

# 1

## Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies au Québec

*Johanne Bujold, Pierre Chenard,  
Danielle Pageau et Martin Ringuette,  
Bureau de la recherche institutionnelle,  
Université du Québec*

Pour mieux situer la problématique de l'évolution des effectifs étudiants au regard des faits qui caractérisent la situation des universités québécoises, il nous est apparu important de documenter quelques paramètres essentiels à la compréhension de la question. D'abord, au-delà du fait que les effectifs se sont multipliés au cours des trente dernières années, il nous semble essentiel de saisir comment s'est réalisée cette croissance. Ensuite, pour mieux saisir comment s'est façonnée l'évolution des effectifs étudiants depuis la réforme de l'éducation de la fin des années 1960, il importe de traiter de ses trois dimensions, soit l'accès aux études supérieures, le cheminement à l'intérieur des murs de l'université et l'insertion professionnelle dans la perspective de la relation formation-emploi. Dans les quatre sections de ce texte, nous tenterons en fait de trouver des repères nous aidant à répondre à trois questions associées à une même problématique, soit celle de l'accès au diplôme. Les deux premières sections portent sur ce qui caractérise la récente évolution, tant qualitative que quantitative, des effectifs étudiants des universités québécoises. La troisième section fournit quelques repères pour mieux saisir comment les effectifs circulent à l'intérieur des murs de l'université. Enfin, la dernière section pose la question de la résultante attendue de la formation : l'insertion réussie sur le marché du travail. La réponse partielle à cette question entraîne l'énonciation d'un certain nombre d'autres questions, adressées tant aux établissements qu'aux chercheurs, portant sur les objectifs de la formation universitaire.

## 1. Aperçu de l'évolution des effectifs universitaires

Dire que le volume des effectifs étudiants a crû de façon dramatique au Québec au cours des trente dernières années relève du sens commun. Ce qui est moins banal, c'est de décrire comment s'est exprimée cette croissance à travers la dynamique du système universitaire québécois. Ce qui est surtout important de comprendre, c'est que l'université des années 1960 ne s'est pas simplement multipliée, elle a crû tout en se transformant en profondeur. On pourra ainsi constater que l'évolution des effectifs étudiants au cours de la période qui s'étend de 1960 à 1995 a été marquée par des changements tant d'ordre structural que démographique.

Depuis le début des années 1970, les effectifs étudiants des universités québécoises ont été en constante progression [jusqu'en 1993] année à partir de laquelle on enregistre le début d'une décroissance. Voilà une tendance d'ensemble. Toutefois, lorsqu'on examine l'évolution historique des effectifs étudiants selon le cycle, le régime des études et le secteur disciplinaire, on constate des différences qui méritent qu'on s'y attarde.

### 1.1. Le développement des études supérieures

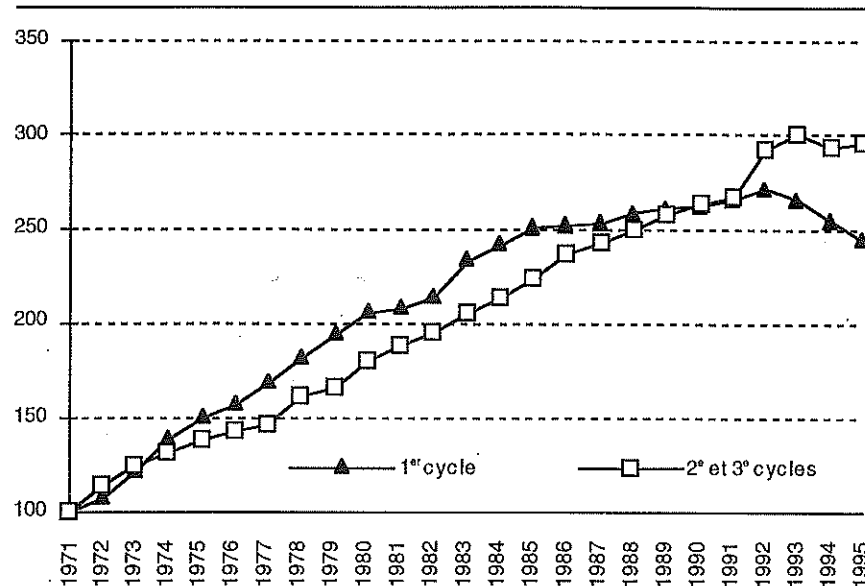
Ainsi, lorsqu'on observe l'évolution des effectifs étudiants selon le cycle d'études, on constate que ceux des cycles supérieurs ont presque triplé depuis 1970, alors que ceux du premier cycle ont augmenté d'un peu moins de deux fois et demie leur volume initial (graphique 1). Jusqu'en 1980, la croissance des effectifs de premier cycle a été plus importante que celle des deuxième et troisième cycles, mais depuis la situation s'est renversée. En effet, depuis 1980, la proportion des étudiants des cycles supérieurs a crû constamment, passant de 14 % du volume total des effectifs étudiants à 18 % de ceux-ci en 1995.

