de l'inadéquation de leur formation aux cycles supérieurs aux exigences du marché du travail » (CNCS-FEUQ, 2012, 2). Le Conseil fait ainsi plusieurs recommandations à l'égard des compétences complémentaires (*Ibid.*, vii-viii). Parmi celles-ci, notons :
 - « Que davantage d'habiletés (interdisciplinarité, travail en équipe, savoir-faire, polyvalence, relations humaines) soient développées chez les diplômés aux cycles supérieurs »;
 - « Que les universités veillent à ce que les habiletés professionnelles enseignées dans le cadre de formations aux cycles supérieurs soient transférables et transversales »;
 - « Qu'avec les collèges et les autres établissements d'enseignement, les universités assurent, dans la mesure de leurs missions respectives, une offre de programmes courts permettant de répondre aux besoins en développement de compétences et de connaissances ».
- Le CSE recommandait en 2010 de « valoriser le développement des compétences professionnelles utiles aux carrières » (CSE, 2010, 88). Dans la même veine, l'ACES a publié, en 2008, *Les principes de développement des compétences professionnelles dans un contexte universitaire*, où elle explique que « l'université est responsable de préparer le mieux possible les étudiants des cycles supérieurs à leur rôle futur dans le monde universitaire ou dans d'autres secteurs. Cette responsabilité englobe le développement des compétences professionnelles. » (ACES, 2008, 5).

Bibliographie

ACES (2008). *Développement des compétences professionnelles des étudiants des cycles supérieurs*. Ottawa, ACES, 10 p.

Baillargeon, Normand (2009). *Contre la réforme : la dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 170 p.

CNCS-FEUQ (2012). *Avis sur l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs*. Sherbrooke, CNCS-FEUQ, 19 p.

CSE (2010). *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs. Avis à la ministre de l'Éducation du loisir et du sport*. Québec, CSE, 128 p.

Hyland, Terry et Steve Johnson (1998). « Of Cabbages and Key Skills : Exploding the Mythology of Core Transferable Skills in Post-school Education ». *Journal of Further and Higher Education*, 22(2), p. 163-172.

FEUQ (2013). *Avis sur les compétences à la maîtrise*. Montréal, FEUQ, 56 p.

Gilbert, Rob, Jo Balatti, et al. (2004). « The Generic Skills Debate in Research Higher Degrees ». *Higher Education Research and Development*, 23(3), p. 375-388.

Rose, Marilyn (2012). *Perfectionnement professionnel des étudiants des cycles supérieurs : enquête et recommandations*. s. l., CRSH/ACES, 40 p.

Star, Cassandra et Sara Hammer (2008). « Teaching Generic Skills : Eroding the Higher Purpose of Universities, or an Opportunity for Renewal ? ». *Oxford Review of Education*, 34(2), p. 237-251.

UQAM – VRVA (2013). *Réflexions sur les finalités des programmes de cycles supérieurs*. Montréal, UQAM, 181 p.

Université McGill. *Skillsets. Unluck Your Potential*, En ligne : <http://www.mcgill.ca/skillsets/>.

Université de Sherbrooke. *Microprogramme de 3^e cycle d'enrichissement des compétences en recherche*, En ligne : <http://www.usherbrooke.ca/cuefr/fr/programme-detudes/>.

Thème D – Financement des étudiantes, des étudiants

Les effets du financement sur les études

- Les écrits scientifiques sur le financement des étudiantes, des étudiants montrent qu'un financement adéquat et suffisant exerce une influence positive sur la durée des études, l'obtention du diplôme ainsi que sur le rendement des étudiantes, des étudiants en recherche (impact scientifique).
 - Vincent Larivière (2013) a montré qu'un peu plus de 50% des étudiantes, des étudiants québécois (cohortes 2000-2001 et 2001-2002) financés par les grands organismes subventionnaires canadiens avaient obtenu leurs diplômes à la fin de 2007, comparativement à 34% de ceux et celles n'ayant pas obtenu de bourse des mêmes organismes. L'auteur conclut également, en se basant sur le nombre d'articles publiés, que les étudiantes, les étudiants financés par les organismes subventionnaires « are more than twice as productive as their colleagues who did not receive such funding » (Larivière, 2013, 33).
 - Cochrane et Wright (2000), en se basant sur près 3 600 étudiantes, étudiants au doctorat (1984-1993) à l'Université de Birmingham (G.-B.), ont montré que le financement par les *Research Council* a un impact positif sur l'obtention d'un diplôme comparé aux autres formes de financement.
 - Ehrenberg et Mavros (1995) arrivent à des conclusions similaires lorsqu'ils étudient quatre programmes de doctorat de l'Université Cornell (1962-1986) : « We find that completion rates, and the mean durations of their times-to-completion and to dropout are all sensitive to the types of financial support the students received. Other things held constant (including measured student ability), students who receive fellowships or research assistantships have higher completion rates and shorter times-to-degree than students who receive teaching assistantships or tuition waivers, or who are totally self-supporting. » (Ehrenberg et Mavros, 1995, 581).
 - Étudiant l'équivalent de l'aide financière aux études en Allemagne, Glocker (2011) montre que le type de financement a un effet sur la durée des études, les étudiantes, les étudiants étant financés obtenant leur diplôme plus rapidement que celles et ceux qui s'appuient sur leurs ressources financières personnelles (soutien parental, travail à l'extérieur de l'université) pour poursuivre leurs études. Le montant de l'aide n'aurait quant à lui pas d'impact sur la durée des études, mais agirait cependant positivement sur le taux de diplomation. Similairement, Abedi et Benkin (1987), s'appuyant sur un corpus de 4255 doctorants de UCLA (1976-1985), concluent que la source du support financier est le facteur le plus susceptible de prévoir la durée des études, les étudiantes, les étudiants qui financent eux-mêmes leurs études mettant en moyenne deux ans de plus que les autres pour compléter leur doctorat.
 - Cela étant, Gemme et Gingras (2006) observent que : « Le niveau de financement n'est toutefois pas la seule variable en jeu : on observe généralement que les modes de financement les plus associés à l'obtention du diplôme sont ceux qui favorisent un meilleur encadrement des études, en particulier les emplois d'assistante ou d'assistant de recherche (Ehrenberg & Mavros 1995). Lovitts (2001) observait pour sa part que les auxiliaires d'enseignement semblent mieux intégrés dans leur département que les étudiantes et étudiants qui obtiennent une bourse sans obligation de travailler. Cet effet est plus marqué quand les auxiliaires doivent participer à des séances d'information et de formation avant de commencer à enseigner, en plus de partager un lieu de travail avec leurs pairs. L'accès au financement est une aide à la réussite seulement dans la mesure où il est aussi un vecteur de socialisation, c'est-à-dire quand il favorise la création et l'intensification des liens entre l'étudiante ou l'étudiant et sa communauté académique. » (Gemme et Gingras, 2006, 26).

