

Sous la direction de Pierre Chenard

L'ÉVOLUTION DE LA POPULATION ÉTUDIANTE À L'UNIVERSITÉ

Facteurs explicatifs et enjeux

Collection ES



Presses de l'Université du Québec

L'ÉVOLUTION DE LA POPULATION ÉTUDIANTE

À L'UNIVERSITÉ

Facteurs explicatifs et enjeux

DANS LA MÊME COLLECTION

LE TRAVAIL PROFESSORAL DÉMYSTIFIÉ

Denis Bertrand, 1991, 166 p.

LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU QUÉBEC

Romain Rousseau et Claire V. de la Durantaye, 1992, 128 p.

LE TRAVAIL PROFESSORAL RECONSTRUIT — AU-DELÀ DE LA MODULATION

Denis Bertrand, 1993, 198 p.

LE TRAVAIL PROFESSORAL REMESURÉ — UNITÉ ET DIVERSITÉ

*Denis Bertrand, Roland Foucher, Réal Jacob, Bruno Fabi et Paul Beaulieu,
1994, 446 p.*

LA CARRIÈRE DE L'ÉLITE SCIENTIFIQUE UNIVERSITAIRE DU QUÉBEC LE CAS DU SECTEUR BIOMÉDICAL

Paul Beaulieu, 1996, 146 p.

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE À L'UNIVERSITÉ

Albert Boulet, Lorraine Savoie-Zajc et Jacques Chevrier 1996, 216 p.

LA PERSISTANCE AU DOCTORAT - UNE HISTOIRE DE SENS

Louise Bourdages 1996, 172 p.

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

Téléphone : (418) 657-4399

Télécopieur : (418) 657-2096

Catalogue sur Internet : <http://www.uquebec.ca/puq>

Distribution :

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474/1-800-859-7474

Télécopieur : (418) 831-4021



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des oeuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée - le « photocopillage » - s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sous la direction de **Pierre Chenard**

L'ÉVOLUTION DE LA POPULATION ÉTUDIANTE
À L'UNIVERSITÉ
Facteurs explicatifs et enjeux

Collection ES

8



1997

Presses de l'Université du Québec
2875, boul. Laurier, Sainte-Foy
(Québec) G1V 2M3

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

L'évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatifs et enjeux

(Enseignement supérieur ; 8)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-0949-4

1. Effectifs étudiants – Québec (Province). 2. Enseignement supérieur – Québec (Province). 3. Effectifs scolaires – Québec (Province). 4. Éducation des adultes – Québec (Province). 5. Insertion professionnelle – Québec (Province). 6. Femmes – Enseignement supérieur – Québec (Province).

I. Chenard, Pierre, 1952- . II. Collection : Collection ES ; 8.

LC I48.4.C2E96 1997

378.1'61'09714

C97-9402 1 8-2

Les Presses de l'Université du Québec bénéficient, pour leur programme de publication, du soutien du Programme de subventions globales du Conseil des arts du Canada et du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition du Patrimoine canadien.

Révision linguistique : GISLAINE BARRETTE

Mise en pages : PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Conception de la couverture : MONOLINO INC.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 1997 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 1997 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 1997

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

Table des matières

Introduction	1
<i>Pierre Chenard</i>	
CHAPITRE 1	
Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies au Québec	5
<i>Johanne Bujold, Pierre Chenard, Danielle Pageau et Martin Ringuette</i>	
1. Aperçu de l'évolution des effectifs universitaires	6
2. L'accès en question	10
3. Le cheminement et la poursuite des études universitaires	13
4. Le lien formation—emploi	16
Bibliographie	19
CHAPITRE 2	
Choisir dans un contexte d'incertitude : éléments pour une problématique	23
<i>Madeleine Gauthier</i>	
1. Le spectre de la conjoncture	24
2. Stratégies des étudiants face à un avenir incertain	28
Conclusion	33
Bibliographie	35

CHAPITRE 3

Allongement de la jeunesse, parcours d'études et vieillissement de la population étudiante universitaire

universitaire	37
<i>Arnaud Sales et Réjean Drolet</i>	
Introduction	37
1. Méthodologie utilisée	38
2. Les étudiants, les jeunes et les dimensions de l'allongement de la jeunesse	39
3. Parcours d'études et vieillissement de la population étudiante	42
Conclusion	52
Bibliographie	53

CHAPITRE 4

Le parcours des jeunes universitaires : entre la réflexion et l'insertion professionnelle

entre la réflexion et l'insertion professionnelle	55
<i>Marc Molgat</i>	
Introduction	55
1. Passer du « reflet du monde » à la réflexivité	57
2. Vers un diplôme : la filière ou le cheminement ?	58
3. Pourquoi cheminer ?	59
4. L'université doit-elle favoriser la réflexion ou l'insertion professionnelle ?	63
Conclusion	65
Bibliographie	66

CHAPITRE 5

L'école secondaire d'aujourd'hui préfigure-t-elle l'université de demain ?

préfigure-t-elle l'université de demain ?	69
<i>Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant</i>	
1. Méthodologie	71
2. Un écart croissant entre filles et garçons	72
3. La persistance de choix d'orientation traditionnels	74
4. La population étudiante : des transformations qualitatives	77
Conclusion	84
Bibliographie	85

CHAPITRE 6

Les femmes à l'université : leurs acquis sont fragiles

Les femmes à l'université : leurs acquis sont fragiles	87
<i>Renée Cloutier</i>	
1. Niveau de scolarité	88
2. Spécialisation des filières	89

3. Insertion professionnelle	91
4. Développement des institutions publiques	97
5. Gains fragiles des femmes	98
6. Actions possibles des universités	100
Bibliographie	100
CHAPITRE 7	
Éléments de réflexion sur le champ de l'éducation des adultes à l'université	105
<i>Rita Therrien</i>	
1. Évolution récente de la population étudiante adulte à l'université	105
2. Contexte actuel des changements et impact sur l'université	111
3. Des débats importants pour les prochaines années	116
Bibliographie	117
CHAPITRE 8	
La formation continue à l'université : quelques balises pour aujourd'hui et demain ?	119
<i>Pierre Doray</i>	
Les problématiques de la participation	120
L'offre de formation	122
La participation à l'éducation universitaire : l'inscription sociale des acteurs	126
La participation et le contexte social	129
En guise de conclusion	133
Bibliographie	134
CHAPITRE 9	
La scolarisation universitaire : clarifier les enjeux pour comprendre le phénomène	137
<i>Guy Massicotte</i>	
Clarifier les enjeux	137
Un peu d'histoire	140
Les stratégies étudiantes	143
Les stratégies gouvernementales	145
Les stratégies universitaires	147
Les implications des enjeux pour les universités	148
Choisir entre deux scénarios	150
Notices biographiques	153



Introduction

« L'évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatifs et enjeux » était le titre d'un colloque qui s'est tenu à l'Université McGill dans le cadre du 64^e congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Le présent ouvrage, qui porte le même titre, ne constitue pas les actes de ce colloque mais plutôt une suite nécessaire à celui-ci. Son objectif est de rendre compte d'analyses, de réflexions et de questionnements de différents acteurs du milieu universitaire québécois qui se sont intéressés collectivement à la problématique des effectifs étudiants en général et, plus particulièrement, à leur évolution de même qu'aux facteurs qui la conditionnent. L'originalité de ce collectif est de réunir des textes de factures très différentes qui se font échos les uns aux autres et qui ont été rédigés par des auteurs représentant diverses sphères de l'institution universitaire : enseignement, recherche fondamentale et institutionnelle, gestion et milieu étudiant.

Les universités accueillent depuis plusieurs années des populations aux caractéristiques fort différentes et offrent des programmes d'études non moins diversifiés. Des tendances se dessinent : l'université se féminise, les adultes découvrent dans l'université un instrument de promotion sociale et de perfectionnement, les jeunes ne constituent plus un groupe homogène et se trouvent dans des conditions très différentes en ce qui a trait à la poursuite de leurs études et à leur insertion professionnelle. La conjoncture économique de la dernière décennie explique une partie des tendances observées, par exemple, la présence accrue des jeunes à l'université et la diminution des étudiants adultes.

Les transformations des populations étudiantes et leur vécu à l'université (objectifs, cheminement, conditions de vie, etc.) pourraient influencer et transformer les universités, mais également la nature même des professions, l'organisation du travail et, peut-être bien, certains rapports sociaux. Dans cette optique, on pourrait penser que la présence accrue des femmes, les situations que vivent les jeunes et la présence des adultes sont des enjeux particuliers pour les universités et pour la société. Voilà quelques éléments de réflexion qui ont inspiré les auteurs des neuf textes qui composent ce recueil.

L'ouvrage débute par la présentation d'un texte dressant le bilan de l'évolution des effectifs étudiants des universités québécoises au cours des trente dernières années. Le texte de Bujold, Chenard, Pageau et Ringuette propose un certain nombre de repères pour éclairer le lecteur sur trois questions. Qu'est-ce qui a caractérisé l'évolution récente des effectifs étudiants des universités québécoises ? Il s'agit de décrire la population étudiante de l'université. Comment circulent les effectifs à l'intérieur de l'université ? En répondant à cette question, on vise à tracer le portrait du cheminement universitaire. Enfin, quel est la résultante observable du cheminement universitaire réussi ? Il est alors question de la relation entre la formation et l'emploi.

Suivent trois textes abordant la problématique de la jeunesse à l'université. Le texte de Gauthier expose le problème de l'incertitude qui caractérise de plus en plus les stratégies d'insertion universitaire et professionnelle des jeunes dans un monde qui semble de moins en moins vouloir leur laisser de place. Gauthier propose ici une réflexion basée sur une analyse qualitative et la synthèse de ses recherches récentes sur une question à l'égard de laquelle elle est experte. Dans un autre texte où les auteurs s'interrogent sur le concept même de jeunesse, Drolet et Sales rendent compte de résultats d'une analyse de données tirées d'une enquête d'envergure sur les conditions de vie des étudiants et des étudiantes des universités québécoises. Leur propos concerne le vieillissement de la population étudiante, sa dynamique, ses explications et ses conséquences. Enfin, cette partie de l'ouvrage sur les jeunes se termine par un texte de réflexion de Marc Molgat qui porte sur le sens des nouvelles stratégies de cheminement des jeunes à l'université. Lui-même en cheminement de poursuite d'études, il expose sa lecture des constats et des interprétations rapportés dans les travaux des chercheurs Gauthier, Drolet et Sales.

Un deuxième thème abordé dans cet ouvrage collectif concerne la présence des femmes à l'université. Deux textes originaux contribuent à jeter un éclairage sur cet important phénomène. Le texte de Bouchard et de St-Amand d'abord introduit une des clés nécessaires à la compréhension de la place qu'occupent les femmes à l'université, soit les

études secondaires. Selon eux, la différenciation du cheminement, des attitudes et des aspirations des garçons et des filles observable dès la troisième année du secondaire préfigure déjà la place qu'occuperont les femmes plusieurs années plus tard à l'université. Le propos de Cloutier se situe dans le prolongement de celui des auteurs précédents en apportant un point de vue essentiel à la compréhension de la place réelle qu'occupent les femmes à l'université, la réalité fine se distinguant fortement de ce que peut laisser entendre une lecture sommaire des nombres bruts. Cloutier, sans remettre en question les acquis des femmes dans le domaine de l'éducation supérieure, démontre la fragilité de ceux-ci et identifie les défis qui restent à relever pour protéger ces acquis et poursuivre la quête d'une véritable égalité des chances sans égard au sexe.

Un dernier thème traité par les auteurs est celui des adultes à l'université. Dans un premier texte, Therrien décrit le phénomène de l'éducation permanente et de la présence des adultes à l'université à partir de l'analyse de données québécoises et de données tirées d'importantes enquêtes menées à l'Université de Montréal auprès d'étudiants et d'étudiantes adultes. Forte de plusieurs années de gestion de la condition adulte à l'université, Therrien dégage de ses observations des éléments nécessaires à la compréhension des défis que pose la présence d'une proportion importante d'étudiants et d'étudiantes adultes à l'université. Doray ajoute aux constats éclairants de Therrien sur l'éducation des adultes à l'université un cadre d'analyse original pour l'interprétation du phénomène. Il aborde notamment la question des enjeux de la formation continue associés à la réponse efficace des universités aux demandes répétées de la société pour une main-d'œuvre qualifiée et qui le demeure.

Enfin, ce collectif se conclut par la réflexion d'un planificateur universitaire qui présente un point de vue sur la scolarisation universitaire reposant sur l'analyse des enjeux qu'elle recèle et l'identification des principaux acteurs pour qui ces enjeux prennent un sens. Massicotte prétend que les motivations de certains acteurs à l'égard de la scolarisation conditionnent celle-ci. Son analyse vise essentiellement à envisager des scénarios possibles pour le devenir collectif du système d'éducation supérieure des Québécois. Ces scénarios émergent à travers la vision de certains acteurs, tels les étudiants et les étudiantes, les universités et les autorités publiques, les intérêts qu'ils défendent et qui les animent au regard de la fréquentation universitaire.

Pierre Chenard
Bureau de la recherche institutionnelle
Université du Québec

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

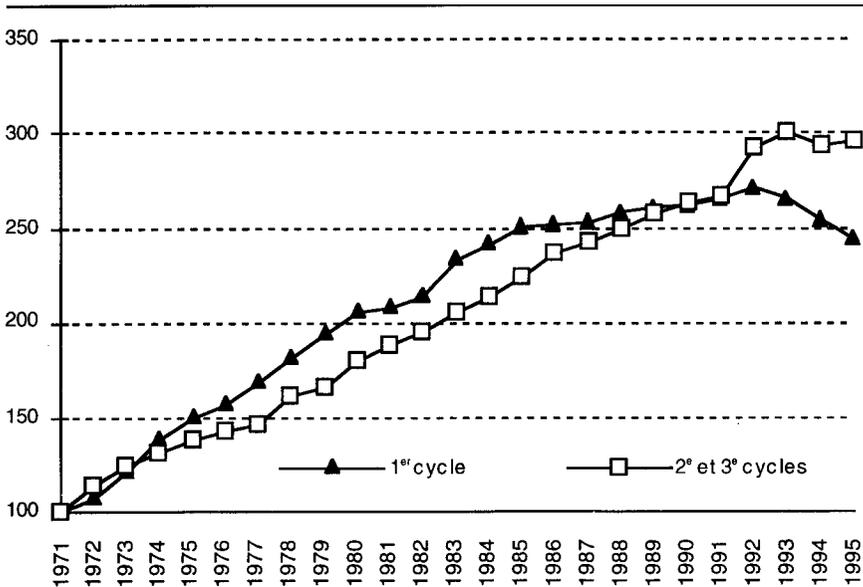
Ainsi, lorsqu'on observe l'évolution des effectifs étudiants selon le cycle d'études, on constate que ceux des cycles supérieurs ont presque triplé depuis 1970, alors que ceux du premier cycle ont augmenté d'un peu moins de deux fois et demie leur volume initial (graphique 1). Jusqu'en 1980, la croissance 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 le, cycle¹, 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 inscriptions² 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 partiel³. 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 cycles⁴, 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 infirmières⁵. 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 minoritaires⁶.

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 continue⁷ 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^e 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 récentes⁸ 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 socioéconomique 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 établissement⁹.

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 %¹⁰ 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 diplômés, 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 universitaire¹¹ 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 coopératif¹² 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-emploi¹³. 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 cumulatif 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 renouveau pédagogique 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 diplômés 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.uquebec.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^{er} 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.
- MOUELHI, 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.quebec.ca/bri/squalpe/perseverance/persever.html](http://www.quebec.ca/bri/squalpe/perseverance/persever.html)
- PAGEAU, D. (1994). *Un outil pour connaître, comprendre et réagir : le projet ICOPE-Profiles de la population étudiante et indicateurs de conditions de poursuite des études*, Sainte-Foy, SRI, 12 p.
- PASCARELLA, E.T. et P.T. TERENCE (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^e 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.

2

Choisir dans un contexte d'incertitude : éléments pour une problématique

Madeleine Gauthier
INRS-Culture et société

La sociologie des âges fait ressortir l'impact des « effets de période » sur les comportements d'un groupe ou d'une cohorte. Il s'agit de circonstances ou d'événements suffisamment marquants pour influencer la trajectoire de vie à plus ou moins long terme. Il n'y a qu'à penser à une crise économique mais aussi à des changements moins apparents comme, par exemple, l'entrée progressive des femmes sur le marché du travail et ses effets sur les modes de vie. L'incertitude qui règne depuis pratiquement deux décennies déjà sur l'avenir du travail¹ pourrait constituer l'un de ces « effets de période » qui marquerait les jeunes d'aujourd'hui. Au moment où ceux-ci voient se multiplier les possibilités de choix professionnels, le paradoxe serait qu'ils se heurtent au défi de les réaliser, que l'incertitude soit, chez eux, devenue une certitude. Auraient-ils assimilé l'idée qu'ils auront à faire face à des difficultés d'insertion professionnelle ? L'orientation serait devenue contraignante pour plusieurs.

Les perspectives d'avenir jouent-elles effectivement sur l'orientation des jeunes ? Par quels moyens étudier les déterminants individuels et sociaux des choix ? Certains courants actuels de la sociologie tentent de concilier contraintes externes et stratégies de l'acteur dans ce qu'un auteur comme François Dubet nommera « les logiques de l'acteur » dont l'une consiste à intérioriser le fait de la « conjoncture » et de la nécessité d'intervenir soi-même face à un environnement plus ou moins hostile (1994, p. 111). Ces stratégies de l'acteur mettent en relation des éléments qui débordent la question du goût et des aptitudes pour s'étendre aussi à l'environnement avec lequel il faut apprendre à composer. Le plus ou

1. Mona-Josée Gagnon parle de « mutation en forme de paradoxes » à propos des changements actuels du monde du travail (1996).

moins grand succès professionnel des cohortes précédentes pourra servir de référence au moment de l'orientation, même s'il est justifié de penser que cet élément n'est qu'une composante d'un phénomène beaucoup plus complexe. Pour percevoir quelque peu comment les jeunes s'adaptent aux circonstances, il importe de s'attarder aux effets des changements du monde du travail sur ceux qui sont à l'âge de l'insertion professionnelle. Des statistiques sur l'activité et sur l'éducation permettront d'illustrer « l'effet de période », après quoi sera examinée l'attitude des jeunes face à leur orientation dans ce contexte.

1. Le spectre de la conjoncture

En dix ans, soit de 1982 à 1992, après deux périodes de récession et les changements structurels maintenant connus, l'univers du travail s'est modifié. Les jeunes se situent à la pointe avancée de ces changements étant donné la nécessité pour eux de faire ou de trouver leur place. Cette place n'est pas toute faite d'avance. La compétition caractérise un marché qui accueille plus de travailleurs qu'il n'offre de postes et accentue de la sorte les inégalités. Ces inégalités sont devenues plus apparentes même chez ceux qui se sont donné, par les études, les moyens de maximiser leurs chances.

1.1. Les diplômés universitaires et le travail précaire

Les 20-24 ans, qui avaient connu la forte montée du chômage de 1982, sont moins nombreux dans cette situation dix ans plus tard, mais comparés aux 30-34 ans de 1982, ils tirent de l'arrière, en particulier les jeunes hommes qui ont vu leur situation se détériorer tant en ce qui touche leur présence sur le marché du travail (taux d'activité) que les taux de chômage et le travail à plein temps. Les jeunes femmes, par contre, seraient plus nombreuses en activité que ce n'était le cas des 30-34 ans dix ans auparavant. Elles auraient un taux de chômage moins élevé et elles seraient tout aussi nombreuses à travailler à plein temps. Le ratio par rapport à l'ensemble de la population active féminine indique une amélioration dans leur cas d'une décennie à l'autre en dépit de la conjoncture (1,39 en 1992 par rapport à 1,23 en 1982)². Leur taux d'activité demeure cependant plus bas que celui des jeunes hommes (Gauthier, 1996, p. 139).

2. Il faut rappeler que les femmes de cet âge sont à celui des maternités ou de la présence de jeunes enfants à la maison. Ces femmes sont de plus en plus nombreuses à conserver leur emploi après la naissance d'un premier enfant. Il s'agit d'une tendance observée depuis la fin de la décennie de 1970 (Langlois *et al.*, 1990, p. 149).

L'intermittence en emploi caractérise aujourd'hui l'entrée des jeunes sur le marché du travail. L'étude des transitions³ indique que c'est moins de la moitié de la population des 31 à 35 ans (49,2 %) qui ne comptait aucune transition sur une période de 104 semaines en 1988-1989. C'était le cas de seulement 32,6 % des 21-25 ans et de 38,5 % des 26-30 ans au même moment (données de l'Enquête longitudinale sur l'activité présentées dans Gauthier, 1996, p. 139). Même si les transitions affectent moins les jeunes au fur et à mesure qu'ils avancent en âge, le tableau qui suit indique une remontée importante du chômage chez les plus scolarisés en 1992 et 1993, après la période de récession de 1990-1991. Bien que la situation semble meilleure en 1995, elle demeure moins bonne qu'au début de la période observée.

Tableau 1
Taux de chômage selon le sexe, le groupe d'âge et la scolarité,
Québec, 1976 à 1995

	1976	1981	1986	1991	1992	1993	1995
Sexe							
– Hommes	8,1	9,7	10,6	12,5	13,4	13,8	11,7
– Femmes	9,7	11,3	11,5	11,3	11,9	12,1	10,8
Groupe d'âge							
– 20-24 ans	13,3	15,2	16,2	17,5	16,5	17,1	14,8
– 25 ans et plus	6,1	7,9	9,5	10,6	11,7	11,9	10,3
Scolarité							
– Postsecondaire	6,8	7,5	7,7	9,5	10,1	10,8	9,2
– Universitaire	3,2	4,9	6,0	5,7	6,7	7,1	5,9

Sources : P. FORTIN (1994). « La hausse et la persistance du chômage : aspects économiques », dans F. DUMONT, S. LANGLOIS et Y. MARTIN (dir.). *Traité des problèmes sociaux*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 605-622.

STATISTIQUE CANADA, *Moyennes annuelles de la population active*, 1995, cat. 71-220-XPB.

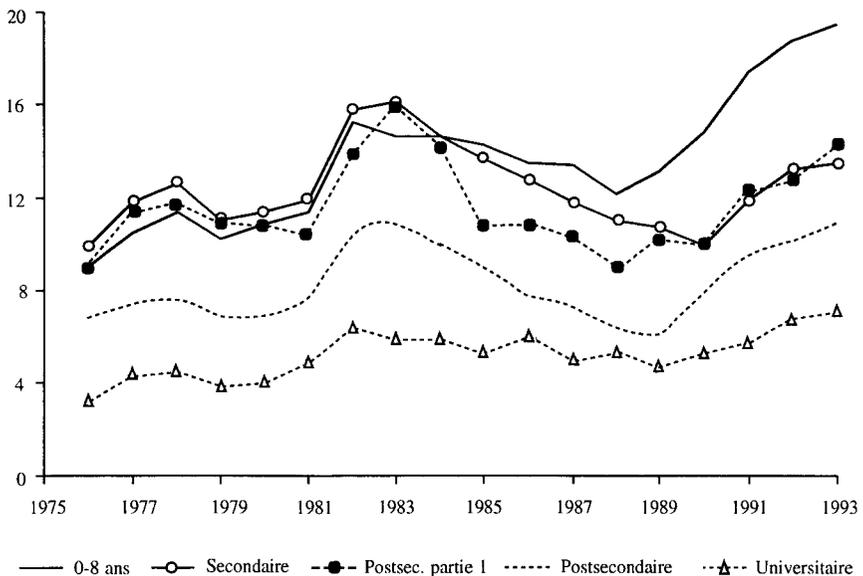
Ces statistiques ne mettent pas en évidence l'ensemble des changements en cours. Même les plus scolarisés ne sont pas exempts du travail précaire : précarité de rémunération, mais aussi précarité liée à la durée des emplois. Les difficultés d'insertion professionnelle atteignent, en effet, les détenteurs de diplôme, comme le faisait récemment remarquer une étude du Conseil canadien du développement social. Il existe des « nouveaux pauvres » aussi dans cette catégorie. Ils ne se recruteraient pas seulement chez les jeunes bien qu'il s'en

3. Il faut entendre par transition le passage d'un état à l'autre, des études à l'emploi, à l'inactivité ou au chômage, selon toutes les combinaisons possibles.

trouverait 25 % chez les moins de 25 ans par rapport à 10 % dans l'ensemble de la population (*Le Point*, 1995, p. 1).

Il faut cependant rappeler, dans ce cas comme par rapport à d'autres caractéristiques du marché du travail, que la situation est meilleure pour les personnes hautement scolarisées, c'est-à-dire détenant un diplôme d'études collégiales ou plus. Même si l'on ne possède pas de données croisant l'âge, le degré de scolarité et le niveau de revenu, les seules données sur l'instruction et le revenu montrent toujours un écart très grand entre les détenteurs de grade universitaire et ceux qui ont effectué des études secondaires ou des études post-secondaires partielles. En 1994, par exemple, le revenu moyen des plus scolarisés au Québec était de 37 586 \$ alors qu'il représentait 21 399 \$ pour ceux qui avaient fait des études secondaires ou post-secondaires partielles et 15 048 \$ pour ceux qui avaient de 0 à 8 ans de scolarité (Statistique Canada, cat. 13-207 : 125). Le tableau comparatif des taux de chômage selon le niveau de scolarité montre à l'évidence qu'en dépit de l'accroissement de certaines difficultés d'insertion professionnelle, les plus scolarisés continuent d'avoir la situation la plus avantageuse sur le marché du travail (graphique 1).

Graphique 1
Taux de chômage selon la scolarité, Québec, 1976-1993



Source : STATISTIQUE CANADA, *Moyennes annuelles de la population active*, cat. 71-220, et *La population active*, cat. 71-001.

Même si les jeunes peuvent partager les mêmes appréhensions quant à leur avenir, il reste que les plus scolarisés possèdent une identité qui leur accorde un certain prestige dans les périodes difficiles. Mona-Dosée Gagnon souligne avec beaucoup de finesse la situation suivante : « Un ouvrier non qualifié ou une vendeuse en chômage [...] est un sans-emploi. Un ingénieur en chômage [...] demeure dans son malheur un ingénieur. » (1996, p. 105) La souffrance n'est peut-être cependant pas moins grande dans un cas comme dans l'autre, l'investissement dans la formation — et souvent la dette qu'il a entraînée — faisant ressentir tout aussi durement les effets d'un arrêt d'emploi.

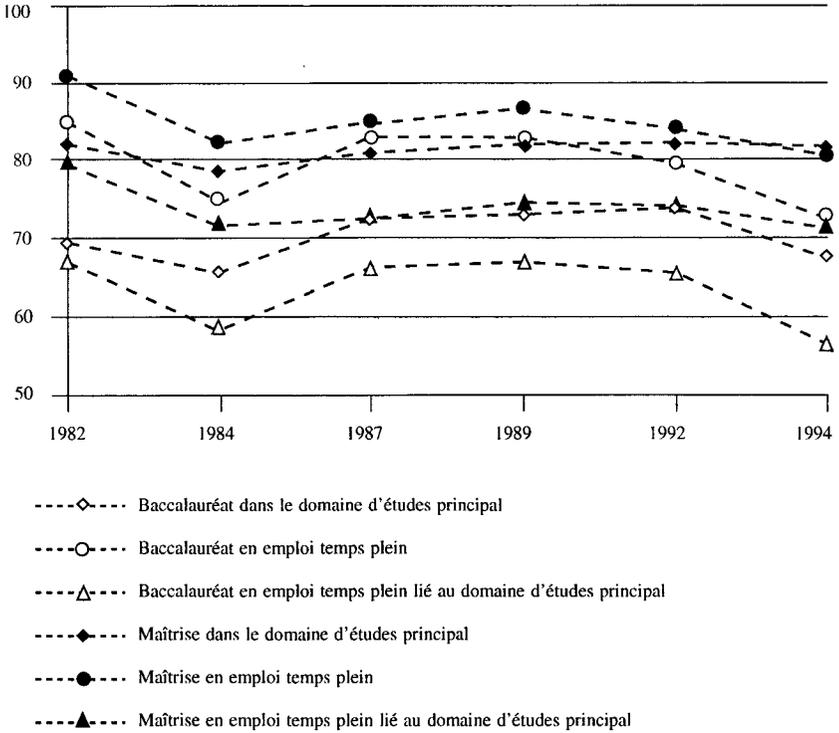
1.2. Les diplômés et l'emploi standard

Dans les statistiques de l'activité, les jeunes qui ne possèdent pas une formation professionnelle spécifique sont généralement frappés par les plus hauts taux de chômage. Mais même la formation professionnelle ne garantit pas automatiquement des emplois standard et cela constitue un des effets inattendus des changements en cours. Depuis 1990, la relance du ministère de l'Éducation auprès des diplômés, deux ans après la fin de leurs études, indique une baisse dans le taux de placement selon le domaine d'études principales au baccalauréat, mais pas à la maîtrise. On constate, cependant, une baisse du taux d'emploi à plein temps dans le domaine d'études principal à la fois après le baccalauréat et après la maîtrise (graphique 2).

Si l'on ajoute comme caractéristique de l'emploi, la permanence, le graphique 2 permet de constater que, peu importe le diplôme, celle-ci a perdu du terrain depuis la faible remontée de 1989 (graphique 3).

Ces statistiques n'indiquent pas si les étudiants qui décident d'entreprendre des études universitaires ont assimilé les formes de l'incertitude marquées entre autres par les récessions qui se succèdent depuis plus de deux décennies maintenant et que les inflexions du graphique 2 montrent bien. Ont-ils assimilé les changements au point de développer de nouvelles stratégies face à l'avenir ? Devant ce paysage changeant et, selon toute apparence en leur défaveur, les jeunes inventent-ils de nouvelles stratégies ? Réussissent-ils à contourner ou à s'approprier les nouvelles règles du jeu ? Beaucoup d'études restent à faire pour répondre à une telle question. Quelques enquêtes de type qualitatif permettent cependant d'observer un certain contrôle de la réalité qui se traduit parfois par une nouvelle demande de formation.

Graphique 2
 Évolution du taux de placement
 chez les diplômés universitaires,
 deux ans après la fin de leurs études,
 selon le domaine d'études principal, 1982-1994

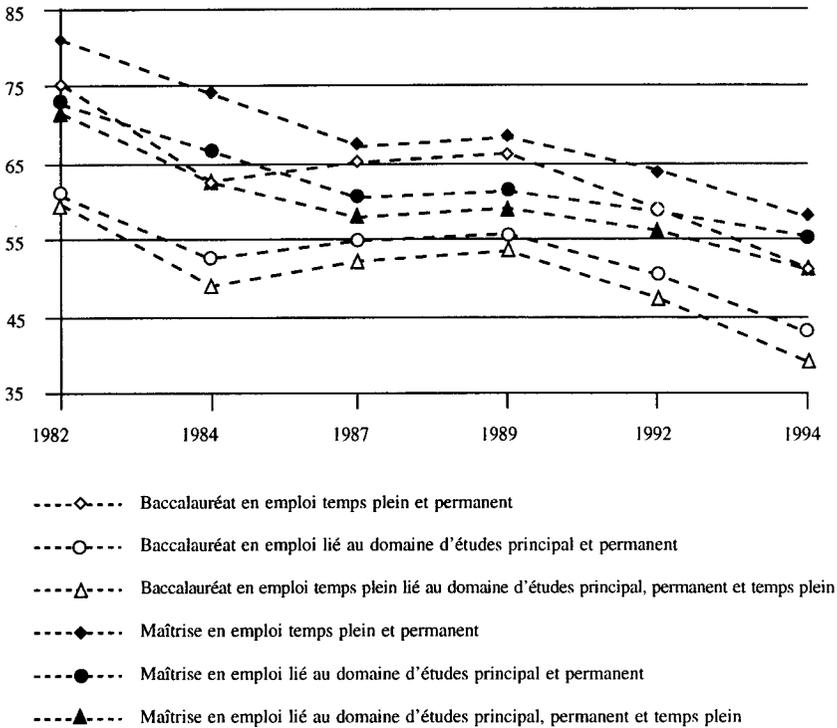


Source : Marc AUDET (1996). *Qu'advient-il des diplômés universitaires ?*, Québec, Les Publications du Québec, 688 p. Graphique et interprétation de l'auteure.

2. Stratégies des étudiants face à un avenir incertain

Comme on l'a vu précédemment, la relation entre la formation et le marché du travail ne s'établit pas automatiquement. Si le choix a toute les apparences d'une décision individuelle, la variation observée sur le moyen terme indique que les possibilités du marché du travail ont une incidence, même si elle n'est pas toujours immédiate, sur l'orientation. Dans ce qu'elle considère comme les éléments de la prise de décision, Geneviève Fournier, professeure au Département de counseling et orientation à l'Université Laval, inclut au moins deux dimensions qui ont une relation directe avec l'environnement dans lequel l'étudiant

Graphique 3
 Évolution du taux de placement
 chez les diplômés universitaires,
 deux ans après la fin de leurs études,
 selon le type d'emploi, 1982-1994



Source : Marc AUDET (1996). *Op. cit.* Graphique et interprétation de l'auteure.

opère ses choix : l'examen des possibilités qui s'offrent à l'individu et l'évaluation des « facteurs de réalité », c'est-à-dire des contingences personnelles et environnementales. « Le processus de décision, ajouterait-elle, est en quelque sorte une stratégie qui conduit au choix de l'option estimée la meilleure pour parvenir efficacement au but. » (1995, p. 28)

Ce n'est, le plus souvent, que par des mesures indirectes que l'on peut observer l'influence de l'environnement sur les choix : la variation des inscriptions selon les domaines d'études ou les principaux domaines d'études des diplômés dans les recensements, par exemple. Il n'est pas question ici d'exposer ce qui est déjà abondamment décrit dans des travaux effectués sur les inscriptions dans les universités, mais de mettre en évidence quelques dimensions qui pourraient être considérées

dans une étude sur l'impact de la conjoncture sur la manière des jeunes d'envisager leur avenir.

2.1. La modification des choix professionnels

Les secteurs d'emploi ont continué de se modifier tout au cours des décennies récentes, la répartition de l'emploi dans le secteur des services n'ayant pas cessé d'augmenter depuis le milieu des années 1970. La baisse dans le secteur des biens, si elle est apparente dans l'ensemble de la population (15 ans et plus) au cours de la période, l'est encore davantage chez les 15-24 ans (tableau 2). En principe, ces transformations ne devraient pas affecter les plus scolarisés puisque les nouvelles technologies, que ce soit celles de l'information ou de ses produits dérivés, exigent un plus haut niveau de qualification. Le Conseil de la science et de la technologie n'hésite pas à qualifier l'économie actuelle d'économie « fondée sur la connaissance » (1994, p. 33). La promotion de l'entrepreneurship devant la conjoncture actuelle a sans doute aussi retenu l'attention des jeunes.

Tableau 2
Tendances de la répartition de l'emploi
selon la branche d'activité et l'âge, Québec, 1976-1991

	1976	1981	1986	1991
Industries de biens				
– 15 ans et plus	35,8	32,3	29,8	27,3
– 15-24 ans	33,9	29,8	24,8	19,3
Industries de services				
– 15 ans et plus	64,2	67,7	70,2	72,7
– 15-24 ans	66,1	70,2	75,2	80,7

Source : STATISTIQUE CANADA (1991). *Moyennes annuelles de la population active*, Ottawa, cat. 71-220.

Les changements dans les secteurs d'emploi ne sont pas sans influencer les choix de carrière professionnelle. Sans entrer au coeur de ces adaptations, il n'y a qu'à rappeler comment certains domaines d'études ont vu leurs effectifs s'accroître rapidement, d'autres décliner, au cours de la dernière décennie. Ces choix se reflètent dans les variations observées dans les principaux domaines d'études chez les diplômés universitaires québécois (Statistique Canada, 1993, p. 144-150). Pour ne mentionner que quelques-uns des changements les plus évidents de 1986 à 1991, il faut voir l'accroissement des 25-44 ans principalement

dans le domaine du commerce, de la gestion et de l'administration des affaires, dans les professions, sciences et technologies de la santé, et dans les sciences appliquées. En sciences sociales, il y a eu aussi augmentation mais surtout dans les domaines d'application des sciences sociales comme le travail social, la psychologie et les sciences politiques. L'enseignement général a connu une baisse importante au cours de la même période (de 39 825 à 32 035).

Les jeunes qui viennent d'entrer sur le marché du travail ou qui approchent du terme de leurs études sont davantage conscients des exigences qui les guettent. Certains font valoir leur manque de qualification par rapport à ce qu'attendent les employeurs comme nous le répètent les jeunes depuis les premières entrevues effectuées auprès de jeunes chômeurs en 1985. Cela n'étonne guère dans un contexte de surplus de main-d'oeuvre. Des jeunes, et cela était aussi le cas en 1985, ont affirmé s'être inscrits à l'aide sociale pour trouver un emploi, mais encore plus, dans le cas de jeunes diplômés, pour acquérir de l'expérience. Le réseau communautaire se prête à ce type d'exercice, n'ayant pas les moyens de financer les spécialistes dont il a besoin pour faire face à certains problèmes sociaux qui dépassent les capacités de l'entraide. « L'article 254 » est devenu un mot de passe qui faisait dire à une interviewée que l'aide sociale et l'assurance-chômage devraient changer de vocation ou qu'un secteur à part devrait être créé pour permettre aux jeunes professionnels d'acquérir du métier. C'est ainsi que des jeunes professionnels font leurs premières expériences de travail, ce qui n'est pas sans remettre en question cette pratique tout comme ses effets sur le mouvement communautaire lui-même (White, 1994, p. 37-51).

Il faudra être attentif à observer quel impact le délestage dans les services publics et la fonction publique produira sur les derniers à entrer sur le marché du travail. L'entreprise privée prendra-t-elle la relève dans l'embauche des plus scolarisés, et à quel prix ? Cette remarque introduit l'idée de dévalorisation possible des diplômes. La privatisation des services entraînera-t-elle cette dévalorisation ? Un diplômé dans le secteur de la santé ou de l'éducation aura-t-il les mêmes conditions dans le secteur privé qu'il aurait pu avoir dans le secteur public ? Plus encore, le secteur privé posera-t-il les mêmes exigences de qualification ? Comment cette question a-t-elle évolué au cours des dernières décennies ? La création d'entreprises dans les domaines de la

4. Il s'agit d'un programme d'insertion des chômeurs sur le marché du travail. Le Centre d'emploi du Canada accorde une augmentation du taux hebdomadaire de prestation d'assurance-chômage pour permettre au chômeur de faire l'expérience du travail en espérant que l'entreprise l'intégrera par la suite.

haute technologie en même temps que se développe l'économie sociale pourrait contribuer à accentuer l'écart dans les traitements et les conditions de travail des professionnels qui s'y trouvent.

2.2. Le cheminement au lieu de la carrière

Le discours que les jeunes « hautement scolarisés » tiennent sur leur situation montre qu'ils ont intériorisé la conjoncture et la nécessité d'intervenir pour la contrôler. Déjà, à la fin de la décennie de 1980, certains, parmi les plus scolarisés, n'hésitaient pas à dire en entrevue⁵ que non seulement ils ne prévoyaient pas obtenir de poste à vie, mais qu'ils ne le souhaitaient même pas, bien qu'ils ne concevaient pas davantage vivre dans l'insécurité la plus totale. « Le mot permanence, ça ne fait même pas partie de mon vocabulaire ! » n'ont pas hésité à affirmer certains. La représentation du travail « typique » ou « standard », c'est-à-dire à plein temps, régulier, avec un horizon de permanence et comportant des avantages sociaux, ne fait plus partie des rêves immédiats sans toutefois être refusé pour un avenir à moyen terme (Gauthier, 1994).