### 1.2. Les études à temps partiel

Autre phénomène à signaler : à partir du milieu des années 1960, on observe une augmentation graduelle de la proportion des étudiants à temps partiel au 1<sup>er</sup> cycle<sup>1</sup>, et cela, jusqu'au début des années 1980. Dès

1. La notion d'études à temps partiel aux cycles supérieurs est très différente d'une université à l'autre ; les statistiques qui concernent ces effectifs sont, par conséquent, peu fiables ; pour cette raison, nous avons choisi de ne pas traiter de ces effectifs.

Graphique 1  
Évolution des effectifs étudiants universitaires selon le niveau d'études, en indice 1971 = 100, Québec, 1971-1995



lors, une décroissance de ces effectifs s'amorce et se poursuit de façon continue et régulière. Si les étudiants à temps partiel constituaient en 1980 la majorité des effectifs, ils n'en constituent plus que 43 % en 1995. L'évolution des nouvelles inscriptions<sup>2</sup> au premier cycle depuis le milieu des années 1970 peut expliquer ce qui se passe chez les effectifs à temps partiel. En effet, on observe, depuis 1984, une baisse de 20 % des nouvelles inscriptions dans les programmes de certificat alors que celles des programmes du baccalauréat affichent une hausse de 16 %. Or, les étudiants au baccalauréat s'inscrivent majoritairement à temps plein et ceux du certificat privilégient la poursuite d'études à temps partiel<sup>3</sup>. La conjugaison de ces deux situations amplifie l'importance de la baisse des inscriptions à temps partiel.

2. La notion de « nouvelles inscriptions » n'apparaît qu'au début des années 1980 ; nous ne disposons donc pas de données sur ce qui s'est passé à ce chapitre auparavant.

3. La présence accrue des femmes à l'université est associée au ratio temps complet / temps partiel. En effet, les femmes ont toujours été majoritaires parmi les effectifs à temps partiel où elles comptent pour plus de 60 % de ceux-ci en 1994 et elles s'affirment de plus en plus parmi les effectifs à temps complet (49 % des effectifs en 1986 et 54 % en 1994).

### 1.3. La mosaïque disciplinaire

L'évolution des effectifs doit aussi être analysée selon les secteurs disciplinaires. En effet, ceux-ci présentent, régimes d'études confondus, des évolutions fort différentes. Ainsi en est-il des secteurs des sciences humaines et administratives, qui attirent le plus grand nombre d'étudiants. Alors que le secteur des sciences humaines connaît une croissance constante depuis le début des années 1980, celui des sciences administratives, après avoir connu un boom au milieu de la décennie 1980, affiche une baisse notable de ses effectifs depuis 1991. Le secteur des sciences appliquées, troisième en importance, est celui qui a connu la plus faible hausse depuis le début des années 1980. Enfin, le secteur des sciences pures est le seul qui n'ait pas enregistré de baisse de clientèle au cours des cinq dernières années. À la fin de la période d'observation, les secteurs des lettres, des sciences de l'éducation et des sciences pures sont, dans l'ordre, les trois secteurs ayant connu les plus fortes hausses de clientèles, suivis des sciences humaines, des sciences de la santé, du droit et des arts.

Comme on peut le constater, la croissance importante des effectifs étudiants observée au cours des trente dernières années ne s'est pas réalisée de façon uniforme ni homogène. Parmi les phénomènes particuliers qui ont jalonné cette évolution, la féminisation et le vieillissement des effectifs méritent d'être examinés de plus près.

### 1.4. La présence accrue des femmes

Sur le plan de la fréquentation, d'une université nettement masculine, le Québec est passé à une université majoritairement féminine. Un des résultats les plus frappants de la réforme de l'éducation des années 1960 est sans aucun doute l'accès quantitatif des femmes à l'université : alors qu'elles ont longtemps été minoritaires, elles comptaient pour 57 % de la clientèle universitaire en 1995. Cela est vrai pour les premier et deuxième cycles<sup>4</sup>, toutefois au troisième cycle, elles ne représentent encore que 40 % de la clientèle. De prime abord, leur situation semble être le reflet d'un véritable accès à l'éducation supérieure. Si l'on peut en convenir sur le plan des nombres, ce n'est pas le cas dans une perspective qualitative. Pour en juger, il faut considérer les programmes auxquels elles accèdent et leurs conditions de poursuite d'études.

Au fil des années, la présence des femmes à l'université s'est affirmée. Toutefois, cette féminisation a été graduelle et se poursuit

4. En 1995, on retrouve 59 % de femmes dans les programmes de premier cycle et 51 % dans les programmes de deuxième cycle.

encore autant par cycle que par secteurs disciplinaires. Ainsi, les femmes ont d'abord été présentes au premier cycle et dans des secteurs traditionnellement féminins, tels que l'éducation et les sciences infirmières<sup>5</sup>. Aujourd'hui, au premier cycle, les femmes sont devenues majoritaires dans tous les secteurs, à l'exclusion de ceux des sciences pures, où elles représentent un peu moins de la moitié des effectifs, et de celui des sciences appliquées, où elles demeurent encore nettement minoritaires<sup>6</sup>.