Au Québec

- Au Québec, il existe un consensus assez généralisé autour de la nécessité d'augmenter le financement des études aux cycles supérieurs. Les propositions pour aider financièrement les étudiantes, les étudiants sont nombreuses. Parmi celles-ci, mentionnons notamment :
 - Augmentation du nombre de bourses accordées par les grands organismes subventionnaires;
 - Exonération des droits de scolarité;
 - Contrôle plus étroit des frais afférents;
 - Gel des frais de scolarité ou gratuité scolaire;
 - Développement du financement intégré (*cf. infra*);
 - Modifications diverses au programme de prêts et bourses du gouvernement du Québec;
 - Intensification des campagnes de levées de fond dans les universités;
 - Augmentation des périodes d'admissibilité aux différentes sources de financement en fonction de la durée réelle des programmes.
- Le CNCS-FEUQ a publié de nombreuses études qui intéressent directement ou indirectement le financement des étudiantes, des étudiants (*cf. bibliographie*). Le Conseil fait notamment un état précis des lieux dans *Les sources et modes de financement des étudiants aux cycles supérieurs* (2007). Parmi les résultats de l'enquête effectuée, notons :
 - Plus de la moitié des étudiantes, des étudiants ont un revenu brut sous le seuil de faible revenu de statistique Canada.
 - Plus de 50% du financement des étudiantes, des étudiants provient de sources personnelles.
 - « Les étudiants inscrits en Sciences pures et appliquées et en Sciences de la santé obtiennent une plus large part de leur financement grâce à des bourses d'excellence et des aides pour colloques et stages que leurs collègues des Arts et Lettres ou des Sciences humaines et sociales. Pour ces derniers, l'Aide financière aux études du gouvernement québécois représente une part plus importante du financement. Or, en plus d'être généralement inférieurs aux bourses des fonds subventionnaires, les montants tirés de cette source financière entraîne (sic) un endettement ».
 - Les étudiantes, les étudiants qui appartiennent à un groupe de recherche tirent une part beaucoup plus importante de leur financement de bourses d'excellence et de l'appui de leur directrice, directeur de recherche que celle, ceux qui n'appartiennent pas à un tel groupe.
 - « En 2006, la dette moyenne des diplômés de maîtrise était de 13 810 dollars et celle des diplômés du doctorat étaient (sic) de 19 265 dollars. Près de 4 diplômés à la maîtrise sur 10 et près de 6 diplômés au doctorat sur 10 devaient rembourser une somme supérieure à 15 000 dollars à l'AFE ».
 - « Il semble que relativement peu d'étudiants ont bénéficié, en 2006, de l'appui financier d'un directeur de recherche ou d'un groupe de recherche. Toutefois, ceux que cela concernait recevaient des montants non négligeables. Le cycle d'études avait peu d'impact sur les chances de recevoir une telle aide ».
 - « On doit donc, malheureusement, reconduire le diagnostic de l'étude de 2001, quant au sous-financement public des étudiants aux cycles supérieurs. Ces derniers continuent de recourir à des emplois extérieurs ou à d'autres sources personnelles de financement pour mener à terme leurs études aux cycles supérieurs. Ce type de financement menace la réussite de leur projet d'études et a aussi, dans bien des cas, comme conséquence d'entraîner un endettement important, sans pour autant garantir des revenus futurs permettant d'éviter que cet endettement devienne un problème sérieux ».

À l'UQAM

- À l'UQAM, le financement des étudiantes, des étudiants est encadré par les politiques no 24 (*Politique relative à la condition et au statut des étudiantes, étudiants de 2^e et 3^e cycles*) et no 30 (*Politique sur le soutien financier des étudiantes, étudiants de deuxième et de troisième cycle*). Ces dernières n'ont pas fait l'objet de mise à jour depuis le milieu des années 1990,

c'est-à-dire avant les changements institutionnels induits par la facultarisation.