Ces entrevues effectuées auprès de jeunes travailleurs en 1989 indiquaient bien que l'incertitude actuelle du marché de l'emploi inscrite dans de fréquentes périodes de chômage ou d'intermittence entre deux emplois avait été assimilée. Une manière nouvelle d'envisager la trajectoire professionnelle se dessinait alors dans ce que l'on pourrait nommer, de manière empirique, le « cheminement » en emploi plutôt que la carrière qui a plutôt une connotation de durée dans la même trajectoire. Le cheminement constitue un mécanisme interne plus qu'il n'est imposé de l'extérieur. Il correspond ainsi à l'extrême différenciation dans les parcours professionnels qu'impose la flexibilité d'emploi. Les théoriciens de la modernité y verraient l'expression ultime de l'individualisme. Le cheminement implique que l'individu se pose à lui-même des objectifs à atteindre, objectifs qui s'ajustent au fur et à mesure des ouvertures qui se présentent ou, plus exactement, qu'il recherche ou qu'il provoque en se constituant un réseau d'information et d'informateurs concernant l'emploi. À l'intérieur du cheminement, l'individu accepte de revoir ses objectifs, d'ajuster ses aspirations à la réalité et cela s'étend même à la possibilité de se recycler, de se perfectionner, de se réorienter s'il le faut. Le cheminement suppose une

5. Les quelques réflexions qui suivent sont inspirées d'une enquête effectuée auprès de jeunes travailleurs en 1989 et 1990. Quelques-unes des données sous-jacentes sont présentées dans l'ouvrage *Une société sans les jeunes ?* (1994).

autre représentation du travail qui ne se définit plus par la stabilité d'emploi, pas plus que par l'appui sur les solidarités traditionnelles. Les rares fois où les jeunes parlent en effet du syndicalisme en entrevue, c'est pour en montrer le côté corporatiste ou pour dire, dans un vocabulaire simple, que l'engagement avec des pancartes, ce n'est pas pour eux⁶. L'insistance placée sur la responsabilité individuelle depuis la forte poussée du chômage du début des années 1980 se remarque ici. Cette insistance s'est d'ailleurs accompagnée d'une incitation à poursuivre ses études, ce que les filles ont particulièrement pris au sérieux.

Une des caractéristiques du cheminement en emploi est révélée dans ce que disent avoir développé les interviewés en 1989 et en 1995, mais sous le couvert de la polyvalence. Certains entendaient par « polyvalence » la capacité d'entrevoir de multiples ouvertures sur le marché du travail. Un étudiant en informatique énumérait ainsi ce qu'il entendait par là : être programmeur ; faire le commerce des ordinateurs ; être réparateur dans ce domaine ; enseigner l'informatique, etc. D'autres complétaient cette définition par la possibilité qu'ils voyaient de s'intégrer dans différents types d'emplois sans avoir à refaire tout un apprentissage. L'expérience de l'intermittence en emploi et la courte durée des contrats de travail y étaient pour quelque chose dans ce qu'ils considéraient comme un atout face au marché du travail. Cette qualité représentait pour eux un avantage sur leurs aînés « installés » dans un emploi par le critère d'ancienneté ou qui ont développé un profil de carrière modelé sur la spécialisation plus que sur la polyvalence. Bernard Perret n'écrivait-il pas en ce sens que l'ouvrier « post-taylorien » développe certaines aptitudes qui le différencient de l'ouvrier « taylorien », dont la polyvalence (1991, p. 126) ? La possibilité de recyclage ou de réorientation est un corollaire de la caractéristique précédente. Les études à temps partiel dans les cégeps et la multiplication des certificats dans les universités ne sont qu'un indice de ce désir, ce qui contribue à la hausse de l'âge de la population étudiante, davantage encore celle qui est à temps partiel à l'université que celle qui est à temps complet (tableau 3).

Conclusion

Si ces quelques observations tirées d'un matériel de recherche qualitatif ouvrent la voie à une réflexion sur les motivations des jeunes d'ici, il y aurait intérêt à comparer ces résultats avec une enquête récente effectuée en France sur les étudiants. Galland et Oberti font la constatation

6. Il n'existe pas d'études récentes au Québec sur les jeunes et le syndicalisme (Lachance, 1996).

Tableau 3

Pourcentage de l'effectif étudiant des universités québécoises,
habitant au Québec et ayant 30 ans et moins,
selon le régime d'études, 1973-1974 à 1994-1995
(trimestre d'automne)

	Régime d'études		Total
	Temps complet	Temps partiel	
1973-1974	93 %	55 %	75 %
1978-1979	92 %	46 %	68 %
1983-1984	90 %	41 %	64 %
1988-1989	88 %	41 %	63 %
1993-1994	88 %	38 %	63 %
1994-1995	86 %	38 %	63 %

Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). *Indicateurs de l'activité universitaire*.

suiivante : « Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, compte tenu des difficultés grandissantes d'insertion professionnelle et des critiques formulées à l'égard du système éducatif dans ce domaine, l'intérêt des études apparaît toujours comme une motivation essentielle du choix des étudiants des universités. » (1996, p. 35) Si les trois quarts des étudiants français pensent que l'université prépare mal à la vie professionnelle, ils y trouveraient quand même des avantages comme celui de profiter d'une certaine qualité de vie dans un contexte où ils ont la possibilité de reporter l'entrée dans la vie active (*Idem*) ou encore d'afficher « une motivation désintéressée faute d'avoir pu accéder à des filières professionnelles ou sélectives » (*Ibid.*, p. 36).

Voilà quelques pistes que les jeunes laissent eux-mêmes à notre réflexion. Il faudrait sans doute en vérifier la représentativité et l'exhaustivité, mais elles ont le mérite de nourrir un questionnement sur les stratégies des étudiants face à un avenir incertain. Ces pistes « empiriques » de réflexion ne devraient pas empêcher d'approfondir la signification de l'incitation à étudier dont on abreuve abondamment les jeunes devant les difficultés d'insertion professionnelle. Pour paraphraser Olivier Galland, ne faut-il pas se demander comment « faire "patienter" ces jeunes, non pas comme une sociologie du contrôle social trop sommaire serait tentée de l'avancer, pour leur faire accepter une situation précaire et infériorisée, mais parce que la saisie des opportunités nécessite aujourd'hui une phase d'attente et de tâtonnement qui doit être gérée socialement » (1996, p. 187) ?

Bibliographie

- AUDET, Marc (1996). *Qu'advient-il des diplômés universitaires ?*, Québec, Les Publications du Québec, 688 p.
- CLOUTIER, Renée et Claude TROTTIER (1993). « Formation professionnelle universitaire de premier cycle et insertion professionnelle », dans Pierre DANDURAND, *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (Questions de culture n° 19), p. 123-146.
- CONSEIL CANADIEN DE DÉVELOPPEMENT SOCIAL (1995). *Le Point*, n° 2, juin.
- CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (1994). *Miser sur le savoir 2, Les nouvelles technologies de l'information*, Gouvernement du Québec, 120 p.
- DUBET, François (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 272 p.
- FOURNIER, Geneviève (1995). *Interagir, une stratégie efficace d'orientation et d'insertion socioprofessionnelle*, Sainte-Foy, Les Editions Septembre et Les Presses de l'Université Laval, 214 p.
- GALLAND, Olivier (1996). « Les jeunes et l'exclusion », dans Serge PAUGAM (dir.). *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, p. 183-192.
- GALLAND, Olivier et Marco OBERTI (1996). *Les étudiants*, Paris, La Découverte, Coll. « Repères », 124 p.
- GAUTHIER, Madeleine (1996). « Précaires un jour... ? ou quelques questions à propos de l'avenir des jeunes contemporains », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, no 1, printemps, p. 135-146.
- GAUTHIER, Madeleine (1994). *Une société sans les jeunes ?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 390 p.
- GAGNON, Mona-Josée (1996). *Le travail, Une mutation en forme de paradoxes*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (Diagnostic n° 23), 146 p.
- LACHANCE, Elaine (1996). *Les jeunes et le syndicalisme : recension des écrits*, Montréal, CEQ / Service aux collectivités-UQAM, avril, 27 p.
- LANGLOIS, Simon *et al.* (1990). *La société québécoise en tendances, 1960-1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 667 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). *Indicateurs de l'activité universitaire*, Québec, 131 p.
- PERRET, Bernard (1991). « L'impossible retour du social », dans Jacques DONZELOT (dir.). *Face à l'exclusion. Le modèle français*, Paris, Editions Esprit, p. 119-135.
- STATISTIQUE CANADA (1995). *Moyennes annuelles de la population active*, cat. 71-220-XPB.
- STATISTIQUE CANADA (1991). *Moyennes annuelles de la population active*, cat. 71-220.
- STATISTIQUE CANADA (1993). *Principaux domaines d'études des diplômés post secondaires*, cat. 93-329.
- TERRILL, Ronald, Robert DUCHARME et Nicole PLANTE (1994). *Passage secondaire collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 394 p.
- VEILLETTE, Suzanne, Michel PERRON et Gilles HÉBERT (1993). *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial : étude longitudinale au Saguenay—Lac-Saint-Jean*, Jonquière, Groupe Ecobes, Cégep de Jonquière, 178 p.
- WHITE, Deena (1994). « La gestion communautaire de l'exclusion », *Lien social et politiques — RIAC*, n° 32, p. 37- 51.

3

Allongement de la jeunesse, parcours d'études et vieillissement de la population étudiante universitaire

Arnaud Sales et Réjean Drolet
Département de sociologie
Université de Montréal

Introduction

La condition étudiante est largement associée dans l'imaginaire social à ce que François Dubet (1994, p. 144) appelle une « expérience juvénile ». Pourtant, les études universitaires ne sont plus aujourd'hui l'apanage des jeunes gens et, fait marquant, ceux que l'on devrait y trouver le plus souvent, les 20 ans et moins, y sont maintenant très minoritaires quand on considère l'ensemble de la population étudiante¹. Si le lien condition étudiante—jeunesse reste encore solide au moins chez les étudiants à temps plein, on s'aperçoit que sur une vingtaine d'années, il a été à la fois perturbé et transformé par l'assouplissement des régimes pédagogiques et la libéralité des systèmes d'enseignement universitaires sur le plan de l'agencement individualisé des programmes et de leur durée de réalisation². Sous plusieurs angles, des effets très positifs en sont

1. C'est-à-dire sur la base intégrée des inscriptions à temps plein et à temps partiel.
2. En effet, la progression par unités de cours (crédits) donne une grande souplesse à l'étudiant dans l'étalement de la réalisation de son programme. De plus, dans de nombreuses universités, la durée autorisée pour la réalisation d'une maîtrise est de quatre ans, ce qui donne un signal négatif sur les conditions de la production intellectuelle, qui, tout en valorisant le travail à long terme, exige un travail continu, concentré et intense avec un échéancier raisonnable pour maintenir ces exigences, ce qui n'est évidemment pas le cas lorsque l'étudiant y consacre des moments éparpillés. Il est, par ailleurs, fréquent que des étudiants dépassent largement ce délai de quatre années pour aboutir au bout de cinq ou six ans. La première conséquence financière est le dépassement des délais du ministère de l'Éducation qui autorise la Direction générale de l'aide financière aux étudiants à rembourser une partie du prêt consenti par le Programme des prêts et bourses aux étudiants qui ont terminé leur diplôme de maîtrise dans un délai de deux ans et de cinq ans pour le doctorat.

résultats. En rompant avec un processus linéaire et uniforme de déroulement des études, on a élargi la fréquentation universitaire et favorisé la diversification des populations étudiantes, notamment sous l'angle de l'âge et de l'origine sociale. Mais il y a aussi des effets pervers. Car s'il y a de nombreux avantages à favoriser le retour aux études des adultes, il y a aussi de nombreux coûts tant individuels que sociaux lorsque tend à se forger une « culture » de l'allongement de la durée des études et du décrochage/raccrochage entre les cycles d'études.

Dans ce chapitre, on montrera d'abord que le phénomène d'allongement de la jeunesse identifié par Cavalli et Galland (1993), s'il peut constituer un cadre d'interprétation utile pour comprendre plusieurs changements dans la condition étudiante à la fin du xx^e siècle, ne permet pas d'expliquer la différenciation très prononcée de la population étudiante sous l'angle de l'âge. On fera alors appel à une analyse des parcours scolaires pour montrer comment les micro-actions et les choix individuels des étudiants conduisent à un vieillissement de la population étudiante qui reflète de façon contrastée les transitions et les ruptures dans le passage de la jeunesse à l'âge adulte, en même temps que les modifications importantes des modes de vie tant des jeunes gens que des adultes.

1. Méthodologie utilisée

Cette analyse des parcours étudiants s'appuie sur les données de la recherche CODEVIE³ sur les conditions de vie des étudiants dans les années 1990. Rappelons brièvement que l'échantillon a été constitué sur la base des inscriptions à la session d'automne 1994 dans 11 établissements universitaires francophones et anglophones du Québec. Ont été choisis les étudiants inscrits à 9 crédits et plus au premier cycle⁴ et tous les étudiants de maîtrise et de doctorat ; les étudiants libres ont été exclus. Par ces critères, on était en mesure de retenir les individus dont le statut d'étudiant était, en principe, prédominant. Au total, 4 984 personnes, sur une population de 145 806 étudiants⁵ ont été sélectionnées. Pour respecter nos critères d'échantillonnage, il fallait obtenir un échantillon

3. Recherche financée par le ministère de l'Éducation du Québec.
4. Il faut mentionner ici que quelques variations sont intervenues selon l'établissement universitaire au regard de ce critère. On peut se reporter à l'introduction dans Arnaud Sales, Réjean Drolet, Isabelle Bonneau, Gilles Simard et Frédéric Kuzminski (1996). *Le monde étudiant à la fin du xx^e siècle*, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal.
5. Si l'on inclut les étudiants à temps partiel, l'effectif étudiant au Québec dépasse 250 000 étudiants.

de 2400 participants. La firme de sondage SOM de Montréal a réalisé 2 398 entrevues téléphoniques, ce qui porte le taux de réponse à 71,9 %⁶. La marge d'erreur globale est de 2,1 % au niveau de confiance de 95 %. Finalement, les résultats ont été pondérés en tenant compte à la fois du cycle d'études et de l'établissement universitaire.

2. Les étudiants, les jeunes et les dimensions de l'allongement de la jeunesse

Les frontières entre la jeunesse et l'âge adulte sont particulièrement instables, car elles varient avec les parcours individuels, les dimensions culturelles de la vie sociale et les normes institutionnelles énoncées par les appareils d'État. Ces dernières s'appuient sur l'âge chronologique et, comme l'a montré Lucie-France Dagenais (1996), ont été constamment redéfinies par le discours sociopolitique. Selon les besoins, la jeunesse s'arrête à 19, 24 ou 30 ans. Dans une perspective plus sociologique, la jeunesse est dissociée de l'âge chronologique (Attias-Donfut, 1996) en recherchant le processus d'autonomisation de la famille et de l'école (Galland, 1991) et donc au regard de l'entrée dans la vie adulte.

Le phénomène qui marque les vingt-cinq dernières années réside dans l'allongement de la jeunesse dont Alessandro Cavalli et Olivier Galland (1993) ont cherché à définir les dimensions sachant qu'elles revêtent des formes différentes selon les pays. Rappelons-en ici les tendances majeures pour le Canada tout en montrant comment elles s'incarnent chez les étudiants.

1. L'effet de la prolongation de la scolarité qui, en principe, retarde l'âge d'entrée sur le marché du travail. Cette tendance est liée à la fois à la très forte demande sociale d'éducation qui a conduit à l'explosion scolaire entre les années 1950 et 1970, mais aussi entre les années 1980 et 1990. Pour en donner la mesure au Canada, on retiendra que parmi les 15 à 17 ans, 78,5 % fréquentaient l'école à temps plein en 1981. Ils étaient 88,3 % en 1991. L'augmentation est encore plus sensible pour les 18-21 ans, puisque l'on passe d'un taux de fréquentation de 36,9 % en 1981 à 55,4 % en 1991. Quant aux 22-24 ans, leur fréquentation double presque dans la même période puisque l'on passe de 13,2 % en 1981 à 24 % en 1991, une avancée considérable (Kerr, Larrivée et Greenhalgh, 1994).

La prolongation de la scolarité est un des attributs « naturels » du statut d'étudiant et l'on constate un accroissement régulier du nombre d'étudiants dans tous les cycles d'études. Cependant, la progression

6. Le taux de non-réponse est de 19,7 % tandis que le taux de refus est 8,4 %.

remarquable du nombre d'étudiants de maîtrise et surtout de doctorat⁷ n'est pas obligatoirement liée au processus d'allongement de la jeunesse, car les études de deuxième et de troisième cycles sont de plus en plus le fait d'étudiants adultes, comme en témoigne la distribution des étudiants selon l'âge et le cycle d'études (tableau 1). L'âge médian y est de 29 ans à la maîtrise et de 32 ans au doctorat, chiffres qui s'accroissent dans le cas des étudiants à temps partiel. Le premier cycle reste, dans l'ensemble, le fait des étudiants jeunes, la médiane indiquant un léger allongement des études et la moyenne, la présence non négligeable d'étudiants adultes. Si l'on observe, certes, une prolongation de la scolarité, elle ne relève pas seulement de l'allongement de la jeunesse, mais beaucoup plus encore de ce que Claudine Attias-Donfut (1996) appelle un brouillage des étapes de la vie.

Tableau 1
Âge moyen et âge médian
selon le cycle et le régime d'études, automne 1994

Cycle d'études	Temps plein			Temps partiel			Total		
	Âge			Âge			Âge		
	Moyen	Médian	N	Moyen	Médian	N	Moyen	Médian	N
1 ^{er} cycle	23,1	22,0	1 499	30,4	27,0	297	24,3	22,0	1 795
2 ^e cycle	28,5	26,0	283	36,9	36,0	167	31,6	29,0	450
3 ^e cycle	32,5	31,0	128	42,7	44,0	12	33,3	32,0	140
Total	24,5	22,0	1 910	33,0	31,0	476	26,2	23,0	2 385

2. Une insertion professionnelle plus difficile pour les jeunes. L'entrée sur le marché du travail est retardée non seulement par la prolongation de la scolarité, mais aussi pour plusieurs par une insertion professionnelle plus difficile qu'auparavant pour les jeunes avec la restructuration générale de l'économie et la dominance d'une économie de services, et cela risque de s'accroître dans les années à venir. Deux tendances jouent un rôle très important. En premier lieu, *le taux de chômage* élevé parmi les jeunes. Toujours traditionnellement très élevé au Québec, il était en 1991 de 18,6 % pour les jeunes de 15 à 24 ans, en baisse légère par rapport à 1981 (19,8 %). Cela dit, le taux d'activité des jeunes a aussi légèrement augmenté entre 1981 (65 %) et 1991 (66,9 %). Les diplômés universitaires se trouvent généralement dans une bien meilleure position puisque le taux de chômage, au demeurant plus accentué chez les hommes, était en 1994 de 11,4 % pour les diplômés de

7. Entre 1990 et 1993, les étudiants de doctorat sont passés de 7 000 à 8 500 (Indicateurs de l'activité universitaire, 1994).

1992 (Audet, 1995), ce qui reste tout de même élevé. En fait, le taux de placement s'est maintenu entre 1982 (88 % pour un baccalauréat ; 93,1 % pour une maîtrise) et 1994 (88,6 % pour un baccalauréat ; 93,2 % pour une maîtrise). Ce qui a baissé de façon importante au cours de ces deux périodes, c'est le taux de placement dans un emploi à temps plein⁸ et dans un emploi permanent⁹ qui, lorsque conjugués, passent, pour les détenteurs de baccalauréat de 75,2 % en 1982 à 51,1 % en 1994 (Audet, 1995), une chute remarquable qui coïncide avec la deuxième tendance, soit *l'augmentation du travail à temps partiel* (moins de 30 heures par semaine) et du travail précaire, bien que cette notion soit un mauvais terme lorsqu'on parle des 15-24 ans compte tenu des situations très variées. Il est surtout l'attribut des 15 à 19 ans, mais touche au Canada 22,1 % des hommes et 31,8 % des femmes âgés de 20 à 24 ans en 1991 (Kerr, Larrivée et Greenhalgh, 1994).

Au regard des étudiants, l'enchevêtrement des étapes de la vie se manifeste clairement dans le fait que les premières expériences du marché du travail sont vécues pendant la période d'études. Dans le cas des étudiants universitaires à temps plein, 70,9 % occupent un emploi rémunéré pendant l'été, tandis que pendant les sessions universitaires cette proportion tombe à 43,4 %¹⁰. Mais, aujourd'hui, le travail rémunéré est la constituante première du budget des étudiants et, dans de nombreux cas, c'est lui qui permet, en se combinant à d'autres sources, d'assurer la poursuite des études universitaires.

3. Les jeunes quittent le domicile parental plus tard, mais pas nécessairement les étudiants. Le départ du domicile des parents a reculé entre 1981 et 1991. En effet, la proportion de jeunes ne vivant pas avec leurs parents a diminué, passant de 35,8 % en 1981 à 30,8 % en 1991. Cependant, les conduites des étudiants diffèrent de façon importante de celles des autres jeunes si l'on se fie aux données de l'étude CODEVIE. D'une part, la majorité (53,3 %) des étudiants entre 17 et 24 ans ne vivent pas avec leurs parents, et cette proportion monte à

8. En 1982, le taux de placement des diplômés deux ans après l'obtention du diplôme dans un emploi à temps plein était de 84,8 % pour les détenteurs de baccalauréat et de 90,5 % pour les détenteurs de maîtrise. Ce taux passe respectivement à 72,4 % et 80,6 % en 1994, une chute considérable.
9. En 1982, le taux de placement des diplômés deux ans après l'obtention du diplôme dans un emploi permanent était de 76,9 % pour les détenteurs de baccalauréat et de 82,2 % pour les détenteurs de maîtrise. Ce taux passe respectivement à 58,2 % et 62,5 % en 1994, une autre chute considérable.
10. Cette proportion est de 77,8 % chez les étudiants à temps partiel qui, paradoxalement, travaillent dans la même proportion que les étudiants à temps plein pendant l'été.

67,5 % pour l'ensemble de la population étudiée. Par ailleurs, ceux qui ont quitté le domicile parental l'ont fait en moyenne à 19 ans, le plus souvent à cause de la trop grande distance entre le domicile des parents et l'université, ce qui est beaucoup plus tôt que pour les autres jeunes.

4. Le recul de l'âge de fondation d'une famille. C'est la dernière dimension de l'allongement de la jeunesse proposée par Cavalli et Galland (1993), mais elle est centrale dans le passage à l'âge adulte. Parmi les jeunes hommes de 23 ans, 36,7 % vivaient en couple en 1981, contre 23,2 % en 1991. Chez les jeunes femmes du même âge, 55,3 % vivaient en couple en 1981, contre 41,3 % en 1991 (Che-Alford, Allan et Butlin, 1994). Il s'agit là de différences très importantes, mais qui doivent être reliées aux transformations précédentes. De leur côté, les étudiants de notre étude retardent encore plus que les autres jeunes le moment de vivre en couple. À 23 ans, ils ne sont que 17,2 % à vivre en couple contre 23,2 % des jeunes hommes du même âge et 41,3 % des jeunes femmes. Le point tournant se situe à 25 ans où 28,4 % des étudiants vivent alors avec un conjoint, ce qui ne représente pas une proportion très importante par rapport à cette catégorie d'âge. L'autre spécificité étudiante est qu'il n'y a pas de différences d'âge dans l'entrée de la vie en couple entre les hommes et les femmes.

Ainsi, la configuration du passage de la jeunesse à la vie adulte a profondément changé à cause de l'enchevêtrement des séquences typiques (études et travail rémunéré) et de leur durée généralement plus longue (scolarité, insertion professionnelle, départ du foyer familial, fondation d'une famille). Comme on l'a vu, la population étudiante se distingue souvent de l'ensemble des jeunes pour des âges comparables. Par ailleurs, les dimensions de l'allongement de la jeunesse ne suffisent pas à expliquer un autre phénomène, soit celui du vieillissement de la population étudiante. Nous montrerons ici comment se construit le phénomène à partir des micro-actions individuelles intégrées que sont les parcours d'études universitaires.

3. Parcours d'études et vieillissement de la population étudiante

Les décisions individuelles des étudiants relatives à la façon de poursuivre des études relèvent à la fois de motivations et d'aspirations individuelles, du niveau de réussite scolaire, de conditions socio-économiques, de l'engagement dans une relation de couple, de même que des règles institutionnelles, tels les règlements pédagogiques, les frais de scolarité, les conditions d'obtention des prêts et bourses, etc. Dans ce texte, nous ne traiterons que de l'objet de ces décisions qui portent sur la durée des

études collégiales, la continuité ou la discontinuité des études entre le cégep et l'université, sur le rythme des études universitaires, sur les changements de programme, et sur la continuité ou la discontinuité entre les cycles d'études. Pour en obtenir une présentation synthétique, ces éléments seront intégrés au sein d'une même analyse¹¹. On présentera d'abord les résultats concernant les étudiants du premier cycle puis ceux du deuxième cycle¹².

3.1. Comment s'opère le vieillissement des étudiants du premier cycle dans les parcours d'études ?

Sur le plan méthodologique, dans le but d'identifier la configuration des parcours d'études, on a d'abord défini, en fonction d'exigences précises, la trajectoire modèle, c'est-à-dire la trajectoire la plus régulière qu'un étudiant puisse suivre depuis sa première inscription au cégep. C'est par rapport à cette trajectoire linéaire partant des études collégiales que l'on va tester l'impact de la conjugaison progressive des exigences sur la population d'étudiants de deuxième et troisième année de premier cycle.

3.1.1. Les exigences universitaires

Le tableau 2 montre l'effet de ces exigences. On y voit en premier lieu (colonne 2) que, parmi les étudiants de deuxième année et de troisième année, un peu plus de 70 % des individus¹³ seulement ont respecté le rythme d'études habituel défini dans la colonne 1. Par conséquent, les autres étudiants vont devoir prolonger leurs études pendant au moins un trimestre pour obtenir leur diplôme de premier cycle. En second lieu, les trois colonnes suivantes relatives aux exigences universitaires reprennent la sous-population des étudiants qui respectaient au moment de l'enquête la durée du baccalauréat (colonne 2). Elles indiquent que le respect du rythme standard du baccalauréat et la continuité des études à l'université, sauf pendant les sessions d'été (première exigence),

11. Le lecteur désireux d'obtenir des informations plus détaillées sur les cheminements scolaires des étudiants peut consulter le chapitre 7 du rapport d'Arnaud Sales *et al.* (1996).
12. Le nombre restreint d'étudiants au troisième cycle dans notre échantillon ne nous permet pas de faire une analyse de leur cheminement scolaire.
13. Les variations observées entre les étudiants de deuxième et de troisième année ne sont pas significatives.

Tableau 2

Proportion d'étudiants en deuxième ou en troisième année de baccalauréat inscrits à temps plein titulaires d'un DEC général qui respectent les exigences d'un parcours d'études linéaire, automne 1994

	Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3	Colonne 4	Colonne 5	Colonne 6	Colonne 7	Colonne 8	Colonne 9
Nombre de crédits généralement exigés par les programmes afin de respecter la durée normale des études universitaires*		Pourcentage d'étudiants titulaires d'un DEC général qui respectent le rythme d'études de leur bacc.	Pourcentage d'étudiants titulaires du baccalauréat et les exigences d'un parcours d'études linéaire	Exigences universitaires	Exigences préuniversitaires	Exigences préuniversitaires	Exigences préuniversitaires	Exigences préuniversitaires	Exigences préuniversitaires
			Aucune interruption d'études à l'université	Aucun changement d'université	Aucune interruption d'études et aucun changement de programme à l'université	Aucune interruption entre le cégep et l'université	Durée du DEC : 4 trimestres et l'université et durée du DEC : 4 trimestres	Aucune interruption entre le cégep et l'université	Aucune interruption plus rapide : l'étudiant respecte l'en-semble des exigences**
Étudiants en 2e année : ont obtenu au moins 30 crédits depuis l'automne 1993 (N = 195)		71,1	67,7	60,1	60,1	67,6	47,2	46,0	40,6
Étudiants en 3e année : ont obtenu au moins 60 crédits depuis l'automne 1992 (N = 169)		74,0	68,9	62,5	62,0	65,7	54,0	50,6	44,6

* Afin d'éliminer les cas relatifs à un parcours d'études très particulier ou à des erreurs dues à une mauvaise compréhension de la question, nous avons défini, lors de l'analyse statistique, les bornes minimales et maximales du nombre de crédits qu'un étudiant devrait avoir acquis après une période donnée. Ces bornes sont les suivantes : entre 30 et 36 crédits après un an d'études ; entre 60 et 72 crédits après deux ans d'études. Ces bornes permettent de mieux dégager les tendances lourdes, tout en tenant compte du fait que certains étudiants peuvent avoir complété des cours ou un stage pendant l'été.

** L'étudiant respecte les cinq exigences suivantes : 1) la durée du baccalauréat ; 2) aucune interruption d'études à l'université ; 3) aucun changement de programme à l'université ; 4) aucune interruption d'études entre le cégep et l'université ; 5) durée du DEC ; 4 trimestres.

n'est le fait que de 68,9 % des étudiants de troisième année¹⁴. Si l'on considère ceux qui n'ont jamais changé de programme (deuxième exigence), la proportion diminue jusqu'à 62,5 %. En tenant compte des deux exigences à la fois, la proportion d'individus baisse de façon très marginale (62,5 % à 62 %). Cet écart minime signifie tout simplement que la presque totalité des étudiants qui ont changé de programme ont également interrompu leurs études au moins une fois. Ainsi, depuis leur première inscription à l'université, environ six étudiants sur dix en troisième année de baccalauréat respectent les trois conditions d'un parcours d'études linéaire : la durée du programme n'excède pas les délais prescrits et il n'y a eu ni interruption d'études, ni changement de programme¹⁵. Ces résultats permettent évidemment de mettre en évidence l'impact des changements de programme sur la durée globale des études. Il s'agit là, cependant, d'un phénomène difficile à contrôler pour des universités, parce que la découverte d'une discipline peut remettre en question l'image et l'intérêt que l'étudiant en avait lors de l'inscription, qu'il s'agisse d'un premier ou d'un troisième choix, surtout si, comme on le verra, le choix de la profession future était faiblement fondé.

Comment expliquer que près de 40 % des étudiants ne parviennent pas à respecter les exigences d'un parcours continu ? Il y a évidemment une multitude de raisons qui peuvent influencer la durée du programme d'études et justifier l'interruption des études ou les changements de programme. Examinons en premier lieu la question de la durée du programme. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'abandon de cours, du moins au moment de l'enquête, n'est pas plus fréquent parmi les individus qui étirent la durée de leurs études que chez les autres. En fait, ces résultats conduisent à penser que ces étudiants, plutôt que d'abandonner des cours, opteraient tout simplement pour un rythme d'études moins rapide. Par exemple, au premier cycle, les étudiants

14. Ainsi, même si un étudiant respecte la durée de son programme actuel, cela ne veut pas nécessairement dire qu'il n'a jamais interrompu ses études universitaires. À titre d'exemple, un étudiant pourrait avoir fait un certificat (durée d'un an), puis travaillé pendant un an avant de s'être inscrit à son programme actuel.
15. Notons que les chiffres présentés ici se rapportent uniquement à des étudiants titulaires d'un DEC général. À titre indicatif, si l'on inclut dans l'analyse tous les étudiants, indépendamment du fait qu'ils aient un DEC, on arrive à des proportions pratiquement identiques. Ainsi, toujours pour les étudiants de troisième année de baccalauréat, les proportions sont les suivantes : 73,3 % respectent la durée du programme ; 68,9 % n'ont jamais interrompu leurs études ; 63,1 % n'ont jamais changé de programme ; 62,4 % respectent les trois exigences d'un parcours d'études linéaire.

inscrits à 12 ou 15 crédits par session sont reconnus sur le plan administratif comme étant à temps plein. Celui ou celle qui décide dès le départ de progresser à un rythme de 12 crédits par session tout en ne suivant aucun cours pendant l'été aura donc accumulé 24 crédits au lieu de 30 lorsqu'il commencera sa deuxième année. En outre, le fait d'occuper un emploi rémunéré pendant l'année universitaire semble avoir un impact non négligeable sur le rythme des études. Parmi ceux qui étirent la durée de leur programme, près de six étudiants sur dix (55,5 %) ont un emploi. En revanche, chez les étudiants se conformant au rythme prévu par leur programme, un peu plus du tiers seulement (37,4 %) parviennent à concilier leurs études avec un travail rémunéré. Le nombre moyen d'heures consacrées à l'emploi est cependant identique d'un groupe d'étudiants à l'autre, soit environ 14 heures par semaine.

En ce qui concerne l'arrêt momentané des études universitaires, plusieurs raisons sont invoquées par les étudiants. Les principales renvoient aux obligations professionnelles ou au désir d'obtenir un emploi (18,4 %), aux problèmes financiers (13,6 %), au peu d'intérêt suscité par le programme (13,6 %) et à la réorientation des choix professionnels (11,4 %). Par ailleurs, il est révélateur de constater que les étudiants n'ayant jamais interrompu leurs études avaient au moment de leur première inscription à l'université une meilleure idée de leur future profession que ceux ayant fait au moins un arrêt. La confrontation entre les représentations originelles de l'étudiant et la réalité de la discipline enseignée peut aboutir dans un assez grand nombre de cas à des déceptions qui conduiront à des changements de programme. D'ailleurs, parmi les étudiants qui ont changé de programme au moins une fois depuis leur première inscription à l'université, une proportion importante (74,4 %) n'a pas terminé le programme d'études antérieur avant de s'inscrire à un baccalauréat. Le manque d'intérêt dans le programme (40,3 %), la réorientation des choix professionnels (18,3 %), le fait d'être accepté dans un autre programme (11,7 %) et diverses raisons liées à l'emploi (7,5 %) constituent les quatre principaux motifs pour ne pas compléter son programme d'études.

3.1.2. Les exigences préuniversitaires

En considérant les données des trois colonnes du tableau 2 relatives aux exigences préuniversitaires (colonne 6, 7 et 8), on peut évaluer l'impact, d'une part, d'un arrêt des études entre le cégep et l'université et, d'autre part, de la durée des études pour l'obtention du DEC. Rappelons, en ce qui concerne le premier point, que nous n'avons retenu ici que les étudiants titulaires d'un DEC général. Or, parmi ces derniers, 11,9 % vont interrompre leurs études entre les deux niveaux. Cette proportion

grimpe à 53 % chez les étudiants titulaires d'un DEC professionnel¹⁶. Si l'on combine maintenant le respect de la durée du programme actuel et la continuité des études entre ces deux niveaux, on s'aperçoit que les deux tiers (65,7 %) seulement des étudiants en troisième année de baccalauréat respectent ces exigences. Si l'on isole ensuite l'exigence relative à la durée du DEC, soit un maximum de quatre sessions pour un diplôme de formation générale, on observe que cette proportion chute à 54 %. En intégrant ces deux dimensions (interruption et durée), la proportion d'étudiants est encore plus faible (50,6 %).

Finalement, lorsqu'on tient compte de l'ensemble des exigences, autant au niveau universitaire que pré-universitaire, la proportion d'étudiants baisse une fois de plus pour atteindre 44,6 %. En somme, depuis leur première inscription au cégep, moins de la moitié des étudiants de troisième année de baccalauréat parviennent à s'insérer dans une trajectoire scolaire continue où les interruptions et les changements de programmes sont absents et où le rythme d'études est respecté. La condition la plus difficile à satisfaire pour ces étudiants concerne la durée des études. Effectivement, plus du quart d'entre eux (26 %) ne respectent pas le rythme d'études standard de leur baccalauréat. De plus, lorsqu'on incorpore dans l'analyse la durée du DEC, la proportion d'étudiants baisse d'environ 12 % (65,7 % à 54 %).

L'analyse des caractéristiques sociales des étudiants qui respectent les cinq exigences d'un parcours d'études linéaire¹⁷ indique que le sexe, la langue maternelle, l'origine sociale ou la situation résidentielle ne sont pas associés à la configuration des trajectoires d'études. En revanche, cette configuration a un impact direct sur l'âge. Il est en effet remarquable de constater que les méandres des trajectoires estudiantines conduisent en moyenne à un accroissement de deux ans de l'âge moyen des étudiants en cheminement non linéaire ou ralenti, lesquels représentent 55,4 % de la population la moins susceptible d'être retardée, soit les étudiants à temps plein titulaires d'un DEC général¹⁸. On observe ainsi une différence d'âge de deux ans entre ceux qui cheminent dans leurs études de façon rectiligne (moyenne de 21,3 ans) et les autres étudiants (moyenne de 23,2 ans). De façon plus précise, si l'on prend toujours

16. La nature même du diplôme incite évidemment les étudiants titulaires d'un DEC professionnel à opter davantage pour le marché du travail. Néanmoins, on sait que de plus en plus d'étudiants titulaires d'un tel DEC entreprennent des études universitaires à *temps plein*.

17. On se réfère donc au 44,6 % d'étudiants qui respectent l'ensemble des exigences telles qu'elles sont précisées dans le tableau 2.

18. Contrairement aux titulaires d'un DEC professionnel, ceux ayant un DEC général se destinent, en principe, aux études universitaires.

comme référence un parcours rectiligne, l'âge d'un étudiant de troisième année de baccalauréat devrait généralement se situer aux alentours de 21 ou 22 ans¹⁹. L'examen du tableau 3 révèle que la quasitotalité (97,8 %) des étudiants qui respectent l'ensemble des exigences d'un parcours linéaire ont effectivement 22 ans ou moins. Mais comme les conditions et les modes de réalisation des études ont profondément changé au cours de la dernière décennie, on observe que, parmi les autres étudiants, à peine un individu sur deux (54,9 %) entre dans cette catégorie d'âge²⁰.

Tableau 3
 Âge selon la nature du parcours d'études
 depuis la première inscription au cégep,
 étudiants en 3^e année de baccalauréat inscrits à temps plein
 titulaires d'un DEC général, automne 1994 (N = 169)

Âge	Étudiants qui respectent l'ensemble des exigences d'un parcours d'études linéaire	Autres étudiants	Total
20 ans	1,4	1,1	1,3
21 ans	70,8	25,1	45,5
22 ans	25,6	28,7	27,2
23 ans	1,1	18,3	10,6
24 à 25 ans	1,1	14,8	8,7
26 à 30 ans	0,0	8,0	4,5
Plus de 30 ans	0,0	4,0	2,2
Total	44,6	55,4	100,0
Âge moyen	21,3 ans	23,2 ans	22,4 ans
Âge médian	21,0 ans	22,0 ans	22,0 ans
Écart type	0,6 an	3,1 ans	2,5 ans

χ^2 de Pearson : 49,23 ; 6d1 ; $p < 0,00000$

19. Cet âge maximal tient compte du fait que, dans le réseau scolaire québécois, les étudiants nés au cours des mois d'octobre, novembre ou décembre ne peuvent faire leur première entrée au primaire à la même année scolaire que ceux nés avant le 1^{er} octobre. Par conséquent, lorsqu'ils commencent leurs études, ces étudiants sont légèrement plus âgés.
20. On observe dans le tableau 3 qu'une proportion d'étudiants, certes marginale (2,2 %), ont un cheminement linéaire et ont plus de 22 ans. Cela s'explique par le fait que ces étudiants ont commencé leur cégep à un âge plus avancé. Ces étudiants ont donc une trajectoire d'études rectiligne depuis leur première inscription au cégep, mais ont probablement interrompu leurs études *entre* le secondaire et le collégial ou *pendant* leurs études secondaires.