Au deuxième cycle, les femmes demeurent majoritaires dans tous les secteurs où elles l'étaient déjà au premier cycle, à l'exclusion de celui des sciences administratives. Fait à signaler, la présence des femmes dans ces secteurs est toujours inférieure à ce qu'elle était au premier cycle. Au troisième cycle, si les femmes sont moins nombreuses que les hommes, celles-ci sont quand même majoritaires dans les secteurs des lettres et des sciences de l'éducation. Cette situation est tout à fait caractéristique du mode de pénétration des femmes à l'université, celles-ci manifestant d'abord leur présence dans des secteurs traditionnellement féminins pour ensuite pénétrer graduellement les autres secteurs.

Quant à l'aspect du cheminement de poursuite des études, les femmes ont aussi accédé graduellement à l'université, poursuivant d'abord, et surtout, leurs études à temps partiel pour le faire ensuite de plus en plus à plein temps. En effet, on relève que les femmes qui représentaient la majorité des effectifs à temps partiel depuis la fin des années 1970, deviennent majoritaires parmi les effectifs à plein temps au milieu des années 1980.

Force est donc de constater que la position des femmes s'est grandement affirmée depuis les trente dernières années. Toutefois, le rattrapage n'est pas encore complété, car des progrès nécessaires demeurent encore à faire aux cycles supérieurs et dans certaines disciplines, châteaux forts masculins, qui figurent parmi les professions les mieux rétribuées.

### 1.5. Le vieillissement des effectifs

Au cours des dernières décennies, les universités ont également été témoins d'un autre changement marquant, à savoir le vieillissement de

5. Les femmes représentent aujourd'hui plus de 65 % des effectifs des secteurs des sciences humaines, de l'éducation, des sciences de la santé (médecine inclus), des lettres et des arts au premier cycle.

6. Plus particulièrement dans le secteur du génie, où elles ne comptent encore que pour 17 % des effectifs.

leurs effectifs étudiants. Depuis 1975, la proportion des étudiants de 30 ans et plus est en constante progression. Leur présence se fait davantage sentir chez les étudiants à temps partiel, où ils constituent, en 1993, 62 % de la clientèle. À plein temps, leur présence s'est également accrue, passant de 7 à 14 %, de 1973 à 1993. L'âge moyen des effectifs inscrits à temps partiel a augmenté de 3,7 années durant cette période, passant de 31,0 ans à 34,7 ans. Si, au cours de la même période, l'âge moyen de l'étudiant à plein temps croît aussi, cette croissance demeure légère (1,2 année) et il en résulte que, avec un âge moyen de 24,7 ans en 1993, ces étudiants ont dix ans de moins que ceux qui cheminent à temps partiel.

Plusieurs facteurs expliquent le vieillissement de la clientèle étudiante, les plus influents étant sans aucun doute le développement de la formation continue<sup>7</sup> et des études de cycles supérieurs. Les progrès technologiques et la conjoncture économique auraient aussi une plus grande incidence (Mouelhi, 1995). Au cours des dernières décennies, ces facteurs auraient incité de plus en plus de personnes à retourner aux études ou à les poursuivre pour parfaire leurs connaissances ou investir un nouveau champ disciplinaire pour multiplier leurs possibilités d'embauche et les rendre plus compétitives sur le marché du travail. D'autres facteurs relevant de l'organisation universitaire ont aussi contribué à cette situation comme, par exemple, le développement des études à temps partiel et des structures d'accueil.

Les faits que nous venons de souligner permettent de décrire l'évolution des effectifs étudiants des dernières décennies au Québec tout en faisant ressortir certains éléments déterminants et distinctifs. Des données que nous avons rapportées se dégagent clairement le constat d'une plus grande accessibilité quantitative au système universitaire. Mais de quel accès s'agit-il? L'université pour tous et pour toutes est-elle une réalité?

## 2. L'accès en question

Il va sans dire que l'accès à l'université est tributaire de la situation vécue aux ordres d'enseignement sous-jacents. Ainsi, la diminution des effectifs au secondaire et au collégial aura un impact sur la composition de la population qui voudra fréquenter l'université. Les différentes voies de sortie utilisées par les élèves tout au long de leur cheminement

7. Par la création d'un grand nombre de programmes de certificats et de programmes courts, entre autres. Il faut aussi signaler le développement de l'enseignement à distance auquel a grandement contribué la création de la Télé-université.

scolaire, qu'il s'agisse d'une interruption de leurs études ou d'une orientation vers une voie terminale les conduisant au marché du travail, constituent en quelque sorte le résultat d'une sélection qui s'opère d'une manière plutôt insidieuse et qui touche particulièrement certaines catégories de la population. Car si le niveau d'instruction de la population québécoise a augmenté depuis la parution du rapport Parent dans les années 1960, reste que bon nombre d'observateurs conviennent qu'il y a encore un bout de chemin à parcourir pour que l'égalité des chances en éducation soit plus qu'un énoncé de politique.

