

CONSEIL
SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

Cheminelements rapides dans les études universitaires au Québec

Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur

Juillet 2020



Québec 

Vous pouvez consulter l'avis à l'adresse www.cse.gouv.qc.ca ou, pour en obtenir une copie, vous pouvez présenter une demande au Conseil supérieur de l'éducation :

- par téléphone: 418 643-3851 (boîte vocale)
- par courrier électronique: conseil@cse.gouv.qc.ca
- par la poste:
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

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

Coordination, recherche et rédaction

Marianne St-Onge, coordonnatrice

Recherche et rédaction

Claudine Hébert, agente de recherche

Hermann Enomana, agent de recherche

Révision linguistique

Isabelle Tremblay

Avis adopté à la 672^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 15 juin 2020.

Comment citer cet ouvrage :

Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Cheminements rapides dans les études universitaires*. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur, Québec, Le Conseil, 107 p.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020

ISBN: 978-2-550-87108-8 (version imprimée)

978-2-550-87109-5 (version PDF)

© **Gouvernement du Québec, 2020**

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

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Ce document est imprimé sur du papier entièrement fait de fibres postconsommation.



Le Conseil supérieur de l'éducation

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

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement: éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement secondaire; enseignement et recherche au collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale.

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

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

Table des matières

Le Conseil supérieur de l'éducation	VII
Liste des sigles et des acronymes	XI
Introduction	1
1.1 Définitions des grades universitaires	3
1.1.1 Baccalauréat	4
1.1.2 Maîtrise	5
1.1.3 Doctorat	6
1.2 Définitions des cheminements rapides et cadre réglementaire au Québec	6
1.2.1 Définitions	6
1.2.2 Règlements des études dans les établissements universitaires	9
1.2.3 Soutien financier	14
1.3 Portrait statistique des cheminements rapides au Québec	18
1.3.1 Ampleur des passages directs dans les universités québécoises	18
1.3.2 Passages intégrés et accélérés – Études de cas	31
1.3.3 Constats généraux issus du portrait statistique	38
2 Les pratiques d'accélération des études universitaires dans d'autres systèmes	41
2.1 Ontario	42
2.2 Australie	45
2.2.1 Les programmes <i>Honours</i> : des passages directs vers le doctorat	45
3 Enjeux soulevés lors des consultations	53
3.1 Les enjeux d'ordre systémique et institutionnel	54
3.1.1 La définition et la valeur perçue des diplômes	54
3.1.2 Le recrutement et la rétention des étudiantes et des étudiants ainsi que les enjeux liés au financement des établissements	58
3.1.3 La différence selon les domaines d'études et selon les établissements	62
3.2 Les enjeux d'ordre pédagogique et individuel	63
3.2.1 La préparation et l'encadrement des étudiantes et des étudiants	64
3.2.2 La santé mentale des étudiantes et des étudiants	67
3.2.3 Le financement des études	70
3.2.4 La diplomation et la durée des études	72

Recommandation 1	
Principes directeurs pour les cheminements rapides	77
Recommandation 2	
Uniformisation de la terminologie et des données statistiques	78
Recommandation 3	
Évaluation des candidatures à l'admission directe aux programmes de doctorat de recherche	79
Recommandation 4	
Durée des programmes de maîtrise de recherche	80
Recommandation 5	
Encadrement des étudiantes et des étudiants inscrits aux études supérieures.....	81
Recommandation 6	
Programmes de type <i>Honours</i>	82
Recommandation 7	
Passage accéléré de la maîtrise au doctorat	83
Recommandation 8	
Passage direct du baccalauréat au doctorat	84
Annexe A Lettre du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur	87
Annexe B Liste des organisations et des experts consultés	89
Annexe C Tables de pondération CLARDER et CAFF	90
Bibliographie	91
Remerciements	97
Membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires	101
Membres du Conseil supérieur de l'éducation	103
Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation	105

Liste des tableaux

Tableau 1	Types de cheminements rapides	8
Tableau 2	Répartition des inscriptions du réseau de l'Université du Québec selon le passage direct du baccalauréat au doctorat: automne 2010-hiver 2019 ...	21
Tableau 3	Répartition des inscriptions dans les universités québécoises qui ne font pas partie du réseau de l'Université du Québec selon le passage direct du baccalauréat au doctorat: automne 2010-hiver 2019	22
Tableau 4	Répartition du nombre de candidatures et d'inscriptions au passage direct par domaine d'études: automne 2010-hiver 2019	24
Tableau 5	Répartition des candidatures selon le statut légal au Canada et le type de passage au doctorat: automne 2010-hiver 2019	26
Tableau 6	Répartition des inscriptions au doctorat selon le statut légal au Canada et le type de passage au doctorat: automne 2010-hiver 2019	27
Tableau 7	Répartition des inscriptions selon le sexe et le type de passage au doctorat: automne 2010-hiver 2019	30
Tableau 8	Répartition des inscriptions selon le groupe d'âge et le type de passage au doctorat: automne 2010-hiver 2019	31
Tableau 9	Nombre d'étudiantes et d'étudiants et taux de diplomation des personnes ayant effectué un passage accéléré en comparaison des autres étudiantes et étudiants de doctorat à l'Université de Montréal (cohortes de 2008 à 2014).	34
Tableau 11	Nombre de passages accélérés de la maîtrise au doctorat selon le dernier trimestre d'inscription à la maîtrise et le domaine d'études à la maîtrise (hiver 2010-automne 2019)	38
Tableau 12	Pondération des effectifs étudiants de 3 ^e cycle selon la table CLARDER et la table CAFF	60