3.2. Les parcours des étudiants de deuxième cycle

Dans le cas des étudiants de premier cycle, on peut certes s'inquiéter des effets et des coûts individuels et collectifs de l'accumulation d'un retard moyen de deux années dans la formation hautement qualifiée de la majorité de la population étudiante du premier cycle. Mais après tout, il n'y a apparemment rien de dramatique si l'on considère que la formation de masse ne peut probablement aller sans des détours individuels. Comme on va le voir, la situation au deuxième cycle est nettement plus inquiétante.

On reprendra, à quelques différences près²¹, la démarche suivie pour les étudiants du premier cycle en la prolongeant. Les changements de programme et les interruptions d'études seront donc examinés et intégrés dans une même analyse. Le tableau 4 présente les exigences que l'étudiant doit satisfaire afin de suivre une trajectoire d'études rectiligne depuis la première inscription à l'université. L'étudiant doit en premier lieu n'avoir effectué qu'un seul changement de programme, soit celui correspondant au passage entre le baccalauréat et le programme de deuxième cycle²². Les deux tiers des étudiants (65,3 %) se sont effectivement limités à ce seul changement de programme. En second lieu, exception faite des trimestres d'été, l'étudiant ne doit pas avoir interrompu le cours de ses études. Ici, ce sont à peine 38 % des individus qui se conforment à cette exigence. Enfin, lorsqu'on tient compte des deux conditions à la fois, on constate que cela ne concerne que 28,6 % des étudiants. Bref, depuis leur première inscription à l'université, très peu d'étudiants du deuxième cycle ont cheminé de façon rectiligne dans leurs études.

21. Les informations contenues dans la base de données ne nous permettent pas d'identifier si l'étudiant respecte ou non la durée de son programme de deuxième cycle. Contrairement à l'analyse des parcours au premier cycle, on ne peut se baser sur le nombre de crédits obtenus pour déterminer si l'étudiant va terminer son programme dans les délais prévus. Par exemple, rien ne nous indique qu'un étudiant en rédaction de mémoire, donc qui a obtenu ses crédits relatifs à sa scolarité, va nécessairement terminer sa maîtrise en deux ans. Par conséquent, la durée du programme de deuxième cycle ne peut être intégrée ici dans l'analyse du parcours d'études. Néanmoins, comme nous le verrons plus loin, les autres indicateurs relatifs au cheminement (changement de programme et interruption des études) permettent de savoir si le parcours d'études depuis la première inscription à l'université s'est effectué de façon linéaire ou discontinue.
22. Notons que notre analyse porte strictement sur des étudiants inscrits à des programmes de deuxième cycle accessibles directement après le baccalauréat. Une expérience professionnelle pertinente ne fait donc pas partie des conditions d'admission pour s'y inscrire.

Tableau 4
Proportion d'étudiants inscrits au deuxième cycle à temps plein
qui respectent les exigences d'un parcours d'études linéaire,
automne 1994 (N = 153)

Exigences	Proportion
1. Un seul changement de programme depuis la 1 ^{re} inscription à l'université	65,3
2. Aucune interruption des études depuis la 1 ^{re} inscription à l'université	38,0
3. Parcours d'études linéaire : l'étudiant respecte les deux exigences précédentes (1 et 2)	28,6

L'interruption des études a, comme on le voit, une influence déterminante dans le cheminement des étudiants. Ainsi, la majorité des étudiants (62 %) ont effectué au moins une « rupture » dans leur cheminement scolaire²³. Pour la plupart d'entre eux (83,1 %), l'interruption des études n'a pas eu lieu *pendant* le programme de premier cycle ou de deuxième cycle, mais bien *entre* ces deux niveaux d'études²⁴. La durée de cette interruption a, en moyenne, été de trois ans (avec une médiane de 1,5 an). Mais pourquoi les étudiants décident-ils de s'arrêter avant d'entreprendre des études de maîtrise ? Ils le font, en premier lieu, pour des raisons liées à l'emploi (39,3 % des réponses). Ces étudiants espèrent obtenir un emploi dans leur domaine d'études ou ont déjà des obligations professionnelles. En somme, ils veulent acquérir de l'expérience sur le marché du travail. Les autres raisons importantes se rapportent aux problèmes financiers (15,5 %), à la réorientation des choix professionnels (10,4 %) ou, tout simplement, au désir de prendre un temps d'arrêt (9,6 %).

Une conjoncture économique difficile, comme c'est le cas depuis le début des années 1990, peut inciter certaines personnes à entreprendre des études de deuxième cycle. Ainsi, à défaut de trouver un emploi satisfaisant, un retour aux études peut s'avérer opportun afin d'être plus concurrentiel sur le marché du travail, puisque le diplôme de maîtrise améliore tant la capacité par rapport au marché du travail que le niveau de rémunération (Audet, 1995). Or, il est intéressant de constater que, parmi les étudiants reprenant leurs études après un arrêt plus ou moins long, environ le quart (23,8 %) affirme avoir peu de

23. Une infime partie des étudiants (4,9 %) ont interrompu leurs études plus d'une fois.

24. Sur l'ensemble des étudiants à temps plein, cela signifie qu'un individu sur deux (51,3 %) a interrompu ses études entre le premier et le deuxième cycle.

contrôle sur ce qui leur arrive dans leur vie. Cette proportion est relativement importante comparativement à celle des étudiants ayant choisi de ne pas interrompre leurs études entre les deux cycles d'études : seulement 7,1 % d'entre eux estiment, en effet, ne pas contrôler la manière dont leur vie se déroule. Avec de tels résultats, on peut poser l'hypothèse que l'inscription à un programme d'études supérieures ne constitue pas nécessairement le premier choix pour un certain nombre d'étudiants, tout particulièrement pour ceux qui ne sont pas passés directement du baccalauréat à la maîtrise. Bref, s'ils avaient trouvé un emploi convenant à leurs attentes, une partie d'entre eux ne se seraient peut-être pas inscrits à un programme de deuxième cycle. L'attraction des études supérieures est cependant plus grande pour la majorité des étudiants inscrits dans ces cycles comme en témoigne leur engagement personnel très élevé par rapport à leur thème de recherche et à ce niveau d'études très valorisant.

L'analyse de la configuration des parcours d'études constitue un élément central pour bien comprendre le processus de vieillissement de la population étudiante. Les données sur la moyenne d'âge des étudiants du deuxième cycle sont ici très révélatrices. On observe, en effet, une différence de plus de 6 ans entre les étudiants qui optent pour un parcours d'études linéaire (23,4 ans) et ceux dont la trajectoire est plus sinueuse (29,7 ans). De façon plus précise, l'examen du tableau 5 indique que 90,8 % des étudiants ayant un cheminement continu ont 25 ans ou moins²⁵, comparativement à 37 % pour les autres étudiants. Les premiers, cependant, sont très largement minoritaires aujourd'hui (28,6 %). Compte tenu des avantages de la formation de deuxième cycle par rapport au marché du travail et à la rémunération, notamment dans certaines disciplines où la différence entre un baccalauréat et une maîtrise est considérable du point de vue de la qualification, compte tenu aussi des conséquences économiques d'un tel retard dans la formation des compétences hautement qualifiées pour un pays ou une région, on peut estimer que cette pratique majoritaire est dommageable à la fois sur le plan individuel et collectif, malgré certains avantages individuels relatifs à la liberté et à la motivation de l'engagement dans des études. À cela s'ajoute l'irresponsabilité de plusieurs universités qui définissent le délai normal de réalisation d'une maîtrise à quatre années auxquelles peuvent encore se rajouter des délais supplémentaires.

25. On sait que 25 ans représente l'âge maximal auquel les étudiants devraient « normalement » terminer leur maîtrise, et ce, en tenant compte du fait que certains baccalauréats ont une durée de quatre ans.

Tableau 5
 Âge selon la nature du parcours d'études
 depuis la première inscription à l'université,
 étudiants du deuxième cycle inscrits à temps plein,
 automne 1994 (N = 153)

Âge	Étudiants avec un parcours d'études linéaire	Étudiants avec un parcours d'études discontinu	Total		
22 ans	16,6	2,6	6,6		
23 ans	54,8	90,8	20,3	37,0	52,5
24 ans	9,7	12,0	11,4		
25 ans	9,7	15,9	14,2		
26 à 30 ans	9,2	31,9	25,2		
31 à 40 ans	0,0	20,5	14,7		
Plus de 40 ans	0,0	10,6	7,6		
Total	28,6	71,4	100,0		
Âge moyen	23,4 ans	29,7 ans	27,9 ans		
Âge médian	23,0 ans	27,0 ans	25,0 ans		
Écart type	1,2 an	6,7 ans	6,4 ans		

χ^2 de Pearson : 49,23 ; 6d1 ; $p < 0,00000$

Conclusion

En constatant l'accroissement de l'âge des étudiants dans tous les cycles et particulièrement aux études supérieures, on peut être tenté de l'interpréter comme une manifestation du phénomène d'allongement de la jeunesse caractéristique de la population étudiante. On a constaté ici que les dimensions de cet allongement, si elles permettent bien de décrire les changements caractéristiques de la population des jeunes de 18 à 24 ans ne s'appliquent que partiellement aux étudiants qui, sur une plus longue période que les autres jeunes, achevèrent les étapes de leur vie. On a, par conséquent, cherché à expliquer comment se constitue le phénomène de vieillissement de la population étudiante par l'analyse de la dynamique des parcours d'études individuels. Les fréquents changements de programme, les interruptions d'études ou l'allongement indu de la durée du programme font partie des facteurs qui peuvent retarder ou reporter l'obtention du diplôme par l'étudiant. Pour plusieurs raisons, dont les plus importantes sont de nature économique (désir d'obtenir un emploi, problèmes financiers, etc.), une part non négligeable d'étudiants fréquentent l'université selon leur propre temporalité. Les modes de vie étudiants avec leur liberté, mais aussi avec leurs contraintes, contournent de façon massive les parcours prévus par les universités, même si pour accroître leurs « clientèles », ces dernières ont de façon contradictoire largement encouragé ces pratiques par leurs

règlements. Plusieurs défendront avec raison cette souplesse de réalisation des études et de retour à l'université après une expérience du marché du travail qui peut nourrir la réalisation d'études plus avancées. Mais on reconnaîtra aussi que, dans bien des cas, les étudiants reviennent lorsqu'ils s'aperçoivent dans certaines disciplines qu'un diplôme de premier cycle ne leur permet pas de maîtriser ce domaine professionnel et donc qu'ils ne peuvent y exercer. Il est probable, malgré certains avantages, que les coûts individuels et collectifs reliés à ces pratiques soient considérables. Il vaudrait la peine de mieux les évaluer et de rechercher éventuellement des solutions.

Bibliographie

- ATTIAS-DONFUT, Claudine (1996). « Jeunesse et conjugaison des temps », dans Jacques HAMEL, avec la collaboration de Dominic FORTIN, *Les jeunes*, numéro thématique de *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n° 1.
- AUDET, Marc (1995). *Qu'advient-il des diplômés des universités ? La promotion de 1992, 19 secteurs, 128 disciplines*, Québec, Les Publications du Québec.
- CAVALLI, A. et O. GALLAND (sous la direction de) (1993). *L'allongement de la jeunesse*, Arles, Actes Sud.
- CHE-ALFORD, Janet, Catherine ALLAN et George BuTLIN (1994). *Le Canada à l'étude : Les familles au Canada*, Ottawa, Statistique Canada et Prentice-Hall.
- DAGENAIS, Lucie-France (1996). « La jeunesse, une construction du discours sociopolitique canadien de 1965 à 1989 », dans Jacques HAMEL, avec la collaboration de Dominic FORTIN, « Les jeunes », numéro thématique de *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n° 1.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995). *Indicateurs de l'activité universitaire, Édition 1994*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale des ressources informationnelles.
- DUBET, François (1994). « Les étudiants », dans François DUBET, Daniel FILATRE, François-Xavier MERRIEN, André SAUVAGE et Agnès VINCE, *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan.
- GALLAND, Olivier (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin.
- KERR, Don, Daniel LARRIVÉE et Patricia GREENHALGH (1994). *Le Canada à l'étude : Les enfants et les jeunes : un aperçu*, Ottawa, Statistique Canada et Prentice-Hall.
- SALES, Arnaud, Réjean DROLET, Isabelle BONNEAU, Gilles SIMARD et Frédéric KUZMINSKI (1996). *Le monde étudiant à la fin du xx^e siècle*, Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie.

4

Les parcours des jeunes universitaires : entre la réflexion et l'insertion professionnelle

Marc Molgat

Agent de recherche, INRS-Culture et société Étudiant au
doctorat, Université de Montréal

*Il [Émile] a un esprit universel, non par les lumières,
mais par la faculté d'en acquérir ; un esprit ouvert,
intelligent, prêt à tout, et, comme dit Montaigne,
sinon instruit, du moins instruisable. Il me suffit qu'il sache
trouver l'à quoi bon sur tout ce qu'il fait, et le pourquoi
sur tout ce qu'il croit. Encore une fois mon objet n'est point
de lui donner la science, mais de lui apprendre à l'acquérir
au besoin, de la lui faire estimer exactement ce qu'elle vaut,
et de lui faire aimer la vérité par-dessus tout.*

*Avec cette méthode on avance peu, mais on ne fait jamais
un pas inutile, et l'on n'est point forcé de rétrograder.
Jean-Jacques Rousseau, Émile III, p. 486-487, extrait repris
dans Montaigne : Sur l'éducation. Trois essais, 1990, p. 283.*

Introduction

En préparant ce texte¹, je me suis remémoré mon parcours universitaire au baccalauréat, dont l'origine remonte en 1985 au Collège Saint-Boniface, une petite institution universitaire francophone au Manitoba. Dans l'année que j'ai passée dans ce milieu, mes études ont consisté en des cours d'introduction en sciences économiques, en science politique, en biologie, en lettres françaises et en littérature anglaise. Cet éventail de cours s'est voulu large pour deux raisons principales : je cherchais à éclairer mes intérêts disciplinaires en fonction du monde du travail ; je voulais trouver ce qui me passionnait le plus dans les multiples voies du savoir qui s'offraient à moi. En bout de ligne, j'isolai la science politique, laissant de côté pour de bon ce monde des sciences dites « pures », vers lequel mes aînés (parents, professeurs au secondaire,

1. Ce texte fait suite à un commentaire présenté en mai 1996 dans le cadre du 64^e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, lors du colloque *L'évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatifs et enjeux*. L'auteur désire remercier les évaluateurs pour leurs commentaires judicieux sur une première version de ce texte.

orienteurs) m'avaient poussé au courant de mes études pré-universitaires et qui offrait, semblait-il, des possibilités de carrière prometteuse. Je m'inscrivis à l'Université d'Ottawa. Ce fut le début d'un cheminement qui, après cinq ans et demi, aboutit à l'obtention d'un baccalauréat en sciences sociales avec spécialisation en science politique. Entre-temps, et comme plusieurs de mes amis étudiants, j'avais voyagé, œuvré dans des regroupements étudiants, travaillé enfin dans des jobines, parfois pour « arriver », parfois pour me procurer de l'« expérience », et parfois – fort agréablement – les deux raisons se trouvaient réunies. Malgré tout, je ne sentais pas que nos cheminements nous plaçaient en marge de ces autres étudiants qui filaient plus rapidement vers leur diplôme. En fait, je pensais que même si tous les autres ne faisaient pas comme nous, du moins nos interrogations étaient-elles partagées. Au-delà des critiques amusantes et parfois acerbes sur tel professeur ou tel programme, nous cherchions tous à réconcilier notre intérêt pour le savoir véhiculé sur un mode universitaire, voire intellectuel, et nos ambitions et aspirations au regard du marché du travail qui, lui, semblait de plus en plus parsemé d'embûches. Ce travail quelque peu dialectique, nous l'abordions de diverses manières. Pour moi, un cheminement un peu plus long m'a permis d'entamer ce travail de réconciliation qui me préoccupe d'ailleurs toujours.

J'avais donc adopté un parcours universitaire de premier cycle cahoteux, que Sales *et al.* désignent aujourd'hui comme un « parcours d'études discontinu » (Sales *et al.*, 1996). En 1994, ce genre de parcours, c'est-à-dire avec interruption d'études à l'université ou changement de programme, ou les deux, était poursuivi par près de 40 % des étudiants titulaires d'un diplôme d'études collégiales général inscrits à plein temps au baccalauréat au Québec (Sales *et al.*, 1996). L'ampleur de cette réalité interpelle l'institution universitaire. En effet, comment doit-elle réagir devant ces étudiants qui ne reflètent pas une population avec laquelle l'université est plus familière historiquement ? Doit-elle imposer une trajectoire dite « normale », en resserrant les admissions, en renforçant les mesures pour accélérer les études ou même en obligeant certains étudiants à s'engager à respecter un projet d'études avant leur inscription à l'université ? Ou, au contraire, doit-elle relâcher encore plus les contraintes institutionnelles afin que les étudiants puissent construire librement leur parcours, comme on élabore son menu à partir de mets offerts à un buffet ? Il n'est pas inutile d'éclairer l'interrogation sur ces choix par un examen attentif des réactions, d'une part, de la jeunesse contemporaine et, d'autre part, de l'université à l'égard des changements structurels en cours.

J'argumenterai dans cet article que les étudiants qui ont un parcours d'études discontinu posent une interrogation fondamentale à l'institution universitaire. Cette question porte sur la tension qui existe

au sein de l'université entre la tendance à vouloir former des spécialistes et l'objectif de développer chez les étudiants des capacités de réflexion critique sur les problèmes socio-économiques et technologiques des sociétés contemporaines. Avec en tête le but de mieux comprendre ce parcours d'études moins traditionnel, j'illustrerai dans un premier temps comment les jeunes d'aujourd'hui développent des manières de réagir aux changements structurels en cours. L'un des procédés utilisés, celui du cheminement, retiendra l'attention dans la mesure où il permet de comprendre les parcours d'études discontinus et d'analyser les raisons pour lesquelles une proportion croissante d'étudiants vivent ce cheminement. L'analyse de ces parcours nous fait découvrir que ces étudiants souhaitent que l'université offre des formations mieux adaptées à l'évolution du marché du travail tout en voulant acquérir des capacités de réflexion critiques sur une société dont l'évolution rapide laisse peu de temps aux rajustements des projets d'avenir, en particulier pendant la période du passage à l'âge adulte. à mon avis, la mise en relief de cette tension « insertion professionnelle—réflexion » devrait inciter l'université à bien évaluer les projets de resserrement des parcours d'études et à baliser la poursuite de la spécialisation des programmes universitaires.

1. Passer du « reflet du monde » à la réflexivité

La jeunesse n'est plus ce qu'elle était. Depuis quelques années, nombre de chercheurs ont démontré que les parcours sociobiographiques des jeunes ne suivent plus un modèle dominant, caractérisé par la rapidité et la simultanéité des événements clés menant directement à la vie adulte (Galland, 1991 ; Jones et Wallace, 1995). Ainsi, le départ du foyer familial, la fin des études, l'entrée sur le marché du travail et le début d'une vie conjugale sont autant de seuils devenus déconnectés, permettant difficilement de cerner les pourtours de la jeunesse. En ce qui concerne les jeunes universitaires, l'allongement des études et les alternatives d'études et de travail font partie de ce phénomène plus généralisé. Aujourd'hui, des changements structurels d'envergure (sur le marché du travail et dans la famille) font en sorte que les jeunes engagent un projet réflexif sur leur avenir ; devant l'absence de parcours balisés d'avance, ils mettent en œuvre des plans et des sociabilités sur un mode d'essais et d'erreurs. En ce sens, pour Olivier Galland, la jeunesse n'est plus un temps où les jeunes s'identifient aux valeurs transmises par leurs parents (notamment à travers la figure paternelle) ; elle correspond plutôt à un modèle de l'expérimentation où les jeunes effectuent un travail de « définition de l'identité et du statut qui doit lui correspondre » et développent une sociabilité particulière à leur classe d'âge (Galland, 1996). À l'université, cette expérimentation se

joue sur une autonomie nouvelle « dans un contexte où les règles peuvent paraître incertaines et où la quête du savoir se double d'une remise en question de notre rapport à celui-ci » (Galland et Oberti, 1996).

Madeleine Gauthier souligne, pour sa part, l'importance des procédés réflexifs développés par les jeunes contemporains pour faire face à l'indétermination qui caractérise leur avenir : y figurent l'inversion, le remodelage de l'identité et le cheminement². L'inversion et le remodelage de l'identité permettent respectivement d'inverser les représentations acquises au moment de la socialisation (par exemple, au sujet de la valeur d'un diplôme par rapport aux avantages des expériences de travail) et de reconstruire l'identité en fonction de conjonctures précises. Quant au cheminement, « [il] implique la poursuite de certains objectifs que l'individu se fixe en modelant ses aspirations sur ce qu'il connaît des attentes de son environnement [...] Un certain réalisme fait en sorte que le jeune apprend à composer avec les incertitudes et à organiser sa vie en conséquence » (Gauthier, 1994, p. 260-261). Si chacun de ces procédés se retrouve dans les figures universitaires de la jeunesse, celui du cheminement intéresse particulièrement dans un contexte où le regard posé sur les parcours étudiants vise à orienter les pratiques de l'institution universitaire.

2. Vers un diplôme : la filière ou le cheminement ?

Une étude récente sur les parcours étudiants dans les universités québécoises divise en deux types les trajectoires d'études³. La trajectoire « linéaire » pure est suivie par des étudiants n'ayant ni changé de programme d'études, ni interrompu leurs études, ni dépassé les délais prescrits d'obtention du diplôme. En comptant à partir de la première inscription à l'université, environ six étudiants sur dix empruntent ce type de trajectoire. La trajectoire linéaire peut être associée à la notion de *filière* qui évoque les étapes à franchir et les formalités à respecter pour arriver au résultat final. Quant à la trajectoire « discontinue », elle est le simple revers du premier type.

2. Pour une analyse fine de ces procédés, voir Madeleine Gauthier (1994). *Une société sans les jeunes ?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 259 à 270.
3. Il s'agit de l'étude préparée par Arnaud Sales, Réjean Drolet, Isabelle Bonneau, Gilles Simard et Frédéric Kuzminski (1996). *Le monde étudiant à la fin du xx^e siècle* (référence complète en bibliographie). L'analyse des trajectoires est présentée au chapitre 7 de cet ouvrage. Il faut distinguer les deux types de trajectoires qui y sont analysés des neuf types d'étudiants qui se dégagent d'une analyse de budget-temps, présentée au chapitre suivant.

Selon l'étude de Sales *et al.* (1996), les étudiants en trajectoire linéaire depuis l'inscription au premier cycle ont de meilleurs résultats, une idée plus précise de leur future profession et allient moins souvent travail et études (un peu plus du tiers seulement travaillent et étudient en même temps). Cependant, le fait de travailler ne semblerait pas affecter la réussite des étudiants sur le plan scolaire, quelle que soit leur trajectoire. L'occupation d'un emploi aurait donc surtout des conséquences sur la durée des études, puisque parmi les étudiants ayant prolongé leur trajectoire, six sur dix avaient occupé un emploi rémunéré.

Les trajectoires « discontinues » chez les étudiants de premier cycle le sont aussi pour d'autres raisons. En plus de celles liées à l'emploi (obligations professionnelles ou désir d'obtenir un emploi), l'interruption des études survient à cause de problèmes financiers, du peu d'intérêt que suscite un programme ou d'une réorientation des choix professionnels ; l'ensemble de ces quatre catégories constitue près de 60 % des réponses obtenues⁴. Le profil de ces étudiants peut être associé au procédé de *cheminement* relevé par Madeleine Gauthier : il évoque le parcours long, l'avance lente mais progressive, faits de questionnements et de tâtonnements autour d'un projet dont les objectifs peuvent changer en cours de route en fonction d'un mécanisme subjectif de rajustement des ambitions suivant l'environnement. Le fait d'associer la trajectoire de la discontinuité au procédé du cheminement mène à se pencher non seulement sur les raisons quantifiables d'interruption des études mais aussi sur le jeu interactif entre la perception des réalités et les manières dont les jeunes universitaires y réagissent.

Pourquoi cheminer ?

Il y a sans aucun doute plusieurs lectures possibles des parcours des jeunes universitaires « chemineurs ». Je m'attarderai plus particulièrement à trois réalités auxquelles ils ont à faire face : le choix d'un programme d'études, les coûts des études universitaires et l'évolution du marché du travail⁵. Elles ont été retenues parce qu'elles font ressortir le rôle des

3. Il s'agit d'étudiants inscrits à un baccalauréat. La proportion des réponses dans les autres catégories se divise de la façon suivante : raisons de santé (9,9 %), obligations familiales (6,9 %), charge de travail à l'université (2,4 %), autres raisons (23,8 %). Il serait intéressant d'approfondir cette dernière catégorie qui laisse deviner une plus grande complexité des raisons d'interruption.
4. Il va sans dire que ces diverses réalités s'influencent mutuellement. Leur découpage permet, cependant, de retracer certaines logiques du cheminement.

fluctuations conjoncturelles sur les choix de parcours, tant en ce qui concerne l'évolution du marché du travail que la hausse des coûts liés à la fréquentation de l'université.

3.1. Le choix d'un programme d'études

Il y aurait lieu d'interroger la manière dont les jeunes étudiants au Québec choisissent leur programme universitaire. En effet, près du tiers (32,5 %) des étudiants faisant partie de l'enquête de Sales *et al.* ont changé au moins une fois de programme d'études lors du premier cycle. Ce taux élevé de réorientation de programme soulève évidemment la question des débouchés en emploi en aval de l'éducation universitaire et pourrait s'expliquer par une volonté d'acquérir une formation mieux adaptée au marché du travail ; mais la question de savoir comment les jeunes arrivent à choisir un programme d'études précis demeure intacte. En France, Olivier Galland et Marco Oberti (1996) ont avancé que bon nombre d'étudiants orientent leurs choix à partir d'informations obtenues auprès d'amis : lorsque plus de 50 % des étudiants reçoivent des informations par ce canal, les choix deviennent assez aléatoires, ce qui « laisse place à beaucoup d'improvisation et de tâtonnements [et] ne permet pas aux étudiants qui sont engagés dans des filières peu sélectives de construire rapidement un projet universitaire et professionnel précis et cohérent ». Au Québec, on a relevé que même si les professionnels de l'orientation donnent le plus d'informations aux cégépiens qui envisagent de poursuivre leurs études à l'université, ils sont relativement peu consultés en comparaison aux parents et aux amis qui jouent un rôle significatif dans le choix de programme d'études (Chenard, 1988). D'une part, le cheminement pourrait donc s'expliquer en amont des études, par l'insuffisance de l'information sur les multiples choix de programmes d'études. D'autre part, il peut aussi être attribué à des pressions exercées pour encourager les étudiants de s'inscrire à un programme d'études « prometteur » pour l'entrée sur le marché du travail, sans que soient considérées les véritables aspirations des principaux concernés⁶.

6. Une étude portant sur les changements de programme au cégep laisse ainsi entendre que des problèmes de motivation peuvent surgir lorsqu'il existe peu de concordance entre un programme d'études choisi en fonction des besoins de main-d'oeuvre et les aspirations personnelles des jeunes. Voir Isabelle Falardeau (1992). *Les changements de programme au collégial. Changer de cap sans perdre le nord*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.

3.2. Le coût des études universitaires

En 1992, un document de travail du *Conseil économique du Canada* évaluait qu'à la fin des années 1980, le coût annuel moyen des études universitaires s'élevait à environ 16 000 \$, incluant frais de scolarité, livres, logement et nourriture (Sale, 1992, p. 34). Ce taux pouvait être plus bas pour les étudiants au Québec en raison des différences dans les frais de scolarité. Depuis lors, on assiste à un jeu de surenchère entre les provinces sur les niveaux « acceptables » de frais de scolarité, au fur et à mesure que les partis au pouvoir se succèdent⁷.

Les augmentations des frais de scolarité ne concernent pas que les gouvernements qui voient là une manière de récupérer une partie des coûts associés à l'éducation universitaire ; elles affectent aussi les jeunes étudiants. L'ampleur de la récente mobilisation étudiante au Québec contre la proposition gouvernementale de lever le gel des frais d'inscription à l'université témoigne de l'inquiétude des jeunes sur le plan financier. En effet, la croissance des charges financières, dans un contexte où les possibilités d'emploi semblent limitées, de l'avis des jeunes universitaires eux-mêmes – Sales *et al.* notent que moins du tiers des étudiants inscrits au premier cycle estiment qu'il sera facile de dénicher un emploi dans leur domaine après leurs études –, peut influencer sur la trajectoire universitaire. La menace de niveaux d'endettement élevés ou l'absence de revenus suffisants peuvent ainsi amener l'étudiant à interrompre temporairement ses études, question d'alléger le fardeau de ses dettes, ou à changer de programme pour améliorer sa position sur le marché du travail à la fin de ses études. Même si elle ne semble se préoccuper que de la question de l'entrée aux études postsecondaires, l'orientation de la Commission des États généraux sur l'éducation est très claire sur l'effet désincitatif du montant de la facture universitaire : « [...] compte tenu de la conjoncture économique, **il faut éviter d'augmenter le niveau d'endettement des étudiants**⁸ pour ne pas décourager trop d'élèves de poursuivre leurs études. Ces derniers, en effet, ne sont pas sûrs de récupérer leur investissement, en particulier dans certains domaines où l'insertion professionnelle est difficile. » (1996, p. 35) Ainsi, dans certains cas, le cheminement peut-il s'expliquer par la

7. Par exemple, certains évoquent aujourd'hui la situation avantageuse des étudiants québécois par rapport à celle des étudiants de l'Ontario, malgré une augmentation d'environ 200 % des frais de scolarité au Québec depuis 1989. Il faut savoir, cependant, que le nouveau gouvernement conservateur en Ontario a permis une augmentation dramatique des frais de scolarité depuis 1995-1996, donc après que le gouvernement québécois les eut à nouveau gelés en 1994.

8. En caractères gras dans le texte cité.

crainte d'accumuler trop de dettes et d'avoir un revenu insuffisant pour assumer les frais reliés à la poursuite d'études universitaires.

3.3. Le rapport au marché du travail

La perception d'un décalage entre la formation offerte par l'université et les possibilités d'emploi sur le marché du travail constitue l'essentiel des doléances estudiantines depuis plusieurs années. Déjà, en 1977, des jeunes étudiants venus de partout dans le monde se sont réunis sous l'égide de l'UNESCO à Venise pour une conférence sur le travail et ont déploré le fait que les universités « [...] ne se préoccupent pas assez des débouchés réels offerts par les diplômés qu'elles délivrent » (UNESCO, 1979, p. 23). Aujourd'hui, cette situation s'est sans doute exacerbée, comme en témoignerait la montée des taux de chômage chez les plus instruits en 1992 et 1993 et la baisse du taux d'obtention d'un emploi à plein temps dans un domaine lié à la formation universitaire¹⁰. Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant de constater que plusieurs choisissent de travailler durant leurs études à l'université.

Les jeunes qui conjuguent études et travail — une combinaison qui a tendance à allonger le parcours universitaire — le font non seulement pour alléger le fardeau financier de leurs études, mais aussi pour acquérir des expériences de travail. La valeur de celle-ci est sur-investie par les jeunes universitaires qui croient qu'elle leur permettra de mieux se positionner sur le marché du travail face à l'accentuation des incertitudes qu'il présente : réduction des places disponibles, accroissement du nombre de demandeurs d'emploi en raison de mises à pied dans certains secteurs, surqualification des demandeurs d'emploi en fonction des postes ouverts, précarité des emplois disponibles, etc. On constate ainsi un mouvement de dévaluation du diplôme par rapport à l'expérience de travail, ce qui mène les étudiants — en particulier les « chemineurs » — à tenter de concilier, plus que jamais, travail et études et à nourrir la critique suivant laquelle la formation universitaire est déconnectée du monde du travail. Pourtant, malgré ce désir de mieux axer leurs études universitaires sur la formation professionnelle, il demeure que les étudiants continuent de vouloir que l'université soit un lieu de réflexion et de transmission de connaissances sur la société

9. Ce taux est passé de 5,7 % en 1991 à 6,7 % en 1992 et ensuite à 7,1 % en 1993 (Statistique Canada, 1995).

10. Voir Marc Audet (1996). *Qu'advient-il des diplômés universitaires ?*, Québec, Les Publications du Québec. Pour une analyse plus détaillée de la situation des diplômés universitaires sur le marché du travail, voir le chapitre de Madeleine Gauthier dans ce livre.

dans laquelle ils évoluent. C'est donc sur cette note dissonante que doivent s'accorder les universités avant de poursuivre des projets d'encadrement des trajectoires étudiantes, notamment par le biais de la spécialisation des programmes.

4. L'université doit-elle favoriser la réflexion ou l'insertion professionnelle ?

Il serait peu réfléchi de prendre au pied de la lettre les demandes de calquer la formation universitaire sur les logiques du marché du travail afin d'assurer aux étudiants de meilleurs débouchés et de répondre aux pressions politiques et économiques visant à faire de l'université une force motrice du développement du marché. Ce n'est pas que l'université doive demeurer insensible aux changements socio-économiques ; au contraire, elle doit plutôt en prendre le pouls et développer, sur son propre terrain, des manières d'y réagir et d'y participer tout en tenant à ses objectifs fondamentaux de construction critique et de diffusion de connaissances. En ce sens, l'université doit tenir compte du fait qu'au coeur des motivations étudiantes dans la poursuite d'une formation universitaire se retrouve une tension « insertion professionnelle – réflexion », qui prend une plus grande ampleur pour les étudiants qui poursuivent des parcours de cheminement.

Les résultats de l'enquête de l'Université du Québec sur les *Indicateurs de conditions de poursuite des études* (ICOPE) témoignent non seulement des vives aspirations des étudiants s'inscrivant au baccalauréat d'accéder à une profession, mais aussi de leur forte volonté d'acquérir des connaissances¹¹. On pourrait penser que ces deux sources de motivation entrent en conflit lorsque l'acquisition des connaissances sur un mode critique ne lie pas, de l'avis des étudiants, la formation universitaire aux « réalités » du marché du travail. D'où le danger, dans un contexte où l'accès à l'emploi est devenu problématique, d'un dérapage dans la formation offerte à l'université vers une spécialisation à outrance des programmes qui s'accompagnerait de l'évacuation des perspectives de réflexion critique. En France, Galland et Oberti soulignent aussi une tension dans les motivations d'études : alors que les trois quarts des étudiants pensent que l'université ne prépare pas assez à la vie professionnelle, entre 55 % et 80 % affirment poursuivre leurs études par intérêt (Galland et Oberti, 1996, p. 35). Selon ces auteurs, la

11. Selon les questions posées, l'acquisition de connaissances obtient des indices de motivation aux études variant de 0,87 à 0,91 sur 1,0, tandis que l'accession à une profession obtient un indice de 0,93. Pour plus de détails, voir Johanne Bujold (1996).

présence de ces constats apparemment contradictoires s'expliquerait par la volonté des étudiants de profiter d'un mode de vie donnant accès à un statut socialement valorisé (celui d'étudiant) ou encore par leur intérêt d'afficher une certaine vertu, faute d'avoir pu accéder à des filières professionnelles très sélectives.

Par ailleurs, on peut se demander s'il ne serait pas pertinent de proposer une analyse de ces tensions dans les discours des jeunes universitaires qui serait basée sur la volonté de réflexion des jeunes se retrouvant dans une société en pleine mutation où ils sont les premiers à ressentir les effets du changement, en particulier sur le marché du travail¹². Dans cette veine, comprendre la société, ses structures, son évolution serait un moyen pour les jeunes de se réapproprier un espace social qui semble leur échapper tant il leur paraît incertain et mouvant. Ainsi, en ce qui concerne les parcours des « chemineurs », ceux-ci permettraient de libérer un temps de réflexion nécessaire sur la société et d'atténuer le sentiment de désarroi qu'elle peut susciter¹³. Ces jeunes seraient loin des descriptions dramatiques d'Allan Bloom qui, percevant chez les jeunes universitaires une absence d'intérêt pour la réflexion sur la société, concluait à la pauvreté intellectuelle de la nation américaine (Bloom, 1987). Au contraire, ces jeunes contemporains se situeraient au cœur d'une tension fondamentale que vit l'institution universitaire avec, d'un côté, les exigences de performance qui ont tendance à s'y imposer et, de l'autre, les fonctions de transmission de connaissances qu'on lui reconnaît depuis longtemps.

La spécialisation des programmes serait une tendance lourde dans les universités francophones au Québec (Laplante, 1988). Selon ses adeptes, elle aurait pour effet de mieux brancher l'université sur les impératifs du monde du travail, voire des milieux d'affaires et des professions, et d'offrir aux étudiants des programmes donnant rapidement accès à des emplois. Il s'ensuivrait une conclusion rapide des études au premier cycle puisque les cours offerts convergent vers une finalité d'insertion dans l'emploi visé par l'individu au courant de la démarche d'études. Or, la logique de la spécialisation tend à produire des effets

12. Pour une excellente analyse de ce processus, voir Madeleine Gauthier (1994). *Une société sans les jeunes ?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture. On consultera en particulier les chapitres deux et trois.
13. Cela ne signifie pas que les étudiants qui suivent des parcours d'études linéaires ne réfléchissent pas aux enjeux soulevés ou que tous les étudiants avec des parcours de cheminement se posent ces questions. Seulement, les parcours de cheminement, ainsi que les réponses que l'université y apporte, mettent particulièrement en relief les tensions entre le désir d'insertion professionnelle et la volonté de réflexion des jeunes étudiants.

qui vont à l'encontre de la conception fondamentale de l'université, soit celle de former des esprits ouverts, curieux et critiques pouvant analyser des situations complexes et contribuer à résoudre les problèmes les plus criants de nos sociétés contemporaines. Pour Guy Rocher, les programmes spécialisés forment des « handicapés professionnels », qui ne peuvent réfléchir aux contextes institutionnels dans lesquels ils travaillent, et « des handicapés culturels », qui n'ont pas « l'esprit illuminé » qui pourrait les rendre aptes à analyser des champs hors de leur domaine d'intérêt (Rocher, 1990, p. 188-189). La poursuite de ces projets de spécialisation qui visent à la fois à accélérer l'arrivée des étudiants en fin de trajectoire et à répondre aux demandes de rapprochement du marché du travail semble un pari douteux. Douteux parce qu'il ne tente pas de discerner, dans les clameurs pour la performance et la spécialisation, le discours sur la réflexion, qu'il ne saisit pas la dissonance qu'il y a dans la voix de l'étudiant qui cherche à réfléchir sur la société tout en voulant en faire partie en entrant sur le marché du travail.

Conclusion

L'université doit-elle trouver des moyens pour accélérer la progression des étudiants « en cheminement » ? Le parcours contraire, plus linéaire, doit-il être conçu comme une norme vers laquelle on pourrait pousser la part grandissante des étudiants qui ne s'y conforment plus ? On peut envisager que l'université soit tentée de réagir au « problème » du cheminement en créant des mesures contraignantes pour raccourcir les trajectoires, en développant encore plus de programmes spécialisés menant vers des types d'emplois précis ou en proposant certains incitatifs. Or, ces solutions « internes » à l'université ne concordent pas avec l'objectif de la transmission du savoir à des étudiants qui, aujourd'hui, réagissent différemment aux changements structurels que subit le paysage socio-économique tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'université ; elles sont plutôt issues d'une logique financière selon laquelle les étudiants « chemineurs » coûtent plus chers à former que les autres. En ce sens, la question fondamentale ne devrait-elle pas plutôt porter sur les moyens par lesquels l'université peut continuer à former des gens qui réfléchissent sur la société tout en favorisant des parcours plus « normaux » d'études. Cette question obligerait peut-être l'université à prendre acte de ses responsabilités envers les jeunes, qui composent toujours une très grande majorité de sa population au baccalauréat, et à prendre parole sur la place publique pour exiger que la société se préoccupe de leur situation et aménage davantage de places garantes d'avenir.