### 2.1. Des gains, mais des disparités persistantes

Si, en 1951, 56 % des jeunes Québécois âgés de 15 à 24 ans détenaient moins d'une 9<sup>e</sup> année, les données du recensement national indiquent que cette proportion ne représentait plus que 6 % en 1991 (Statistique Canada, 1993). Par ailleurs, si 1,9 % de la population âgée de 15 ans et plus détenait un grade universitaire en 1951, cette proportion est passée à 10,3 % en 1991 (12 % chez les hommes et 8,7 % chez les femmes) (Statistique Canada, 1993). Il s'agit là, certes, de gains fort appréciables. Toutefois, une étude récente (Veillette, Perron et Hébert, 1993) montre, encore aujourd'hui, comme l'avaient relevé d'autres études effectuées dans les années 1970 (ASOPE, 1976), que toutes les couches de la population ne semblent pas bénéficier également des avantages que procure le système scolaire, et que la déperdition d'un ordre d'enseignement à un autre se fait au détriment des populations issues des milieux les plus modestes de la société québécoise.

### 2.2. Les voies de rattrapage

Il faut convenir que pour beaucoup de personnes qui, à l'âge adulte, n'ont pas réussi à obtenir le diplôme espéré, les études à temps partiel puissent représenter une stratégie de rattrapage. Certains diraient même que ce que l'on a appelé la formation aux adultes représente une seconde chance pour les classes populaires. Toutefois, s'il peut s'agir là d'une stratégie de rattrapage non seulement louable, mais également courageuse, il faut convenir qu'elle constitue une voie semée d'embûches souvent difficilement surmontables: inconvénients pédagogiques, logistiques et financiers, risque élevé de non-obtention du diplôme et inaccessibilité absolue à certaines disciplines prestigieuses. Ainsi, un défi important se pose à la formation continue: les taux d'abandon élevés chez les étudiants au certificat et chez ceux à temps partiel (au moins 60 %) dénotent que si les programmes courts peuvent répondre à certains besoins, il est indéniable qu'une proportion considérable de

personnes inscrites à ces programmes n'y trouvent pas leur compte. C'est en effet ce que l'on peut conclure des résultats d'enquêtes récentes<sup>8</sup> montrant qu'au moins 75 % des personnes qui s'inscrivent dans un programme de certificat visent le diplôme, alors qu'à peine 40 % l'obtiennent !

### 2.3. Des systèmes parallèles ?

Si l'université est en apparence plus accessible, on peut se demander s'il ne s'est pas instauré une stratification interne superposée à une stratification externe, créant ainsi deux systèmes parallèles. Et comme Chenard (1980), on serait peut-être en droit de relever que « [ce] qui est davantage accessible aujourd'hui, c'est une nouvelle structure universitaire, parallèle à la vieille et qui a pour principale caractéristique de ne pas lui ressembler » et de ne pas offrir les mêmes avantages et privilèges. En fait, ces systèmes parallèles pourraient exister à deux niveaux : parallélisme entre des universités « élitistes » et des universités « populaires » et parallélisme, à l'intérieur même des établissements, entre des disciplines « élitistes » et des disciplines « populaires », les deux ne conférant pas les mêmes types d'avantages.

### 2.4. Des stratégies différenciées pour combattre les inégalités ?

Si des inégalités associées à l'appartenance à un groupe socio-économique semblent avoir résisté aux efforts de démocratisation de l'enseignement supérieur, il faut noter que d'autres types d'inégalités, probablement en partie liées aux groupes socio-économiques, persistent également. Qu'il suffise de penser aux écarts de la scolarisation observés entre les francophones et les anglophones et à ceux enregistrés entre les différentes régions du Québec ou encore aux différences constatées entre l'obtention du diplôme et son rendement sur le marché du travail selon que l'on est un homme ou une femme. On peut alors se demander si l'on ne devrait pas mettre en place des stratégies différenciées selon diverses catégories sociales pour rendre les politiques d'accès efficaces, garantir l'égalité des chances et assurer le rôle d'agent de changement que devrait avoir l'éducation. Car « [...] il ne suffit pas de garantir à tous des droits formellement égaux. Encore faut-il donner à des gens inégaux au départ [...] la possibilité réelle d'user de ces droits égaux [...] » (Levesque et Jalbert, 1979).

8. Enquêtes ICOPE, Danielle Pageau, Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec, 1993 et 1994.

Si l'accès aux études universitaires demeure un défi à relever, l'accès au diplôme représente toujours un engagement que doit soutenir le système d'éducation s'il veut véritablement atteindre les objectifs initiaux qu'il s'est fixés. C'est en particulier à travers l'analyse du cheminement de poursuite des études que l'on pourra saisir ce qui caractérise actuellement la situation des universités québécoises à ce titre.

## 3. Le cheminement et la poursuite des études universitaires

Il n'est pas facile de décrire de façon claire et précise le cheminement des individus dans l'ensemble du système scolaire et, en particulier, au regard du système universitaire. 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.

L'analyse fine des cheminements de poursuite des études permet de réaliser à quel point ils sont de types différents. En particulier au Québec, avec les programmes de certificats, on observe une multitude de combinaisons. Nous l'avons déjà signalé plus haut, l'université homogène des années 1960 n'existe plus. C'était alors une université caractérisée par une 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. Aujourd'hui, par exemple, dans une université comme l'Université du Québec qui compte pour le tiers des effectifs universitaires québécois, cet étudiant « classique » représente moins de 20 % des effectifs (Boulet, 1991). Ainsi, l'université des années 1990 est devenue un univers fort hétérogène.