Liste des graphiques

Graphique 1	Présence des règlements concernant les cheminements rapides dans les universités québécoises	9
Graphique 2	Origine géographique des étudiantes et des étudiants internationaux ainsi que des résidentes et des résidents permanents ayant postulé ou inscrits au doctorat par un passage direct : automne 2010-hiver 2019	28
Graphique 3	Lieu de l'établissement lié au programme d'études en appui à la demande d'admission: automne 2010-hiver 2019	29
Graphique 4	Suivi des cohortes inscrites au doctorat par des passages accélérés à l'Université McGill depuis l'automne 2015	32

Liste des sigles et des acronymes

ACES	Association canadienne des études supérieures
ADESAQ	Association des doyens des études supérieures au Québec
AELIÉS	Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures
AFE	Aide financière aux études
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
CAFF	Classification académique aux fins de financement
CEP	Commission d'évaluation des projets de programmes
CERU	Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires
CIÉ	Comité intersectoriel étudiant
CLARDER	Classification et regroupement des domaines d'enseignement et de recherche
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
CRC	Chaires de recherche du Canada
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CRSNG	Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
DRI	Direction de la recherche institutionnelle
ENAP	École nationale d'administration publique
ÉTS	École de technologie supérieure
FAÉCUM	Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal
FQPPU	Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université
FRQ	Fonds de recherche du Québec
FRQNT	Fonds de recherche du Québec – Nature et technologies
FRQS	Fonds de recherche du Québec – Santé
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
GDEU	Gestion des données sur l'effectif universitaire
INRS	Institut national de la recherche scientifique
IRSC	Instituts de recherche en santé du Canada
MDI	Maîtrise-doctorat intégré
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
UEQ	Union étudiante du Québec
UQ	Université du Québec
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Le 6 décembre 2019, le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, M. Jean-François Roberge, a confié au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) le mandat de documenter les pratiques liées à l'accélération des études universitaires et d'émettre des recommandations à cet égard, dans un contexte où il n'existe « ni consensus ni balises à ce sujet » (la lettre par laquelle le ministre a confié ce mandat au Conseil se trouve à l'annexe A). Pour illustrer le phénomène de l'accélération des études universitaires, le ministre explique que le Comité des programmes universitaires a reçu, dans les dernières années, plusieurs demandes de création de nouveaux programmes d'études doctorales comprenant la possibilité d'un passage direct à partir du baccalauréat. Dans la lettre, le ministre évoque des éléments de contexte pour expliquer ce qui pourrait pousser les établissements universitaires à mettre en place de telles pratiques : l'internationalisation, la concurrence entre les établissements ainsi que l'attraction et la rétention des étudiantes et des étudiants doués.

Comme il le mentionne dans la lettre, le ministre est préoccupé par plusieurs enjeux tels que « l'équité entre les étudiants, la cohérence du système, la valeur et la comparabilité des diplômes » de même que « [l]a persévérance et la réussite scolaires » et « le coût et le financement des études universitaires ».

Le phénomène de l'accélération des études universitaires a fait l'objet par le passé de quelques réflexions chez les acteurs universitaires québécois qui se sont penchés sur la question directement ou indirectement (Université Laval, 2012; Hurteau, 2015; Association des doyens des études supérieures au Québec [ADESAQ], 2007). Ces différentes réflexions s'appuyaient, par exemple, sur des préoccupations relatives à la durée des études aux cycles supérieurs au Québec (ADESAQ, 2007) ou visaient à « améliorer les chances de succès [des] étudiants ou [à] répondre à des impératifs de performance ou de reddition de comptes liés au financement universitaire » (Université Laval, 2012, p.1). De manière plus globale, les réflexions « s'inscr[ivaient] dans un contexte mondial au sein duquel les universités sont invitées à s'interroger sur leurs missions et leurs rôles, et plus particulièrement sur les finalités de leurs programmes de cycles supérieurs » (Hurteau, 2015, p. 4). Toutefois, aucune n'a pu s'appuyer sur un portrait global et systémique de la situation.