- Au début des années 2010, le *Comité Bouquet* s'est penché sur le financement des étudiantes, des étudiants, et plus particulièrement sur le financement intégré (*cf. infra*). Le Comité, après avoir effectué une tournée de consultation dans les facultés, a réalisé une synthèse des réalisations et des défis facultaires autour de six grandes propositions :
 - Conception et mise en œuvre de politiques facultaires/départementales/programmes de soutien financier, tenant compte des cultures disciplinaires et modulées en fonction des objectifs (recrutement et accessibilité, soutien continu, soutien au mérite) et intégrées (revenu minimum garanti);
 - Agrégation et diffusion facultaire et/ou départementale de l'information sur les bourses offertes;
 - Mise en place d'outils de gestion facultaires (base de données) des dossiers;
 - Appropriation facultaire de la gestion des bourses FARE;
 - Création et fonctionnement des comités bouquet facultaires;
 - L'exonération des droits de scolarité au doctorat : pour ou contre?

Lors du dépôt du rapport, les réflexions sur le financement des étudiantes, des étudiants suivaient leur cours, mais elles étaient plus ou moins avancées selon les facultés. Les facultés avaient par ailleurs des opinions divergentes sur certaines des questions qui précèdent.

- Selon les données fournies par le SPARI, moins de 30% des étudiantes, des étudiants de 2^e et 3^e cycles sont financés en 2012-2013. Il existe cependant des différences selon le type de programme, les étudiantes, étudiants au doctorat étant plus souvent financés (62,8%), que celles, ceux inscrits à la maîtrise recherche (46,9%) ou professionnelle (8,6%). Dans l'ensemble, les étudiantes, les étudiants ont reçu plus de 27M\$ en financement en 2012-2013. Les étudiantes, les étudiants financés ont reçu en moyenne 3900\$ à la maîtrise professionnelle, 7 315\$ à la maîtrise en recherche et 13 530\$ au doctorat, mais il existe de grandes disparités selon les facultés. Par exemple, les étudiantes, les étudiants financés au doctorat reçoivent en moyenne 10 439\$ à la Faculté des sciences de l'éducation alors que ce montant s'élève à 17 011\$ à la Faculté des sciences (SPARI, 2013).
- Selon l'étude du CNCS-FEUQ précédemment citée, la répartition des modes de financement s'établissait comme suit à l'UQAM : Emplois à l'université : 12,5%; Emplois à l'extérieur de l'université : 59,6%; Prêts et bourses : 9,9%; Bourses, aide colloques et stages : 9,9%; Contributions familiales : 6,3%; Soutien du directeur : 1,9% (CNCS-FEUQ, 2007, 38).
- Globalement, malgré les grandes disparités qui existent selon les facultés, le financement des étudiantes et des étudiants de l'UQAM repose donc davantage sur un emploi à l'extérieur de l'université (59,6%) que ceux par exemple de l'Université de Laval (35,9%), de l'Université de Montréal (46,4%) ou encore de l'Université McGill (18,2%), (CNCS-FEUQ, 2007, 38).

Une formule à la mode : le financement intégré

- De plus en plus d'universités et d'unités académiques ont adopté ou sont sur le point d'adopter le financement intégré (FI). Ce type de financement se définit comme : « un mode de financement de l'étudiant-chercheur basé sur la planification interne des ressources disponibles et permettant à celui-ci de se consacrer à son cheminement académique. Impliquant une responsabilité partagée entre toutes les parties concernées, ce mode de financement assure à l'étudiant la garantie d'un seuil minimal de ressources, pouvant prendre différentes formes (bourses ou primes accordées ou non au mérite, certains emplois rémunérés internes à l'université), varier dans le temps et différer selon l'établissement d'enseignement, l'unité académique, la filière et le cycle d'études. » (FEUQ, 2012, 23).
- Les sources du financement intégré sont multiples : bourses des grands organismes subventionnaires, bourses de l'université, bourses des professeurs, auxiliaariat d'enseignement, auxiliaariat de recherche, charges de cours, exonération des frais de scolarité, etc.
- Lors du Sommet sur l'enseignement supérieur, la FEUQ a fait la recommandation suivante à l'égard du financement intégré :
 - « Que les universités favorisent la mise sur pied d'une politique de financement intégrée (sic) adaptée à chacune de leurs unités académiques et visant à optimiser le support accordé à leurs étudiants de façon à mieux tenir compte de leurs besoins en terme de

soutien financier pour la réalisation de leur projet d'études » (FEUQ, 2012, ix).

- Si l'on se fie au rapport du Comité Bouquet de février 2012, seule la Faculté des sciences avait commencé à élaborer une *politique d'appuis financiers aux cycles supérieurs*, qui prévoyait entre autres un revenu garanti de 8 500\$/an à la maîtrise et de 10 000\$/an au doctorat.
- L'Université de Montréal a adopté dès 2008 des principes afin de doter les départements et les unités académiques de politiques de financement intégré (PFI). Actuellement près de la moitié des départements ont des politiques de financement intégré alors que plusieurs autres sont en train d'en développer. Le financement varie de 10 000\$ à 17 000\$ dollars au 2^e cycle (pour 3 trimestres) et de 12 000\$ à 19 000\$ au 3^e cycle (pour 9 trimestres), (Chouinard, 2013).