### 3.1. Le départ institutionnel

Ce n'est que depuis la fin des années 1980 qu'on a commencé à s'intéresser à l'analyse des cheminements de poursuite des études. Ce fut alors un choc de constater que pour 100 étudiants admis aux études de premier cycle, 50 d'entre eux ne complétaient pas leurs études dans leur établissement d'entrée (Chenard, 1986). Et pourtant, ce taux de départ correspondait à ce qu'on mesurait déjà depuis plus d'une décennie aux États-Unis (Pascarella et Terenzini, 1991 ; Tinto, 1993). Cette donnée frappante cache, toutefois, des nuances importantes qu'il faut prendre le temps de faire ressortir.

En premier lieu, il y a une question essentielle de définition. Il est nécessaire de distinguer abandon des études, interruption des études et départ institutionnel. L'abandon correspond à un comportement qui nécessite l'observation de la vie d'un individu dans son ensemble pour établir s'il s'agit d'un tel cas. Le comportement le plus usuel mesuré par les statistiques de cheminement est celui de l'interruption des études. Certes, après un certain temps d'interruption, un grand nombre d'individus ne poursuivent plus les études qu'ils avaient entreprises, mais un nouveau projet d'études peut toujours surgir dans un autre programme, dans un autre établissement. Lorsqu'on relève un taux de 50 % d'individus qui ne complètent pas leurs études, on fait référence à un taux de départ institutionnel, c'est-à-dire aux individus dont on sait qu'ils ont interrompu leurs études avec de très faibles chances de retour dans le même établissement. On sait cependant que 30 % de ces individus poursuivront leurs études dans un autre établissement<sup>9</sup>.

En second lieu, on doit savoir que le taux de départ institutionnel est une statistique qui varie fortement en fonction des individus pour lesquels on la mesure. Ainsi, le taux moyen de départ au baccalauréat est de 35 % (La Haye et Lespérance, 1992) contre 60 % pour le certificat (Pageau, 1996); il est de 23 %<sup>10</sup> à la maîtrise et de 38 % au doctorat (Bastien, 1992a). On sait également que les taux de départ vont aussi différer selon le régime d'études, l'âge des individus et le programme d'études. Ainsi, on observe que nettement plus d'individus interrompent leurs études à temps partiel et que, dans les programmes de baccalauréat, plus l'âge est élevé à l'inscription, plus grande est la probabilité de ne pas terminer ses études dans l'établissement où elles ont été entreprises (Bastien, 1992b). Si on mesure, enfin, le taux de départ selon le programme d'études, on relève de très grandes différences selon que le programme est contingenté ou non. Parmi les programmes contingentés, on observe des taux de départ aussi faibles que 10 %, alors que pour les programmes non contingentés, ils peuvent grimper jusqu'à 80 %.

9. Les deux tiers de ceux-ci poursuivront les études universitaires qu'ils avaient entreprises alors que les autres poursuivront des études dans un autre type d'établissement (école privée, cégep, etc.).

10. Il est important de souligner qu'il s'agit ici d'un taux minimal qui pourrait être plus élevé, puisque la cohorte pour lequel ce taux a été évalué comportait 11 % de sujets pour lesquels il a été impossible d'évaluer le statut après cinq années d'observation. En effet, l'analyse de la cohorte des nouveaux inscrits de l'automne 1988 à la maîtrise (toutes universités québécoises confondues) donne les résultats suivants après cinq années d'observation : 56 % de diplômes, 23 % d'abandons, 10 % d'actifs et 11 % de statuts indéterminés. Statistiques non publiées : Louise-Marcelle Dallaire, DGAUS, MEQ.

Une fois le phénomène mesuré et situé dans un cadre pouvant en faire ressortir l'ampleur véritable, il convient de se demander si la situation observée est acceptable et quel objectif il faut viser quant à l'accès au diplôme. Évidemment, la situation mesurée à la fin des années 1980 n'était pas acceptable. Dès lors, la plupart des universités ont mis en place des mesures pour tenter de juguler l'hémorragie. Depuis, on observe des résultats encourageants en ce sens dans la plupart des établissements universitaires. Même si l'objectif d'un taux d'obtention de diplôme de 100 % ne pourra jamais être atteint, il est admis qu'il demeure encore d'énormes progrès à réaliser.