Ainsi posé, le diagnostic sur l'évolution des trajectoires étudiantes ne devrait pas occasionner des stratégies institutionnelles de repli mais plutôt des engagements dignes du rôle de citoyen privilégié que détient l'université dans la société. Il devrait aussi permettre à l'université d'envisager l'avenir de l'éducation à partir de sa responsabilité de former des spécialistes dotés de capacités de réflexion larges. Il n'est pas impossible que l'université allie la formation de spécialistes à une finalité de développement de la pensée ouverte et critique, deux objectifs qui, à proprement les analyser, sont les fondements d'une société moderne et démocratique. Ainsi, pour se prémunir contre les glissements vers des logiques de performance et de spécialisation sans réflexion critique — perceptibles dans le contexte actuel de coupures budgétaires —, elle devrait garder à l'esprit que même si les jeunes étudiants s'inquiètent beaucoup de la place qu'ils pourront occuper sur le marché du travail, ils continuent toujours à exprimer une volonté de connaître et de réfléchir, celle-là même que Rousseau cherchait tant à cultiver chez Émile.

Bibliographie

- BLOOM, Allan (1987). *The Closing of the American Mind : How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*, New York, Simon Shuster.
- BUJOLD, Johanne (1996). « Les motivations des jeunes », Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Colloque sur l'évolution de la population étudiante à l'Université : facteurs explicatifs et enjeux, texte ronéo.
- CHENARD, Pierre (1988). « L'utilisation de l'information par les cégépiens du secteur général pour leur orientation vers l'université, une étude de sociologie institutionnelle », *Sociologie et sociétés*, vol. 20, n° 1, p. 71-82.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Exposé de la situation. Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- FALARDEAU, Isabelle (1992). *Les changements de programme au collégial. Changer de cap sans perdre le nord*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.
- GALLAND, Olivier (1996). « L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques », *Sociologie et sociétés*, vol. 28, n° 1, p. 37-46.
- GALLAND, Olivier et Marco OBERTI (1996). *Les étudiants*, Paris, Éditions La Découverte.
- GAUTHIER, Madeleine (1996). « Choisir dans un contexte d'incertitude » (1994). *Une société sans les jeunes ?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- JONES, Gill et Claire WALLACE (1991). *Youth, Family and Citizenship*, Buckingham, Open University Press.

- LAPLANTE, Laurent (1988). *L'université. Questions et défis*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- ROCHER, Guy (1990). « Re-définition du rôle de l'université », dans F. DUMONT et Y. MARTIN (sous la dir. de), *L'éducation : 25 ans plus tard ! Et après ?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 182-197.
- SALE, Tim (1992). « Le financement de l'éducation postsecondaire au Canada. Comment sortir du dilemme ? », document de travail n° 28, Ottawa, Conseil économique du Canada.
- SALES, Arnaud, Réjean DROLET, Isabelle BONNEAU, Gilles SIMARD et Frédéric KUZMINSKI (1996). *Le monde étudiant à la fin du xx^e siècle*. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix, Présenté au ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec, Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie.
- UNESCO (1979). *Jeunesse et travail. L'incidence de la situation économique sur l'accès des jeunes à l'éducation, la culture et le travail*, Rapport, recommandations et choix de documents d'une réunion régionale en Europe, Venise, 7-11 novembre 1977, Paris, UNESCO.

5

L'école secondaire d'aujourd'hui préfigure-t-elle l'université de demain¹ ?

Pierrette Bouchard

Université Laval

Jean-Claude St-Aniant

Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite scolaire

Université Laval

La question qui coiffe ce texte nous est dictée par les recherches auxquelles notre équipe travaille depuis maintenant quelques années.

Nous nous sommes intéressés à la réussite scolaire comparée selon le sexe² et le milieu socio-économique, à l'école secondaire. Nous avons centré notre attention sur deux processus concomitants. Il s'agit, d'une part, des rapports que les filles et les garçons entretiennent avec l'école. Nous référerons alors à un continuum allant de la proximité à la distance scolaire, où l'interruption des études constitue, à une extrémité, le point de rupture. D'autre part, nous avons examiné le processus de construction des identités de sexe. Il s'agit dans ce cas de vérifier s'il y a conformité avec des modèles de sexe stéréotypés ou, au contraire, affranchissement par rapport à ceux-ci. Pour l'un et l'autre sexe, une question se pose : ce double processus d'évolution se fait-il de façon harmonieuse ou, au contraire, les exigences de l'un risquent-elles d'entrer en conflit avec les exigences de l'autre ?

Nous avons montré³ que, chez les filles, relativement moins conformistes et plus enclines à résister aux assignations sociales contraignantes et limitatives, identité de sexe et proximité scolaire s'harmonisent

1. Le texte qui suit a pu s'enrichir des critiques de la sociologue Renée Cloutier lors d'une présentation en colloque. Nous tenons à lui exprimer nos remerciements.
2. Le sexe est entendu comme une construction sociale issue du processus de socialisation plutôt qu'une donnée biologique.
3. L'appareil théorique et les principales conclusions sont contenues dans notre ouvrage, *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire* (1996b).

plus facilement. Chez une majorité de garçons, plus conformistes, le processus de construction de leur identité tend à s'opposer aux exigences scolaires. Pour eux, comme pour les filles qui réussissent moins bien à l'école, une plus grande proximité scolaire passe par un affranchissement à l'égard des modèles de sexe stéréotypés qui leur sont assignés socialement.

Les acquis récents des filles s'inscrivent dans le mouvement social de revendication des femmes où le sens du concept de mobilité prend une double connotation : mobilité sociale au sens généralement entendu et mobilité intergénérationnelle, où les filles investissent graduellement de nouveaux territoires occupationnels et dépassent souvent le niveau de scolarité de leur mère (Daune-Richard et Devreux, 1992 ; Terrail, 1992a).

Notre échantillon était composé d'élèves inscrits en 3^e secondaire en 1994-1995. Comme une fraction de ces jeunes constituera le contingent étudiant universitaire au tournant du siècle, certaines données recueillies lors de cette recherche sont susceptibles de fournir quelques indices sur l'évolution prochaine de la population étudiante à l'université. Plus précisément, les données que nous présentons ici s'inscrivent dans une problématique entourant la présence accrue des femmes à l'université.

Après une mise en situation sur le plan méthodologique, nous abordons brièvement trois thèmes. Le premier, maintenant plus largement perçu, touche l'accès des femmes aux études supérieures. À l'aide de quelques statistiques, nous expliquons les raisons qui portent à croire que, dans la conjoncture actuelle, la proportion croissante de femmes à l'université constitue une tendance qui ira en s'amplifiant.

Le deuxième thème, les choix d'orientation suivant le sexe, relève aussi d'une problématique relativement bien documentée. Les positions exprimées par les jeunes des écoles secondaires indiquent que, sur cette question, de plus amples interventions sont nécessaires afin d'encourager une ouverture vers des choix non traditionnels.

Enfin, dans la troisième partie, nous tenterons d'évaluer certaines transformations de nature plus qualitative susceptibles de modifier la vie universitaire, soit ce que nous avons appelé les rapports à l'école, les rapports aux modes d'apprentissage ainsi que les rapports au personnel enseignant.

Nous terminons en signalant, toujours dans une optique de comparaison entre les sexes, la présence de certains groupes dont les chances d'accès aux études universitaires tardent à se concrétiser.

1. Méthodologie

La documentation est tirée d'un questionnaire d'enquête à vocation quantitative distribué à un échantillon de 2249 jeunes de troisième secondaire, âgés de 14 ou 15 ans, provenant de 24 écoles au Québec. L'échantillonnage s'est fait (avec la collaboration du ministère de l'Éducation du Québec) à partir des régions administratives, afin de représenter toutes les régions du Québec, et selon la taille (petite et grande) des écoles afin de rejoindre tant les milieux urbains que semiurbains. Dans chacune d'elles, l'échantillonnage des jeunes a aussi suivi une procédure au hasard. Nous avons rejoint un nombre à peu près égal de garçons et de filles. Le questionnaire, rempli individuellement, comprenait 82 énoncés auxquels nous invitons à réagir suivant une échelle d'adhésion (désaccord/accord) de 1 à 4. Nous avons complété nos connaissances du milieu scolaire lors d'une enquête par entretiens (*focus group*), soit des entrevues par petits groupes homogènes d'élèves de 3^e secondaire constitués suivant le sexe, le milieu socio-économique et les résultats scolaires, dans six écoles de la région immédiate de la ville de Québec⁴.

Les énoncés illustrent les différenciations sociales entre garçons et filles⁵. Quarante-trois assertions proposées relèvent de stéréotypes et de pratiques le plus souvent attribués aux garçons et ce sont eux qui sont visés, l'autre partie (trente-neuf stéréotypes et pratiques) s'adressant aux filles. Ce sont les positions de groupe exprimées par les réponses au questionnaire qui nous intéressent avec, en supplément, la possibilité de vérifier si, pour chacun des groupes de sexe, elles varient de façon significative selon deux paramètres, le milieu familial (la scolarité des parents⁶) et les résultats scolaires⁷.

4. L'analyse de ce corpus a fait l'objet de l'ouvrage *De l'amour de l'école à l'amour à l'école*, à paraître en 1997.
5. Les assertions ont été tirées principalement de la revue de la documentation qui a servi à monter la problématique. Certaines sont moins récentes et elles ne proviennent pas toutes d'études portant sur des élèves du secondaire au Québec.
6. Le niveau de scolarité des parents combine en général un ensemble de caractéristiques qui ne sont pas sans lien avec leur situation socioéconomique, leur place sur le marché du travail, leurs revenus ou le recours aux programmes sociaux d'aide, enfin, le lieu de résidence dans un milieu plus ou moins favorisé. La scolarité des parents est subdivisée en trois sousgroupes. Les familles à scolarité élevée ont un père et une mère qui ont poursuivi des études collégiales et universitaires, incluant les cas où il y a garde partagée du répondant ou de la répondante ; dans le cas de familles monoparentales, nous ne tenons compte que de la scolarité du parent qui vit avec l'élève. Nous n'avons tenu compte que des cas où la scolarité des

Le traitement statistique des données d'enquête a été effectué soit selon le « test de Student », soit selon la méthode de Scheffé, tests d'hypothèse nulle permettant la vérification de différences significatives entre deux ensembles de données.

Un coup d'oeil, dans un premier temps sur quelques statistiques qui laissent présager la présence accrue des femmes à l'université.

2. Un écart croissant entre filles et garçons

Le Québec occupe l'avant-scène sur le plan international quant à l'accès des femmes aux études supérieures (Baudelot et Establet, 1992). En 1993-1994, celles-ci seraient 43,2 % de leur génération à s'y rendre, contre 33 % de leurs confrères (ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 63). Ces statistiques reflètent un long processus de transformation qui, à certains égards, annonce les années à venir dans les universités québécoises.

Il n'y a pas si longtemps, les enjeux collectifs se concentraient sur la ségrégation dont les femmes étaient l'objet et sur l'accès aux savoirs valorisés socialement. Certaines barrières sont tombées à partir des années 1960 et la proportion de filles rejoint celle des garçons à l'ordre d'enseignement secondaire, d'abord, l'atteint puis la dépasse au collégial, dans les années 1980. Ainsi, l'écart en faveur des filles quant à la probabilité d'accès aux études collégiales (en pré-universitaire et en technique) est passé de 2,7 points de pourcentage en 1977-1978 à 14,5 points en 1993-1994 (MEQ, 1995, p. 59). Depuis le début de la présente décennie, ce même phénomène d'écart croissant en faveur des femmes apparaît à l'ordre d'enseignement universitaire : de 2,4 points plus élevée qu'elle était en 1984-1985, la probabilité d'accès aux études conduisant à un baccalauréat se situe chez elles à 10,2 points de plus

deux parents était connue. Ce sous-groupe représente 26 % de l'échantillon. À l'autre extrême, et suivant les mêmes critères quant à la structure familiale, une scolarité parentale est considérée faible quand aucun des parents n'a dépassé l'ordre d'enseignement secondaire, que le diplôme soit obtenu ou pas. C'est le cas de 44 % de la population observée. Il reste donc 30 % de parents dont la scolarité est considérée moyenne.

7. La moyenne obtenue en français et en mathématiques lors de la dernière année d'études a servi d'indicateur de réussite scolaire. Sur cette base, nous avons constitué trois sous-groupes : les jeunes dont les résultats sont considérés « faibles » déclarent 64 % ou moins dans chacune des deux matières et représentent 22 % de l'échantillon ; les « forts » déclarent 80 % et plus en français et 86 % et plus en mathématiques et représentent 23 % de l'ensemble ; restent 55 % des jeunes dans la catégorie des « moyens ».

que chez leurs confrères, neuf ans plus tard, soit en 1993-1994. Quant à l'accès aux études de deuxième cycle, il y a égalité entre hommes et femmes en 1990-1991, mais l'écart en faveur des femmes est de 0,2 point deux ans plus tard. Le troisième cycle, plus près des lieux d'élaboration de nouveaux savoirs, semble présenter des difficultés particulières aux femmes et, encore aujourd'hui, celles-ci demeurent sous-représentées dans les programmes d'études conduisant au doctorat (MEQ, 1995, p. 63).

Les données sur l'accès aux études supérieures selon le sexe représentent l'aboutissement tout à fait logique d'une meilleure réussite scolaire des filles à chacun des paliers du système scolaire. Celle-ci se vérifie depuis le primaire où elles redoublent moins, en passant par le secondaire, où elles affichent de meilleurs résultats (notamment en langue), persèverent et sont plus nombreuses à obtenir leur diplôme. Ainsi, la probabilité d'abandon scolaire avant l'obtention du diplôme d'études secondaires, au secteur jeunes, est près d'une fois et demie plus élevée chez les garçons que chez les filles. Au collégial, enfin, celles-ci sont plus nombreuses à y accéder sans retard, y ont de meilleurs résultats et prennent moins de temps à obtenir leur diplôme (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 105).

L'écart croissant entre garçons et filles se confirme dans le projet de poursuivre des études après le secondaire. Dans notre enquête, nous posions la question suivante : « Jusqu'où prévois-tu poursuivre tes études ? » Les études envisagées renseignent sur la proximité scolaire, mais elles peuvent également être mises en relation avec l'évolution des populations étudiantes au-delà du secondaire. Les réponses des élèves laissent prévoir une plus grande proportion de femmes à l'université, confirmant les écarts croissants.

Tableau 1
Distribution par niveau d'études
envisagé selon le sexe

Niveau d'études	Filles		Garçons	
	N	%	N	%
Études universitaires	597	54	436	39
Études collégiales	385	35	485	43
Terminer mon secondaire	103	10	177	16
Abandonner avant la fin du secondaire	13	1	25	2
Autres	2	—	0	—
Total	1 100	100	1 123	100

Vers 14 ou 15 ans, les choix de carrière ne sont ni nécessairement arrêtés ni définitifs, mais certains et certaines ont déjà une idée, au moins sommaire, de leur orientation et font des projets d'avenir en lien avec des études plus (ou moins) poussées.

Les filles entendent poursuivre après le secondaire dans l'ordre de 89 % et les garçons, de 82 %. L'écart n'est pas si élevé mais on remarquera une proportion beaucoup plus grande (majoritaire) de filles qui souhaitent se rendre jusqu'à l'université, alors que le groupe le plus important de garçons vise le collégial⁸.

Les entrevues avec les jeunes ont fait ressortir, à ce propos, que les bonnes performances scolaires sont très liées à des orientations dans des carrières où les études risquent de se prolonger. Les filles ont des aspirations scolaires plus élevées que les garçons, autant dans les milieux modestes que favorisés. Par contre, face à l'avenir et à l'insertion socioprofessionnelle, le sentiment d'insécurité est plus fort chez les filles que chez les garçons.

Sur le plan historique, il s'agit là d'une transformation sociale dans les rapports entre les hommes et les femmes. En effet, les aspirations scolaires plus élevées entretenues par les filles constituent un renversement de situation par rapport aux années 1970 alors qu'à ce moment-là, chez les élèves de 3^e secondaire, c'étaient plutôt les garçons qui visaient l'université en plus grand nombre (Ouellet, 1982, p. 108).

S'il est à prévoir que, proportionnellement, plus de femmes accéderont à l'université, la question se pose également quant aux orientations privilégiées.

3. La persistance de choix d'orientation traditionnels

Notre questionnaire d'enquête abordait aussi certains choix reliés à l'orientation. Dans l'ensemble, les réponses des jeunes font ressortir des positions plutôt conformistes. Elles permettent d'illustrer au passage notre hypothèse de travail sur le lien entre l'adhésion à certains modèles de sexe stéréotypés et la réussite scolaire. En voici un exemple au tableau suivant.

8. Suivant le sondage du Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, en 1992, 97 % des filles avaient l'intention de terminer leurs études secondaires, ce qui constitue une proportion semblable à nos propres résultats. Les projets des garçons ne sont pas présentés (CCCSF, 1992, p. 24).

Tableau 2
Distribution selon le sexe du degré d'adhésion à l'énoncé
« Je préférerais devenir chauffeur particulier plutôt que secrétaire. »

Degré d'adhésion	Filles		Garçons	
	N	%	N	%
Pas d'accord du tout	407	41	124	13
Plutôt en désaccord	292	30	140	14
Plutôt d'accord	182	19	317	33
Tout à fait d'accord	98	10	393	40
Total	979	100	974	100
Score moyen	1,3940	—	2,9639	—

L'échelle va de 1 (pas d'accord du tout) à 4 (tout à fait d'accord).

Cette proposition renvoie à des choix très marqués selon le sexe : pour les garçons, un emploi relié à l'univers de l'automobile (73 % des répondants), pour les filles, le secrétariat (71 % des répondantes). Les sexes façonnent étroitement les représentations de l'avenir et peu d'élèves s'en démarquent.

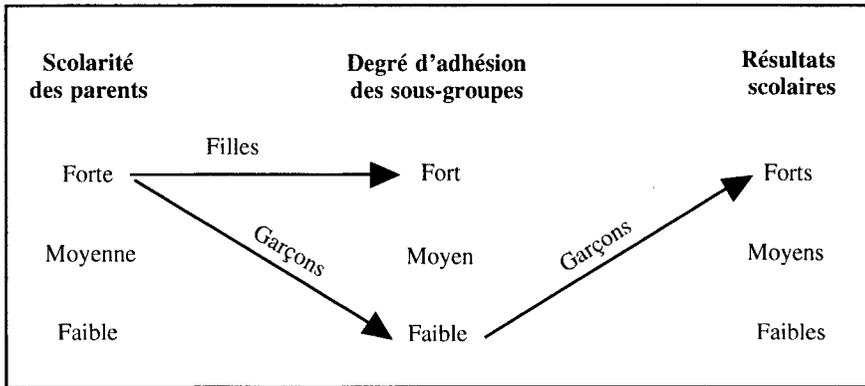
Ces positions sont liées statistiquement à la scolarité des parents (voir schéma 1). Chez les filles, quand celle-ci est élevée, elles choisissent le travail de chauffeur particulière et quand la scolarité des parents est faible, elles optent pour le secrétariat. Les filles issues de milieu familial où les parents ont un niveau d'instruction élevé ont une plus grande propension à résister aux modèles traditionnels.

Cette même conclusion se vérifie également chez leurs confrères par une tendance statistique inverse. Plus la scolarité des parents est élevée, moins les garçons adhèrent à la proposition (choix de secrétaire). Ainsi, certaines représentations stéréotypées de l'avenir sont contrées dans un milieu familial plus scolarisé, tant chez les filles que chez les garçons.

Pour ces derniers, une adhésion moindre à ce stéréotype est aussi lié à de bons résultats scolaires. Dans ce cas-ci, en effet, les réponses des garçons, et de ce groupe seulement, varient suivant les résultats scolaires. Ceux qui ont des résultats scolaires élevés se distinguent des deux autres sous-groupes (résultats moyens ou faibles) en adhérant moins fortement à la proposition. L'affranchissement à l'égard de la position attribuée socialement aux garçons s'accompagne, chez eux, de résultats scolaires élevés, dans la logique de notre hypothèse de travail.

Schéma 1

Relations statistiquement significatives par sexe
entre la scolarité des parents, le degré d'adhésion
et les résultats scolaires



Les flèches indiquent une différence statistiquement significative (suivant la méthode de Scheffe).

Un autre énoncé du questionnaire faisait état d'une carrière dans l'enseignement pour tous et offrait le choix entre l'ordre d'enseignement primaire ou secondaire. Il se lisait comme suit : « Si j'étais enseignant/ enseignante, je préférerais enseigner au primaire plutôt qu'au secondaire⁹ ».

Les options choisies restent très près à la fois des modèles de sexe socialement assignés et des choix de ceux et celles plus âgés qui se dirigent effectivement vers l'enseignement. Les filles optent à 61 % (« plutôt » ou « tout à fait d'accord ») pour le primaire et les garçons pour le secondaire (« pas d'accord » ou « plutôt en désaccord ») dans une proportion très semblable (62 %). Les réponses obtenues ne laissent pas vraiment percevoir de transformation sociale en cours.

Qu'en est-il, par ailleurs, de l'intérêt pour un domaine socialement plus rentable et traditionnellement masculin ? Nous avons demandé aux filles de se positionner sur l'énoncé suivant : « Pour moi, la profession d'ingénieur ne m'attire pas. »

Dans les universités québécoises en 1989, les femmes forment 24 % de la population étudiante régulière en sciences appliquées et 44 % en

9. On sait que l'école primaire québécoise compte présentement environ 85 % d'enseignantes et l'école secondaire, 57 % d'enseignants (ministère de l'Éducation du Québec, cité dans *Une coalition...*, 1995, p. 34).

sciences pures (Conseil supérieur de l'éducation, 1992, p. 9)¹⁰. L'enquête de Gadrey (s.d) notamment, montre que l'ingénierie présente aux filles des difficultés particulières : « avoir des responsabilités leur convient, mais gérer des équipes d'hommes les angoisse souvent. Ensuite, elles craignent de s'engager dans une carrière où la disponibilité et l'engagement inconditionnel semblent des conditions nécessaires de réussite » (Gadrey, s.d., p. 43). Où se situent à cet égard les répondantes de 3e secondaire que nous avons interrogées ?

Elles se montrent peu enclines à se diriger vers ce champ d'activité (30 % seraient attirées) alors que les garçons y sont relativement plus ouverts (50 % seraient attirés). Si les réponses des garçons ne diffèrent pas suivant leurs résultats scolaires, c'est le cas de celles des filles. Plus précisément, la tendance statistique montre que celles qui adhèrent plus fortement à cette proposition obtiennent de bons résultats scolaires. Moins conformes à la position associée à leur sexe, elles pourraient se laisser attirer plus facilement par un secteur d'études non traditionnel. Les réponses ne présentent pas de différence statistique significative liée à la scolarité des parents.

Ici encore, on ne peut déceler d'indice de véritable transformation et des interventions restent nécessaires en vue d'une diversification des orientations.

4. La population étudiante : des transformations qualitatives

Une présence accrue de femmes à l'université laisse-t-elle supposer des transformations de nature qualitative ? Une réponse ferme à cette question comporte certes une part spéculative, mais nous tenterons d'apporter quelques informations susceptibles de nourrir la réflexion. Elles touchent les rapports à l'école, aux modes d'apprentissage ainsi qu'au personnel enseignant.

4.1. Les rapports à l'école

L'analyse des 82 propositions du questionnaire permet de saisir les constructions identitaires des garçons et des filles. Elles font ressortir les différenciations qui s'y greffent et qui ont leur impact sur les rapports à l'école.

10. Cette dichotomie qui semble résister à la montée de la scolarisation des filles dans les pays industrialisés a été documentée par Baudelot et Establet (1992, p. 45-69).

La façon dont les répondantes se conçoivent elles-mêmes comme groupe montre une nette proximité scolaire. Celle-ci se vérifie de façon explicite par un goût affirmé d'apprendre, par l'intérêt qu'elles manifestent à s'investir dans la relation pédagogique ou à conjuguer avec les contraintes institutionnelles. Le portrait se complète par diverses prises de position, plus loin de l'univers scolaire à proprement parler, mais qui contribuent à créer des « différences ». Encore là, les choix exprimés par les filles vont dans le sens de la proximité scolaire. Par exemple, celle-ci se traduit par des préférences dans des loisirs à caractère culturel, ce que confirment les pratiques effectives de lecture dans leurs loisirs. L'identité de sexe est construite socialement en convergence avec l'école.

Pour nombre de répondants, par contre, l'obtention du diplôme de secondaire est suffisant pour trouver un emploi et une fréquentation scolaire écourtée peut être compensée par des qualités individuelles. Certains affirment que les études ne sont pas nécessaires pour gagner sa vie. Dans la même ligne de pensée, certains considèrent que d'autres atouts passent avant l'école pour une insertion sociale réussie. Une majorité concède aimer l'école... parce qu'on y rencontre des filles, ou encore, accorde la primauté aux activités sportives dans l'intérêt qu'ils portent à l'école. Pour peu qu'ils lisent, et en conformité toujours avec les modèles de sexe « masculins », la préférence va pour les histoires d'aventure, et les histoires d'amour les laissent froids. Dans le travail scolaire effectué, la rapidité avec laquelle on le fait primera sur le soin qu'on lui apportera.

La popularité entre pairs (de même sexe) s'améliore avec des comportements d'indiscipline en classe, et « faire le clown » est perçu (par une fraction de garçons) comme une affirmation de soi devant le personnel enseignant. Si la résistance à l'égalité entre les sexes ne se manifeste que peu sur le plan formel, une minorité prend concrètement une position inverse devant une situation explicitement inégalitaire. Bref, par comparaison, les positions des garçons traduisent une distanciation scolaire certaine.

L'affranchissement par rapport aux modèles de sexe s'accompagne d'une scolarité élevée des parents. Ce constat étaye l'affirmation selon laquelle l'échec aux stéréotypes sexuels passerait par le développement d'une pensée critique à l'égard des rapports sociaux de sexe, elle-même liée à une fréquentation scolaire prolongée — ici celle du milieu familial —, favorisant la réussite scolaire des jeunes.

En effet, et de façon beaucoup plus marquée chez les garçons, l'affranchissement à l'égard des modèles de sexe stéréotypés s'accompagne aussi d'un meilleur rendement scolaire. Comme les

garçons se sont révélés les plus conformistes de ce point de vue¹¹, leur niveau de réussite scolaire est conséquent.

4.2. Les rapports aux modes d'apprentissage

Garçons et filles établissent un rapport différencié aux modes d'apprentissage. Nous rapportons les résultats à ce sujet au tableau suivant.

Tableau 3

Distribution selon le sexe du degré d'adhésion à l'énoncé
« Je préfère les activités de coopération
plutôt que les activités de compétition. »

Degré d'adhésion	Filles		Garçons	
	N	%	N	%
Pas d'accord du tout	94	9	253	26
Plutôt en désaccord	194	20	269	28
Plutôt d'accord	402	41	284	29
Tout à fait d'accord	288	30	161	17
Total	978	100	967	100
Score moyen	2,8949	—	2,3627	—

L'échelle va de 1 (pas d'accord du tout) à 4 (tout à fait d'accord).

Préjean (1994) inclut la compétition et la force dans les caractéristiques attribuées socialement aux hommes par opposition à la coopération et à la douceur attribuées aux femmes. Cette mise en situation offre le choix d'un mode de fonctionnement et de relation, peu importe le domaine.

Du côté de la France, Felouzis remarque que « le travail de groupe est le comportement qui distingue le plus les deux sexes » (Felouzis, 1993, p. 202), celui-ci étant traduit plus fortement par une collaboration entre pairs chez les filles de milieu ouvrier. Par contre, selon le même auteur, les filles de milieu familial cadre manifesteraient également « un sens de la compétition scolaire » (*Ibidem*, p. 210).

Baudoux et Noircent soulignent au collégial québécois que « la solidarité masculine ne se manifeste que contre les filles, sinon, c'est la compétition qui prévaut. Or, dans les classes où les élèves collaborent davantage, il existe moins d'attitudes stéréotypées » (Baudoux et Noircent, 1993, p. 7).

11. Les garçons confirment 88 % des énoncés qui leur sont présentés contre 44 % chez les filles.

Les filles de notre enquête indiquent dans une proportion de 71 % une préférence pour des activités de coopération alors que 54 % des garçons optent pour une situation de compétition. Les réponses à cette question ne présentent pas de différence statistiquement significative liée soit aux résultats scolaires, soit à la scolarité des parents. Les différences dans les positions ne sont donc significatives que par rapport au sexe.

Dorai signale que les stéréotypes d'un groupe envers un autre risquent beaucoup plus d'apparaître dans une situation de compétition que dans une situation de coopération : « la simple répartition en deux catégories d'un ensemble d'individus conduit à une discrimination entre ces catégories au niveau des comportements mais également au niveau des évaluations et des représentations » (Dorai, 1985, p. 162). Si on suppose que les membres de chacun des groupes auront tendance à se placer dans les situations qu'ils préfèrent, ou encore à lire une situation selon leur propre schème de représentation ou leur propre évaluation des autres, ne peut-on déduire alors que les garçons risquent de se retrouver plus souvent que les filles en situation de développer certains comportements stéréotypés envers l'autre groupe, de l'évaluer négativement et de discriminer ?

Inversement, opter pour un mode de fonctionnement scolaire coopératif n'aurait pas en soi d'impact négatif sur l'une ou l'autre catégorie de sexe, au contraire. Sans se référer explicitement aux rapports sociaux de sexe, c'est la conclusion tirée de la psychosociologie qu'avance Monteil en précisant que l'individu dans un groupe, une fois la centration du mode de fonctionnement perçue – coopération ou compétition –, a « tendance à s'estimer, soit plus coopératif, soit plus compétitif que ses partenaires » (Monteil, 1989, p. 84). La dynamique qui est privilégiée dans le groupe a pour effet d'induire les attitudes correspondantes chez ses membres. On pourrait même y lire une propension à se dépasser pour devenir plus coopératifs ! Cette transformation s'expliquerait entre autres par la volonté de donner une image favorable de soi.

Bref, contrairement à une approche axée sur la compétition qui, sur le plan situationnel, encourage l'éclosion de stéréotypes, un mode de fonctionnement coopératif tend à les diminuer et à favoriser l'égalité et la réussite scolaire¹². La présence d'une proportion croissante de filles à l'université risque d'orienter les attentes vers la coopération plutôt que vers la compétition.

12. Il est à se demander également si l'un des effets positifs d'une telle approche ne serait pas de réduire ce que le CCCSF appelle « l'angoisse de l'école » chez les jeunes « qui parlent en grand nombre du stress de la concurrence et des attentes des adultes (CCCSF, 1992, p. 46).

4.3. Les rapports au personnel enseignant

Les réponses à une proposition touchant les rapports au personnel enseignant témoignent d'une plus grande autonomie des filles par comparaison aux garçons.

Tableau 4
Distribution selon le sexe du degré d'adhésion à l'énoncé
« Le fait d'apprendre à l'école est très stimulant pour moi. »

Degré d'adhésion	Filles		Garçons	
	N	%	N	%
Pas d'accord du tout	112	11	170	18
Plutôt en désaccord	305	31	347	36
Plutôt d'accord	447	46	361	37
Tout à fait d'accord	113	12	87	9
Total	977	100	965	100
Score moyen	2,5701	—	2,4016	—

L'échelle va de 1 (pas d'accord du tout) à 4 (tout à fait d'accord).

Cette assertion constitue un indice de proximité scolaire, car elle renvoie au plaisir d'apprendre, à la satisfaction dans son métier d'élève, à ce que Violette appelle « l'amour de l'école » (Violette, 1991, p. 28). Le goût d'apprendre que les filles de notre étude manifestent plus fortement que leurs confrères prend différentes formes et est attesté par des études touchant des aspects très divers de l'éducation (Terrail, 1992a ; Terrill et Ducharme, 1994 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1992, 1995 ; Felouzis, 1993).

Les prises de position des filles et des garçons les démarquent les unes des autres : les premières expriment majoritairement (58 %) une forme ou l'autre d'accord avec la proposition, alors que les deuxièmes se disent majoritairement en désaccord (54 %). Les positions extrêmes (1 ou 4) jettent un éclairage supplémentaire sur les positions respectives : 18 % des garçons contre 11 % des filles sont catégoriques en exprimant un désaccord complet (« pas d'accord du tout »). Par contre, l'écart est plus mince chez ceux (9 %) et celles (12 %) qui adhèrent à la proposition (« tout à fait d'accord »). Globalement, les filles font montre d'une plus grande proximité scolaire, rejetant moins l'école et l'appréciant en plus grand nombre. Un groupe de garçons ne voit pas du tout le métier d'élève comme étant stimulant.

La proximité ou la distanciation scolaires se modulent dans ce cas-ci très étroitement à la performance scolaire (voir schéma 2). En

effet, autant chez les garçons que chez les filles analysés comme groupes séparés, les différences dans les réponses s'avèrent statistiquement significatives entre chacun des sous-groupes constitués à partir du critère des résultats scolaires. C'est donc dire que plus les jeunes estiment que le fait d'apprendre est stimulant pour eux, plus les résultats scolaires s'améliorent¹³. Les filles adhèrent plus fortement que les garçons à la proposition, démontrant ainsi une plus grande proximité au monde scolaire.

Schéma 2

Relations statistiquement significatives par sexe
entre la scolarité des parents, le degré d'adhésion
et les résultats scolaires

Scolarité des parents	Degré d'adhésion des sous-groupes	Résultats scolaires
Forte	Fort	Forts
Moyenne	Moyen	Moyens
Faible	Faible	Faibles

Les flèches indiquent une différence statistiquement significative (suivant la méthode de Scheffe).

Les positions exprimées face à la situation évoquée par cet énoncé ne sont pas liées statistiquement à la scolarité des parents. Il semble donc que la satisfaction quant au métier d'élève relèverait plus du milieu scolaire (et certainement d'autres composantes) que du milieu familial.

Les réponses à cette assertion et les positions respectives des deux groupes vont dans le même sens que les résultats de recherche de Terrail. Le jugement des filles sur l'institution fréquentée est nettement plus favorable (satisfaites à 71 % contre 53 % chez les garçons) et les filles associent le vocable « école » à l'acquisition des savoirs dans un rapport

13. Sans présumer du sens de la causalité qui pourrait être inversé, c'est-à-dire que plus les résultats scolaires augmentent, plus le métier d'élève est considéré stimulant.

actif. « Les garçons quant à eux, définissent plus fréquemment [...] l'école en termes de contrainte subie [...] et surtout de concurrence » (Terrail, 1992, p. 7). Par contre, Felouzis établit une nuance entre les filles issues de milieu cadre pour lesquelles « tout dans [le] comportement semble exprimer [...] une forte adhésion aux valeurs et normes scolaires » et celles de milieu ouvrier guidées surtout par une « bonne volonté scolaire qui se situe plutôt dans le respect scrupuleux des tâches à accomplir [écoute attentive, prise de notes, etc.] » (Felouzis, 1993, p. 210).

Les entrevues réalisées auprès des jeunes donnent tout leur sens au plaisir d'apprendre. Ce sentiment est porté essentiellement par les performantes (indépendamment du milieu socio-économique). Elles apprécient l'école et y viennent pour le plaisir des connaissances nouvelles qu'elles y acquièrent. Elles trouvent satisfaction dans les efforts qu'elles investissent. Bien que l'obtention de bons résultats influence certainement ces attitudes, celles-ci ne se manifestent dans aucun des témoignages des garçons performants. Ceux-ci entretiennent une vision instrumentale de l'école qu'ils considèrent plus comme un lieu de passage que comme un milieu de vie. Le rapport positif à l'école se construirait d'abord suivant le sexe auquel on appartient.

Cette différenciation a été vérifiée à d'autres niveaux. À l'ordre d'enseignement collégial québécois, par exemple, les garçons « surpassent » les filles sur ce qu'on pourrait appeler des « attitudes négatives à l'égard des études » (Terrill et Ducharme, 1994, p. 140).

Le questionnaire demandait aussi aux élèves combien de temps ils consacraient à leurs études : un tiers des filles (33 %) ont déclaré consacrer hebdomadairement trois heures ou plus aux travaux scolaires à la maison contre 27 % des garçons, mais tout près de la moitié des garçons (48 %) ont déclaré travailler *moins* de une heure comparativement à 36 % des filles. Pour interpréter ces chiffres, il faut prendre en considération le fait que ceux et celles qui réussissent bien s'organisent souvent pour faire les travaux exigés à l'école même. L'étude de Terrill et Ducharme arrive aux mêmes conclusions sur les temps d'études respectifs et précise, par ailleurs, que les filles profitent de toutes les occasions : elles utilisent tous les lieux de travail disponibles – cuisine, bibliothèque, l'extérieur – plus que les garçons (Terrill et Ducharme, 1994, p. 141).

Nous avons également demandé « [s']il est aussi important [...] de se faire aimer par les professeur-e-s que d'avoir de bonnes notes », voulant ainsi vérifier chez l'un et l'autre groupe l'importance accordée à une relation satisfaisante avec le personnel enseignant.

Si les filles font montre d'une certaine ambivalence, les garçons, quant à eux, affirment qu'ils sont « plutôt en désaccord ». Contrairement

aux garçons, les répondantes qui adhèrent le plus fortement à la proposition sont celles affichant des résultats scolaires élevés. La position des filles est donc plus diversifiée, et une relation s'établit entre adhésion à cette proposition et résultats scolaires élevés. En outre, les réponses ne sont pas liées à la scolarité des parents.

Baby voit dans la nécessité de « replacer la relation maître-élève au cœur de [l']activité éducative » l'une des deux priorités nationales à établir dans la situation difficile actuelle du système d'éducation (Baby, 1995, p. 122). L'attitude des jeunes telle qu'elle a été exprimée dans le questionnaire montre qu'une partie des filles est déjà prête à en assumer une part de responsabilité. En ce sens, la réussite scolaire (les bonnes notes) passerait d'abord par la réussite éducative axée sur les valeurs, les attitudes et les comportements (Bouchard et St-Amant, 1996), la première pavant la voie à la deuxième.

Nous en déduisons une composante importante des transformations graduelles que risque de connaître le monde universitaire, soit une plus grande autonomie de la part des étudiantes en même temps que des exigences plus grandes à l'endroit du personnel enseignant.

Conclusion

L'enjeu de l'accès aux études supérieures par le plus grand nombre reste fondamental dans la conjoncture présente. Nous avons tenté de dessiner sommairement quelques contours de l'évolution prochaine de la population étudiante à l'université. Plus proches de l'école, les femmes sont susceptibles de continuer à s'y retrouver en plus grand nombre que leurs confrères. Par contre, comme pour ces derniers et à moins d'interventions renouvelées, elles confirment une tendance marquée vers des orientations traditionnelles. Enfin, sur le plan qualitatif, le bagage spécifique qu'elles apporteront avec elles risque de modifier 1) les rapports à l'école par une plus grande proximité scolaire, 2) les rapports aux modes d'apprentissage par un fonctionnement se rapprochant plus de la coopération que de la compétition, 3) les rapports au personnel enseignant par leur plus grande autonomie et de plus fortes exigences à leur égard.

À l'école secondaire, deux groupes de jeunes montrent une distanciation scolaire particulièrement marquée¹⁴. D'abord, les filles en difficulté de milieu modeste pour qui la réussite scolaire représente le

14. Voir à ce sujet notre article « Les filles réussissent mieux, pourquoi ? », *Options*, n° 14, printemps, 1996.

plus grand défi, malgré un appui certain provenant des mères. Elles s'attribuent la responsabilité de leurs échecs, semblent écrasées par les règlements et vivent à l'école une expérience d'infantilisation. Ensuite, il s'agit des élèves en difficulté d'apprentissage, garçons et filles, où la dégradation de la relation avec le personnel enseignant est la plus tangible. Pour la même raison, cette distanciation scolaire se concrétise d'autant plus fortement dans les milieux modestes qu'ils sont souvent laissés pour compte.