Conciliation travail-famille-études⁵

- Dans un rapport sur les parents-étudiants de l'UQAM (2011), Corbeil *et al.* ont dressé un portrait précis de la situation des étudiantes, des étudiants (de tous les cycles d'études) dans cette situation. Notons notamment (Corbeil *et al.*, 2011, p. 11-14) :
 - Les mères étudiantes sont vraisemblablement plus nombreuses que les pères étudiants.
 - « Près de 30% des parents-étudiants sont nés à l'étranger »
 - « Plus de la moitié (55,8%) des parents-étudiants occupent un emploi en sus de leurs études. »
 - « Les mères-étudiantes sont, en proportion, un peu plus nombreuses (28,3%) à tirer de leur emploi un salaire annuel inférieur à 10 000\$ que les pères-étudiants (22,6%) [...] »
 - « Plus des deux tiers des parents-étudiants qui détiennent un emploi, soit 69,4%, y consacrent plus de 15 heures par semaine, et parmi eux, une proportion non négligeable, soit 25,6% des mères-étudiantes et 35,6% des pères-étudiants, y accorde plus de 36 heures par semaine. »
 - « Près d'un parent-étudiant sur deux reçoit l'Aide financière aux études (AFE) »
 - « Plus d'un parent-étudiant sur deux (55,8%) affirme vivre une situation de grande ou de très grande précarité financière. [...] »
 - Environ 26% des parents-étudiants sont inscrits aux cycles supérieurs.
 - « Deux parents-étudiants sur cinq (41,0%) étudient à temps partiel. Les pères-étudiants (37%) sont, un peu moins nombreux, en proportion, à faire ce choix que les mères-étudiantes (42,1%). »
 - « Les parents-étudiants inscrits aux cycles supérieurs sont ceux qui se montrent le plus satisfaits de leur parcours scolaire. [...] »
 - « Lorsque les parents-étudiants sont amenés à se prononcer de manière globale sur la qualité de leur passage à l'UQAM, et non plus simplement sur les gratifications qu'ils et elles en tirent, leur évaluation de la situation est beaucoup plus mitigée, surtout de la part des mères-étudiantes qui ne sont plus que 37,9%, comparativement à 53,1% des pères-étudiants, à considérer profiter de leur passage à l'université. »
- Parmi les mesures de soutien souhaitées par les parents-étudiants, les plus populaires sont l'octroi de bourses pour congés parentaux, l'obtention d'une halte-garderie à l'UQAM et l'ouverture de places en garderie pour les parents-étudiants qui n'ont pas besoin d'un système de garde à temps plein ou qui sont dans le besoin financièrement. Les auteures de l'étude soulignent également qu'« il y a lieu de prévoir des procédures administratives pour pallier à (sic) l'invisibilité de cette population dans les données institutionnelles, invisibilité qui entraîne une absence de prise en compte de leurs réalités et besoins au sein de l'université » (Corbeil *et al.*, 2011, 80-81)
- Le CNCS-FEUQ milite depuis quelques années pour que le Régime québécois d'assurance parentale soit élargi aux étudiantes, aux étudiants des cycles supérieurs (CNCS-FEUQ, 2010).

⁵ La question de la conciliation travail-famille-études ne peut être réduite à de seules considérations financières. Or, les aspects financiers sont souvent perçus comme étant l'une des préoccupations principales des étudiantes, des étudiants qui doivent concilier travail, famille et études. C'est pourquoi la question de la conciliation travail-famille-études est abordée ici.

Bibliographie

Abedi, Jamal et Ellen Benkin (1987). « The Effects of Students' Academic Financial, and Demographic Variables on Time to the Doctorate ». *Research in Higher Education*, 27(1), p. 3-14.

Chouinard, Roch (2013). *Le financement intégré à l'Université de Montréal : pratiques actuelles et enjeux* [présentation PowerPoint], 51^e Congrès annuel de l'ACES, Montréal.

CNCS-FEUQ (2007). *Les sources et les modes de financement des étudiants aux cycles supérieurs*. Montréal, CNCS-FEUQ, 107 p. [+ annexes].

CNCS-FEUQ (2010). *Avis sur l'élargissement du régime d'assurance parentale aux étudiants de cycles supérieurs*. Montréal, CNCS-FEUQ, 25 p.

Corbeil, Christine, Francine Descarries, et al. (2011). *Parents-étudiants de l'UQAM. Réalités, besoins et ressources*. Les cahiers de l'IREF, Montréal, IREF, 82 p. [+ Annexe].

Ehrenberg, Ronald G. et Panagiotis G. Mavros (1995). « Do Doctoral Students' Financial Support Patterns Affect Their Times-to-Degree and Completion Probabilities ? ». *The Journal of Human Resources*, 30(3), p. 581-609.

FEUQ (2012). *L'accessibilité et la participation aux études supérieures. Mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'Éducation supérieur du Québec Trois-Rivières, 13 et 14 décembre 2012*. Montréal, FEUQ, 49 p.

FEUQ (2011). *L'endettement étudiant. État des lieux, déterminants et impacts*. Montréal, FEUQ, 196 p.

Gemme, Brigitte et Yves Gingras (2006). « Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones ». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(2), p. 23-45.