### 3.2. L'importance des conditions de poursuite des études

Parmi les facteurs sur lesquels les universités peuvent intervenir pour améliorer l'accès au diplôme, les conditions de poursuite des études sont cruciales. Ainsi, les effectifs sont fondamentalement différents selon les programmes dans lesquels ils sont inscrits, et ils y cheminent dans des conditions très diverses. L'étudiant « classique », par exemple, par ses caractéristiques particulières de cheminement, présentera les plus fortes probabilités d'obtenir un diplôme dans l'établissement où il a entrepris ses études. De fait, ce type d'individu pourrait être qualifié « d'étudiant professionnel », puisqu'il est moins sensible que les autres à des problèmes d'intégration au milieu universitaire<sup>11</sup> et d'engagement à la poursuite des études (Tinto, 1993). Les autres étudiants, la majorité des effectifs d'aujourd'hui, sont plus fragiles et bien plus incertains en ce qui concerne leur projet d'études et même leur capacité à poursuivre des études universitaires (Chenard, 1989; Pageau, 1994; Bujold et Pageau, 1996). Cette relative fragilité est d'ailleurs déterminante dans la décision d'interrompre les études dès les premiers trimestres. De fait, on sait aujourd'hui que la majorité des individus qui quittent avant d'obtenir leur diplôme le font au cours des deux premiers trimestres de leur cheminement (Chenard, 1986, 1988, 1989a et 1989b; Gilbert, 1991). Depuis que les universités ont été sensibilisées à cette réalité, elles ont expérimenté divers programmes visant à favoriser une meilleure intégration des nouveaux étudiants. Dans le même ordre d'idées, on accorde depuis les dernières années de plus en plus d'importance à la dimension pédagogique de l'enseignement et à l'encadrement des personnes apprenantes. Les résultats de ces démarches commencent à porter leurs fruits.

11. En raison, par exemple, des habitudes particulières qu'il a acquises au fil de ses études.

Pour ceux et celles qui poursuivent leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme, un défi de taille les attend encore : s'intégrer sur le marché du travail. C'est à cette étape du projet de poursuite d'études universitaires que l'on pourra véritablement parler d'accès au sens de l'objectif visé tant par la société, le système éducatif que l'individu.

#### 4. Le lien formation-emploi

À un esprit venu d'une autre planète afin d'enquêter sur la Terre et ses habitants et qui lui demandait pourquoi les hommes travaillaient, le personnage d'un roman répondit : « Pour tenir leur place dans le monde » (D'Omerson, 1993). La question aurait porté sur l'école que la réponse aurait pu être la même : on s'instruit pour tenir sa place dans le monde. Dès lors, doit-on tenir pour évident le couple formation-emploi, dans lequel l'un serait la résultante pure et simple de l'autre ? Pas tout à fait, si l'on considère le contexte actuel.

##### 4.1. Les perspectives d'emploi

Les « Relances » effectuées par le ministère de l'Éducation montrent que le taux de placement des bacheliers dans un emploi lié au domaine d'études principal est demeuré relativement stable de 1982 à 1994, passant de 69,1 à 67,8 % après avoir approché 74 %, en 1992 (Audet, 1995b). Fait plus significatif, le taux de placement dans un emploi à plein temps et lié au domaine d'études principal a chuté de 10 points durant la même période, passant de 67 à 56,8 %, les diminutions les plus importantes ayant été enregistrées entre 1982 et 1984 ainsi qu'entre 1992 et 1994. Ces baisses coïncident en fait avec le ralentissement économique du début des années 1980 et 1990. On a constaté aussi que l'insertion professionnelle n'était pas qu'affaire de formation pas plus qu'elle n'était exclusivement affaire d'emploi. Elle est la synthèse complexe de facteurs reliés au type de formation qu'offre l'université, aux emplois accessibles sur le marché du travail et, enfin, aux caractéristiques personnelles des diplômés.

On pourrait croire que certains profils de formation sont plus payants que d'autres en ce qui a trait à l'emploi. Une étude récente a, en effet, montré que le taux de placement chez les personnes qui suivent un programme coopératif<sup>12</sup> est en moyenne un peu meilleur que celui

12. Dans les programmes coopératifs, on alterne les périodes d'emploi rémunéré et d'études. Au Québec, l'Université de Sherbrooke et l'École de technologie supérieure offrent la plus grande partie de leurs programmes selon cette formule.

des personnes qui suivent un enseignement non coopératif mais qu'il varie beaucoup selon les domaines d'études. Ainsi, l'effet positif du système coopératif est plus perceptible dans les domaines où le problème de l'emploi se pose avec plus d'acuité (Audet, 1995a).

##### 4.2. Le marché du travail

Le travail a aussi subi des transformations profondes. En effet, partout dans les sociétés industrialisées, le niveau d'emploi a fortement diminué et la précarité est devenue le lot d'un plus grand nombre de travailleurs. Le phénomène est palpable même dans les pays dont l'économie a connu une forte croissance, de sorte que prospérité n'est plus, comme avant, synonyme de plein-emploi<sup>13</sup>. On comprend mieux que le diplôme soit de moins en moins perçu comme donnant accès à l'emploi et au succès, bien que l'on puisse démontrer que le revenu cumulé qu'un individu tirera de son travail au cours de sa vie est directement proportionnel au diplôme détenu (Chenard, 1992).

Sous l'influence des nouvelles technologies de l'information et des communications, le contenu et les exigences de nombreux emplois ont aussi évolué. Ce phénomène devrait avoir un impact direct sur les formations préparatoires qui sont également marquées par une imbrication accrue des formations scientifiques et techniques. À l'inverse, certains emplois sont désormais déclassés et, avec eux, les formations qui y conduisent.