Nos résultats de recherche indiquent quelques voies d'intervention. Elles passent par le développement d'un esprit critique face aux rapports sociaux de sexe et mènent à l'affranchissement à l'égard des modèles de sexe stéréotypés, modèles qui s'avèrent limitatifs et réducteurs. Alors que le mouvement des femmes a réussi dans une bonne mesure à ouvrir l'université aux filles, il faut maintenant ouvrir les garçons à l'université.

Bibliographie

- BABY, Antoine (1995). « Replacer la relation maître-élève au coeur de l'activité éducative », *Options*, n° 13, automne.
- BAUDELOT, Christian et Roger ESTABLET (1992). *Allez les filles !*, Paris, Seuil.
- BAUDOUX, Claudine et Albert NOIRCENT (1993). « Rapports de sexe dans les classes du collégial québécois », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 18, n° 2, printemps, p. 150-167.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT (1996). « Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 1-17.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Les Éditions Remue-Ménage.
- BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT et Jacques TONDREAU (à paraître). *De l'amour de l'école à l'amour à l'école. Les expériences scolaires des élèves au secondaire : rapports sociaux de sexe et de classe*.
- BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT et Jacques TONDREAU (1996). « Les filles réussissent mieux, pourquoi ? », *Options*, n° 14, printemps.
- COALITION DE GROUPES D'ÉTUDE ET DE RECHERCHE FÉMINISTES UNIVERSITAIRES (1995). *Filles et garçons dans le système d'éducation : les nouveaux mythes et la réalité*. Mémoire soumis à la Commission des États généraux sur l'éducation, Université Laval, Le GREMF édite, n° 12.
- CONSEIL CONSULTATIF CANADIEN SUR LA SITUATION DE LA FEMME (1992). *J'ai des choses à dire... Écoutez-moi ! Sondage auprès des adolescentes du Canada*, Ottawa, Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme (mars).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Québec, CSE.

- DAUNE-RICHARD, Anne-Marie et Anne-Marie DEVREUX (1992). « Rapports sociaux de sexe et conception sociologique », *Recherches féministes*, vol. 5, n° 2.
- DORAÏ, Mohamed (1985). « Cadres d'études des stéréotypes sociaux et ethniques », *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, n° 3, juin, p. 159-171.
- FELOUZIS, Georges (1993). « Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons », *Revue Française de Sociologie*, vol. 34, p. 199-222.
- GADREY, Nicole (coord.) (s.d.). *Études sur l'orientation des filles*, Lille, Faculté de sciences économiques et sociales, Université des sciences et des technologies de Lille.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995). *Indicateurs de l'éducation*, Édition 1995, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale des ressources informationnelles.
- MONTEIL, Jean-Marc (1989). *Éduquer et former : perspectives psycho-sociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- OUELLET, Roland (1982). *Influence de l'école sur les aspirations scolaires des jeunes de niveau secondaire*, Montréal et Québec, Les Cahiers d'ASOPE, n° 15.
- PRÉJEAN, Marc (1994). *Sexes et pouvoir : la construction sociale des corps et des émotions*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- TERRAIL, Jean-Pierre (1992a). « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, nos 11-12, p. 53-89.
- TERRAIL, Jean-Pierre (1992b). « Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire », *Éducation et Formations*, vol. 3, p. 3-11.
- TERRILL, Ronald et Robert DUCHARME (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, 2e édition, Montréal, SRAM.
- VIOLETTE, Michelle (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*, Québec, Ministère de l'Éducation.

6

Les femmes à l'université : leurs acquis sont fragiles

Renée Cloutier

Département d'orientation, d'administration et d'évaluation
en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

*À mes amies de l'école secondaire (1956-1959),
qui n'ont pu poursuivre leurs études au collège ou
à l'université en raison de l'absence d'institutions
publiques à proximité, parce qu'elles sont des femmes
ou qu'elles n'appartiennent pas à la bourgeoisie.*

Plusieurs études récentes en éducation, tant en France qu'au Québec, ont mis en évidence la meilleure réussite scolaire des filles ou des jeunes femmes par rapport à celle des garçons ou des jeunes hommes (Bouchard et St-Amant, 1996 ; Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1990) ; une meilleure réussite scolaire des filles étant entendue, de façon générale, soit en termes d'un taux supérieur de réussite par matières, d'un taux plus faible de retard scolaire, d'un meilleur taux de persévérance scolaire et d'obtention de diplôme. Il est par ailleurs difficile à mesurer si cette plus grande réussite scolaire des filles par rapport aux garçons est un phénomène ancien. En effet, avant le développement dans les années 1960 d'un système public d'enseignement primaire, secondaire et collégial mixte au Québec, il était difficile de comparer la réussite scolaire des filles et des garçons qui fréquentaient des établissements d'enseignement parallèles, lesquels n'offraient pas à tous et à toutes les mêmes programmes d'études (Dumont et Fahmy-Eid, 1986). En outre, l'introduction systématique de la variable sexe dans les données officielles en éducation est une pratique relativement récente ; cette introduction résulte des demandes répétées des chercheuses féministes voulant connaître et comprendre les cheminements scolaires des femmes par rapport à ceux des hommes.

En gardant en tête cette limite temporelle de la comparaison entre les sexes, j'observe que la prise de conscience d'une meilleure réussite scolaire des filles ainsi que les débats entourant cette question, notamment celui d'un plus grand échec des garçons au primaire et au secondaire, se sont réalisés bien après cette avance des filles. Mentionnons, comme exemple, que les jeunes filles au Québec, dès 1975, étaient majoritaires parmi les personnes diplômées du secondaire (55 % en 1975 et 54 % en

1991) et du collégial (53 % en 1975 et 58 % en 1991)¹. Je situerais cette amorce de débat public sur la réussite scolaire des filles et des garçons au moment de la publication en 1992 du *Plan d'action sur la réussite éducative* du ministre de l'Éducation du Québec, Michel Pagé. Plus récemment, les débats, dans la presse écrite au Québec, sur la réussite scolaire des filles et des garçons ont pris une autre tournure, les garçons étant dorénavant présentés comme les victimes du système dans lequel les femmes enseignantes et les filles performantes sont mises en accusation.

Dans ce chapitre j'aimerais, dans un premier temps, situer les femmes et les hommes dans le système scolaire au Québec pour ensuite tenter de répondre aux questions suivantes : Les filles et les jeunes femmes connaissent-elles une meilleure réussite scolaire que les garçons ou les jeunes hommes ? Cette présumée plus grande réussite scolaire des étudiantes universitaires se traduit-elle par une meilleure insertion professionnelle ? Et cette présumée avance des étudiantes universitaires va-t-elle se maintenir ? Quelles sont les actions que les universités devraient entreprendre ou poursuivre dans le but de maintenir la place des femmes à l'université et de leur assurer une meilleure insertion sociale ?

1. Niveau de scolarité

En prenant comme point de référence la population québécoise de 15 ans et plus selon le niveau de scolarité le plus élevé (grade universitaire), le groupe d'âge et le sexe en 1975, 1981, 1986 et 1989², on observe une plus grande représentation des femmes que parmi le sous-groupe des 15 à 24 ans. Et cette tendance n'est, par ailleurs, pas constante dans le temps. En 1975, parmi les 15-24 ans, 52 % des titulaires d'un grade universitaire étaient des femmes. En 1981, cette majorité est masculine (51 %). En 1986 et 1989, elle redevient féminine (59 %, 54 %)³. Dans les autres groupes d'âge (25-44 ans, 45-64 ans, 65 ans et plus), les hommes détiennent la majorité des grades universitaires dans des proportions beaucoup plus importantes, même si les écarts diminuent entre les hommes et les femmes de 1975 à 1989.

1. Asselin *et al.*, 1994, tableaux 5.4 et 5.7.

2. Les statistiques présentées dans les sections 1 et 2 ne couvrent pas la période 1990-1996 ou 1992-1996 selon les cas. Ces données sont tirées d'études faites par le Bureau de la statistique du Québec (Asselin *et al.*, 1994). J'ai fait le choix de recourir à ces sources ici pour assurer une plus grande validité à cet article ; puisque dans d'autres sections, notamment lorsqu'il sera question de la division sexuelle du travail, j'utiliserai des données du même organisme.

3. Asselin *et al.*, 1994, tableau 5.1.

Durant cette période, les femmes ont baissé leur représentation parmi les *personnes diplômées* du secondaire en formation professionnelle (de 58 % en 1975 à 47 % en 1991)⁴, et du collégial en formation technique (de 66 % à 61 %)⁵, pour la maintenir à la formation générale au secondaire (54 % en 1975 et en 1991) et l'augmenter à la formation préuniversitaire (44 % à 57 %) et au baccalauréat. En 1972-1973, 43 % des titulaires de baccalauréat étaient des femmes ; en 1991, les femmes sont majoritaires (56 %)⁶. Elles n'avaient cependant pas atteint la parité parmi les titulaires de grades de maîtrise et de doctorat délivrés en 1991 (44 % comparativement à 27 % en 1972-1973)⁷, la principale différenciation en faveur des hommes concernant le doctorat en 1991.

Ces différents indicateurs attestent d'un progrès réel des femmes par rapport à leur niveau de scolarité, non seulement en termes d'accès mais également en termes de diplômés obtenus. Les premières statistiques présentées par rapport à l'ensemble de la population québécoise de 15 ans et plus indiquent, cependant, que cette plus grande représentation des femmes, notamment à l'enseignement supérieur, touche le groupe des plus jeunes (15-24 ans). En outre, à l'échelon supérieur de la pyramide scolaire (doctorat), les femmes n'ont pas encore atteint la parité avec les hommes.

2. Spécialisation des filières

D'autres différences demeurent en 1991 entre les femmes et les hommes. Elles ont trait aux domaines d'études au secondaire et au collégial professionnel de même qu'à l'université⁸. Cette spécialisation des filières reflète une division sexuelle du savoir traditionnelle. Ces différents phénomènes ne sont toutefois pas typiques au Québec : « la scolarisation des filles augmente fortement [en France] et leur réussite scolaire s'affirme à tous les niveaux du système éducatif ; cependant la spécialisation des filières selon le sexe demeure [...] » (Gadrey, cité dans Bouchard et St-Amant, 1996, p. 149). D'autres études vont dans ce sens (Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1990 ; Cloutier, 1990, 1986 ; Guppy *et al.*, 1986 ; OCDE, 1986).

4. Asselin *et al.*, 1994, tableau 5.4.

5. *Idem*, tableau 5.7.

6. *Idem*, tableau 5.12 : Répartition des baccalauréats délivrés selon le sexe des titulaires et le domaine d'études.

7. *Ibidem*.

8. *Idem*, tableaux 5.5, 5.8, 5.12, 5.13.

À l'université, cette division sexuelle des orientations tout en étant présente est cependant moins importante et moins traditionnelle que dans les autres ordres d'enseignement. Les femmes ont augmenté leur représentation dans l'ensemble des domaines d'études. Néanmoins, elles se trouvent encore largement minoritaires dans le secteur du génie et des sciences appliquées (18 % des titulaires de baccalauréats délivrés en 1991-1992, 14 % des titulaires de maîtrise et de doctorat)⁹, et des mathématiques et sciences physiques (32 % et 23 %)¹⁰¹¹

Ce sont les femmes qui ont diversifié davantage leurs orientations à l'université durant la période 1972-1991, délaissant principalement le domaine de l'éducation (47 % des femmes en 1972-1973 qui obtiennent un baccalauréat sont en éducation et 19 % en 1991-1992) au profit des sciences sociales (de 14 % à 39 %) et des autres domaines d'études¹². À l'inverse, les hommes durant cette période n'ont pas investi le champ de l'éducation laissé par les femmes ou d'autres domaines d'études plus traditionnellement féminins. Ils ont, comme les femmes, diminué leur présence en sciences de l'éducation (20 % en 1972-1973, 9 % en 1991-1992) pour l'augmenter principalement en sciences sociales (de 28 % à 41 %) et en génie et sciences appliquées (de 12 % à 19 %)¹³. Une étude plus fine des divers champs de spécialisation à l'intérieur des domaines d'études, selon la répartition des hommes et des femmes, montre cependant une division sexuelle dans de nombreux champs. J'y reviendrai plus loin pour son impact sur l'insertion professionnelle notamment.

En résumé, les femmes ont fait des gains importants en éducation depuis les années 1970. Elles ont investi tous les ordres d'enseignement et, de façon remarquable, les études supérieures. D'une certaine façon, elles ont fait preuve de moins de traditionalisme que les jeunes hommes, investissant tous les domaines d'études, exception faite des techniques physiques au collégial (15 % des personnes diplômées en 1971 comme en 1991 sont des femmes)¹⁴, du génie et des sciences

9. En 1972-1973, ces pourcentages étaient respectivement 3,5 % et 1,7 % (Asselin *et al.*, 1994, tableaux 5.12 et 5.13).
10. En 1972-1973, ces pourcentages étaient respectivement 22,3 % et 3,3 % (Asselin *et al.*, 1994, tableaux 5.12 et 5.13).
11. À noter qu'en 1991-1992, elles ne représentaient pas plus de 23 % des titulaires de baccalauréat en informatique ; ce pourcentage était de 24 % en 1981-1982 et de 14 % en 1972-1973 (Asselin *et al.*, 1994, tableau 5.12).
12. *Idem.*
13. À noter qu'en 1972-1973, 0,6 % des femmes qui recevaient un baccalauréat étaient en génie et en sciences appliquées ; en 1991-1992, 3,3 %.
14. Asselin *et al.*, 1994, tableau 5.8.

appliquées à l'université et du niveau doctoral. À l'université, la division sexuelle des savoirs est cependant moins apparente qu'au cheminement professionnel au secondaire. Néanmoins, les femmes sont encore absentes de champs du savoir qui ont une importance majeure dans l'évolution des sociétés capitalistes avancées.

Ces sous-représentations ne sont pas sans conséquence en ce qui concerne l'emploi des femmes et leur contribution au développement des nouvelles technologies. Il en est de même en ce qui a trait à leurs possibilités d'influencer la gouverne économique et politique et de faire partie des élites intellectuelles¹⁵. En effet, en 1991-1992, les femmes n'avaient pas encore atteint la parité avec les hommes au Québec parmi les titulaires de baccalauréat en économique (33 %) et en sciences politiques (44 %)¹⁶. Il en était de même en éducation physique (33 %) ; cette spécialisation constituant une filière souvent privilégiée pour accéder aux postes de cadres scolaires aux ordres d'enseignement primaire et secondaire (Baudoux, 1994).

En examinant maintenant l'insertion professionnelle des diplômés universitaires des deux sexes peut-on dégager les mêmes acquis ?

3. Insertion professionnelle

Il est important de rappeler que, même si l'obtention d'un diplôme d'études universitaires limite les possibilités de se retrouver sans emploi, elle ne garantit pas automatiquement à chacun et à chacune l'occupation d'un emploi satisfaisant, à la hauteur de ses aspirations et de sa formation. Une détérioration du marché de l'emploi s'observe depuis quelques années pour tous les groupes d'âge dans les pays capitalistes avancés (OCDE, 1992, 1994), avec une plus forte intensité pour le groupe des 15 à 24 ans, et pour les moins scolarisés d'entre eux¹⁷.

15. Les femmes n'étant pas majoritaires parmi les titulaires de doctorat.

16. Asselin *et al.*, 1994, tableau 5.12.

17. « Au Canada, en 1989, chez les jeunes de 15 à 24 ans, le taux de chômage des personnes qui détenaient un grade universitaire était de 4,8 %, soit 4,5 et 3,4 fois moins élevé respectivement que celui des personnes ayant moins de neuf années de scolarité (21,5 %) ou une scolarité de niveau secondaire (14,0 %) » (McDowell, 1991, dans Trotter *et al.*, 1995, 1).

3.1. Évolution du type et statut d'emploi

La « norme de l'occupation d'un emploi à temps plein et à durée indéterminée »¹⁸ ne peut plus se vivre pour un grand nombre. Près d'une personne sur deux ne vit plus selon cette norme¹⁹ (Tremblay, 1992). Par exemple, en 1991, 23 % des femmes québécoises occupaient un emploi à temps partiel comparativement à 14 % en 1976, les pourcentages respectifs pour les hommes étaient de 8 % et de 3 %²⁰.

Les diplômées et diplômés universitaires sont mieux protégés que les autres groupes par rapport à l'emploi. Ni les hommes ni les femmes ne sont cependant à l'abri d'une plus faible offre d'emploi (tant en termes qualitatifs que quantitatifs), et ces dernières connaissent de plus grandes difficultés d'insertion professionnelle que leurs confrères. À titre d'illustration, j'utilise les données de la relance réalisée par le ministère de l'Éducation du Québec auprès des titulaires de baccalauréat et de maîtrise de la promotion de 1992, deux ans après l'obtention de leur diplôme (Audet, 1995).

La majorité des titulaires d'un baccalauréat (89 %) et d'une maîtrise (93 %) occupaient un emploi au Québec en 1994²¹. Cependant, ces taux de placement étaient inférieurs à ceux de 1989 et semblables aux taux de 1982 ; 51 % des titulaires d'un baccalauréat et 58 % des titulaires d'une maîtrise occupaient *un emploi à temps plein et permanent* en 1994²². Ces taux étaient les plus bas de la période 1982-1994. Ils étaient inférieurs, en 1994, de 24 points par rapport à 1982 pour les titulaires d'un baccalauréat et de 23 points pour les titulaires d'une maîtrise ; 39 % des titulaires d'un baccalauréat et 51 % des titulaires d'une maîtrise en 1994 occupaient *un emploi lié au domaine d'études principal, permanent et à temps plein*, deux ans après la fin de leurs études²³. Encore ici, les mêmes remarques s'appliquent. Ces taux étaient inférieurs en 1994 de 21 points par rapport à 1982 pour les titulaires d'un baccalauréat et de 20 points pour les titulaires d'une maîtrise. Par rapport à ces différents indicateurs, les titulaires d'une maîtrise connaissaient une meilleure situation d'insertion que les titulaires d'un baccalauréat.

18. Les codes et réglementations entourant l'activité rémunérée au Québec et au Canada reposent sur cette norme (Tremblay *et al.*, 1992).

19. Et cela résulte de moins en moins de choix individuels volontaires.

20. Asselin *et al.*, 1994, tableau 6.2.

21. Audet, 1995, tableau 1.

22. *Idem*, tableau 6.

23. *Idem*, tableau 8.

3.2. Différenciation entre les hommes et les femmes

Parmi les titulaires d'un *baccalauréat*, un peu plus de femmes (90 %) que d'hommes (87 %) occupaient un emploi en 1994²⁴. La première fois qu'un tel phénomène avait été observé fut en 1992²⁵. En outre, le taux de placement des femmes dans un *emploi lié au domaine d'études principal* (69 %) était supérieur à celui des hommes (65 %) en 1994²⁶, également pour la seconde fois²⁷, même si ces deux taux sont inférieurs à ceux de 1982.

Cependant, la position des hommes est plus favorable par rapport aux deux indicateurs globaux utilisés plus haut²⁸. Même si l'écart a diminué entre les sexes de 1982 à 1994, celui-ci était de 10 points de pourcentage au *baccalauréat* (57 % H — 47 % F) et de 15 points à la maîtrise (65 % H—50 % F) en faveur des hommes pour l'occupation *d'un emploi à temps plein et permanent* et de 9 points au *baccalauréat* (44 % H — 35 % F) et de 13 points à la maîtrise (58 % H — 45 % F) pour l'occupation *d'un emploi lié au domaine d'études principal, permanent et à temps plein*. Enfin, l'écart entre les sexes, en faveur des hommes, est plus important à la maîtrise qu'au *baccalauréat*.

Cette position plus favorable des hommes est confirmée par nos recherches portant sur le processus d'insertion professionnelle des titulaires de grades de *baccalauréat* de la promotion de 1986 de l'Université Laval rejoints en 1989²⁹ (Carrier *et al.*, 1990a ; Trottier *et al.*, 1996a et b). Précisons que pour être considérées comme « *insérées* » dans cette étude,

24. Pour les titulaires d'une maîtrise en 1994, les taux étaient de 94 % pour les femmes contre 92 % pour les hommes (Audet, 1995, tableau 1).
25. Soit 92 % pour les femmes contre 90 % pour les hommes. À la maîtrise, les taux étaient identiques en 1994 (94 %).
26. À la maîtrise, les taux étaient en 1994 de 82 % pour les femmes et de 80 % pour les hommes.
27. La première fois ayant été en 1992 (74 % F-73 % H). A la maîtrise, pour la même année, les taux étaient : 83 % F-80 % H (*Idem*, tableau 3).
28. Un emploi à temps plein et permanent ; un emploi lié au domaine d'études principal, permanent et à temps plein.
29. Les données de cette banque ont été recueillies par questionnaire en avril 1989 auprès de 2 324 bacheliers et bachelières, de 410 titulaires d'une maîtrise et de 52 détenteurs et détentrices de doctorat. Les taux de réponse par rapport à la population « rejoignable » sont de 60,5 % pour les bachelières et bacheliers et de 65,9 % pour les titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat (Carrier *et al.*, 1990a, 1990b). Les étudiantes et étudiants étrangers ont été exclus de cette enquête à cause des difficultés à les rejoindre et des coûts inhérents à cette opération. Les données pour les titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat seront disponibles au cours de cette année.

les personnes devaient occuper *un emploi permanent, à plein temps et souhaiter et envisager de faire carrière dans le type d'emploi qu'elles détenaient trois ans après l'obtention de leur grade*. À noter que cette définition de l'insertion professionnelle est plus exigeante que les indicateurs usuels de l'insertion professionnelle. Elle comporte une dimension subjective (évaluation par les personnes de leurs désirs de maintenir ou non l'emploi occupé) qui n'est pas comprise dans les indicateurs utilisés par le ministère de l'Éducation du Québec. La répartition de l'ensemble des personnes diplômées de baccalauréat est la suivante en 1989 : 39 % sont « insérées », 48 % sont en « voie d'insertion », 12 % sont « inactives³⁰ du marché de l'emploi »³¹.

Les hommes (47 %) sont plus nombreux à s'être insérés que les femmes (33 %). En revanche, les femmes (55 %) sont plus nombreuses à être « en voie d'insertion » que les hommes (41 %) trois ans après l'obtention de leurs diplômes³². Le domaine d'études est souvent invoqué pour expliquer les écarts observés entre les femmes et les hommes par rapport à leur insertion professionnelle. Même si ce facteur³³ est celui qui, dans notre étude, différencie davantage les titulaires de baccalauréat, il n'en demeure pas moins que les résultats de l'analyse de régression logistique sont sans équivoque : le sexe comme le domaine d'études et l'origine sociale³⁴ des titulaires de baccalauréat sont trois facteurs qui agissent *chacun* directement sur le processus d'insertion professionnelle (Trottier *et al.*, 1996a, p. 104). Les femmes connaissent moins la stabilité d'emploi que les hommes. Il en est de même des personnes diplômées en arts et lettres, en sciences humaines et en éducation comparativement à celles diplômées en droit et administration, en sciences appliquées et en sciences de la santé³⁵. Les personnes diplômées, d'origine sociale supérieure, sont plus nombreuses à poursuivre leurs études que celles de classe moyenne et celles d'origine sociale faible.

30. La majorité poursuivent leurs études.

31. 1 % des personnes n'ont pu être classées dans aucune de ces trois catégories, parce qu'elles n'avaient pas répondu à une ou l'autre des questions relatives aux dimensions à partir desquelles la typologie a été construite (Trottier *et al.*, 1994).

32. Trottier *et al.*, 1996a, tableau 1.

33. Parmi les trois facteurs principaux retenus dans cette étude figurent le sexe, l'origine sociale et le domaine d'études.

34. Ce dernier facteur intervient notamment dans la poursuite des études.

35. Pour les fins de l'analyse, les champs d'étude ont été regroupés en sept catégories.

3.3. *Division sexuelle du travail*

Ces résultats nous ont amenés à retenir en premier lieu la division sexuelle du travail, et les différents mécanismes qui y sont associés pour expliquer les différences observées dans le taux d'insertion professionnelle des femmes et des hommes. Ce type d'analyse est confirmé par d'autres chercheurs et chercheuses.

Davies *et al.* (1996) ont comparé les revenus et le taux de chômage de trois cohortes de diplômées et diplômés universitaires canadiens entre 1978 et 1988. Malgré une diminution de l'écart des salaires entre les femmes et les hommes au cours de la période³⁶, il n'y a pas encore parité, même en contrôlant le champ d'étude des diplômés. De plus, l'écart s'élargit en faveur des hommes avec le temps passé en emploi (5 ans par rapport à 2 ans). Cette équipe a aussi montré que le domaine d'études discrimine davantage les hommes entre eux qu'il ne le fait dans le cas des femmes. Après analyses, ces chercheurs ne retiennent pas la théorie du capital humain pour expliquer les écarts de traitement entre les sexes. La « nouvelle approche structurelle » en sociologie (*new structuralist approach*) est plus éclairante pour expliquer ces inégalités de traitement entre les femmes et les hommes. Cela va dans le sens de l'analyse de la division sexuelle du travail.

Rochette (1990) a comparé, quant à elle, les revenus d'avocatesses et d'avocats ayant été admis au Barreau du Québec de 1973 à 1975, soit de personnes pouvant avoir potentiellement entre 12 et 14 ans de présence sur le marché de l'emploi. Elle observe des écarts en faveur des hommes dans les traitements et dans les possibilités de promotion. Ces inégalités sont aussi observées chez les femmes ingénieures, médecins, comptables (Poitras, 1995).

En résumé, par rapport à leur insertion professionnelle, les femmes ne connaissent pas des gains équivalents à leur investissement en éducation. Leur plus grande représentation, par rapport aux hommes, aux ordres d'enseignement postsecondaire ne se transforme pas automatiquement en une meilleure qualité de statut professionnel. Une division sociale et sexuelle du travail s'observe, et une ségrégation des catégories professionnelles perdure³⁷.

36. Le rapport salarial global hommes/femmes est, en effet, passé de 84 % à 91 %

37. « Pour retrouver, dans chacune des professions, la même part d'hommes et de femmes que dans l'ensemble de la main-d'œuvre, il faudrait que 54,1 % des travailleurs (ou des travailleuses) changent de profession. La disparité de la répartition professionnelle selon le sexe régresse [cependant] puisqu'en 1981 cette proportion était de 60,8 %. » (Asselin *et al.*, 1994, p. 7-163)

3.3.1. Gestion des ressources humaines

Certaines pratiques dans la gestion des ressources humaines de diverses organisations et entreprises défavorisent les femmes. Les entreprises du Québec, de la France ou d'ailleurs qui réussissent à tirer leur épingle du jeu et à mieux se positionner au regard de la mondialisation des marchés n'assurent pas automatiquement une place équivalente aux femmes et aux hommes, particulièrement parmi les employés plus scolarisés (Cloutier, 1997 ; Tremblay, 1992). Par exemple, les femmes, de façon générale, font moins partie du « noyau » de personnes dont l'entreprise souhaite s'assurer les services. De ce fait, elles bénéficient moins des programmes de formation continue et ont moins de chances de s'adapter aux changements technologiques ou d'en créer de nouveaux.

Un autre facteur explicatif de la division sexuelle de l'emploi, s'inscrivant dans le courant des théories institutionnelles, est l'importance des idéologies stéréotypées des gestionnaires et des décideurs dans la reproduction des conditions inférieures vécues par les femmes. Ces personnes en autorité appliquent encore, dans leurs pratiques d'embauche et de gestion des ressources humaines, les trois postulats décrits ci-après, sans les confronter avec les faits sociaux (Cloutier, 1997).

Le premier postulat est celui de la considération du traitement féminin comme un salaire d'appoint et du traitement masculin comme un salaire familial (Barrère-Maurisson, 1992 ; Hirata, 1992). Le second postulat correspond à une représentation hiérarchique du travail féminin et masculin. Les femmes y sont d'abord perçues comme des mères plutôt que des employées. Elles ne seraient intéressées à un emploi qu'en second ressort ; la perception inverse faisant partie de la représentation hiérarchique du travail masculin. Enfin, le troisième postulat est qu'il existe des habiletés innées chez les femmes et les hommes ; entre autres, des habiletés qui ont trait aux relations humaines, dans le cas des femmes, et des habiletés qui touchent le rapport aux objets, à la matière et à ses transformations, dans le cas des hommes.

Une contradiction s'observe relativement à ce dernier postulat puisque la croyance à ces « dons » féminins ne favorise pas l'embauche des femmes dans les fonctions de gestion du personnel. Par ailleurs, la reconnaissance de ces supposées habiletés féminines est souvent à la base d'un traitement inférieur des femmes dans des fonctions de relations humaines ; l'inverse s'observant pour les hommes, leurs présumés « dons » étant associés à un meilleur traitement et à des ouvertures de postes, notamment dans le secteur de l'activité économique secondaire, et de façon plus contemporaine, dans celui des nouvelles technologies (Tremblay, 1996 ; Tancred et Messing, 1996 ; Hirata, 1992 ; Maruani et Nicol, 1992).

3.3.2. Conciliation famille—emploi

Une autre dimension de la division sexuelle du travail implique la sphère de la reproduction. La conciliation famille—emploi est un enjeu majeur pour les femmes (Fahmy *et al.*, 1992). La participation quotidienne des hommes à l'activité domestique et à l'éducation de leurs enfants est loin d'être équivalente à celle des femmes³⁸, y compris parmi les couples plus instruits. Cette plus grande responsabilité quotidienne des femmes par rapport à la famille a des effets sur l'activité en emploi ; les mères, particulièrement celles avec de jeunes enfants, connaissent de plus grandes périodes d'inactivité sur le marché du travail que les pères³⁹. Pour plusieurs jeunes femmes qui n'occupent pas de postes permanents, ces périodes d'inactivité risquent de les maintenir plus longtemps dans les filières d'attente du marché de l'emploi. Cette plus grande précarité conforte les représentations selon lesquelles les femmes ne sont faites que pour occuper les postes disqualifiés.

Les femmes, malgré un investissement plus grand en éducation et sur le marché de l'emploi, ne connaissent pas une insertion sociale équivalente aux hommes (Fahmy *et al.*, 1992 ; Duru-Bellat, 1990) ; la conciliation famille—emploi constituant, autant dans les projets de vie des jeunes femmes universitaires que dans la concrétisation de leurs aspirations, un enjeu majeur qui n'est pas partagé avec une même intensité par les jeunes hommes (Cloutier *et al.*, 1996).

4. Développement des institutions publiques

Cela implique-t-il que le développement des institutions publiques post-secondaires en éducation et des programmes sociaux depuis les années 1960 n'ont pas eu les résultats escomptés par les militantes et les militants féministes ? Cela implique-t-il que la montée du néolibéralisme n'aura pas d'effet sur les conditions de vie des femmes et des hommes ? À ces deux questions, je réponds non.

Un grand nombre de femmes, comme d'hommes d'ailleurs, ont pu grâce au développement des services publics réaliser leurs aspirations scolaires et, pour un nombre important d'entre eux, leurs aspirations professionnelles. Cela leur a permis d'avoir une meilleure emprise sur leur vie même si les conditions de vie des femmes ne sont pas encore équivalentes à celles des hommes et que de nombreuses embûches existent encore sur leur parcours. Les femmes ont commencé à changer leurs pratiques dans leur vie intime comme dans leur vie publique et

38. Asselin *et al.*, 1994, tableau synthèse, p. 21.

39. *Idem*, tableau 6.21.

celles-ci sont associées, entre autres facteurs, à une augmentation de leur scolarité. Par exemple, les femmes qui sont plus scolarisées participent dans une plus grande proportion au marché de l'emploi et interrompent moins longtemps, après une grossesse, leurs activités rémunérées que les femmes moins scolarisées (Davies *et al.*, 1996 ; Asselin *et al.*, 1994). Cependant, elles assument encore plus que les hommes les responsabilités domestiques quotidiennes. Comme le disait Léon Bernier en 1986 (p. 30) : « Il faudra sans doute attendre que toutes les femmes travaillent contre salaire et surtout gagnent autant que les hommes pour qu'elles ressentent leur droit d'imposer le partage égal dans des tâches ménagères. »

5. Gains fragiles des femmes

Les gains des femmes par rapport à la scolarisation vont-ils se maintenir ? Leurs insertions professionnelle et sociale vont-elles s'améliorer ou périlcliter ? Ces questions, à elles seules, mériteraient un plus grand développement tellement elles sont complexes (Cloutier, 1997). Pour y répondre, dans l'espace qui m'est alloué, j'aimerais souligner certains changements dans les sociétés capitalistes avancées par rapport à la structure de l'emploi.

5.1. Structure de l'emploi

À l'exception de quelques pays seulement, la croissance actuelle des économies capitalistes n'est plus synonyme de création d'emplois et de diminution des écarts entre les groupes sociaux. Comme je l'ai mentionné plus haut, l'offre d'emploi a diminué en termes quantitatifs et qualitatifs (OCDE, 1994). La contribution du secteur public à l'emploi stagne ou diminue depuis les années 1970⁴⁰. Le secteur des services croît par rapport au secteur secondaire. La majorité des emplois créés dans le secteur des services sont de statut précaire et n'assurent pas aux personnes une réelle autonomie. Des licenciements touchent d'autres strates d'âge que les jeunes et des catégories professionnelles qui avaient été jusqu'à maintenant épargnées.

Les jeunes hommes ont réagi plus rapidement que les jeunes femmes à cette fragilité du marché de l'emploi en délaissant plus massivement les institutions d'enseignement postsecondaire, exception faite des études supérieures à l'université. Cette réaction n'est pas surprenante si les jeunes hommes ont un rapport aux savoirs, et aux savoirs

40. OCDE, 1994, annexe statistique, tableau F.

organisés, qui est plus d'ordre instrumental ou utilitaire que fondamental. Cette piste d'analyse est crédible⁴¹. On peut penser alors que si les conditions d'emploi ne s'améliorent pas, les jeunes hommes vont diminuer encore leur effort de scolarisation, à l'exception des jeunes d'origine sociale supérieure. Les jeunes femmes sembleraient, pour leur part, avoir un rapport aux savoirs organisés qui rejoindrait davantage le pôle fondamental. En outre, elles investiraient de façon à répondre aux exigences d'apprentissage scolaire dans une plus grande proportion que leurs confrères. Ces attitudes et ces pratiques aideraient un grand nombre d'entre elles à se maintenir aux études et à les poursuivre. Je peux avancer aussi que les jeunes femmes, dans leur effort de scolarisation et d'insertion professionnelle bénéficient des retombées du mouvement social féministe. Dans cette foulée, on peut penser qu'un bon nombre de mères transmettent à leurs filles l'importance d'être indépendantes des hommes (sur les plans économique et politique), et que cette indépendance s'acquiert par la scolarisation ou par l'emploi. Les jeunes femmes, particulièrement celles d'origine sociale faible ou moyenne, vont-elles cependant, si des emplois durables et à la hauteur de leurs aspirations professionnelles et sociales ne sont pas offerts en nombre suffisant, adopter des comportements plus répandus actuellement chez les jeunes hommes, lesquels ont comme conséquences qu'ils investissent proportionnellement moins dans leur scolarisation ?

Ces dangers, d'une baisse d'investissement des jeunes femmes dans leur scolarisation, sont présents, d'une part, parce que leurs repères traditionnels d'insertion professionnelle se modifient — que l'on pense aux changements importants dans les services de santé et les services sociaux au Québec ; à la baisse des effectifs dans la fonction publique — et, d'autre part, parce qu'un mouvement de ressac face à leur avance scolaire et à leur place plus importante dans la société s'accroît, spécialement dans des périodes où les emplois et les postes de pouvoir se raréfient ou sont moins immédiatement accessibles — que l'on se réfère aux nombreux articles dans la presse écrite depuis 1992 rapportant que les femmes prennent trop de place à l'école ou à l'université et que les garçons et les jeunes hommes seraient les « victimes » des systèmes d'éducation. Bouchard (1994), dans l'analyse de ces écrits, avance l'hypothèse de la montée du discours de l'usurpation, selon lequel les jeunes femmes « usurperaient » la place des jeunes hommes. Une même analyse s'applique à la parution d'un texte dans un journal universitaire⁴² auquel nous avons répondu (Cloutier *et al.*, 1995).

41. Les résultats de recherches de Bouchard et St-Amant (1996) m'amènent à cette réflexion.

42. A. Paquot (1995). « Les bûcherons et les petites filles modèles », *Au fil des événements*, le 2 mars.

6. Actions possibles des universités

Les universités, comme institutions, doivent être conscientes de ces phénomènes qui se dessinent et se reflètent déjà dans la baisse des inscriptions universitaires⁴³. Cette connaissance doit se traduire par des pratiques institutionnelles concrètes. Par exemple, elles doivent transmettre aux femmes qu'elles ont un droit légitime à investir tous les champs du savoir et à se préparer à partager la relève, notamment parmi les professeures et les gestionnaires universitaires. Des recherches doivent être menées pour comprendre leur plus faible présence dans certains secteurs, particulièrement, en sciences appliquées et au doctorat. Des actions précises doivent être mises en oeuvre dans ces domaines et être appuyées par les institutions. En outre, les universités doivent offrir des services spéciaux pour assurer l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés universitaires.

J'aimerais signaler en terminant qu'une comparaison des effectifs étudiants universitaires selon le sexe peut laisser l'impression qu'un groupe doit s'effacer au profit de l'autre. Au contraire, s'il faut en croire les prédictions par rapport à la structure du travail, ceux et celles qui auront acquis une autonomie intellectuelle et un esprit critique seront en mesure de s'adapter aux changements projetés et, il faut l'espérer, seront aptes à contribuer à amorcer des changements en faveur d'une plus grande égalité des chances et des conditions de vie entre les groupes sociaux et les individus. Il y a de la place pour tout le monde à l'université. Il y a encore un grand nombre de femmes et d'hommes (jeunes et adultes) qui auraient souhaité poursuivre leurs études supérieures et qui n'ont pas été favorisés sur le plan social pour réaliser ces aspirations. Les universités doivent s'assurer, spécialement dans ces périodes de restrictions budgétaires que nous traversons, que leurs décisions n'entravent pas le cheminement de ces groupes.

Bibliographie

- ASSELIN, S., H. GAUTHIER, J. LACHAPELLE, Y. LAVOIE, L. DUCHESNE, S. JEAN, D. LAROCHE, et Y. NOBERT (1994). *Les hommes et les femmes : une comparaison de leurs conditions de vie*, Bureau de la statistique du Québec, Série Statistiques sociales, Québec, Les Publications du Québec.
- AUDET, M. (1995). *Qu'advient-il des diplômés des universités ? La promotion de 1992*, Direction générale des affaires universitaires et scientifiques du ministère de l'Éducation, Québec, Les Publications du Québec.