Glocker, Daniela (2011). « The Effect of Student Aid on the Duration of Study ». *Economics of Education Review*, 30, p. 177-190.

Larivière, Vincent (2013). « PhD Students' Excellence Scholarship and their Relationship with Research Productivity, Scientific Impact, and Degree Completion ». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 43(2), p. 27-41.

UQAM - Comité Bouquet (2012). *Tournée de consultation des Facultés. Synthèse des réalisations et défis facultaires*. Montréal, UQAM, 13 p.

Wright, Toni et Cochrane Ray (2000). « Factors Influencing Successful Submission of PhD Theses ». *Studies in Higher Education*, 25(2), p. 181-195.

Thème E – Marchandisation de l'éducation : relation entre l'université et la société

Définitions générales⁶

- « L'idée d'une marchandisation de l'université renvoie à deux phénomènes : la création d'un marché de l'enseignement supérieur et de la recherche (*marketisation*) et la transformation en marchandises de l'enseignement et de la recherche (*commodification*). [...] Les réformes de l'éducation depuis les années 1980 se proposent [...] d'introduire des mécanismes marchands ou quasi-marchands dans le secteur éducatif afin de le rendre plus 'performant' et plus 'économe'. Le néolibéralisme qui s'est imposé depuis les années 1980 a redéfini l'éducation et la connaissance produite par la recherche scientifique comme des ressources dans la compétition économique mondiale. Les universités sont donc sommées d'être 'compétitives' dans la production de 'capital humain' et 'd'innovation', pour ce faire elles doivent suivre les règles de la gestion privée. » (Boulet, 2013, 8).
- « Dotée traditionnellement d'un statut d'institution de type communautariste vouée à la formation d'esprits libres et autonomes, l'université devient, sous la poussée notamment de la mondialisation marchande, une organisation régie par la logique utilitariste et instrumentale qui inspire l'ensemble des entreprises dans nos sociétés modernes. » (Pelletier, 2006, 2). « Le premier modèle – institutionnel – accorde priorité à la transmission d'un héritage à la fois scientifique et culturel déterminé par le souci de former des têtes « bien faites » possédant une connaissance globale de leur discipline, le second modèle – opérationnel – vise à former des spécialistes directement préparés à satisfaire les besoins des entreprises : son approche est d'abord et essentiellement professionnelle. » (Pelletier, 2006bis, 67, cf. aussi Freitag, 1995).

Caractéristiques et dimensions principales

- Si les liens entre l'université et les entreprises ne sont pas nouveaux, « ces pratiques ont pris beaucoup plus d'ampleur aujourd'hui et [elles] tendent à devenir modales plutôt que marginales. Les politiques publiques qui viennent appuyer ces tendances visent en fait à transformer une nouvelle fois l'université en lui imposant, en sus de l'enseignement et de la recherche, une troisième obligation : l'innovation et sa valorisation économique. » (Gingras, 2003, 7). De fait, « la commercialisation des résultats de la recherche universitaire connaît, depuis une trentaine d'années, une nette croissance dans le monde industrialisé [...]. » (Malissard, Gingras *et al.*, 2003, 57).
- La marchandisation de l'enseignement supérieur s'inscrit ainsi dans le paradigme de l'« économie du savoir », promu par l'OCDE à partir des années 1990. Retraçant sa diffusion, Pierre Milot explique que : « L'économie du savoir et la politique de l'innovation qui lui est associée sont étroitement liées [...] à une reconfiguration majeure de la place des universités dans la mondialisation de la production, de la diffusion et de l'utilisation des connaissances. » (Milot, 2003, 68).
- L'arrimage des formations au marché remet en question l'idéal humaniste qui caractérisait l'université depuis le XIX^e siècle (Freitag, 1995). Auparavant considérées comme des institutions culturelles, les universités « sont devenues des 'outils de développement économique' et des 'instruments privilégiés des politiques d'innovation' » (Umbriaco *et al.*, 2007, 22), où la formation de futures travailleuses, futurs travailleurs serait plus importante que le développement de l'esprit et de la pensée critique des étudiantes, des étudiants.
- Ainsi, la validité et la pertinence de la recherche sont de moins en moins jugées par des

⁶ L'expression « marchandisation de l'éducation » (ou « de l'enseignement supérieur ») n'est pas toujours explicitement utilisée par les auteures, les auteurs qui traitent de la question, mais derrière les mots utilisés pour décrire le phénomène (« naufrage de l'université », « restructuration de l'université », etc.), ses différentes dimensions restent le plus souvent sensiblement les mêmes.

processus internes (par ex. : évaluation par les pairs), et de plus en plus par des facteurs externes tels que leur utilité et leur potentiel économique (IRIS, 2010, 19).