##### 4.3. Questions aux établissements

Dans ce contexte, des pressions très fortes s'exercent sur les universités afin qu'elles aident les diplômés, les employeurs et les gouvernements à traverser la crise que l'on vit, et à tirer leur épingle du jeu face aux défis qui s'annoncent. On veut une formation pertinente et rentable à court terme, tout en étant ouverte sur l'avenir, ce qui est légitime étant donné les sommes importantes investies dans l'enseignement supérieur. Comment concilier cela avec la formation fondamentale de l'étudiant et l'acquisition par ce dernier d'une saine distance critique ? Que répondre à l'employeur qui souhaite que son employé ait à la fois les qualités d'un super-technicien, d'un agent d'innovation et de changement, d'un bon communicateur et qu'il soit en plus autonome tout en étant respectueux de l'autorité ? (Rush et Evers, 1993)

13. Encore que cette crise ait des conséquences différentes selon le côté de l'Atlantique où l'on se trouve. Voir à ce sujet Paul Krugman (1995), *L'Europe sans emploi, l'Amérique sans le sou ?*, *Futuribles*, septembre, p. 55-68.



Devrait-on accroître le degré de professionnalisation de certaines formations ou encore développer des formations hybrides ? L'élargissement du cheminement coopératif à un plus grand nombre de programmes serait-il une solution satisfaisante ? Quelles formations doit-on continuer d'offrir à l'université ? Quelles formations seraient dispensées plus efficacement sur le lieu de travail ? Doit-on mettre l'accent sur les activités hors programmes avec le risque que cela comporte pour la fragmentation de l'université ? (Teichler, 1994)

Plusieurs considèrent l'étudiant comme un agent de transfert par excellence de l'expertise universitaire. Comment développer chez lui la capacité d'entreprendre ? Comment faire en sorte que le personnel administratif et les professeurs agissent pour que la transition entre l'université et le marché du travail se fasse au bénéfice du diplômé ? Comment utiliser à meilleur escient encore les compétences des services d'orientation, de placement et de liaison université-entreprise, dont le développement aurait, selon certains, servi de prétexte aux professeurs pour se désintéresser de la relation formation-emploi ? (Teichler, 1994).

#### 4.4. Questions aux chercheurs

D'autres questions s'adressent aux chercheurs, tant fondamentaux qu'institutionnels, car il existe peu de recherches scientifiques sur le lien formation-emploi. On ne sait pas grand-chose, par exemple, du devenir à long terme des diplômés. Que se passe-t-il au-delà du premier emploi, sachant que la correspondance entre une formation et un emploi donnés n'est pas nécessairement un indicateur de la fin de la période d'insertion ? (Trottier, 1994) Le rôle de certaines variables doit être approfondi : sexe, âge, statut socio-économique, spécialité ou secteur d'études, rôle joué par les parents, les amis et les pairs.

Selon une enquête américaine, 60 % des qualifications utilisées dans l'emploi ont été acquises sur le tas (LaBillois, 1993). Que savons-nous de cette partie qui échappe à l'encadrement universitaire et même à celui de l'employeur ? Qu'en est-il du marché privé de la formation continue qui d'ores et déjà fait concurrence à l'université quand elle ne l'a pas déjà dépassée ? On prétend que le bagage de connaissances liées au travail est appelé à se renouveler à tous les sept ans environ. Cette affirmation est-elle vérifiable ? Si oui, où en est la recherche sur un nouveau pédagogie qui tienne compte de ce phénomène ?

Le lien formation-emploi s'inscrit dans un continuum qui commence avant que l'étudiant n'entre à l'université et qui se termine longtemps après l'obtention d'un premier emploi, qu'il soit stable ou non. Les bases de données que nous construisons et nos analyses devraient prendre

en considération cette réalité, compte tenu de l'avenir qui s'annonce en matière d'emploi (Adam et Chenard, 1995).

À notre avis, il faut considérer l'analyse et la préhension de l'évolution des effectifs étudiants en adoptant une vision systémique et intégrée de l'accès et du cheminement des études universitaires qui va jusqu'à l'intégration sur le marché du travail. Cette conviction a d'ailleurs marqué et marque encore toute la démarche d'analyse institutionnelle qui est celle du réseau de l'Université du Québec (Boulet, Chenard et Pageau, 1991).