43. Données compilées par la CREPUQ (Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec, 1996).

- BARRERE-MAURISSON, M.-A. (1992). « Gestion de la main-d'œuvre et formes familiales : du paternalisme à la recherche de flexibilité », dans D.-G. TREMBLAY (sous la direction de) avec la collaboration de D. VILLENEUVE (1992). *Travail et société. Une introduction à la sociologie du travail*, Sainte-Foy, Université du Québec, Télé-université, p. 405-424.
- BAUDELLOT, C. et R. ESTABLET (1992). *Allez les filles !*, Paris, Seuil.
- BAUDOUX, C. (1994). *La gestion en éducation : une affaire d'hommes ou de femmes ? Pratiques et représentations du pouvoir*, Québec, Presses Inter Universitaires.
- BERNIER, L. (1986). « Tant qu'ils choisirent de vieillir... Point de vue sur les aspirations des jeunes », dans F. DUMONT (sous la direction de). *Une société des jeunes ?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 29-42.
- BOUCHARD, P. et J.-C. ST-AMANT (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Les Éditions du Remue-Ménage.
- BOUCHARD, P., en collaboration avec R. CLOUTIER et T. HAMEL (1996). « La recherche féministe en éducation », dans Huguette DAGENAIS (sous la direction de). *Science, conscience et action. 25 ans de recherche féministe au Québec*. Montréal, Les Éditions du Remue-Ménage, p. 149-182.
- BOUCHARD, P. (1994a). « L'échec scolaire des garçons au Québec : l'émergence d'une nouvelle idéologie de sexe ou le discours de l'usurpation », Communication dans le cadre du colloque « Formation, édition et recherche féministe à l'Université », Colloque international Québec, Brésil et France, Rio de Janeiro, juin.
- BOUCHARD, P. (1994b) « O êxito escolar das meninas em Quebec. O surgimento de uma nova ideologia de sexo ou o discurso da usurpação », *Estudos feministas*, numéro spécial, 2^e semestre, p. 368-383.
- BUREAU DE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE (1996). *Séminaire sur l'évolution de la population étudiante du réseau universitaire québécois, Fragments, Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche*, Sainte-Foy, Université du Québec.
- CARRIER, G., C. DEBLOIS, L. LAFORCE, M. PERRON et C. TROTTIER (1990a). *Formation universitaire et insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval. Promotion de 1986, premier cycle*, Sainte-Foy, Université Laval, Laboratoire de recherches en administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation.
- CARRIER, G., C. DEBLOIS, L. LAFORCE, M. PERRON et C. TROTTIER (1990b). *Formation universitaire et insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval. Promotion de 1986, deuxième et troisième cycles*, Sainte-Foy, Université Laval, Laboratoire de recherches en administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation.
- CHENARD, P. et M. LEVESQUE (1992). « La démocratisation de l'éducation : succès et limites », dans G. DAIGLE (sous la direction de), avec la collaboration de G. ROCHER, *Le Québec en jeu, Comprendre les grands défis*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 385-422.
- CLOUTIER, R. (1997). « Changement structurel du marché de l'emploi et participation des femmes », dans *Femmes, éducation et transformations sociales* (à paraître).

- CLOUTIER, R., C. TROTTIER et L. LAFORCE (1996). « Projets de vie et stratégies d'insertion professionnelle des femmes et des hommes », Communication dans le cadre du colloque « La recherche féministe dans la francophonie », Université Laval, septembre.
- CLOUTIER, R., A. BABY, P. BOUCHARD, T. HAMEL, M.-J. LAROCQUE et R. MURA (1995). « Études supérieures : les gains réalisés par les filles doivent se poursuivre. Serait-ce catastrophique si les filles guidaient maintenant les garçons ? », *La Presse*, 30 avril.
- CLOUTIER, R. (1990). « Les “nouvelles” clientèles universitaires québécoises : différences et ressemblances avec le modèle de “l'étudiant traditionnel” », *Les Cahiers du LABRAPS*, Série Etudes et documents, volume 7, Sainte-Foy, Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation.
- CLOUTIER, R. (1986). « Étude du processus d'admission à l'Université Laval », *Perspectives universitaires*, vol. 3, n°s 1-2, p. 91-108.
- DAVIES, S., C. MOSHER et B. O'GRADY (1996). « Educating Women : Gender Inequalities among Canadian University Graduates », *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 33, n° 2, mai, p. 125-142.
- DUMONT, M. et N. FAHMY-EID (1986). *Les couventines. L'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes 1840-1960*, Montréal, Boréal.
- DURU-BELLAT, M. (1990). *L'école des filles, Quelle transformation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- FAHMY, P., avec la collaboration de H. LEE-GOSSELIN (1992). *Femmes entre vie et carrière. Le difficile équilibre*, Montréal, Adage.
- GUPPY, N., D. BALSON et S. VELLUTINI (1986). « Women and Higher Education in Canadian Society », dans J. GASKELL et A. MCLAREN (eds), *Women in Education*, p. 171-192, Calgary : Detseling Enterprises.
- HIRATA, H. (1992). « Nouvelles technologies, qualification et division sociale », dans D.-G. TREMBLAY (sous la direction de) avec la collaboration de D. VILLENEUVE (1992). *Travail et société. Une introduction à la sociologie du travail*, Sainte-Foy, Université du Québec, Télé-université, p. 425-440.
- MARUANI, M. et C. NICOLE (1992). « Le “clavier enchaîné” : la construction de la différence », dans D.-G. TREMBLAY (sous la direction de) avec la collaboration de D. VILLENEUVE (1992). *Travail et société. Une introduction à la sociologie du travail*, Sainte-Foy, Université du Québec, Télé-université, p. 441-452.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1994). *Les femmes et le changement structurel, Nouvelles perspectives*, Paris.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1992). *De l'enseignement supérieur à l'emploi. Rapport de synthèse*, Paris.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1986). *L'enseignement au féminin*, Paris.
- POITRAS, L. (1995). *La place des femmes dans les ordres professionnels*, Office des professions du Québec.

- ROCHETTE, M. (1990). « Les femmes dans la profession juridique au Québec : de l'accès à l'intégration, un passage coûteux », *Les Cahiers de recherche du GREMF*, cahier 40, Sainte-Foy, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Groupe de recherche multidisciplinaire féministe.
- TANCREDE, P. et K. MESSING (1996). « Et si les femmes avaient le contrôle de la technologie », *Recherches féministes*, vol. 9, n° 1, Femmes et technologies, p. 1-14.
- TREMBLAY, D.-G. (1996). « L'apport des travaux féministes à l'économie du travail et de l'emploi », dans Huguette DAGENAIS (sous la direction de). *Science, conscience et action. 25 ans de recherche féministe au Québec*, Montréal, Les Éditions du Remue-Ménage, p. 73-92.
- TREMBLAY, D.-G. (1992). « L'emploi des femmes et la division sexuelle du travail », dans D.-G. TREMBLAY (sous la direction de) avec la collaboration de D. VILLENEUVE. *Travail et société. Une introduction à la sociologie du travail*, Sainte-Foy, Université du Québec, Télé-université, p. 351-404.
- TREMBLAY, D.-G. et M.K. DE SÈVE (1996). « Formes persistantes et changeantes de la division sexuelle du travail dans un contexte de transformations technologiques et organisationnelles », *Recherches féministes*, vol. 9, n° 1, Femmes et technologies, p. 81-104.
- TROTTIER, C., R. CLOUTIER et L. LAFORCE (1996a). « Vocational Integration of University Graduates, Typology and Multivariate Analysis », *International Sociology*, vol. 11, n° 1, mars, p. 91-108.
- TROTTIER, C., R. CLOUTIER et L. LAFORCE (1996b). « Insertion professionnelle des titulaires d'un grade universitaire et correspondance formation/emploi », Communication présentée dans le cadre du colloque de l'Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française, ACFAS, Montréal, Université McGill, 16 mai.
- TROTTIER, C., R. CLOUTIER et L. LAFORCE (1994). « L'insertion professionnelle des personnes diplômées de l'Université : Elaboration d'une typologie », *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. XXIV, n° 3, p. 71-86.
- TROTTIER, C., M. PERRON et M. DIAMBOMBA (SOUS la direction de) (1995). *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université, Perspectives théoriques et méthodologiques*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

7

Éléments de réflexion sur le champ de l'éducation des adultes à l'université

Rita Therrien

Bureau d'études et de développement Faculté de l'éducation permanente Université de Montréal

Les remises en question et les restrictions budgétaires que vit présentement le Québec, tout comme l'ensemble du monde occidental, n'épargnent pas le réseau universitaire dont la croissance, jusqu'à tout récemment continue, semble compromise. Le secteur de la formation des adultes, moteur important de cette croissance, est particulièrement affecté. Comment les changements vécus dans ce secteur risquent-ils de se répercuter sur le réseau universitaire dans son ensemble ? Pour répondre à cette question, nous tracerons d'abord les grandes lignes de l'évolution récente de la population étudiante adulte à l'université, en particulier de celle inscrite à des programmes conçus pour répondre à certains de ses besoins, c'est-à-dire les programmes de certificat. Par la suite, nous examinerons les changements de l'environnement qui affectent la présence des adultes à l'université et leur impact prévisible. Enfin, nous introduirons quelques débats centraux pour les prochaines années.

1. Évolution récente de la population étudiante adulte à l'université

Avant de décrire l'évolution de la population étudiante adulte à l'université, il est nécessaire de définir ce qu'on entend par adulte.

1.1. La notion d'étudiant adulte

Il n'y a pas de définition simple et univoque de l'adulte à l'université. La définition la plus simple consisterait à désigner comme adulte toute

personne arrivant à l'université après avoir connu une période d'interruption significative dans son cheminement d'études (du secondaire au cégep jusqu'à l'obtention du baccalauréat). L'adulte serait ainsi une personne ayant dépassé l'âge normal d'inscription d'une personne ayant connu un cheminement ininterrompu.

Toutefois, il n'existe pas de données statistiques répertoriant les étudiants selon leur âge à l'entrée ou le fait qu'ils aient ou non interrompu leurs études. Pour pallier ce manque, il est d'usage de recourir, au premier cycle, à l'indicateur du « 25 ans ou plus » pour repérer les étudiants entrés à l'université à un âge dépassant celui de ceux qui ont connu un cheminement ininterrompu. Dans les universités québécoises francophones, ces étudiants présentent deux caractéristiques principales : ils sont en majorité inscrits à temps partiel (74,2 % au premier cycle en 1994, CSE, 1996) ou inscrits à des programmes de certificat (62 % au premier cycle en 1994, CSE, 1996). La formule des certificats de premier cycle a été mise sur pied au Québec vers la fin des années 1960 pour répondre à divers types de besoins de formation des adultes : formation sur les problèmes sociaux (par exemple, les toxicomanies), à des carrières en émergence (par exemple, les relations publiques), pour le perfectionnement de certaines catégories professionnelles (enseignants et infirmières en particulier), ou encore pour offrir le soir des disciplines offertes seulement le jour (criminologie ou droit, par exemple). L'enseignement y est le plus souvent dispensé le soir et les fins de semaine. Il s'agit de programmes de trente crédits, représentant environ le tiers d'un baccalauréat.

Ainsi, la grande majorité des étudiants de premier cycle qui ont connu une interruption passablement longue d'études fréquentent l'université à temps partiel ou sont inscrits à des programmes de certificat. C'est la raison pour laquelle les recherches sur les étudiants adultes des universités québécoises portent habituellement sur l'une ou l'autre de ces populations, même si des étudiants adultes suivent d'autres types de programmes (ou des activités non créditées) ou sont inscrits à temps complet dans d'autres types de programmes.

Notre analyse présente des données selon ces indicateurs et décrit la situation des étudiants inscrits à des certificats. Il est à noter que les certificats regroupent la majorité des personnes inscrites à temps partiel au premier cycle. Ces données ne sont pas nécessairement généralisables à l'ensemble des étudiants adultes, mais elles concernent une partie importante de ces étudiants. Elles permettent notamment de cerner les problèmes des étudiants dont la fonction socio-économique principale est d'occuper un emploi.

1.2. Une population adulte importante, mais en décroissance

Les adultes ont une présence massive au premier cycle dans les universités québécoises des années 1990, mais cette présence a décliné au cours des dernières années, qu'il s'agisse des étudiants inscrits à temps partiel, aux certificats ou âgés de vingt-cinq ans ou plus.

Les effectifs totaux (c'est-à-dire des nouveaux inscrits et des réinscrits) des étudiants à temps partiel au premier cycle au trimestre d'automne ont atteint leur sommet en 1989, passant de 105 417 à 88 939 en 1994, soit une baisse de 15,7 %. Pendant la même période, les effectifs à temps complet sont passés de 102 644 à 112 588, soit une hausse de 9,7 %. En 1989, les étudiants à temps partiel représentaient 50,7 % des inscrits au trimestre d'automne, en 1994, ils en représentaient 44,1 % (MESS, DGAUS, 1993 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1996).

Les effectifs du trimestre d'automne des nouveaux inscrits aux programmes de certificat au premier cycle ont atteint leur sommet, soit 21 818, en 1992, et ne totalisent plus que 17 174 en 1995, ce qui représente une décroissance de 21,3 % (CREPUQ).

Les effectifs du trimestre d'automne des étudiants nouvellement inscrits âgés de 25 ans et plus au premier cycle ont atteint leur sommet en 1992, passant de 25 972 à 19 472 en 1995, soit une baisse de 25 %. Pendant la même période, les effectifs des étudiants âgés de moins de vingt-cinq ans sont passés de 38602 à 37975, soit une baisse de l'ordre de 1,6 %. La proportion des étudiants âgés de vingt-cinq ans et plus parmi l'ensemble est ainsi passée de 40,2 à 33,9 % (CREPUQ).

Comment expliquer la décroissance de ce type de population ? Nous ne pouvons formuler que quelques hypothèses. L'augmentation des frais de scolarité à l'université a probablement éloigné un certain nombre d'étudiants, tant chez les jeunes que chez les adultes. Comme les adultes qui fréquentent l'université en vue d'obtenir des certificats ou à temps partiel ont la plupart du temps un emploi, la taille de la population à partir de laquelle se fait leur recrutement a diminué, en raison de l'augmentation du chômage. Ajoutons à cela que le marché de l'emploi est de plus en plus difficile pour ceux qui réussissent à y survivre ; les tâches augmentent, les horaires de travail s'allongent et les possibilités d'avancement ou de changement de poste se réduisent. Dans un tel contexte, les bénéfices attendus de la formation diminuent, alors que ses coûts augmentent. Il faut aussi noter que les programmes universitaires, à l'exception des certificats, sont, en général, organisés selon le modèle de la formation initiale, c'est-à-dire selon des approches pédagogiques et des horaires adaptés à des étudiants n'ayant pas d'expérience de travail significative et qui sont disponibles le jour (CSE,

1996). Enfin, les adultes sur le marché de l'emploi sont de plus en plus scolarisés et certains présentent des besoins de perfectionnement auxquels répondraient mieux des programmes de formation ultérieure au premier cycle offerts selon des modalités adaptées à ces besoins, ou d'autres types de formules encore à inventer. Bref, ces adultes ne trouvent pas la réponse à leurs besoins dans les activités offertes par les universités.

1.3. Des étudiants insérés sur le marché du travail et dont l'insertion aux études est liée au travail

Les données de cette section proviennent en grande partie de travaux menés au Bureau d'études et de développement de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal. À chaque année, depuis 1982, un sondage y est mené auprès des étudiants inscrits aux programmes de certificat de cette faculté. Le taux de réponse à ces enquêtes par la poste se situe à chaque année autour de 50 %, le nombre de répondants variant de 3100 à 5 000.

Les étudiants de l'ensemble des certificats sont en majorité des femmes : elles étaient titulaires de 65 % des certificats et diplômes courts de premier cycle décernés en 1991 au Québec (MESS, DGAUS, 1993). Les femmes dominent également parmi les étudiants à temps partiel : à l'automne 1993, elles représentaient 56,7 % de ces étudiants, tous cycles confondus (CREPUQ). La population visant l'obtention de certificats est une population adulte qui regroupe la majorité (62 % en 1994) des étudiants âgés de vingt-cinq ans et plus en milieu francophone au premier cycle (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). À la Faculté de l'éducation permanente, les femmes représentaient 80,1 % des effectifs en 1995 et la moyenne d'âge y était de 34,7 ans.

Tant parmi les étudiants à temps partiel que parmi ceux inscrits aux programmes de certificat, la scolarité à l'entrée à l'université est très diversifiée. Une enquête menée en 1980 auprès des étudiants à temps partiel de premier cycle avait constaté que 21,5 % avaient interrompu leurs études après le secondaire, 56,5 % avaient poursuivi leurs études au-delà du secondaire sans atteindre l'université et 22 % avaient déjà fréquenté l'université (Roberge, 1982). À la Faculté de l'éducation permanente, les données de l'année 1982 étaient similaires à celles de l'ensemble des étudiants à temps partiel : les proportions pour les trois groupes étaient de 16,7 %, 50,5 % et 23,7 %. Par contre, en 1995, la scolarité à l'entrée à la Faculté s'est élevée : 7,6 % avaient terminé seulement le secondaire, 57,4 % avaient poursuivi leurs études après le secondaire sans atteindre l'université et 35 % avaient déjà fréquenté l'université. C'est dire que de plus en plus de ces étudiants sont à la recherche d'une formation ultérieure plutôt que d'une formation initiale.

La caractéristique la plus importante de ces étudiants adultes demeure, cependant, que leur activité professionnelle est au coeur du choix de leur programme d'études et de leur insertion à l'université, et cette caractéristique ne change pas au cours des années.

L'enquête menée en 1980 auprès des étudiants à temps partiel des universités québécoises révélait que 83,9 % occupaient un emploi (Roberge, 1982). À la Faculté de l'éducation permanente, de 1982 à 1995, la grande majorité des répondants à l'étude annuelle de la population étudiante occupent aussi un emploi rémunéré (83,7 % et 82,1 %), très peu sont en chômage (6,6 % et 3,0 %). C'est dire que ces étudiants ne sont, pour la plupart, disponibles que pour des études à temps partiel, selon un horaire adapté à leurs besoins. D'ailleurs, beaucoup d'universités ont adapté leur offre de cours en réponse à ces contraintes en développant des cours à domicile ou près des lieux de travail ou de résidence sous forme d'enseignement à distance ou hors campus.

Comme nous l'avons mentionné, les études choisies par les étudiants de ces certificats présentent un lien avec leur emploi. À l'automne 1995, seulement 16,6 % des répondants à l'étude annuelle de la population étudiante de la Faculté de l'éducation permanente décrivaient leur emploi comme peu ou pas du tout relié à leurs études. La nature et l'ordre d'importance des motivations pour le retour aux études n'ont pas varié au cours des années. De 1982 à 1994, la motivation « Pour me perfectionner sur le plan professionnel » vient au premier rang, suivie par « Pour obtenir un grade ou un diplôme », « Pour le simple plaisir d'apprendre » et « Pour me réorienter dans une autre carrière ou profession ». À l'automne 1994, ces raisons avaient exercé passablement ou beaucoup d'influence sur, respectivement, 90,4 %, 81,1 %, 65,3 % et 49,4 % des répondants.

En plus de cumuler responsabilités professionnelles et scolaires, les étudiants adultes exercent souvent des responsabilités familiales. En 1987, 63,8 % des 990 répondants à une enquête auprès de diplômés de certificat de la Faculté de l'éducation permanente étaient mariés ou en union libre et 53,9 % avaient des enfants (Therrien, 1988). Étant donné leur disponibilité réduite, beaucoup de ces étudiants abandonnent ou interrompent leurs études en cours de route pour les reprendre plus tard. L'Université de Montréal suit le cheminement de tous ses étudiants nouvellement inscrits depuis l'automne 1987 et, d'après cette source, quatre cohortes successives d'étudiants de certificats, de l'automne 1988 à l'automne 1991, suivies trois ans après leur entrée, présentent un taux d'obtention de diplôme variant de 36,5 % à 43,4 % (Bureau de recherche institutionnelle). Mais leur cheminement universitaire n'est pas interrompu une fois pour toutes. En effet, dans un sondage, mené en 1991 (Therrien et Lavallée, 1993) auprès de 200 étudiants de la cohorte de

l'automne 1989 de la Faculté de l'éducation permanente en situation d'abandon, seulement 23,3 % des répondants ont déclaré avoir interrompu définitivement leurs études. Les résultats d'autres sondages auprès d'étudiants de la Faculté inscrits ou diplômés confirment le fait que beaucoup reviennent après une interruption ou un abandon. La majorité des raisons invoquées par ces étudiants pour abandonner ou interrompre leurs études sont relatives à leur vie de travail ou à leur vie personnelle.

Étant donné l'engagement plus grand de ces étudiants envers leur vie personnelle et professionnelle qu'envers leurs études, leur intégration à la vie universitaire est faible. Ils consultent peu le personnel mis à leur disposition par la Faculté. L'étude de la population étudiante de la Faculté de l'éducation permanente menée en 1995 montre que 17,5 % des inscrits au trimestre d'automne n'avaient jamais essayé de prendre contact avec le personnel de la Faculté par téléphone, 26,1 % n'avaient pas essayé de prendre contact avec le responsable de leur programme et 60,7 % n'avaient pas consulté les conseillers en formation mis à leur disposition. Cela ne traduit pas une insatisfaction, car la très grande majorité des personnes ayant utilisé ces services s'en déclarent satisfaites.

L'insertion au travail après les études ne pose pas, pour eux, les mêmes problèmes que pour les jeunes à la recherche d'un premier emploi professionnel. Une étude récente, menée auprès des bacheliers par cumul de certificats de l'Université de Montréal de la promotion de 1994 (Chouinard *et al.*, 1996) montre que la très grande majorité de ces bacheliers ayant quitté l'université occupent un emploi (92,4 %) et que 5,7 % sont en chômage. La majorité des personnes en emploi (76,4 %) occupent le même travail qu'auparavant et 13,5 % oeuvrent dans le même domaine, même si elles ont changé d'emploi.

Nous ne disposons pas de données permettant de retracer l'évolution des opinions des étudiants à temps partiel ou des étudiants des certificats à l'égard de la formation reçue. Par contre, une étude menée dans les années 1990 par le Conseil supérieur de l'éducation (Turcotte *et al.*, 1992) auprès de 260 adultes inscrits à l'université au premier cycle, dont 174 inscrits à des certificats, nous permet de confirmer le fait que la préoccupation principale de ces étudiants concerne la difficulté de concilier travail et études. Ces étudiants ont été questionnés sur les difficultés et les problèmes qui les préoccupaient davantage, à partir d'une liste de vingt-quatre problèmes. Quatre ressortent clairement de l'ensemble : le temps nécessaire à l'obtention d'un diplôme (62,5 %), la difficulté d'aménager le temps d'études nécessaire (62,5 %), la charge de travail (58,5 %) et le surplus de fatigue occasionné par les cours (60,7 %). Malgré ces problèmes, la satisfaction à l'égard de l'ensemble de la

formation est très grande : 31,3 % des répondants se sont déclarés très satisfaits et 61,0 %, assez satisfaits.

1.4. Une évolution marquée par des constantes

L'examen de l'évolution de la présence des adultes dans les universités québécoises, à partir de données permettant de recenser la majorité d'entre eux, nous apprend donc que, malgré une décroissance des effectifs des étudiants à temps partiel et inscrits aux certificats, cette population demeure importante parmi l'ensemble des étudiants du premier cycle. En outre, malgré quelques changements dans les caractéristiques des étudiants des certificats de la Faculté de l'éducation permanente au cours des années, plus particulièrement une hausse de la scolarité à l'entrée et des formules de cours en dehors des murs de l'université, dans l'ensemble, les constantes demeurent importantes. Les caractéristiques essentielles de ces étudiants adultes et leurs problèmes demeurent les mêmes. Ce sont des personnes déjà insérées sur le marché du travail et leurs motivations à l'inscription aux études se situent dans le prolongement d'une carrière déjà amorcée. La grande majorité s'inscrit à temps partiel dans des programmes reliés à leur emploi. Leur disponibilité pour les études est réduite et entraîne des difficultés d'insertion au monde universitaire. Une fraction importante interrompt ses études pour les reprendre par la suite ou les abandonne en cours de route. Ces étudiants consultent peu le personnel mis à leur disposition pour les informer ou les encadrer. Enfin, malgré certaines lacunes perçues dans l'adaptation de la pédagogie à leur situation, ces adultes semblent en général très satisfaits de la formation reçue.

Même si les données sur les caractéristiques des étudiants des certificats ne couvrent qu'une partie de la population adulte, elles permettent de souligner les difficultés qu'éprouvent les adultes à concilier le travail rémunéré et les études, et les aménagements que devraient prévoir les universités afin de les accueillir et de les aider à mener à terme leur projet d'études.

2. Contexte actuel des changements et impact sur l'université

Les universités et le secteur de la formation des adultes subissent des pressions contradictoires de leur environnement. Certaines tendances laissent présager une augmentation de la demande de formation continue et d'autres, une diminution de cette demande ou une réduction

de leurs possibilités d'y répondre. Nous examinerons ces tendances et leur impact sur l'université et le secteur de la formation des adultes.

2.1. Accroissement des besoins de formation continue

Le contexte actuel de restructuration de l'économie permet de prévoir une accentuation de l'importance stratégique de la formation professionnelle continue comme investissement économique pour les entreprises. Il permet de prévoir également une croissance des besoins de recyclage et de perfectionnement des adultes sur le marché du travail pour faire face à la restructuration. De plus, un certain nombre de changements démographiques et sociaux contribuent à accroître la demande de formation des adultes.

Sur le plan économique, la mondialisation des échanges accentue l'importance stratégique de la formation. En effet, pour faire face à la concurrence mondiale, les économistes s'entendent pour souligner l'importance de la qualité des ressources humaines, et la formation constitue un facteur primordial de cette qualité. Le savoir est à la base des secteurs de pointe tels que l'informatique, les biotechnologies et les communications. La formation est l'instrument privilégié pour acquérir ou parfaire les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'amélioration de la gestion des entreprises, à l'augmentation de la productivité, au recours aux technologies nouvelles et à l'adaptation au changement.

Par ailleurs, la restructuration de l'économie entraîne une faible demande de main-d'œuvre et une modification des qualifications exigées des travailleurs. Les employeurs, à l'heure actuelle, préfèrent recourir au perfectionnement de leurs propres employés plutôt que d'embaucher de nouveaux travailleurs permanents. Beaucoup de diplômés doivent suivre des formations additionnelles pour ajouter des cordes à leur arc, pour se rendre polyvalents ou tout simplement pour s'assurer de conserver leur emploi. Les changements en cours exigent des travailleurs plus qu'une amélioration continue des savoirs spécifiques à leur propre profession ou secteur d'activité. Plusieurs compétences génériques n'ont pas été acquises dans la formation initiale et deviennent nécessaires dans le contexte actuel. Mentionnons, en particulier, la maîtrise du langage mathématique et de l'informatique, les compétences touchant la communication orale ou les relations interpersonnelles, la pensée créatrice et la résolution de problèmes, les habiletés de fonctionnement en groupe, etc. Ajoutons à cela qu'une formation initiale suffit de moins en moins : les travailleurs doivent de plus en plus changer d'emploi, et ce, plus d'une fois au cours de leur carrière.

L'importance de la formation continue des personnes en emploi est d'ailleurs reconnue par plusieurs instances décisionnelles au Québec. Le gouvernement québécois a instauré cette année la Loi 90 qui oblige toute entreprise d'une certaine taille à consacrer 1 % de sa masse salariale à la formation continue de ses employés. Récemment, l'Office des professions du Québec a émis un Projet d'avis proposant d'autoriser les ordres professionnels à rendre obligatoire la formation continue de leurs membres.

L'environnement social connaît également de profondes mutations qui posent des défis au système universitaire et à l'éducation des adultes. Mentionnons quelques tendances sans prétendre à l'exhaustivité. Les tendances démographiques vont dans le sens d'une importance accrue du groupe des personnes âgées : les universités commencent à s'intéresser à cette population. Les besoins des Québécois francophones en matière de rattrapage scolaire ont diminué, mais ne sont pas encore comblés, étant donné que les chances pour un Québécois francophone d'obtenir un baccalauréat dans sa vie sont moindres que celles d'un anglophone ou d'un allophone (de 18,3 % pour le premier, de 34,4 % pour le second et de 20,1 % pour le troisième) (La Haye, 1990). La mondialisation, cela veut aussi dire la mondialisation de certains types de problèmes : écologie, recherche de sources d'énergie, problèmes d'alimentation, de violence, d'endettement, de toxicomanies, etc. Le système d'éducation doit apporter sa contribution à la solution de ces problèmes en adaptant son analyse et ses modèles d'intervention à leur dimension mondiale. De plus, il doit transmettre certains éléments d'une culture mondiale : langues, ouverture à la vie internationale, occasions de contacts interculturels, histoire mondiale, etc. Enfin, l'importance croissante de la science et des techniques et leur développement continu imposent une mise à jour constante des savoirs et une familiarisation avec les enjeux éthiques de certains de leurs aspects.

L'ampleur des changements économiques en cours joue en faveur de la formation professionnelle au détriment d'une formation fondamentale et instaure une tendance à l'utilitarisme, même si la nature des bouleversements sociaux et culturels appelle la contribution des disciplines fondamentales. Ces changements entraînent aussi une modification de la conception de la formation. Il n'est plus possible de considérer la formation comme un processus limité dans le temps qui concerne surtout les jeunes à la recherche d'un premier emploi. Il n'y a plus de diplôme conquis une fois pour toutes. La formation constitue une nouvelle culture qui imprègne toutes les sphères de la société, elle est devenue une activité continue et nécessaire qui ne concerne plus uniquement les institutions éducatives. Les entreprises deviennent des interlocuteurs en la matière, avec les risques que cela comporte pour la mission et la culture universitaires.

Les besoins dont nous avons fait état appellent des réponses de natures très diverses de la part des institutions. Ils peuvent entraîner des modifications des programmes existants, ils peuvent être à l'origine de programmes de perfectionnement ou de recyclage, ou encore exiger une formation de mise à jour non créditée ou des activités culturelles. Or, nous avons vu que le modèle prédominant, à l'heure actuelle dans les universités québécoises, est celui de la formation initiale dans les programmes réguliers, sauf quelques exceptions, alors que les certificats de premier cycle répondent à des besoins à la fois de formation initiale et de perfectionnement. Si les universités voulaient répondre à ces nouveaux besoins, elles devraient adapter leur offre de formation en conséquence et, en particulier, elles devraient développer des formats de formation et des approches pédagogiques autres que ceux convenant à une formation initiale.

2.2. Accroissement de la concurrence en éducation des adultes

Les institutions éducatives dominent le champ des programmes offerts aux adultes, mais elles ne constituent pas le seul fournisseur de formation. Les entreprises et divers types d'associations s'engagent de plus en plus dans l'offre de formation, ce qui accroît la concurrence entre types de fournisseurs. Il y a aussi de plus en plus concurrence entre les institutions éducatives pour la clientèle universitaire adulte, et elle se manifeste par la multiplication de programmes concurrents et par la croissance de la formule des hors-campus. Le développement de l'enseignement à distance est en train de bouleverser ces données, car, en ce domaine, la concurrence est mondiale. Quant à la formation non créditée en milieu institutionnel, son développement est entravé par le fait que ses coûts doivent être assumés en totalité par les participants ou par leur employeur.

Dans ce marché de la formation continue, les universités ont des handicaps, mais elles ont aussi des atouts. Plusieurs indices permettent de penser que la confiance des employeurs en la pertinence de la formation dispensée dans les universités est moyenne. Selon Dinsmore (1995), malgré quelques collaborations fructueuses, les employeurs perçoivent cette formation comme non pertinente à leurs objectifs stratégiques, ils ne connaissent pas l'offre des universités et leur reprochent de ne pas s'enquérir de leurs besoins. Ils préfèrent souvent organiser eux-mêmes cette formation ou recourir aux services de firmes privées. Ils défraient plus volontiers les coûts d'une formation sur mesure que ceux d'un programme complet. Comme le souligne le rapport du CSE (1996), la loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre adoptée en 1995 incitera probablement

les entreprises à réaliser un plus grand volume d'activités de formation et à recourir un peu plus aux institutions éducatives. jusqu'ici « l'investissement des entreprises québécoises en formation est demeuré moins élevé que la moyenne des entreprises canadiennes » (p. 51).

Cependant, les étudiants adultes à l'université ont privilégié jusqu'ici l'inscription individuelle à des programmes accrédités par des institutions parce qu'ils permettent une mobilité de fonction, d'employeur ou de secteur d'activité et répondent mieux à leurs motivations multiples. Ces étudiants ne visent pas une adaptation pure et simple à une situation de travail, ils cherchent à améliorer leurs compétences et, souvent, à acquérir la possibilité de changer d'employeur ou de fonction et, parfois, de secteur d'activité. L'obtention d'un diplôme universitaire leur permet à la fois d'élargir le cadre de leurs connaissances et d'obtenir un potentiel de mobilité que ne permet pas la formation par les employeurs ou la formation sur mesure.

La concurrence à laquelle se livrent les universités à propos des étudiants adultes est d'autant plus grande que la taille de la population étudiante diminue. Les programmes concurrents se multiplient, de même que les programmes offerts en dehors de la région d'implantation des universités (les hors-campus). Cela donne un certain avantage aux étudiants qui ont ainsi plus de choix et peuvent prendre leurs cours plus près de leur domicile ou de leur lieu de travail. Mais cela occasionne un certain nombre de problèmes aux universités dans le contexte des coupures budgétaires. L'exigence de rentabilité détermine des volumes de clientèle et des ratios d'étudiants par cours qui imposent des limites à ce type de développement et mettent en péril l'offre des programmes déjà implantés. En matière d'enseignement à distance, la concurrence devient de plus en plus mondiale et est appelée à se développer. Selon l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes couvrant l'année 1993 (Bernier, 1995), cette formule présente de nombreux avantages pour les étudiants : flexibilité de l'horaire, études à domicile, autonomie, élimination des coûts de transport et de gardiennage des enfants, etc. Cependant, elle entraîne l'isolement de l'étudiant et des problèmes de persévérance beaucoup plus marqués que dans la formule traditionnelle d'enseignement. Elle exige donc des efforts particuliers pour fournir du matériel de qualité et de l'encadrement aux étudiants.

2.3. Des coupures budgétaires qui remettent en question le développement des universités

Les restrictions budgétaires dans les universités québécoises ont cours depuis les années 1980. Cependant, l'effort demandé aux universités

dans les prochaines années demeure sans précédent, et ce, dans un contexte de décroissance de la population étudiante. Il s'agit d'une tendance lourde en Amérique du Nord à laquelle les universités québécoises ne pourront échapper.

Les solutions envisagées sont de divers ordres. La réorganisation administrative interne est une piste suivie par toutes les universités. Les services sont examinés et les chevauchements éliminés, les programmes commencent également à être scrutés. Une réorganisation par alliances stratégiques entre certaines universités se dessine et fait l'objet de projets de mise en commun de certains services et de certains programmes. D'autres pistes sont suivies concurremment : la réduction du personnel par attrition et par offre de départ volontaire, et le développement de sources de revenus non gouvernementales. D'autres solutions font l'objet de controverses : certaines universités demandent une nouvelle hausse des frais de scolarité, d'autres envisagent des mesures telles que la privatisation de certains programmes, la réduction des salaires ou la réduction du nombre de leurs étudiants.

Toutes ces initiatives ont des impacts majeurs sur le développement et l'orientation des universités et du secteur de l'éducation continue. Va-t-on sacrifier des programmes fondamentaux pour promouvoir les programmes immédiatement utiles sur le plan économique ? Va-t-on en arriver à une remise en question de l'accessibilité ? Va-t-on fermer les programmes hors campus moins rentables ? Va-t-on consentir à investir dans le développement de formules pédagogiques utilisant les nouvelles technologies ? Les programmes offerts aux adultes sont une source de revenus importante pour les universités : couper dans ces programmes reviendrait à couper dans les revenus et à aggraver la crise budgétaire. Mais il y a une limite à ne pas franchir : les étudiants adultes ne forment pas une clientèle captive, si la qualité de la formation qu'ils reçoivent diminue, ils pourront se tourner vers d'autres types de fournisseurs de formation. Ces coupures réduisent également les possibilités réelles d'adaptation des universités aux nouveaux besoins de formation.

3. Des débats importants pour les prochaines années

Nous avons vu à quel point les universités sont soumises à des pressions de leur environnement en faveur d'un développement plus grand de l'éducation continue, alors que les adultes semblent moins attirés par leur offre actuelle de formation. Rien n'est joué d'avance et les acteurs en présence — gouvernements, universités, entreprises, professeurs, étudiants et groupes sociaux — s'affrontent et tentent de faire valoir, chacun, leurs propres valeurs et leurs propres besoins. Un certain nombre de débats seront centraux dans les prochaines années

pour déterminer quelle sera la réponse des universités aux besoins des adultes. Soulignons, en terminant, certains d'entre eux.

Dans la réflexion des universités sur leur mission, la formation continue occupe actuellement peu de place. Si cette dernière n'arrive pas à s'imposer, elle risque d'être écartée comme volet non essentiel de cette mission. Pourtant, la réponse des universités aux besoins des adultes et des entreprises pourrait constituer un de leurs atouts et leur procurer des alliés devant la volonté des gouvernements de diminuer leur financement.

Le débat entre la nécessité de répondre aux besoins du marché du travail et l'importance de maintenir une formation plus fondamentale devrait s'accroître. Les universités devront de plus en plus se pencher sur le lien entre la formation offerte et les possibilités d'emploi et sur la pertinence de la formation à l'égard d'un monde en changement. En particulier, elles devront faire des choix en matière d'adaptation de leur offre de formation aux besoins des adultes de mise à jour des connaissances, de reconversion de diplômés pour leur permettre d'accéder à une seconde carrière ou de perfectionnement de diplômés déjà insérés sur le marché du travail. Les coupures budgétaires risquent, cependant, de compromettre leur capacité réelle d'opérer des choix et de leur imposer leur orientation future en la matière.

Quant aux adultes inscrits actuellement aux programmes de formation initiale ou de certificat, les universités font face à l'heure actuelle à la nécessité d'améliorer leur encadrement. Elles devront, en effet, accentuer leurs efforts pour améliorer leur taux de délivrance de diplôme, car le gouvernement québécois est à la recherche d'une formule de financement qui inciterait les universités à améliorer leur performance en cette matière.

Bibliographie

- BERNIER, Rachel (1995). « Étudier à distance, une idée qui fait son chemin », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 2, n° 3, p. 35-49.
- CHOUINARD, D., C. HAMEL et F. AUDET (1995). *Que sont-ils devenus ?* Promotion 1994, Service d'orientation et de consultation psychologique, Université de Montréal.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*, Québec.
- DINSMORE, John H. (1995). « Pratiques courantes en éducation et en formation professionnelles parrainées par l'employeur (EFPPE) », dans *Éducation permanente et formation continue en milieu universitaire*, sous la direction de Robert-Georges PARADIS, ACDEAULF, Montréal.

- GRANGER, D. (1980). *Profils professionnel et académique des étudiants inscrits à des programmes pour adultes et à des cours libres du premier cycle ainsi que de ceux inscrits à des cours réguliers du premier cycle à l'Université de Montréal et à ses écoles affiliées à l'automne 1979*, Centre de sondage, Université de Montréal.
- LA HAYE, Jacques (1990). *Diplômes et accès aux diplômes dans les universités québécoises 1976-1988*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES UNIVERSITAIRES ET SCIENTIFIQUES (1993). *Indicateurs de l'activité universitaire Édition 1993*, Québec.
- ROBERGE, Pierre (1982). *Les étudiants à temps partiel des universités québécoises*, Conseil des universités.
- THERRIEN, Rita et Lise LAVALLÉE (1993). « L'abandon des études chez les adultes », dans *Actes du colloque Les collègues, une force vive*, Association pour la recherche au collégial, p. 52-78.
- THERRIEN, Rita (1991). « L'environnement de la formation des adultes à l'université : tendances, prévisions et stratégies d'orientation », dans *Formation-travail-Travail-formation*, tome I, *Formation, travail et savoir institué*, Actes du 5e symposium du RIFREP tenu à Orford en septembre, p. 257-268.
- THERRIEN, Rita (1988). « Indicateurs de performance institutionnelle et individuelle de l'éducation des adultes à l'université : résultats d'une étude auprès des diplômés de la F.E.P. à l'Université de Montréal », dans *Les adultes à l'université : obstacle ou apport à l'excellence*, Actes du colloque de l'ACDEAULF tenu les 6-7-8 juin, Université du Québec à Hull, p. 102-115.
- TURCOTTE, Claire, Suzanne FONTAINE et Paul-Henri LAMONTAGNE (1992). *Une formation accessible et adaptée. Qu'en pensent les adultes et le personnel ?*, Conseil supérieur de l'éducation, mai.