- L'emphase placée sur la recherche fait en sorte que les autres tâches professorales (enseignement, service à la collectivité) sont négligées, car jugées non rentables (IRIS, 2010, 17; ASSE, 2011, 1-9; cf. aussi Deschenaux, 2008).
- La marchandisation de l'éducation se caractérise également par l'application de l'idéologie néolibérale et des théories du *New Public Management* dans le secteur public. Ces dernières « vise[nt] à mettre en place des mécanismes de marché et de concurrence au sein des institutions publiques afin d'en renforcer l'efficacité. » (IRIS, 2010, 18; cf. aussi ASSE, 2011, 8).
- Les processus d'assurance-qualité (Garcia, 2006) et les règles de financement des universités et de la recherche sont considérés comme les principaux leviers de la marchandisation.
 - Les formules de financement, notamment la formule EETP (étudiant équivalent à temps plein), placent les universités en situation de concurrence pour attirer des étudiantes, des étudiants (ASSE, 2011, 7).
 - Le financement des recherches est de plus en plus assujéti à leur potentiel de commercialisation (ASSE, 2011, 11). Dans cette optique, le savoir devient donc une marchandise qu'il convient de faire fructifier sur le plan économique. Plusieurs universités se sont d'ailleurs dotées de structures favorisant la mise en valeur des résultats des recherches de leurs professeurs, leurs professeuses (ASSE, 2011, 6-8; Umbriaco *et al.*, 2007, 22).
- Sur le plan de la gouvernance, « les universités se bureaucratisent pour gérer des pratiques qui transforment leur fonctionnement, accroissent la gestion professionnelle, réduisent la place et l'influence des professeurs dans les instances académiques. » (Umbriaco *et al.*, 2007, 23; cf. Bessette et Boutin, 2010). Gilles Gagné souligne pour sa part que « Le rapport d'inclusion est inversé : enseignement et recherche sont désormais des objets de l'administration plutôt que cette dernière ne soit l'instrument de leur autonomie. » (Gagné, 2005, 4).
- Bien que l'on considère le plus souvent que la marchandisation de l'éducation soit le résultat de pressions externes (État, marché, organisations internationales telles l'OCDE) soutenues par les administrations universitaires, la marchandisation « émerge en partie sur des bases internes à l'université » (Gingras, 2003, 6). Plusieurs auteures, auteurs soulignent par exemple la connivence tacite des corps professoraux (Deschenaux, 2008; Gingras, 2003; Freitag, 1995). Molesworth *et al.* montrent quant à eux comment les étudiantes, les étudiants intériorisent, d'une façon qui n'est pas nécessairement consciente, les principes de la marchandisation :
 - « This drive to commodify the educational offering is both a top-down and bottom-up process. The Treasury, funding councils and vice-chancellors develop strategy that leads to a market focus, while many of the expanded student group arrive as fee-paying customers knowing how to 'play' markets to maximise self-interest. [...] Their experiences in commercial marketplaces and their confidence as consumers, allow them to carry the same attitudes over to public goods such as education. [...] We see the emergence of a dominant idea that suggests getting a 'good degree' is an entitlement paid for by their fees (Naidoo and Jamieson 2005; Potts 2005): they want to have a degree, in order to secure a 'professional' job. [...] They mostly do not want to be a learner or scholar of their chosen subject (see Kewell and Beeby 2003; Waghid 2006). » (Molesworth *et al.*, 2009, 279; cf. Lynch, 2006, 7).
 - Les Enquêtes menées auprès des diplômées, des diplômés à la maîtrise (2010-2011 et 2011-2012) par le SPARI montrent que celles-ci, ceux-ci envisagent dans une grande majorité leurs études sous l'angle de leur utilité sur le marché de l'emploi. À la question « Quelle était votre principale motivation à vous inscrire à un programme de maîtrise? », 34,1 % des étudiantes, des étudiants ont répondu « pour développer mes compétences professionnelles », 22,3 % « pour améliorer mes chances de trouver un emploi », 10,2 % « pour réorienter ma carrière » et 8,1% « pour obtenir un avancement ou une promotion ».

Des propositions

- Au Québec, les écrits sur la marchandisation de l'éducation insistent plus sur la description du phénomène que sur des solutions qui permettraient aux universités d'y réagir. Un tel constat justifie d'autant plus une réflexion québécoise sur le sujet. Par ailleurs, mentionnons que la question est parfois perçue très différemment selon les disciplines d'études ou les facultés. Nous

proposons ici deux séries de recommandations, l'une issue du milieu professoral, l'autre émanant des étudiantes, des étudiants.