#### Bibliographie

- ASOPE (1976). *Analyse descriptive des données de la première cueillette: les étudiants*, ASOPE (Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants), volume I, Université Laval et Université de Montréal.
- ADAM, Jean-Pierre et Pierre CHENARD (1995). *Vers l'insertion de modèles d'insertion professionnelle des diplômées et des diplômés de premier cycle. Bilan provisoire*, texte dactylographié.
- AUDET, M. (1995a). *Fréquentation scolaire, durée des études et intégration au marché du travail: comparaison entre les régimes d'enseignement coopératif et non coopératif*, DRIRP, MEQ, 110 p.
- AUDET, M. (1995b). *Qu'advient-il des diplômés des universités? La promotion de 1992*, DGAUS, MEQ, p. 14-15.
- BASTIEN, A. (1992a). *Cheminement des étudiantes et étudiants au doctorat*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGERU, 24 p.
- BASTIEN, A. (1992b). *Cheminement des étudiantes et étudiants au baccalauréat: impact de l'âge sur l'abandon*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGERU, 23 p.
- BOULET, F. (1991). *Le cheminement disciplinaire entre le collégial et l'Université du Québec*, 54 p.
- BOULET, F., P. CHENARD et D. PAGEAU (1991). « Les Appelés et les Élus: l'accès au diplôme universitaire et au marché du travail: une stratégie de recherche et d'intervention, Sainte-Foy, Vice-présidence à la planification, SPRI, 29 p.
- BUJOLD, J. et D. PAGEAU (1996). *ICOPE: Profils des nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants*, Serveur Internet: <http://www.quebec.ca/bri/icope/dimensions/dim.html>
- CHENARD, P. (1992). *Étudier c'est payant, L'État de la scolarisation en Abitibi-Témiscamingue. Volet III: Plan d'action, Capsule n° 2*.
- CHENARD, P. (1989a). *L'interruption des études à l'Université du Québec. Volet I: la problématique*, Sainte-Foy, SPRI, 36 p.
- CHENARD, P. (1989b). *L'interruption des études à l'Université du Québec. Volet III: pour une meilleure rétention*, Sainte-Foy, SPRI, 77 p.



- CHENARD, P. (1986). *Mesure des abandons au 1<sup>er</sup> cycle dans les établissements à vocation générale de l'Université du Québec*, Sainte-Foy, Vice-présidence à la planification, UQ, 33 p.
- CHENARD, P. (1980). *L'accessibilité universitaire: une illusion d'optique*, Québec, Université du Québec, Service de la recherche institutionnelle, juin, p. 3.
- CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (1994). *Quelques données significatives sur les universités québécoises*, Montréal, novembre, 60 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer*, Québec, 175 p.
- D'ORMESSON, J. (1993). *La Douane de mer*, Éditions Gallimard, Collection Folio, p. 96.
- EVERS, F.T., J.C. RUSH, J.A. KAMPOTIC, J. DUCAN-ROBINSON (1993). *Making the Match: Phase II Final Technical Report*, London, Ontario: Western Business School, University of Western.
- GILBERT, S. (1991). *Attrition in Canadian Universities*, Ottawa (Ontario), La Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, 40 p.
- LA HAYE, J. et A. LESPÉRANCE (1992). *Cheminement scolaire à l'université: abandons au baccalauréat*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGERU, 45 p.
- LA HAYE, J., *Caractéristiques des inscriptions universitaires au Québec*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, éditions 1988-1989 à 1991-1992.
- LA HAYE, J. (1990). *Inscriptions dans les universités québécoises, 1971-1972 à 1988-1989*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, mars.
- LA HAYE, J. (1989). *Données statistiques sur la population étudiante des universités québécoises, 1971 à 1987*. Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, mars, 110 p.
- LABILLOIS, É., en collaboration avec P. Chenard (1993). *La mesure de la relation formation-emploi. Revue de littérature, perspectives et modèle conceptuel*, Service de la recherche institutionnelle, Université du Québec, novembre, 42 p.
- LEVESQUE, M. et H. JALBERT (1979). *Pour qui sont les chances en éducation?*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, p. 5.
- MOUËLHI, M. (1995). «Tendances des effectifs universitaires», dans Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, Ottawa, cat. 81-005, vol. 2, n° 1, p. 35-46.
- PAGEAU, D. (1996). *SQUALPE: La persévérance aux études*, Serveur Internet: <http://www.uquebec.ca/bri/squalpe/perseverance/persever.html>
- PAGEAU, D. (1994). *Un outil pour connaître, comprendre et réagir: le projet ICOPE- Profils de la population étudiante et indicateurs de conditions de poursuite des études*, Sainte-Foy, SRI, 12 p.
- PASCARELLA, E.T. et P.T. TERENZINI (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass; 894 p.
- RUSH, J.C. et F.T. EVERS (1992). *Les fondements de la compétence*, 9 p.

- SIMARD, J.-P. et J.-P. BAILLARGEON (1990). «Formation générale», dans Simon LANGLOIS et al., *La société québécoise en tendances, 1960-1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 545-559.
- STATISTIQUE CANADA (1993). *Niveau de scolarité et fréquentation scolaire: le pays*, Recensement de 1991, Ottawa, p. 16.
- TEICHLER, U. (1994). «L'enseignement supérieur et l'emploi. Questions, clés et réponses des établissements», *Gestion de l'enseignement supérieur*, juillet, vol. 6, n° 2, p. 235-244.
- TINTO, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2<sup>e</sup> édition, Chicago, University of Chicago Press, 293 p.
- TROTTIER, C. (1994). «Typologie de l'insertion professionnelle des personnes diplômées de l'université», *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. XXIV-2, p. 71-86.
- VEILLETTE, S., P. MICHEL et G. HÉBERT (1993). *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial: Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe Écobes, 142 p. et appendices.