8

La formation continue à l'université : quelques balises pour aujourd'hui et demain ?

Pierre Doray

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
Université du Québec à Montréal

L'université québécoise, à l'instar des universités des pays développés, est devenue, dans les années 1960, une université de masse. Elle a alors connu de nombreux bouleversements : le nombre d'étudiants a rapidement augmenté, son organisation interne a changé par l'intégration d'institutions d'enseignement supérieur indépendantes (les écoles normales sont devenues les facultés des sciences de l'éducation) et la multiplication des départements. Le nombre d'universités a augmenté avec la création du réseau de l'Université du Québec et la distribution géographique des institutions s'est élargie avec la création d'universités dans plusieurs capitales régionales. En même temps, la présence des adultes¹, c'est-à-dire des personnes qui, après une interruption, font un retour aux études, augmentait de manière significative. Fréquenter l'université le soir et les fins de semaine était aussi courant, sinon plus, que le jour.

Numériquement importante, l'insertion des adultes à l'université n'en fut pas moins problématique ou, à tout le moins, considérée comme tel. Ainsi, le caractère trop académique des interventions universitaires, la marginalité institutionnelle et organisationnelle de l'éducation des adultes en regard de son importance quantitative et de son poids dans

1. La notion d'adulte est loin d'être un concept univoque. Il est possible de dégager différentes définitions. Sur le plan administratif, un adulte est un étudiant ou une étudiante inscrit dans un programme à temps partiel ou inscrit dans un certificat ou admis sur la base de l'âge (22 ans) et de l'expérience professionnelle. Pour l'UNESCO, un adulte est une personne âgée de 25 ans et plus. Est aussi considérée comme adulte toute personne qui a connu une interruption d'études de plusieurs mois.

le financement universitaire, l'absence de prise en compte de la spécificité de l'adulte, la faiblesse des ressources accordées à la promotion collective, l'absence de préoccupations andragogiques sont autant de thèmes récurrents de la critique des interventions des universités en matière de formation des adultes.

La présence des adultes à l'université est de nouveau d'actualité. Il faut dire que le contexte économique des universités, dépendant des politiques et des options budgétaires de l'État, la situation économique générale et la transformation de l'économie et du travail en particulier ont contribué à remettre la question à l'ordre du jour. D'où l'intérêt de dégager des points de repère qui permettent l'analyse de la participation des adultes aux études universitaires. Pour ce faire, il nous faut revenir, même rapidement, sur différentes problématiques qui visent à rendre compte de la participation des adultes à l'éducation. Par la suite, nous présenterons l'offre de formation des universités québécoises, telle qu'elle émerge de l'analyse des données d'un sondage de Statistique Canada sur la participation des adultes à l'éducation en 1993. La section suivante est consacrée à l'analyse de la participation des adultes au regard de leur inscription sociale et professionnelle, c'est-à-dire de leur position socioprofessionnelle. Dans la dernière section, nous relevons certains facteurs sociaux et économiques qui peuvent influencer autant les modes d'interventions des universités que les décisions individuelles d'y participer.

Les problématiques de la participation

La présence des adultes à l'université est très souvent analysée en termes institutionnels, c'est-à-dire dans une optique de développement interne de l'institution universitaire. La question est souvent abordée par le biais de la baisse de la clientèle qui constitue l'élément déclencheur de la réflexion. Mais en fait, se profile derrière cet intérêt pour les baisses de clientèle un autre enjeu, la question budgétaire, le financement des universités étant établi en fonction de la population étudiante. La problématique est toujours institutionnelle quand sont mis de l'avant des raisons relatives au fonctionnement de l'université pour expliquer le décrochage de nombreux étudiants. Il en est ainsi quand la qualité des prestations scolaires ou des services d'accueil et d'encadrement sont considérés comme les causes de l'abandon et de décrochage scolaire. On ne peut rejeter du revers de la main la pertinence de l'interrogation réflexive sur les pratiques pédagogiques, mais doit-on pour autant en faire le seul facteur explicatif de l'abandon et du manque de persévérance de l'étudiant adulte ?

Les approches psychosociologiques uniquement centrées sur les motivations ou les attitudes ne peuvent rendre compte complètement de la participation dans la mesure où elles ne réfèrent pas aux situations sociales qui induisent ces mêmes motivations et ces attitudes. En d'autres mots, on ne peut tenir les attitudes comme déterminant de la participation sans se reporter aux situations sociales qui président à leur émergence.

À l'opposé, d'autres travaux n'insistent que sur ces situations sociales, sur les contextes qui structurent la demande et surtout l'offre de formation continue. Les approches structurelles ne considèrent que le sens global des pratiques sans regard particulier sur l'action individuelle. Ainsi, le champ de l'éducation des adultes est conçu, à l'instar du champ éducatif en général, comme un lieu de reproduction sociale. Par ailleurs, sur le plan de la planification des pratiques, les analyses structurelles font dériver directement l'offre ou la demande de formation de changements économiques et sociaux sans tenir compte des étapes de traduction et d'interprétation des changements afin de produire une offre de formation donnée. Il en est ainsi des travaux déjà classiques de Bowles et Gintis (1976) qui établissent une relation étroite — une théorie de la correspondance — entre le développement du capitalisme et celui du système éducatif. Plusieurs travaux sur la formation en entreprise ont aussi associé étroitement les politiques et les pratiques éducatives des firmes avec leur situation économique (Méhaut *et al.*, 1978). Or, d'autres recherches plus récentes soulignent que nous devons aussi faire place à l'action sociale et collective. Ainsi, la « nouvelle économie » exigerait structurellement une réforme du système éducatif afin de former une intelligence collective qui s'insérerait dans une organisation du travail fondée sur une « *high ability* » et des « *high trust relations* » (Brown et Lauder, 1992). La relation entre économie et éducation est ici étroite. Toutefois, les réformes en cours, du moins en Angleterre, ne correspondent pas aux nouvelles exigences économiques, car les acteurs politiques, essentiellement la droite britannique, orientent les réformes dans un autre sens. En d'autres termes, la relation structurelle qui devrait s'établir entre éducation et économie ne se réalise pas étant donné l'action collective de certains groupes politiques. Cet exemple illustre bien le rôle de l'action sociale et politique dans la construction d'une offre de formation. C'est dire l'importance du travail social de construction de l'offre de formation.

Nous proposons plutôt d'intégrer les trois perspectives abordées plus haut dans une problématique qui conçoit la participation à l'éducation des adultes dans l'interaction entre les trois dimensions suivantes : les facteurs économiques et sociaux qui peuvent influencer les interventions éducatives et la participation individuelle, les interventions des universités en formation des adultes et l'inscription sociale des individus.

L'offre de formation

La description de la participation des adultes à l'éducation est habituellement réalisée en utilisant les données administratives des divers établissements scolaires. Ainsi, peut-on connaître le nombre d'adultes inscrits dans les différents programmes et selon le régime d'études, le type de diplôme visé, etc. (Conseil supérieur de l'éducation, 1991 et 1996 ; Therrien, 1996). Les adultes ont une présence importante à l'université. Ils seraient, selon les données administratives recueillies par le Conseil supérieur de l'éducation (1996), au-dessus de 100 000 inscrits dans les universités. Le Conseil estime qu'entre 1973 et 1988 la population jeune a augmenté de 75 % et la population adulte, de 150 %.

Les données du sondage, réalisé en janvier 1994, par Statistique Canada sur la participation des adultes à l'éducation, en 1993, soulignent l'importance de la course aux diplômes comme mode d'intervention des universités en formation des adultes. L'enquête distingue deux grandes catégories de pratiques éducatives : les programmes conduisant à des diplômes formels et les cours. Pour chaque catégorie, il est demandé si l'activité fut réalisée avec le soutien de l'employeur ou si la participation est indépendante ou autonome de l'entreprise. Par la suite, différentes questions furent posées pour préciser les caractéristiques des activités. Ainsi, au cours de 1993, 25,3 % des adultes québécois de 25 ans et plus ont participé à une activité de formation² (tableau 1). Le taux de participation à des activités soutenues ou appuyées par l'employeur est de 11,4 %. La participation à des cours y est nettement plus élevée : 10,1 % contre 2,0 % pour l'inscription à des programmes³. Le taux de participation autonome s'élève à 16,1 %. La participation aux programmes y est nettement plus importante qu'en formation soutenue par les employeurs : 6,3 %. En outre, 4,8 % des répondants ont participé à des cours de leur propre chef, et 6,8 %, à des activités éducatives dites de loisir ou de développement personnel.

Les universités possèdent une force d'attraction importante, du moins en ce qui a trait à la participation à des programmes. En effet, la participation à des programmes conduisant à un diplôme universitaire compte pour plus d'une inscription sur deux (52,4 %) quand le répondant reçoit un soutien de l'employeur (tableau 2). Le diplôme visé alors est dans la majorité des cas un certificat. Cela rejoint les données

2. Pour notre propos, nous avons repris la définition de l'UNESCO d'un adulte, c'est-à-dire une personne âgée de 25 ans et plus.
3. Les différents pourcentages ne sont pas cumulatifs car une personne pouvait réaliser plus d'une activité au cours de l'année, ce dont la méthodologie du sondage tient compte.

Tableau 1
Participation des adultes de 25 ans et plus à l'éducation :
portrait général Québec, 1993

	%
Taux global de participation	25,3 %
Participation par l'employeur	11,4 %
Programmes	2,0 %
Programmes universitaires	1,1 %
Cours	10,1 %
Participation autonome	16,1 %
Programmes	6,3 %
Programmes universitaires	2,8 %
Cours	4,8 %
Développement personnel	6,8 %
N	9 182

Source : STATISTIQUE CANADA.

Tableau 2
Distribution des programmes, selon l'ordre d'enseignement,
suivis par des adultes de 25 ans et plus, Québec, 1993

	Programmes soutenus par l'employeur (%)	Programmes suivis sur une base volontaire (%)
Primaire ou secondaire	3,8	15,8
Certificat d'apprentissage	10,8	3,3
Formation professionnelle	23,8	16,6
Collèges	9,2	21,8
Université	52,4	42,4
Total	100,0	100,0
N (activités)	185	596

Source : STATISTIQUE CANADA.

présentées par le Conseil supérieur de l'éducation (1996) indiquant que la proportion des étudiants de 25 ans et plus inscrits à des baccalauréats constitue le tiers de la population du premier cycle⁴. Dans le cas de la

4. La proportion des étudiants adultes inscrits à un baccalauréat tend à augmenter depuis le début des années 1990. Ces étudiants constituaient 31,2 % des personnes de 25 ans et plus inscrites au premier cycle en 1990, 32,0 % en 1991, 32,9 % en 1992, 34,2 % en 1993 et 36,1 % en 1994.

participation autonome, la proportion d'inscription à des programmes universitaires est de 42,4 % de l'ensemble. Il s'agit de la proportion la plus élevée par rapport aux inscriptions visant les autres diplômes recensés⁵. Le diplôme le plus recherché y est le baccalauréat.

Dans le cas de la participation à des cours, le sondage cherche d'abord à savoir si la personne interrogée a ou non suivi un cours. Par la suite, on lui demande à quel endroit le cours s'est déroulé, l'université étant un des lieux possibles⁶ (tableau 3). Nous constatons que, dans le cas des formations soutenues par l'employeur, les lieux de formation les plus fréquemment utilisés sont le lieu de travail et les lieux de services, comme un centre de formation ou un hôtel. Les universités y ont une contribution plus que négligeable. La situation est quelque peu différente quand les cours sont suivis de manière autonome. Ainsi, la part des activités réalisées dans les universités est de 5,6 % ; les centres communautaires ou les collèges sont plus fréquemment utilisés par les adultes.

Tableau 3
Lieu de formation des cours suivis par des adultes de 25 ans et plus,
Québec, 1993

	Cours soutenus par l'employeur (%)	Cours suivis sur une base volontaire (%)
Écoles primaires ou secondaires	3,2	9,9
Collèges	4,2	14,7
Universités	1,6	5,6
Écoles commerciales	1,3	0,9
Au travail	45,4	0,8
Centre de formation	14,0	7,0
Hôtel ou centre de conférences	21,1	7,4
À la maison	1,4	8,2
Centre communautaire	1,2	28,2
Ailleurs	6,6	17,2
Total	100,0	100,0
N (activités)	1 286	1 192

Source : STATISTIQUE CANADA.

5. Soit les diplômes du primaire ou du secondaire, un certificat d'apprenti, un diplôme de métier ou un diplôme d'études collégiales.
6. Ce découpage produit une estimation conservatrice du poids des institutions publiques, dont les universités, car certaines activités réalisées dans un autre lieu que l'établissement (par exemple, en entreprise ou en hôtel) peuvent être dirigées par des enseignants du secteur public.

Le modèle d'intervention des institutions universitaires se profile dans ces grandes lignes. Il est largement centré sur l'obtention d'un diplôme et la formation universitaire. Ainsi, quand les employeurs soutiennent la participation de leurs employés à des programmes, il le font davantage dans le cadre d'une inscription à un programme universitaire que dans tout autre ordre d'enseignement. Les individus qui s'inscrivent à des programmes fréquentent en majorité l'université. Par ailleurs, en comparaison aux autres lieux possibles de formation, la participation à des cours est nettement moins importante à l'université. L'université a joué la course aux diplômes, recrutant proportionnellement plus d'étudiants dans le cadre de programmes de formation. L'offre de formations universitaires est construite autour de deux formules : les adultes pouvant s'inscrire soit à des programmes réguliers, soit à des programmes de courte durée (30 crédits), les certificats, qui leur sont, en majorité, réservés⁷.

La distinction entre les deux n'est pas uniquement une question de durée. Ces certificats se distinguent souvent des premiers par leur contenu. En effet, ils sont souvent thématiques et multidisciplinaires plutôt que disciplinaires. À cet effet, il faut reconnaître le caractère innovateur de plusieurs certificats qui furent élaborés autour d'une approche à tout le moins pluridisciplinaire, souvent absente des programmes réguliers. Bien que souvent critiqués parce que peu reconnus par le milieu de travail⁸ ou parce que réputés offrir une formation de moindre qualité, les certificats sont aussi des innovations éducatives qui ont permis à de nombreux adultes de se perfectionner tout en ayant une reconnaissance éducative formelle. Le choix entre les deux formules est souvent institutionnel. Certaines universités ont privilégié la création de certificats alors qu'ailleurs, l'offre de formation s'est organisée autour de l'admission dans les programmes réguliers et de celle dans des certificats thématiques⁹.

7. La clientèle adulte est essentiellement définie par l'âge, avoir au moins 22 ans, et par son statut dans la population active. Ainsi, de nombreux programmes exigent comme condition d'admission au programme une expérience de travail dans le domaine.
8. Nos données contredisent cette affirmation, car les programmes les plus fréquemment mentionnés quand les individus sont soutenus par les employeurs sont ceux conduisant à un certificat.
9. L'Université de Montréal a choisi la voie de la spécificité en créant une Faculté de l'éducation permanente, et nombre de certificats s'adressent uniquement aux adultes. L'Université du Québec à Montréal représente le modèle mixte où existe l'insertion dans des programmes réguliers ou dans des certificats qui sont, en majorité, thématiques et multidisciplinaires.

Globalement, la présence des adultes à l'université prend la forme d'une insertion dans des programmes universitaires d'enseignement crédité. L'université a participé de plain-pied à la course aux diplômes (*credencialism*) des années 1960 et 1970. Des expériences de formation non créditées ont bien sûr existé. Il suffit de penser aux services à la collectivité de l'UQAM, à la Promotion collective de la FEP ou aux interventions culturelles « grand public ». Mais si leur poids symbolique fut important, leur poids démographique le fut nettement moins, surtout que le dénombrement des participants est particulièrement difficile dans le cas des interventions en matière de services à la collectivité.

La participation à l'éducation universitaire : l'inscription sociale des acteurs

Nous savons que la participation à l'éducation des adultes est marquée par l'inscription sociale des individus. La participation à des activités universitaires n'échappe pas à cette règle. D'ailleurs, le sondage de Statistique Canada souligne cette situation. Ainsi, la participation à des programmes fluctue selon différentes variables (tableau 4) :

- les hommes participent plus que les femmes à des programmes d'études ;
- les jeunes y sont plus nombreux ;
- les personnes seules et les couples sans enfants ont une participation plus élevée ; les personnes ayant une scolarité supérieure sont proportionnellement plus nombreux ;
- les personnes en chômage ou ne faisant pas partie de la population active participent plus que les personnes en emploi ;
- les taux de participation des femmes en emploi et des hommes en emploi ne sont pas significativement différents. Il en est de même pour les personnes sans emploi. Toutefois, le taux de participation des hommes est significativement plus élevé chez les hommes en dehors de la population active que chez les femmes ;
- les personnes travaillant à temps partiel ont un taux de participation plus élevé ;
- les professionnels (sciences) et les enseignants ont les taux de participation les plus élevés. Ils sont suivis par les administrateurs, les professionnels de la santé et les travailleurs des services.

La participation à des cours étant nettement moindre que celle à des programmes, les fluctuations significatives sont nettement moins importantes. Signalons que les adultes ayant une formation universitaire ont une participation nettement plus élevée. Il en est ainsi des enseignants et des professionnels de la santé qui sont aussi proportionnellement plus nombreux à suivre des cours.

Tableau 4
Participation à des activités de formation universitaire
des adultes de 25 ans et plus selon diverses caractéristiques sociales,
Québec, 1993

	Participation à des programmes universitaires (%)	Participation à des cours universitaires (%)
	15,1¹	3,6²
Femmes	12,6**	2,6**
Hommes	17,8**	4,7**
25-34 ans	25,2**	3,5
35-44 ans	12,2**	4,6
45-54 ans	6,3**	2,6
55-64 ans	6,6**	3,2
65 ans et plus	-	1,5
Personnes seules	17,4*	4,0
Couple	17,5*	4,9
Famille monoparentale	16,7*	1,9
Couple avec enfants	12,9*	3,1
0 à 8 ans de scolarité	1,4**	0,3**
Formation secondaire	0,4**	0,4**
Diplôme secondaire	0,8**	1,8**
Formation collégiale	6,4**	1,5**
Diplôme collégial	17,2**	1,8**
Formation universitaire	33,0**	10,6**
En emploi	13,6**	3,8
En chômage	25,5**	1,9
Hors de la population active	16,8**	3,6
Temps plein	14,6**	3,3*
Temps partiel	23,5**	6,1*
Administrateurs	19,1**	4,1**
Professionnels-sciences	34,1**	4,6**
Enseignants	35,9**	7,4**
Professionnels de la santé	12,4**	5,4**
Travailleurs de bureau	6,1**	5,7**
Travailleurs des services	15,1**	0,9**
Cols bleus	2,6**	1,9**

Source : STATISTIQUE CANADA ** p < 0,001 ; * p < 0,05.

1. La variable regroupe les participants à un programme universitaire soutenus par l'employeur et les participants qui se sont inscrits volontairement à un programme. Ce pourcentage est calculé sur la population qui participe à une activité de formation. Il exclut donc les non-participants.
2. Cette variable regroupe les répondants qui ont indiqué que le cours ou les cours suivis le furent

Ces fluctuations soulèvent le problème de l'établissement des frontières entre la population des étudiants en formation initiale et la population adulte. En effet, le taux très élevé de participation de la cohorte de 25-34 ans peut être interprété selon deux logiques. Il s'agit d'étudiants en formation initiale qui n'ont pas terminé leurs études de premier cycle ou qui sont au deuxième cycle. D'ailleurs, le taux élevé de participation des salariés à temps partiel renforce cet argument, tout comme il est possible que des étudiants de formation initiale soient inclus dans le groupe des personnes considérées en dehors de la population active. La délimitation des deux situations sociales est d'autant plus difficile à effectuer que le nombre d'étudiants ayant un emploi à temps partiel aurait augmenté au cours des dernières années. Par ailleurs, nous ne pouvons exclure un second argument relatif à l'usage de la formation universitaire dans des stratégies de mobilité professionnelle mises en oeuvre en début de carrière.

Pour nombre de chômeurs, la participation à un programme de formation universitaire est certes un élément de stratégie de retour au travail. Bien que des étudiants en formation initiale aient un statut de chômeurs étant à la recherche d'un emploi à temps partiel, le degré élevé de participation à des programmes (25,5 %) laisse penser que le retour aux études universitaires est bien un moyen utilisé par nombre de chômeurs en quête d'un nouvel emploi.

La catégorie professionnelle et la scolarité sont des indicateurs du capital culturel détenu par les individus. À ce titre, l'université recrute très largement dans les franges de la population qui détiennent un fort capital culturel. Ce sont d'abord les universitaires qui participent à des programmes de formation, suivis par les diplômés du collégial. Les premiers sont proportionnellement plus nombreux à s'inscrire à des cours. Il ne faut pas se surprendre que la participation à l'université rejoigne d'abord trois catégories socioprofessionnelles « intellectuelles » dont la formation est déjà de niveau universitaire : les administrateurs, les professionnels et les enseignants.

La position socioprofessionnelle est un facteur discriminant important dans la participation des adultes, en général, car elle fait aussi référence à l'usage de la formation par les milieux de travail. Nous avons déjà constaté que l'intervention des employeurs en matière de formation universitaire s'orientait vers le soutien à la participation à des programmes plutôt qu'à des cours (comparaison entre les tableaux 2 et 3). Plus globalement, ce sont les politiques de formation des firmes qui sont en jeu, politiques qui favorisent très souvent les cadres et les professionnels. Elles sont souvent différentes d'un secteur industriel à l'autre. Ainsi, la participation à des programmes est plus élevée que la

moyenne dans trois secteurs industriels : le commerce (21,6 %), les services publics (20,8 %) et les services aux entreprises (20,2 %).

Une dernière dimension doit être mentionnée. La participation à l'éducation des adultes est aussi relative à la gestion du temps et, en particulier, à la conciliation travail-études-famille. Celle-ci n'est pas toujours facile et peut expliquer que le cheminement scolaire des étudiants adultes de l'université ne soit pas linéaire mais souvent itératif (Therrien, 1996). Le fait que la majorité des abandons à l'éducation des adultes se réalisent en début de scolarité indique bien l'existence d'une distance entre la conciliation envisagée des trois sphères d'activité et la réalité de la gestion quotidienne du temps (Therrien, 1996). Les données de Statistique Canada indiquent que la participation des personnes vivant en couple et ayant des enfants est effectivement plus faible que celle des célibataires et des couples sans enfants.

La participation et le contexte social

L'influence du contexte social sur le développement d'un champ est souvent conceptualisé, explicitement ou implicitement, sous le mode de la contrainte. Ainsi, les changements économiques ou sociaux obligeront les acteurs collectifs, comme les universités, ou individuels à investir dans la formation continue. Cette vision pêche par son déterminisme. En effet, et comme le soulignent différents travaux sur les liens entre économie et éducation (Doray et Maroy, 1995), les contextes ou les conjonctures ont rarement un effet direct sur l'éducation ; il faut tenir compte de l'interprétation que les acteurs en font et comment ils traduisent ces éléments externes dans l'organisation scolaire.

Le premier facteur contextuel que nous désirons mentionner illustre parfaitement cette approche. En 1995, le gouvernement québécois votait la Loi 90 obligeant les entreprises à investir 1 % de leur masse salariale dans la formation de leurs salariés. Cette loi institue une forme de régulation de la gestion du personnel et elle peut être considérée à bien des égards à contre-courant du mouvement de déréglementation des échanges économiques et de libéralisme politique. En d'autres mots, l'adoption de cette loi repose sur une action politique différente des approches actuellement préconisées en matière d'interventions publiques. En ce sens, on ne peut associer de manière déterministe le contexte économique et l'action politique. De plus, il n'est pas dit que cette prescription légale va conduire à une augmentation de la demande de formation sur mesure ou de perfectionnement à l'université. L'action des employeurs sera à cet égard déterminante. Vont-ils chercher à contourner les exigences légales ou, au contraire, à déployer des

politiques formelles de formation ? Dans ce dernier cas, vont-ils s'orienter vers la formation des cadres et des professionnels, ce qui peut avoir un impact sur la demande de formation universitaire, ou vers la formation des ouvriers non qualifiés et qualifiés ? Alors l'incidence sur la formation universitaire serait plutôt marginale.

L'institutionnalisation et la diffusion de la « nouvelle économie » fondée sur la mondialisation des échanges, le développement technologique (technologie de l'information et de la communication ou NTIC) et de nouvelles formes d'organisation du travail entraîneraient une forte demande de formation continue. Celle-ci serait mobilisée à plusieurs fins : recyclage et reconversion des salariés déstabilisés ; perfectionnement et adaptation aux nouvelles exigences technologiques et organisationnelles ; apprentissage des nouvelles compétences techniques et sociales nécessaires à la mise en oeuvre des nouveaux modes de production ; diversification des compétences ; appropriation des nouvelles technologies de l'information et de la communication ; lutte contre la pauvreté associée à la précarisation, au chômage endémique et à l'augmentation du nombre de sans-emploi et alphabétisation. Un récent avis du Conseil supérieur de l'éducation indique des voies possibles d'articulation de l'enseignement supérieur avec le développement économique. Ainsi, note-t-il, les appels insistants de soutien à la restructuration industrielle, appels portant sur deux propositions : les entreprises québécoises sont fortement incitées à s'associer aux efforts de développement technologique (p. 4) et, pour ce faire, il faut rapprocher le milieu de la formation et celui de la production. De nombreuses attentes concernent la formation initiale (réformes de programme, développement de la formation en sciences et en technologie, formation aux langues et aux cultures étrangères, etc.), la recherche (développement de la recherche appliquée en association avec les entreprises, développement des transferts technologiques, etc.) ainsi que la formation continue. À ce titre, plusieurs propositions sont présentées : former les gestionnaires et le personnel des entreprises afin d'entreprendre la modernisation des entreprises et la gestion des technologies de pointe, faciliter l'accès aux spécialistes et aux professeurs à des programmes avancés d'alternance professionnelle, encourager les firmes à investir davantage en formation continue, améliorer les compétences des cadres moyens et supérieurs, développer des programmes efficaces d'adaptation des travailleurs aux changements. Il est aussi noté que les attentes sont souvent différentes selon qu'elles sont formulées par des représentants de la grande entreprise ou des PME.

Mais en même temps, le Conseil rappelle que nombre de groupes remettent en question « le rapport entre le modèle de croissance économique qui prévaut dans nos économies libérales » (Conseil

supérieur de l'éducation, 1994, p. 36). Cette remise en question est associée à des

[...] efforts pour faire en sorte que la société soit fondée sur le développement communautaire, sur le développement durable, sur des rapports Nord-Sud transformés et un partage équitable du travail et des richesses [...] Ces efforts reposent aussi sur des activités de formation et de diffusion de l'information scientifique, sur le développement d'une culture scientifique et technique suffisante pour que les citoyens et citoyennes prennent part aux débats sur les enjeux en matière de développement. Ces efforts passent donc nécessairement par un travail qui se réalise en partie à l'enseignement supérieur (*Ibidem*, p. 37).

La contribution de la formation continue dépasse le strict rôle économique. La mondialisation des échanges et la diffusion des NTIC obligent à l'apprentissage d'une culture ouverte sur le monde. La formation continue contribuait ainsi à modifier les identités collectives et à comprendre les rapports sociopolitiques mondialisés. En même temps, la formation continue devrait aussi aider les communautés locales à prendre en charge leur propre développement, déstabilisée par la mondialisation des échanges économiques et culturels. La conjoncture actuelle serait propice au développement de la formation continue par différentes voies.

Des articulations étroites peuvent être établies entre économie et éducation mais aussi entre culture et éducation. Toutefois, il est difficile d'esquisser les formes et les traits de la demande réelle. Dans quelle mesure l'université sera-t-elle directement mobilisée ? Si elle l'est, va-t-on s'inscrire dans une logique de perfectionnement qui se traduira par une demande de cours plus élevée ? Va-t-on développer de nouveaux certificats et s'inscrire dans une logique de course aux diplômes ? Va-t-on développer des programmes courts de deuxième cycle ? Va-t-on voir se développer une demande en sciences ou en sciences humaines ? La formation à distance, s'appuyant sur les NTIC, va-t-elle se développer ?

D'autres aspects devront aussi être pris en considération. Le vieillissement de la population en est un exemple. La participation à l'éducation des adultes diminue avec l'âge. Ainsi, le vieillissement de la population devrait réduire la demande de formation. Mais le sens de la relation entre ces variables n'est pas univoque, l'interprétation donnée conduira à des conclusions différentes, voire opposées, quant à l'importance de la participation. Ainsi, si l'âge est un indicateur d'un rapport à l'éducation et à la scolarité, il faut comprendre que les personnes âgées participent moins parce que ce rapport, construit lors de leur adolescence par leur expérience de la formation initiale, est moins important. Comme ce rapport tend à devenir de plus en plus étroit

d'une génération à l'autre, les nouvelles générations devraient davantage participer, et la relation entre âge et participation devrait changer. Mais si l'âge est plutôt un indicateur ou un révélateur du rapport au travail, la demande de formation continue — et en particulier la demande pour des programmes crédités — devrait être stable ou peut-être diminuer.

D'autres éléments contextuels doivent aussi être signalés. Sur le plan politique, les politiques budgétaires actuelles de l'État signifient des coupures dans les différents champs d'activité dont l'éducation. Il s'agit certes d'une contrainte importante de l'action des universités. Il n'est pas possible d'esquisser des tendances générales sur l'offre de formation des universités, car la gestion des compressions varie selon les institutions. Toutefois, un mouvement de rationalisation de l'offre de formation s'amorce à l'intérieur des universités et au sein de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). Va-t-on développer une offre « réseau » en éliminant les chevauchements entre universités et en cherchant la coopération interinstitutionnelle ? Quels effets ce mouvement aura-t-il sur l'offre de formation aux adultes ?

Un dernier aspect qui devrait être considéré également est ce que nous pourrions appeler « l'économie de l'environnement ». La diffusion de cette problématique et son institutionnalisation dans des pratiques politiques mais aussi économiques pourraient appeler une intervention de formation qui pourrait se traduire par des activités formelles. Il existe déjà des certificats en sciences de l'environnement et des programmes multidisciplinaires de maîtrise dans lesquels s'inscrivent des adultes. Au cours des prochaines années, la demande d'inscription dans ces programmes va-t-elle augmenter ? La demande de participation à des cours non intégrés dans des programmes va-t-elle augmenter ? Les controverses publiques autour d'implantations technologiques jugées préjudiciables à l'environnement et à la qualité de la vie peuvent aussi conduire à une demande de formation qui ne sera pas nécessairement créditée ou intégrée dans un programme formel.

Il est possible de cerner d'autres enjeux sociaux qui conduisent à une demande plus ou moins importante de formation continue. Il reste que ces enjeux ne doivent pas être considérés comme des déterminismes. La liaison entre ces enjeux et la structuration du champ éducatif passe par un travail de construction des liens et de négociations de la demande et de l'offre dont il faut tenir compte.

En guise de conclusion

À la suite de ce bref tour d'horizon, nous pouvons esquisser quelques pistes de réflexion sur le développement futur de l'éducation des adultes dans les universités

Notre analyse de la relation entre le contexte social et le développement de l'éducation des adultes conduit à souligner l'importance du travail social d'élaboration d'une offre de formation, réalisé en grande partie par les instances de planification de l'offre de formation. En effet, si les activités de formation sont des traductions d'enjeux sociaux et économiques, les universités doivent être attentives à ces enjeux ainsi qu'aux différents points de vue exprimés à l'occasion de leur formulation et des débats. C'est dire l'importance des relations que les universités doivent entretenir avec leur environnement. En ce sens, les relations entre universités et entreprises et, plus généralement, entre universités et milieux sociaux sont primordiales dans le cadre de ce que nous pourrions appeler « une veille éducative », pour paraphraser l'expression de veille technologique. La mise en oeuvre d'une telle veille n'est pas du ressort exclusif des instances de planification des institutions. Elle doit être de la responsabilité de tous les acteurs. Cette fonction doit être décentralisée et mobiliser tous les acteurs, qu'ils soient des universitaires ou des représentants des milieux sociaux. En effet, la diversité des situations entre disciplines ou entre enjeux sociaux nous y oblige.

L'éducation universitaire des adultes est pour l'essentiel tournée vers des activités d'enseignement crédités. Si l'intégration des adultes dans les programmes réguliers est fréquente, elle a souvent pris la figure de l'inscription à des programmes courts. Dans plusieurs universités, leur mise en oeuvre a même symbolisé la présence des adultes dans l'université. Les programmes courts ont aussi innové par leur contenu, souvent pluri-ou multidisciplinaires. À ce titre, nous pouvons y voir un indice du nouveau mode de production/diffusion des connaissances décrit par Gibbons *et al.* (1994) dont un des traits est la contextualisation de l'activité de connaissance (Limoges, 1995). Cette formule présente, pour le futur, des avantages certains si l'esprit qui préside à leur conception demeure disciplinaire et thématique. En même temps, un renforcement de ces pratiques implique la création d'équipe multidisciplinaire.

Par ailleurs, les politiques éducatives récentes, tant fédérales que provinciales, et les réquisits de la nouvelle économie de la connaissance militent en faveur d'une diversification des modes d'intervention des universités. En ce sens, la formation sur mesure, créditée ou non, pourrait être développée et davantage intégrée à la pratique

enseignante. Formule souple, elle a aussi l'avantage de permettre une prise de contact avec le milieu, ce qui est une condition de mise en oeuvre du second mode de production des connaissances. Pour ce faire, il faut ouvrir les frontières de la tâche des professeurs et, surtout, il faut accepter que le travail éducatif du professeur ne soit pas uniquement et exclusivement défini par l'enseignement dans des programmes crédités. Il faut aussi assurer des mécanismes de reconnaissance de ces activités dans le cadre de programmes crédités afin que les individus qui désirent poursuivre leur formation puissent le faire.

La diversification des formes d'interventions éducatives combinée à la planification d'activités de formation autour d'objets transdisciplinaires nous apparaît une voie de développement de l'éducation des adultes à explorer de manière plus systématique afin d'en saisir les incidences institutionnelles et les effets sur l'accessibilité des ressources éducatives¹⁰.

Bibliographie

- BOWLES, S. et H. GINTIS (1976). *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, Harper Colophon Books.
- BROWN, Ph. et H. LAUDER (1992). « Education, Economy and Society : An Introduction to a New Agenda », dans Ph. Brown et H. Lauder (clir.). *Education for Economic Survival. From Fordism to Postfordism ?*, London, Routledge, p. 1-44.
- COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix après la Commission Jean*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES (1995). *Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *Des priorités en éducation des adultes*, Québec, Avis du conseil au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Québec, Gouvernement du Québec.

10. Cette voie nous apparaît tout aussi intéressante que celle très souvent avancée de la mise en oeuvre d'une pléthore de services para- ou péripédagogique qui sont souvent très peu utilisés (Therrien, 1996).

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Québec, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *L'Enseignement supérieur et le développement économique*, Québec, Gouvernement du Québec.
- COOKSON, P.S. (1986). « A Framework for Theory and Research on Adult Education Participation », *Adult Education Quarterly*, vol. 36, n° 3, p. 130-141.
- COURTNEY, S. (1992). *Why Adults Learn ? Towards a Theory of Participation in Adult Education*, London, Routledge.
- DORAY, P. et C. MAROY (1995). « Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 4, p. 661-689.
- GIBBONS, Michael, Camille LIMOGES, Helga NOWOTNY, Simon SCHWARTZMAN, Peter SCOTT et Martin TROW (1994). *The New Production of Knowledge*, London, Sage.
- HENRY, G.T. et K.C. BASILE (1994). « Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education », *Adult Education Quarterly*, vol. 44, n° 2, p. 64-82.
- LIMOGES, Camille (1995). « L'université entre la gestion du passé et l'invention de l'avenir », Communication présentée au symposium de la Commission de planification, Québec, Université du Québec.
- MÉHAUT, P. et coll. (1978). *Formation continue, gestion du personnel et marché de la formation*, Paris, Éditions du CNRS.
- THERRIEN, Rita (1996). « La présence des adultes à l'université : tendances, impacts et enjeux », Communication au colloque *L'évolution de la population étudiante à l'université*, Congrès de l'ACFAS, Montréal, Université McGill.
- YANG, B., A. BLUNT et R.S. BUTLER (1994). « Prediction of Participation in Continuing Professional Education : A Test of Two Behavioral Intention Models », *Adult Education Quarterly*, vol. 44, n° 2, p. 83-96.

9

La scolarisation universitaire : clarifier les enjeux pour comprendre le phénomène

Guy Massicotte Université
du Québec

Clarifier les enjeux

« Enjeux et facteurs explicatifs », tel était le thème d'analyse et de discussion proposé par les organisateurs d'un colloque, tenu à Montréal, en mai 1996, sur la problématique de l'évolution des clientèles étudiantes universitaires¹. Thème judicieux, s'il en est, car il ne fait pas de doute que la fréquentation universitaire constitue un enjeu, et que l'explication des différents aspects et des différentes configurations que prend ce phénomène n'a de sens que par rapport à ce qu'il représente pour les acteurs en présence.

Peut-être, au point de départ, vaut-il la peine de définir ce qu'il faut entendre par « enjeu ». Il s'agit, dans l'esprit de ce texte, de ce qui est désirable, et désiré, un état, une situation, ou encore, le résultat d'un processus, que l'on veut s'approprier, une valeur en quelque sorte, reconnue comme telle, et qui fait l'objet de convoitise, quels que soient les motifs, à la limite, qui la justifient : pouvoir, avantages matériels, aspirations intellectuelles ou morales. Un enjeu peut être individuel ou collectif, selon qu'il affecte les perceptions et les comportements d'une personne ou d'un groupe.

De quels enjeux, s'agit-il donc, et pour qui ? Les deux questions sont nécessaires, car, à n'en pas douter, les enjeux ne sont pas les mêmes selon que l'on adopte la perspective des étudiants, en tant qu'individus, celle des autorités gouvernementales, responsables des politiques

1. Dans le cadre du congrès annuel de l'ACFAS (Association canadiennefrançaise pour l'avancement des sciences).

publiques, ou encore, celle des universités, qui organisent, dispensent et sanctionnent les activités de formation. Chacun a sa conception de l'importance relative de poursuivre des études, de la signification que cela revêt pour soi-même et les autres. Certes, le processus lui-même peut être défini assez clairement, comme étant l'acquisition de savoir et de savoir-faire faisant l'objet d'une reconnaissance formelle, et habituellement acquis par la fréquentation d'établissements dotés des capacités requises et habilités à sanctionner le niveau et la qualité des apprentissages réalisés. Au sens strict, donc, l'autodidaxie et la culture personnelle acquise à l'extérieur du système scolaire ne font pas partie de la scolarisation, non plus que la fréquentation de programmes d'études non sanctionnés formellement. À cet égard, la personne qui s'engage dans un programme qui conduit normalement à un diplôme, et qui ne l'obtient pas, est tributaire d'une scolarisation incomplète. Du point de vue de la société, ou des établissements de formation, c'est la même chose : elle soutient et ils contribuent alors à une scolarisation incomplète d'une fraction de la population étudiante.