- Michel Freitag est l'un des premiers penseurs à avoir abordé la marchandisation de l'enseignement supérieur au Québec. Son ouvrage, *Le naufrage de l'université* (1995), est la source d'inspiration principale de la majorité des écrits québécois sur le sujet. La conclusion de sa réflexion (p. 75-83) propose plusieurs recommandations. Elles sont résumées ici.
 - D'une part, il faut revenir à une recherche universitaire « animée par [un] effort de synthèse compréhensive qui correspond à l'idée classique de la théorie [...]. À cela, il faut ajouter dans le domaine des sciences humaines – mais cela ne leur est pas exclusif – que de telles connaissances synthétiques ont toujours intrinsèquement une valeur normative, et que leur enseignement comporte donc une finalité pédagogique qui ne se réfère pas seulement à l'apprentissage et au développement de la discipline, mais à l'amélioration du vivre-ensemble sociétal. Cela signifie aussi que le développement des disciplines universitaires, par cette double activité d'interprétation synthétique et de recherche stratégique, doit être compris comme un processus essentiellement 'introverti' ou 'centripète', dont le rapport à la société est d'abord pédagogique, et non selon la vision 'extravertie' et 'centrifuge' dans laquelle l'université s'est engagée sous la pression de l'idéologie utilitariste dominante. » (p. 76-77).
 - D'autre part, Freitag demande que « L'université engage des enseignants qui maîtrisent, développent et savent transmettre pédagogiquement des connaissances disciplinaires [...], et non des chercheurs travaillant à des programmes ponctuels. [...] Sémantiquement, il s'agit de passer du concept de « professeur-chercheur » à celui de professeur tout court [...]. » (p. 77).
 - « Ces deux principes découlent d'un même postulat touchant à la nature de l'université et à la fonction ou finalité qu'elle peut et doit assumer dans la société. Il lui appartient d'abord d'être un lieu d'orientation réfléchi du développement de la société [...] ; un lieu qui soit ouvert en amont sur tous les autres lieux de réflexion normative de la société, et en aval, sur l'ensemble de ses systèmes de formation et d'éducation. La recherche universitaire, quelle qu'en soit la discipline, doit donc avant tout être arrimée et orientée par le souci du développement de connaissances à portée civilisationnelle, qui répondent elles-mêmes aux grands problèmes de nature civilisationnelle – et pas seulement technique – qui se posent à l'humanité d'aujourd'hui, problèmes qu'elle engendre elle-même et qui vont jusqu'à comprendre dans leur horizon la question de la perpétuation du monde. » (p. 78).
 - Plus concrètement, Freitag croit (1.) qu' « Il est impératif de recréer des milieux académiques 'forts' et 'vivants', régis d'abord par une normativité interne autonome [...] » (p. 79); (2.) qu'il faut considérer la recherche et l'enseignement comme deux finalités distinctes « non seulement 'conceptuellement', mais statutairement et organisationnellement, institutionnellement. » (p. 81); (3.) et enfin qu'il faut prendre une « position non élitiste contre la professionnalisation de l'université [...]. » (p. 81).
- Dans un rapport sur la question de place de l'université dans l'économie du savoir, l'ASSÉ fait pour sa part des recommandations plus concrètes. Notamment :
 - Que les fonds subventionnaires de recherche soient non ciblés et répartis équitablement entre les différents domaines scientifiques;
 - Que soit établi un plancher minimal de charges d'enseignement pour les professeur-e-s et ce, de manière équitable pour les trois cycles d'études;
 - Que soit produite une recherche, de préférence sans frais, sur l'avenir de l'éducation dans une perspective de décroissance avec un groupe de recherche progressistes (sic) d'une université québécoise (GRIP, QPIRG, SAC-UQÀM, etc.);
 - Que le financement des universités reviennent (sic) au mode de financement historique qui prévalait avant l'an 2000 et que soit aboli le financement par équivalent étudiant à temps plein (EETP), dans le but de minimiser la concurrence entre les universités;
 - Que les BLEUs, les CCTT soient séparés totalement du réseau de l'éducation et qu'ils ne soient plus financés et gérés publiquement, et que cesse le financement public des SOVALS.
 - Que l'on s'oppose à toute forme de stratégies nationales d'innovation qui vise un avantage concurrentiel dans l'économie internationale et nationale. (ASSE, 2011, 18-21).

Bibliographie

ASSÉ (2011). *Quand le capitalisme monte à la tête. L'éducation post-secondaire dans l'économie du savoir*. Montréal, ASSÉ, 28 p.

Bessette, Lise et Gérald Boutin (2010). « Impact de la "nouvelle" gouvernance sur la gestion des établissements d'enseignement ». *Revue de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*, no 4, p. 49-59.

Boulet, Elsa (2013). La marchandisation de l'université à l'œuvre. L'exemple de l'université de Ghimwall, en Angleterre. Mémoire de maîtrise, Université Paris-Sorbonne, 248 p.

Descheneaux, Frédéric (2008). « L'ennemi est à nos portes... », *À bâbord!*, 26, <http://www.ababord.org/spip.php?article766>.

Freitag, Michel (1995). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Québec/Paris, Nuit blanche/La Découverte, 299 p.

Gagné, Gilles (2005). « La restructuration de l'Université : son programme et ses accessoires ». *Société*, 24/25, p. 31-53.

Gingras, Yves (2003). « Idées d'universités : enseignement, recherche et innovation ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, no 148, p. 3-7.

Giroux, Aline (2006). *Le pacte faustien de l'université*. Montréal, Liber, 272 p.

Giroux, Henry A. (2002). « Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education : the University as a Democratic Public Sphere ». *Harvard Educational Review*, 72(4), p. 425-463.

IRIS (2010). *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*. Montréal, IRIS, 30 p.

Lynch, Kathleen (2006). « Neo-liberalism and Marketisation : the Implications for Higher Education ». *European Educational Research Journal*, 5(1), p. 1-17.

Malissard, Pierrick, Yves Gingras, *et al.* (2003). « La commercialisation de la recherche ». *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, no 148, p. 57-67.

Molesworth, Mike, Elizabeth Nixon, *et al.* (2009). « Having, Being and Higher Education : the Marketisation of the University and the Transformation of the Student into Consumer ». *Teaching in Higher Education*, 14(3), p. 277-287.

SPUQ (2006). *L'Université contemporaine : un bateau à la dérive. Analyses et discussions*, no 8, Montréal, SPUQ, 85 p.

- Pelletier, Jacques, « L'Université : intellectuel collectif ou entreprise ? », p. 1-6.
- *Id.*, « De l'institution à l'organisation : la mutation de l'université contemporaine », p. 65-74.

Umbriaco, Michel, Martin Maltais, *et al.* (2007). « Le financement des universités québécoises et la question de leur gouvernance ». *L'Autre Forum (SGPUM)*, 12(1), p. 21-24.

Annexe – Classement des thèmes proposés par les unités lors de la préconsultation

La préconsultation a permis aux unités de faire plus de 170 propositions de thèmes en vue de la consultation. Ces propositions ont été intégrées, dans la mesure du possible, aux cinq grands thèmes de la consultation. Le tableau qui suit montre dans quel thème chacune des propositions reçues a été classée. Afin de respecter les propositions des unités consultées, les formulations d'origine ont le plus souvent été conservées (d'où le fait que certaines propositions sont similaires). Enfin, certaines propositions qui n'ont pu être classées selon les cinq grands thèmes se trouvent à la fin du tableau. Cela ne signifie cependant pas qu'ils ne sont pas pertinents et qu'ils doivent être écartés de la consultation.

Thèmes	Propositions
Missions de l'université, finalités et objectifs de l'enseignement supérieur⁷	<ul style="list-style-type: none"> • Conditions d'admission ou d'accès (inclus la préparation aux études de cycles supérieurs, particulièrement au doctorat) (5) • Durée des études (4) • Mission de l'université et son évolution (3) • Prise en compte des spécificités et des pratiques de chaque discipline (2) • Arrimage des programmes d'études à la recherche et à la création (2) • Pertinence d'offrir un volet d'interdisciplinarité dans tous les programmes (2) • Arrimage entre les cycles d'études (2) • Particularités de l'UQAM (pensée critique, militantisme, démocratisation, implication étudiante, tradition, etc.) (1) • Liens entre la recherche, l'avancement des savoirs et l'enseignement (1) • Arrimage des programmes d'études avec la recherche (1) • Fondements des études supérieures (1) • Savoirs disciplinaires (1) • Passerelles entre baccalauréat, maîtrise et doctorat (1) • Organisation académique des études (1) • Modalités de formation pour offrir une flexibilité (bac.-maîtrise, M. A. par cumul, etc.) (1) • Pertinence de la multiplication des cheminements à l'intérieur des programmes (1) • Apprentissage des langues étrangères (1) • Indépendance des comités de programmes (1) • Reconnaissance du diplôme (1)
Encadrement des étudiantes, des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil et encadrement des étudiants étrangers (ou non francophones) (10) • Ratio enseignants/étudiants (notamment dans les séminaires) (8) • Espace de recherche ou de travail pour les étudiants (5) • Ressources financières, humaines et matérielles (ou juridiques) (4) • Ressources favorisant la formation aux cycles supérieurs (2) • Conditions d'apprentissage (2) • Impact des études supérieures sur la tâche professorale (2) • Crédits d'encadrement pour les professeurs (2) • Responsabilisation des étudiants (1) • Ressources financières à prévoir pour soutenir les unités de base (1)

⁷ Nous incluons dans ce thème les propositions relatives à l'organisation et la gestion des programmes d'études.

	<ul style="list-style-type: none"> • Environnement et vie universitaire (1) • Milieu de vie et animation culturelle (pour les étudiants) (1) • Développement de réseaux pour les jeunes chercheurs (1) • Formation à distance (1)
Compétences complémentaires	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure définition des compétences complémentaires (2) • Continuum de développement des compétences professionnelles s'étalant sur l'ensemble des trois cycles (1)
Financement des étudiantes, des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Financement des études (incluant revenu minimal garanti) (29) • Conciliation études-travail-famille-vie personnelle (4) • Conciliation travail-famille-études (3) • Conciliation famille-études (2) • Conciliation étude-travail-famille-engagement étudiant (1) • Mesures d'accessibilité aux études (1) • Modification de la population étudiante (parent-étudiant, temps partiel, etc.) (1)
Marchandisation de l'éducation – Relations de l'université avec la société	<ul style="list-style-type: none"> • Approche clientéliste du financement universitaire (9) • Place accordée à la collaboration/compétitivité internationale (7) • Autonomie de la recherche et de la création (face aux impératifs économiques et politiques) (9) • Professionnalisation des programmes d'études supérieures (9) • Assurance qualité (notamment avantages et inconvénients) (2) • Impact de la marchandisation du savoir (1) • Impact de l'arrimage des études supérieures au marché de l'emploi (1) • Instrumentalisation de la recherche par le marché (1) • Prise en compte des tendances sociétales qui influencent le monde du travail en fonction des disciplines et des programmes qui doivent périodiquement s'adapter (1) • Rôle de l'université dans la société : produire du bien-être collectif ou développement économique (1) • Présence croissante de l'industrie au sein des murs de l'UQAM (1) • Liens avec les communautés et milieux de travail (1) • Attractivité de nos programmes dans un contexte de compétition (1) • Enjeux de l'internationalisation (1) • Prise en considération des exigences des ordres professionnels et des comités d'agrément (1)
Autres	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de l'engagement étudiant (3) • Inclusion et intégration des personnes victimes d'oppression et/ou invisibilisées par la structure académique actuelle (1) • Inégalités liées au genre (1) • Compétition des programmes au sein de l'université (1) • Nom des programmes (pour intéresser les étudiants) (1) • Promotion des programmes (1) • Recrutement d'étudiants (national et international) (1)