Pour les universités, la scolarisation des citoyens, qui aspirent à une formation supérieure, constitue leur raison d'être. Elles veulent des étudiants, car, sans eux, elles n'existeraient pas. Sans croissance des effectifs, les perspectives de développement s'amenuisent, et lorsque les clientèles déclinent, la crise pointe à l'horizon. Parler ainsi n'est pas sous-estimer l'authenticité de leurs convictions en faveur de la scolarisation, c'est tout simplement reconnaître les règles d'existence auxquelles elles sont soumises. Les enjeux, pour les étudiants, en tant que personne, et pour les autorités gouvernementales, en tant que responsables des politiques publiques, sont beaucoup plus ambigus, et cette ambiguïté rend difficile l'interprétation des facteurs qui favorisent ou défavorisent la scolarisation. Et même dans le cas des universités, il ne faudrait pas croire que les enjeux soient dénués de toute ambiguïté, car si elles souhaitent comme institution la croissance des effectifs, elles n'ont pas de perception claire des facteurs favorables à cette croissance : tantôt elles favorisent des frais de scolarité peu élevés, estimant que le prix est une variable significative, tantôt un élargissement de l'offre de services, d'autres fois, une amélioration de la qualité. Par ailleurs, bien des universitaires, sans doute, aspirent à un élitisme tranquille et ne se préoccupent guère de l'accroissement de la fréquentation universitaire.

Formuler quelques hypothèses sur la nature des enjeux qui motivent les acteurs engagés dans le processus de scolarisation devrait permettre de clarifier les perceptions des uns et des autres, et contribuer ainsi à mettre en lumière les enjeux les plus significatifs, qui sont parfois occultés. Il existe des phénomènes de changement, dont les facteurs explicatifs échappent aux acteurs concernés. Dans le cas de la

scolarisation, il y a tout lieu de croire que la perception des acteurs détermine leurs stratégies, et que ces dernières façonnent le paysage éducatif. Si tous s'entendent sur le bien-fondé théorique de l'accessibilité, il existe bien des divergences sur le sens de la formation à dispenser, à acquérir, à soutenir, et sur la meilleure façon de le faire. Or, non seulement les choix à faire sont-ils décisifs, mais encore le degré de convergence entre les stratégies des différents acteurs est-il aussi un paramètre important pour la réalisation des objectifs de chacun, tant l'interdépendance des uns et des autres est grande².

Que les étudiants croient un peu moins à l'importance de la scolarisation, les effectifs diminuent ; qu'ils cherchent à satisfaire telle ou telle aspiration, voilà que les équilibres entre les disciplines, les régimes d'études, les types de programmes, voire les types d'établissements eux-mêmes, se modifient ; que les autorités publiques encouragent telle forme de scolarisation plutôt que telle autre, des incitations se créent en faveur de telle ou telle pratique ; que les universités elles-mêmes interprètent d'une manière ou d'une autre les enjeux qui animent les étudiants, ou l'État, et voilà que des orientations se prennent qui favorisent des façons de faire et en défavorisent d'autres. Certes, cet enchaînement des perceptions et des actions n'est pas mécanique et sans équivoque. C'est leur confusion même qui obscurcit la réalité et rend difficile l'analyse des facteurs explicatifs. D'où l'importance d'opérer cette clarification des enjeux, tout en sachant que cette clarification devient elle-même réalité, avec le risque de contribuer à la confusion plutôt qu'à l'éclaircissement. On en jugera.

Cet exercice, par ailleurs, n'aura de sens que si l'on se place dans une perspective de changement, et que si l'on explicite au point de départ ce parti pris qui guide l'analyse, soit celui d'une scolarisation à la fois plus étendue et plus poussée. L'enjeu majeur des prochaines décennies sera sans contredit la capacité pour les êtres humains de maîtriser leur environnement naturel et culturel. Ceux qui posséderont ce pouvoir domineront l'histoire, d'où la nécessité de développer cette capacité et surtout de faire en sorte qu'elle soit disponible au plus grand nombre. Des choix fondamentaux s'offrent à nous : entre une formation axée sur les besoins de l'économie et des entreprises et une formation plus large, qui englobe l'économie et prend en compte la globalité de la personne et de son univers ; entre la formation d'une élite et celle du plus grand nombre. Le paradoxe est qu'il n'y aura de véritable

2. Le débat qui a affleuré à l'occasion du dépôt du rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation sur l'importance relative de l'éducation de base par rapport à l'enseignement supérieur, et qui se pose en termes encore plus accentués dans les pays en voie de développement, illustre bien ces divergences de conception quant à l'enjeu de la scolarisation.

prospérité que si l'on accepte de faire le détour par une formation large et accessible au plus grand nombre, car autrement, il n'y aura de richesse que pour le petit nombre, une richesse du reste condamnée à s'amenuiser faute d'assise. Il existe à l'heure actuelle une alliance mortelle qui se dessine entre les étudiants qui réclament le gel des frais de scolarité, et condamnent ainsi l'université de la prochaine génération à la médiocrité, et les détenteurs du pouvoir qui sont déjà à mettre en place des structures efficaces de formation pour répondre aux besoins à court terme des entreprises, laissant la société sans ressource de renouvellement et de maîtrise de son histoire³. Seul un effort de lucidité permettra de dépasser ces contradictions.

Sans chercher à dresser un sociogramme complet des jeux d'acteurs en présence, il est à tout le moins possible de distinguer les étudiants, en tant que personnes engagées dans un processus de formation, des établissements universitaires, et ces derniers des autorités publiques, qui, au Québec, financent l'enseignement supérieur dans une proportion de 80 % et plus. Que veulent-ils ces acteurs, quels intérêts défendent-ils, qu'est-ce qui les anime par rapport à la fréquentation universitaire ?

Un peu d'histoire

Il est certain qu'il a existé, dans l'histoire du Québec, une période où l'instruction est apparue comme un bien individuel et collectif hautement convoité. En une décennie, les années 1960, on a vu naître les commissions scolaires régionales, les cégeps et les constituantes de l'Université du Québec. Dès le point de départ, le « Qui s'instruit s'enrichit ! » de Jean Lesage a marqué le mouvement d'une ambiguïté

3. Un petit calcul nous en convaincra : une session de formation disponible sur le marché et fréquentée par le personnel des entreprises coûte environ 50 \$ de l'heure de formation ; en ne prenant que les heures de présence, un cours de trois crédits représenterait 45 heures de formation, soit 2 250 \$, et comme une session normale en compte cinq, on arrive à des frais de scolarité de 11 250 \$ par session, soit de 22 500 \$ par année. N'importe quelle université financée de cette façon parviendrait à d'aussi bons résultats, mais on préfère appauvrir les universités et permettre à l'entreprise privée d'occuper un nouveau champ d'activité. Elles font ainsi d'une pierre deux coups : dispensent les contenus qui servent leurs intérêts à court terme et en tirent des bénéfices d'exploitation. Le plus navrant est de voir les étudiants soutenir indirectement cette évolution et l'État y consentir, faute de courage. Certes, on répliquera que c'est à l'État de pourvoir à la différence, mais chacun sait que c'est un voeux pieux, dans la mesure où les forces économiques, en gelant la fiscalité, ont verrouillé cette issue.

dont il ne s'est pas encore remis. Le miroitement de la richesse n'était pas tant nécessaire pour motiver les citoyens et les citoyennes que pour justifier les investissements que nécessitait la poursuite d'études. Car, les Québécois et les Québécoises se sont instruits pour des fins de promotion sociale, certes, pour s'enrichir, sans doute, mais surtout pour accéder à la modernité et sortir de ce que les thuriféraires de l'époque leur présentaient comme ayant été l'obscurantisme du passé. Bien sûr, il s'agit là d'une hypothèse, dont il faudrait démontrer la validité par des études empiriques. Mais à regarder les choix de discipline et de programmes qu'ont fait les étudiants et les étudiantes à travers le temps, ce gonflement des effectifs au secteur général des collèges et dans les programmes de sciences humaines des universités, tout cela ne milite-t-il pas en faveur de cette interprétation ?

La même ambiguïté est toujours au coeur du phénomène de la scolarisation : du point de vue des autorités publiques et des bailleurs de fonds, on étudie pour trouver un emploi, pour faire tourner l'économie, mais pour la grande majorité des étudiants, on étudie, surtout, à vrai dire, pour participer à la culture contemporaine. Cette motivation, bien entendu, n'est pas incompatible avec le fait de vouloir décrocher un emploi et d'en tirer ce qu'il faut pour subvenir à ses besoins. Au contraire, même que ce sont là les signes les plus manifestes d'une intégration réussie à la société et à la culture contemporaine. Mettre en lumière, toutefois, le sens véritable de l'accès à la formation, est de nature à clarifier les enjeux et à comprendre les comportements qui en découlent. Dans leur ensemble, les étudiants d'aujourd'hui, comme ceux d'hier, ont une vision beaucoup plus large de l'éducation que des visées purement économiques⁴. Et la thèse que nous allons soutenir dans ce texte est que l'État aurait intérêt à le reconnaître, au nom même des objectifs qu'il poursuit, alors que les universités, si elles le voyaient plus clairement, pourraient mettre en œuvre des politiques et favoriser des pratiques beaucoup plus pertinentes et efficaces. Il suffit de consulter les enquêtes effectuées auprès des étudiants universitaires pour constater à quel point les objectifs de connaissance demeurent importants, mais surtout, d'observer quels sont leurs choix de programme et de discipline. Il n'y a pas de corrélation véritable entre les espérances d'emploi et les choix d'orientation professionnelle des

4. Au cours du colloque de l'ACFAS, Mme Johanne Bujold du Bureau de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec a présenté les premiers résultats d'une enquête réalisée auprès des nouveaux admis aux programmes de baccalauréat et de certificat qui confirment cet intérêt prioritaire pour les objectifs cognitifs.

étudiants⁵. Ceux et celles qui sont surtout motivés par l'emploi, certes, sont plus sensibles aux perspectives professionnelles⁶, mais ils ne constituent pas la majorité des étudiants qui fréquentent l'université, ni à temps complet, ni même à temps partiel.

Et il en a sans doute toujours été ainsi. Des changements importants, toutefois, sont survenus, au cours du dernier quart de siècle, dans les relations entre la richesse et l'éducation. Cette modification s'exerce dans deux directions opposées. D'une part, les possibilités d'enrichissement et de promotion économiques se sont amenuisées pour les citoyens, ce qui sert de révélateur à la faiblesse de la corrélation entre l'instruction et la richesse. Pendant une génération, on s'instruisait et on s'enrichissait, puis ces deux mouvements se sont dissociés. Pas complètement, bien entendu, puisqu'il reste indispensable de s'instruire pour accroître ses chances de promotion économique⁷, mais suffisamment pour que l'on prenne conscience que l'on peut s'instruire sans s'enrichir. Cette dissociation introduit une grande incertitude et change le rapport aux études. Paradoxalement, il donne encore plus de latitude pour des choix d'orientation et des stratégies d'études dissociés de la problématique de l'emploi. Bien sûr, on entend souvent l'explication

5. Comme il a été maintes fois démontré, les programmes d'informatique et de sciences appliquées sont ceux qui présentent les meilleures perspectives d'emploi, et pourtant les clientèles stagnent dans ces domaines. Voir, notamment, Guy Massicotte (1991). « Le déficit de main-d'oeuvre scientifique et technique en Amérique du Nord : un écart à combler », *Futuribles*, 155, juin, p. 17-29.
6. Comme l'atteste la baisse considérable des effectifs en sciences de la gestion au cours des dernières années, encore qu'il s'agisse là d'un lieu commun qui mériterait confirmation : cette désaffection ne cacherait-elle pas, aussi, un changement de valeur et la reconnaissance du caractère trop technique et trop peu critique et cognitif des études en gestion ? Il est notoire que dans plusieurs programmes de sciences administratives, on consacre relativement peu d'importance aux études stratégiques et à la gestion de la technologie, par exemple, qui constituent pourtant des ingrédients indispensables à tout savoir pertinent pour oeuvrer en milieu organisationnel. Avant de gérer la convention collective et le système comptable, il faut maintenir l'entreprise en vie et pourvoir à son développement...
7. Le *Globe and Mail* fournissait récemment des chiffres assez stupéfiants, à cet égard, tirés d'une étude récente de Statistique Canada : depuis 1990, pour les détenteurs de diplôme universitaire (certificat et grade), l'augmentation des emplois détenus a été de 384 000, soit 26 %, la situation est demeurée inchangée pour les détenteurs de DES, et la perte a été de 869 000, soit 25 %, pour les personnes sans DES. Les diplômés universitaires détiennent 49 % des emplois (41 % en 1990), alors que les personnes sans DES en détiennent 19 % (27 % en 1990). Bruce Little (1996). « Why it Pays to Stay in School », *Globe and Mail*, le 26 août.

inverse. Les étudiants donnent la priorité à l'emploi et ne consacrent pas assez d'énergie aux études, d'où les durées trop longues et les abandons trop nombreux. Mais s'ils donnent de fait la priorité à l'emploi dans leur vie, car il faut bien vivre, ils ne donnent pas nécessairement la priorité à l'emploi dans les motifs qui les animent et les choix qu'ils exercent dans leur stratégie éducative. Ils ont, dans l'ensemble, une relation beaucoup plus libre à l'égard de la formation. Cette hypothèse, car il s'agit bien entendu d'une hypothèse, un peu provocatrice, il faut en convenir, si elle se vérifiait, aurait des implications majeures pour les établissements universitaires, car au lieu de faire miroiter l'emploi et de stimuler la relation formation—emploi pour motiver les étudiants à s'engager davantage dans leurs études, il faudrait peut-être mieux répondre à leur motivation réelle.

Mais si l'éducation n'est plus aussi manifestement associée à l'enrichissement d'un point de vue individuel, il n'en est pas ainsi d'un point de vue collectif. Le « Qui s'instruit s'enrichit » de Jean Lesage a eu une portée individuelle, même si l'on peut soupçonner que dans son esprit l'auteur pensait sans doute davantage au « Maître chez nous ! ». Aujourd'hui, la situation s'est diamétralement inversée. L'éducation est moins qu'auparavant une source d'enrichissement personnel et plus qu'avant une source d'enrichissement collectif. Dans l'économie mondialisée de l'innovation et des technologies avancées, c'est le savoir des citoyens qui induit le développement. Mais l'État lui-même et ses protagonistes politiques et administratifs sont prisonniers d'ambiguïtés, où les pressions des citoyens pour de meilleures conditions de vie individuelles se mélangent aux nécessités stratégiques de l'intégration dans l'économie mondialisée. Tout en constatant l'affaiblissement de la relation éducation—enrichissement, ils savent bien que l'éducation est le fer de lance du développement, mais au lieu de se poser la question du type d'éducation qu'il faudrait promouvoir pour assurer le développement, ils cherchent souvent une amélioration de l'éducation dans le sens d'une plus grande proximité immédiate avec l'emploi, pensant ainsi faire d'une pierre deux coups : satisfaire les aspirations individuelles des citoyens et assurer la base cognitive nécessaire à l'insertion du Québec dans les économies avancées. Avec le résultat que l'on est peut-être en train de rater les deux cibles.

Les stratégies étudiantes

Il n'est pas facile, dans le contexte actuel, de tirer au clair les motivations étudiantes. Un auteur averti, comme Marc-André Deniger, trouve le moyen de soutenir que le décrochage scolaire augmente quand la situation de l'emploi s'améliore, et que les politiques visant

à réduire le décrochage sont dans la perspective de leurs protagonistes des succédanés à la capacité de la société d'intégrer les jeunes⁸ ! Si tel était le cas, les élites se réjouiraient du décrochage, car il attesterait de l'intégration des jeunes sur le marché du travail ! Nous reviendrons plus loin sur les motivations des dirigeants. Pour ce qui est des jeunes, la sensibilité qu'ils manifestent aux possibilités d'emploi ne permet pas d'inférer qu'ils fréquentent l'école pour accroître leurs qualifications professionnelles quand la situation de l'emploi se détériore. Dans leur ensemble, les étudiants et les étudiantes sont beaucoup plus perspicaces : ils se débrouillent sur le marché du travail pour survivre économiquement, quand les occasions existent, tout en cherchant une formation qui assure tant bien que mal leur insertion dans la culture contemporaine, lorsque cela leur est possible. Et c'est l'impuissance des institutions à répondre à l'un ou l'autre de ces impératifs, en cherchant, sans en être conscientes, à les satisfaire tous les deux en même temps, qui explique les insuccès qu'elles connaissent dans leur effort d'intéressement des étudiants à s'engager davantage dans leurs études.

Rien n'est plus significatif à cet égard que la saga des frais de scolarité. Tout a été dit sur le sujet, sur le caractère profondément inéquitable des frais de scolarité trop bas, qui constituent un transfert fiscal des plus pauvres aux plus riches, et qui taxent indûment soit les établissements, privés ainsi de ressources comparables aux autres universités du continent, soit l'État, s'il compense par des subventions. Des frais de scolarité bas sont censés favoriser l'accessibilité. Or, s'il y a une relation entre les deux phénomènes, elle s'exercerait plutôt en sens inverse : la clientèle augmente quand les frais augmentent et diminuent quand ils se stabilisent ! En fait, il s'agit d'un problème complexe. Le prix a sans doute son impact sur la fréquentation, mais probablement tout autant par la dévalorisation du service qu'il implique s'il est trop bas que par son inaccessibilité, s'il est trop élevé. L'écart est devenu si grand entre le prix chargé à l'étudiant québécois par rapport à ses congénères des autres provinces canadiennes, qu'il faut bien opiner en faveur de la première partie de l'alternative. En dépit de ce que prétendent les associations étudiantes, il faut sérieusement considérer que les pratiques actuelles de frais de scolarité peu élevés ne servent qu'à réduire la qualité et à affaiblir la valeur de la formation universitaire, et au bout du compte, à faire fuir les étudiants.

Une autre question, souventes fois embrouillée, est celle des niveaux d'exigence. Le décrochage attesterait de politiques trop généreuses d'admission, qui se traduirait par la suite par l'abandon de

8. Marc-André Deniger (1996). « Crise de la jeunesse et transformations des politiques sociales en contexte de mutation structurale », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n° 1, p. 73-88.

personnes incapables de s'adapter aux exigences universitaires. Les études démontrent pourtant le contraire, à savoir qu'il n'y a pas de corrélation, sinon une corrélation négative, entre les résultats scolaires et l'abandon⁹. Encore là, ce sont probablement des exigences trop faibles, un manque d'encadrement et l'insuffisance des stimulations intellectuelles proposées aux étudiants et aux étudiantes qui incitent à l'abandon.

Si l'on accepte l'hypothèse que les étudiants cherchent d'abord et avant tout à s'approprier la culture contemporaine à travers la formation, qu'ils sont de fait disposés à payer plus et surtout à s'investir davantage dans leurs études, si l'on sait leur présenter des défis stimulants et un encadrement de qualité, alors, la stratégie des autorités politiques et des établissements universitaires pourrait être tout autre qu'elle ne l'est présentement.

Les stratégies gouvernementales

Les autorités politiques souhaitent une plus grande accessibilité à l'enseignement supérieur, parce qu'elles considèrent, sans toujours bien comprendre leurs motivations, que là réside la clé du problème de l'enrichissement individuel et du développement collectif. Il faudrait bien qu'elles admettent que les deux ne vont pas nécessairement de pair. Dans le monde d'aujourd'hui, on a le choix entre la marginalité et l'intégration aux circuits économiques et culturels mondialisés. Ce dernier choix n'implique pas nécessairement un niveau de richesse élevé pour l'ensemble des citoyens. Il y a là deux problèmes : d'abord, assurer le développement collectif implique une stratégie éducative, ensuite, assurer un développement collectif qui se traduise par une répartition plus généreuse de la richesse implique une autre stratégie éducative. Mais penser que l'on peut résoudre l'un et l'autre par une stratégie éducative basée sur la promotion individuelle comme celle que l'on traîne dans les bagages idéologiques hérités de la Révolution tranquille, c'est là une profonde erreur.

Les incohérences des politiques publiques sont nombreuses. On finance plus généreusement certains secteurs disciplinaires et les cycles supérieurs, présumément pour favoriser la fréquentation de ces activités, alors que le déséquilibre des ressources en leur faveur est notoire, et qu'il aurait fallu fournir les incitations aux personnes elles-mêmes. On

9. Michel Robillard (1990). « L'amélioration de la persévérance aux études et des conditions de vie pédagogique et institutionnelle des étudiant-e-s à l'UQAM », Montréal, UQAM, 18 janvier, 56 p., p. 7.

déplore le chômage étudiant, tout en étant généreux dans l'approbation des programmes où les taux de placement sont bas et extrêmement malthusiens pour ceux où ils sont meilleurs. On accuse volontiers les universités de « course à la clientèle » tout en dénonçant la faiblesse des taux d'accès, et tout en finançant les étudiants en fonction des fluctuations à court terme des effectifs étudiants. En fait, la seule façon de comprendre les politiques publiques est d'admettre l'ambiguïté qui les caractérise : on reconnaît implicitement que la valeur profonde de la formation est l'appropriation de la culture contemporaine, mais on voudrait en même temps que le développement se fasse en fonction de l'emploi. À force de se concentrer sur cet objectif de l'emploi à court terme, on est en train de détruire la capacité même de la société d'en créer.

Mais le problème est encore plus grave que cela. Dans ce débat entre les autorités universitaires et les autorités politiques sur l'accessibilité, le dialogue est complètement embrouillé. D'une part, l'État, même si ce n'est pas toujours pour les bonnes raisons, souhaite une plus grande scolarisation, alors que les universités répondent qu'elles font le maximum au risque d'affaiblir indûment les niveaux d'exigences et de diluer d'une façon excessive les ressources. En fait, les dirigeants actuels, aussi bien dans les universités que dans les instances gouvernementales, ont encore dans l'esprit que les citoyens aspirent à l'éducation, comme c'était le cas dans les années 1960, et qu'il suffit d'ouvrir les portes pour qu'ils s'engouffrent naturellement dans les programmes, le seul obstacle réel étant celui du prix. En fait, les étudiants veulent bien s'instruire, mais résistent de plus en plus à des formations qui ne leur donnent ni accès à l'emploi, ni l'accès à la culture contemporaine. En outre, s'il est vrai que ceux et celles qui viennent à l'université le font pour des motifs où les considérations culturelles priment, ou, en tout cas, occupent une place importante, beaucoup y renoncent parce qu'ils n'y voient pas leur intérêt.

La responsabilité de l'État, à cet égard, est considérable. Le problème de la place de l'éducation dans le développement n'est pas un problème de relation formation-emploi. Le problème en est un d'appropriation culturelle des structures cognitives de l'économie mondialisée. On raisonne encore comme s'il fallait préparer des gens à des tâches existantes, au mieux, à créer, alors qu'il faut former des citoyens capables de maîtriser les environnements culturels et technologiques des sociétés mondialisées. On continue de raisonner comme si avec plus du même, on finira bien par y arriver, alors qu'il faut du mieux, en tout cas, autre chose, qui clarifie la perspective. Bien sûr, la préparation à l'emploi restera toujours une préoccupation d'importance dans les processus éducatifs, mais là ne devrait pas être l'enjeu majeur du point de vue de l'État. Pour celui-ci, il ne peut y avoir que deux enjeux en matière de scolarisation : permettre aux citoyens d'ici de s'approprier la culture

contemporaine pour éviter qu'elle ne les aliène et les marginalise ; ensuite, faire en sorte que cette appropriation soit la plus large possible, dans un souci d'équité et de démocratie, mais aussi pour assurer la pérennité même du développement économique, celui-ci ne pouvant être viable à long terme sans une base cognitive large et vivante. La richesse globale ne pourra être, et encore ce ne sera pas automatique, qu'une retombée de l'atteinte du premier objectif, l'égalité des chances et des conditions constituant des retombées du second objectif et un préalable à la réalisation à long terme du premier.

Les stratégies universitaires

Mais si la responsabilité de l'État est considérable, celle des établissements universitaires l'est encore bien davantage, car ce sont eux qui assument traditionnellement, en vertu de cette autonomie si ardemment revendiquée et si jalousement protégée, le rôle d'initiative en matière de développement éducatif. Or, les universités qui veulent accueillir de plus en plus d'étudiants, de plus en plus motivés, ne peuvent que constater que leur clientèle stagne ou diminue, que les engagements s'étiolent dans des abandons répétés et des études qui s'éternisent, attribuant à la reprise de l'emploi la désaffection qu'ils subissent lorsque la conjoncture du marché du travail est positive et au chômage des diplômés la diminution des inscriptions qui les affligent lorsque la conjoncture est mauvaise.

Du point de vue des universités, le problème des enjeux est double. D'une part, si l'économie doit continuer à se développer, il est clair qu'elle fera de plus en plus appel à des connaissances de pointe transférables dans l'économie et la société. Il est tout aussi clair que ce transfert s'effectuera par le truchement de personnes qui se les auront appropriées. Le premier enjeu, pour les universités est d'assurer le développement de ces connaissances et des personnes qui les maîtriseront. Le développement économique n'implique pas nécessairement, loin de là, ni la prospérité générale, ni un large accès à l'emploi. On peut très bien imaginer une activité économique intense, fortement mécanisée, payant de bas salaires, et ne profitant qu'à une élite de possédants et de dirigeants. Si la démocratie est d'abord affaire de politique, rien ne pourra se faire sans la démocratisation de la formation. Autrement dit, il n'y a aucune chance de démocratiser l'accès à la richesse si la population n'est pas instruite et ne s'est pas appropriée la culture contemporaine, alors qu'il y a de fortes chances qu'une population ayant bien intégré les valeurs et les concepts de l'économie mondialisée rendra à la fois possible, voire nécessaire, de par ses capacités mêmes et les pressions qu'elle sera capable d'exercer, un partage plus équitable

du travail et des richesses. On voit à quel point les universités se trouvent dans une conjoncture cruciale pour elles-mêmes et pour la société. Pour elles-mêmes, car elles ne serviront plus à rien si elles ne relèvent pas le défi du développement scientifique et culturel et celui de l'appropriation des connaissances par les acteurs économiques et sociaux. Et rien ne contribuera à les maintenir en aussi grand nombre si ce n'est que pour former une élite. Le maintien d'un effectif nombreux passe donc par deux impératifs de pertinence : une plus grande contribution au développement des connaissances et à leur appropriation, une meilleure contribution à la démocratisation des connaissances par une formation appropriée au plus grand nombre possible de citoyens et de citoyennes¹⁰.

Les implications des enjeux pour les universités

Parce que les universités, et d'une façon plus générale, les établissements universitaires disposent d'un pouvoir énorme par rapport à l'État, qui leur laisse une large marge de manoeuvre dans la planification de leurs orientations, et par rapport aux étudiants qui en sont dépendants, il leur appartient de prendre l'initiative des changements. Ces derniers sont à la fois simples à formuler et à mettre en oeuvre, et complexes, dans la mesure où ils impliquent un changement de paradigme. Paradoxalement, ce n'est pas le recul face à des exigences trop immédiates du marché du travail ou des utilisateurs de connaissances qui fait problème, car cette distance est déjà inscrite dans les modes de fonctionnement des universités. Les sollicitations des autorités pour une plus grande proximité avec la société ont laissé des traces, certes, mais sans doute davantage dans les discours de circonstances et les exemples anecdotiques que dans les structures et les valeurs des organisations universitaires. La prise de distance à l'égard des exigences à court terme n'en est pas moins salutaire et nécessaire. On ne s'attend pas des universités qu'elles se substituent aux entreprises, aux écoles, aux hôpitaux, aux organismes de services communautaires, aux services publics, etc. On ne s'attend pas des universités, non plus, à ce qu'elles assurent la préparation immédiate des personnes en vue de combler des postes qui seraient déjà disponibles sur le marché du travail. On ne s'attend pas pour autant à ce que les universités s'enferment dans une

10. On avancera bien sûr qu'avec la stagnation démographique et les nécessités du renouvellement des connaissances des gens disposant déjà d'une formation initiale, qu'un vaste champ s'ouvre aux universités qui voudraient s'intéresser à la formation dite continue. Seront-elles capables de relever ce défi ? La diminution radicale de la clientèle à temps partiel, et ce, à l'échelle canadienne, laisse songeur à cet égard.

tour d'ivoire, cultivant le savoir pour le savoir et produisant des copies conformes d'elles-mêmes, sans se soucier de pertinence sociale, culturelle ou économique. Le défi de l'université est de se maintenir à distance, d'habiter la sphère intellectuelle et scientifique, tout en l'actualisant et tout en développant des savoirs et des savoir-faire significatifs pour les autres domaines d'activité. Cela appelle à de nouveaux modes d'interaction avec la société, en amont et en aval de l'activité universitaire. En amont, pour découvrir avec les acteurs sociaux les problèmes cognitifs qui appellent des recherches plus théoriques, pour repérer, aussi, les carences de formation plus fondamentale qui requièrent l'appropriation de nouveaux concepts et la maîtrise de nouvelles méthodologies de travail et de nouvelles façons de faire. On est à la fois proche de ce que l'université sait faire de mieux, mais très loin des programmes tout faits, dérivés des structures disciplinaires. On ne demande plus aux universitaires de traduire leur discipline en programme de formation en fonction de ces logiques disciplinaires, mais de le faire en fonction des logiques de pertinence économique, sociale et culturelle. En aval, il s'agit pour les universités de construire des ponts avec les utilisateurs des connaissances, pour qu'à travers, notamment, les activités de formation, les personnes formées à l'université deviennent des agents efficaces dans leur milieu. Si l'étudiant, plus que jamais, doit devenir l'interface principale entre l'université et le milieu, la construction d'activités universitaires, appropriées à cette fonction, exigent des universitaires un souci constant d'interaction avec le milieu. Après avoir puisé dans le milieu des sources d'information pour élaborer des activités proprement universitaires, il faut s'assurer que les connaissances produites et transmises aux étudiants s'insèrent correctement dans le milieu et contribuent à son développement. C'est ici que la formation continue, notamment, prend tout son sens, car c'est à travers ces activités que l'université fera en sorte que sa contribution soit réellement utile. On se rend compte à quel point cette conception s'écarte de la notion d'une université qui s'inscrit dans un concept de réponse à des besoins. Dans cette conception, on s'imagine que la société exprime des besoins que l'université satisfait. En réalité, la société a des problèmes que l'université, en partenariat avec d'autres acteurs, peut traduire en besoins cognitifs de haut niveau et en activités de recherche et de formation pour y répondre. Et encore là, les solutions ne s'imposeront pas d'elles-mêmes, comme si la société était en attente de ce qu'elle connaissait. Les universités ont la responsabilité de convaincre leurs partenaires de la valeur des solutions qu'elles ont mises au point, et de les soutenir dans leur appropriation. C'est à une mission spécifiquement universitaire et à des stratégies proactives que sont conviés les universitaires et non à une dilution de leur raison d'être et à leur asservissement à des besoins définis en dehors d'eux par des utilisateurs avides.

Et, nulle part ailleurs que dans l'exigence de démocratisation, sera plus nécessaire cette attitude proactive. Il est illusoire de penser que la population soit en attente de formation, comme si les bénéfices du savoir étaient si manifestes que tous devaient s'y précipiter. Il est difficile de s'instruire, surtout si les avantages tangibles et immédiats ne sont pas évidents. Il faut de l'effort, de la discipline. Des forces de polarisation sont à l'œuvre au sein de la société, entre les riches et les pauvres, les détenteurs du pouvoir et du savoir, et ceux qui en sont dépourvus. Elles incitent à l'exclusion de couches entières de la population au moment même où les exigences de l'inclusion s'intensifient. À l'effort de pertinence, qu'il faudra faire de toute façon pour éviter que la société ne s'en remette à d'autres institutions pour assurer cette fonction de développement et de diffusion des connaissances de haut niveau, devra s'ajouter un effort sans précédent de renouvellement pédagogique pour que le plus grand nombre puisse s'appropriier les savoirs et les savoir-faire de pointe. La croissance même de la richesse est à ce prix, si tant est que l'on veuille réduire à cette fonction l'apport des connaissances, dans la mesure où l'on peut se demander si la polarisation n'est pas appelée à limiter les possibilités mêmes de l'expansion. Une économie dynamique et avancée n'exige-t-elle pas pour se développer des consommateurs dynamiques et avertis, des travailleurs compétents et entreprenants, des citoyens exigeants et cultivés pour veiller au maintien d'un environnement socio-économique, socioculturel et sociopolitique habilitant pour les entreprises ? Mais il y a plus, et cet aspect devrait servir de principale motivation aux universités : le partage de la richesse, de l'emploi et des autres aménités du développement dépend de la démocratisation de l'accès au savoir. Jamais dans l'histoire, les universités n'ont-elles eu une responsabilité plus grande, depuis qu'elles ont contribué à la laïcisation du savoir au début de leur existence.

Choisir entre deux scénarios

Deux scénarios se présentent. Dans le premier, les universités se marginalisent faute de ressources et de volonté de renouvellement, et elles sont désertées par les étudiants les plus engagés. Les entreprises compensent en formant leur personnel selon leurs besoins. Dans le meilleur des cas, une activité économique de pointe se maintient en misant sur les marchés étrangers ; l'ensemble de la population s'appauvrit, car l'État lui-même ne peut plus assurer de redistribution des richesses, au risque de détruire la compétitivité des entreprises exportatrices. Dans le second, les universités prennent le leadership de réclamer les ressources dont elles ont besoin auprès de ceux qui

bénéficient de leurs prestations, prennent les moyens pour accroître la pertinence de leurs activités, en améliorant la compétence de leur personnel et en lui confiant la responsabilité d'interagir avec le milieu pour enrichir l'activité économique, sociale et culturelle d'une dimension intellectuelle et scientifique appropriée. Il en résulte une compétitivité accrue des entreprises, fondée sur la qualité des produits et des services, et non sur des avantages concurrentiels plus ou moins artificiels. Les universités font un effort sans précédent de renouveau pédagogique pour que le plus grand nombre puisse accéder à la maîtrise de la culture contemporaine, de sorte que les aménités du développement soient mieux partagées, que le pouvoir d'initiative se répartisse dans l'ensemble du corps social et, finalement, que le développement se nourrisse lui-même plutôt que d'arriver dans les bagages des investisseurs étrangers, dont les faveurs sont toujours chèrement payées.

Il appartient aux universitaires de proposer ces choix et de rallier les étudiants et l'État à ceux qui s'imposent d'eux-mêmes.



Notices biographiques

BOUCHARD, Pierrette, est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses recherches et publications ont porté sur les pratiques féministes d'enseignement, l'éducation sexuelle, la prévention des abus sexuels de même que sur l'impact de la grossesse à l'adolescence sur le cheminement scolaire des jeunes femmes. Ses travaux les plus récents portent sur les thèmes de la réussite, de l'échec et de l'abandon scolaires chez les garçons et les filles.

BUJOLD, Johanne, est depuis un an agente de recherche au Bureau de la recherche institutionnelle du siège social de l'Université du Québec. Auparavant, elle a travaillé pendant sept ans comme agente de recherche à l'INRS Culture et société à des études portant sur les tendances sociales québécoises. Elle complète actuellement une maîtrise en sociologie à l'Université Laval, portant sur les aspirations et les motivations des étudiants universitaires.

CHENARD, Pierre, est sociologue de formation et détenteur d'un doctorat en administration scolaire. Il œuvre dans le domaine de la recherche institutionnelle depuis dix huit ans. Il est aujourd'hui directeur du bureau de la recherche institutionnelle à l'Université du Québec. Ses travaux concernent principalement les effectifs étudiants, le cheminement de poursuite des études universitaires et le phénomène de la scolarisation.

CLOUTIER, Renée, est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Détentrice d'un doctorat en sociologie, ses recherches en éducation ont traité des politiques institutionnelles universitaires d'admission et de l'accès des femmes et des minorités ethniques. Ses recherches les plus récentes portent sur les cheminements universitaires et l'insertion professionnelle des personnes titulaires de grades selon le sexe et le milieu social.

DORAY, Pierre, est professeur au département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal et chercheur au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Ses travaux portent sur les relations entre économie et éducation. Plus spécifiquement, il s'intéresse aux politiques éducatives et au développement des pratiques en éducation des adultes, en formation en entreprise et en formation professionnelle.

DROLET, Réjean, est agent de recherche au département de sociologie de l'Université de Montréal. Il a assuré la coordination du groupe de recherche CODEVIE et participé à la rédaction du rapport *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle*. Il a travaillé précédemment à l'INRS-Urbanisation où il a publié plusieurs articles sur la localisation des activités tertiaires.

GAUTHIER, Madeleine, Ph.D. Sociologie, est professeure à l'INRS-Culture et société. Elle est membre du Groupe international d'analyse comparative du changement social dans les pays industrialisés. Ses champs de recherche portent sur la jeunesse, le changement social et la pauvreté. Elle est l'auteure d'articles et de volumes dont *Une société sans les jeunes ?* (IQRC, 1994) et avec Léon Bernier (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?* (PUL-IQRC, 1997).

MASSICOTTE, Guy, historien de formation, a poursuivi une partie de sa carrière à l'Université du Québec à Rimouski (1973-1987), où il a été professeur, cadre et recteur. Il a pendant cette période orienté ses travaux de recherche sur le développement régional. Depuis 1987, il poursuit sa carrière au siège social de l'Université du Québec, où il occupe le poste de directeur du Bureau de la planification. Ses travaux portent sur le changement en milieu organisationnel.

MOLCAT, Marc, est assistant de recherche à l'INRS-Culture et société et étudiant au doctorat (Ph.D.) en sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal. Il prépare une thèse portant sur les liens entre l'insertion résidentielle des jeunes pauvres et les politiques d'habitation québécoises. Il est également membre du groupe de travail « Sociologie de la jeunesse » de l'Association internationale des sociologues de langue française.

PAGEAU, Danielle, détient une maîtrise en sociologie de l'Université Laval et travaille au niveau de l'enseignement supérieur depuis 1988. Coauteure avec Mireille Levesque de l'étude « La persévérance aux études : la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes » publiée en 1990, elle travaille depuis sept ans comme agente de recherche au Bureau de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec. Elle y est responsable, entre autres, d'une recherche portant sur les indicateurs de conditions de poursuite des études, le projet ICOPE.

RINGUETTE, Martin, est détenteur d'une maîtrise en histoire et agent de recherche au Bureau de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec. Il est responsable de l'opération de vigie d'environnement externe (projet ENVEX) qu'il effectue à l'Université du Québec depuis quelques années.

SALES, Arnaud, professeur au département de sociologie de l'Université de Montréal, détient un doctorat d'État de sociologie de l'Université de Paris VII. Il a publié ou édité plusieurs livres et revues scientifiques dont *La bourgeoisie industrielle au Québec*, *Déciteurs et Gestionnaires*, *La recomposition du politique* (avec Louis Maheu), *Québec, Fin de siècle* (avec Nicole Laurin). Il a dirigé l'étude sur les conditions de vie des étudiants (CODEVIE) qui a abouti au rapport intitulé *Le monde étudiant à la fin du xx^e siècle* (avec R. Drolet, I. Bonneau, G. Simard et F. Kuzminski). Il est actuellement vice-président international de la Society for the Advancement of Socio-Economics.

ST-AMANT, Jean-Claude, est professionnel de recherche au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) à l'Université Laval. Historien de formation, il a mené des travaux portant sur le racisme et le sexisme dans les manuels d'histoire. Depuis la création du Centre, il travaille à des projets de recherche portant sur le raccrochage et la réussite scolaire, et élabore des sessions de formation courtes pour enseignants et enseignantes du secondaire.

THERRIEN, Rita, est directrice du Bureau d'études et de développement de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal depuis une dizaine d'années. À ce titre, elle est responsable du développement des activités créditées de cette faculté, de l'évaluation de ses programmes et de ses cours, et des recherches sur la population étudiante. Sociologue de formation, elle a publié des travaux sur l'éducation des adultes, la condition féminine et la santé.