Pour répondre à la demande et documenter le phénomène, le Conseil propose une mise en contexte des éléments entourant le phénomène de l'accélération des études universitaires au Québec (première partie), un survol de ce qui se fait ailleurs (deuxième partie) et une présentation des enjeux qui ont été soulevés lors des consultations qu'il a menées (troisième partie). Enfin, le Conseil fait ressortir ce qu'il retient de ses travaux et émet des recommandations à l'intention de la ministre de l'Enseignement supérieur, M^{me} Danielle McCann, et du milieu universitaire (quatrième partie).

1 Mise en contexte

Pour faire état de la situation entourant le phénomène de l'accélération des études universitaires, il apparaît pertinent aux yeux du Conseil de préciser d'abord en quoi consistent les différents diplômes de grade universitaires (section 1.1). Ensuite, les pratiques d'accélération des études seront définies plus particulièrement (section 1.2), puis un portrait statistique de la situation permettra de faire le point sur l'étendue du phénomène dans les universités québécoises (section 1.3).

1.1 Définitions des grades universitaires

Il importe de rappeler d'abord les définitions et les attentes relatives aux différents grades universitaires afin de camper le contexte plus large du phénomène de l'accélération des études et surtout de situer les enjeux qui en émanent, comme l'importance de la préparation adéquate des étudiantes et des étudiants à la poursuite des études de 3^e cycle. Dans son avis intitulé *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*, le Conseil faisait ressortir que, « [d]epuis plusieurs années, les universités québécoises se sont appliquées à rendre explicites non seulement les objectifs et les visées de leurs programmes de formation, mais aussi des compétences spécifiques et générales, voire transférables » (CSE, 2019, p. 95). Ces efforts ont notamment donné lieu à l'élaboration de référentiels de compétences dont l'objectif général est de définir « les visées propres à chaque niveau de formation » (CSE, 2019, p. 96).

En 2015, l'ADESAQ a adopté un référentiel des compétences attendues des titulaires d'un diplôme de cycle supérieur (maîtrise professionnelle ou de recherche et doctorat), qui a été mis à jour en 2018¹. Le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) a fait un exercice semblable pour les grades universitaires de 1^{er} cycle et a publié un référentiel en 2019². Les référentiels élaborés par l'ADESAQ et le BCI ont suivi une démarche semblable à celle empruntée par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC), à la fin des années 2000, à travers la *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*³. Cette démarche

1 Le cadre de référence de l'ADESAQ peut être consulté à l'adresse suivante : <http://adesaq.ca/wp-content/uploads/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-de-comp%C3%A9tences-ADESAQ-MAJ20181012.pdf>.

2 Le cadre de référence du BCI peut être consulté à l'adresse suivante : http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/04/Competences-attendues-fin-grade-univ-1er-cycle-5_avril_2019-2.pdf.

3 La déclaration contenant le cadre de référence du CMEC peut être consultée à l'adresse suivante : <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/95/QA-Statement-2007.fr.pdf>.

a été l'occasion de convenir d'un cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade, qui définit « les traits généraux les plus fondamentaux des trois principaux grades conférés au Canada », dans le but de « diffuser une description convenue des objectifs d'apprentissage généraux associés à chaque grade » (CMEC, 2007, p.3). Quant au Conseil supérieur de l'éducation, il a déjà traité, dans ses avis précédents, de la définition des grades universitaires (CSE, 2008, 2010, 2013, 2019).

1.1.1 Baccalauréat

Le baccalauréat consiste en un « [p]rogramme universitaire de 1^{er} cycle comportant le plus souvent 90 ou 120 crédits, et équivalant donc à trois ou quatre années d'études à temps plein. Le terme désigne à la fois le programme, le diplôme qui couronne sa réussite et le grade qu'il confère » (CSE, 2010, p.7). Plus précisément :

« Le baccalauréat est conçu pour transmettre à l'étudiant ou l'étudiante les perspectives conceptuelles et les méthodes de base de la discipline principale ou des disciplines qui constituent le programme d'études, de lui transmettre une part de connaissance spécialisée et de développer sa capacité de travailler en autonomie dans la ou les disciplines et dans son champ d'exercice. Le baccalauréat est conçu pour que les diplômés acquièrent les connaissances et les compétences qui leur permettront de développer leur capacité de se livrer à un travail intellectuel autonome » (CMEC, 2007, p.3).

Les programmes de baccalauréat préparent les étudiantes et les étudiants à suivre plusieurs avenues: « [e]n plus de favoriser l'épanouissement personnel et intellectuel, le baccalauréat prépare les étudiants et étudiantes [...] aux études de 2^e cycle dans le champ d'étude, à certains programmes professionnels de 1^{er} cycle ou à l'insertion professionnelle dans un ou plusieurs champs de pratique » (CMEC, 2007, p.5).

Le BCI (2019) a défini sept compétences attendues à la fin d'un programme conduisant à un grade universitaire de 1^{er} cycle :

- Démontrer une compréhension approfondie et intégrée des bases théoriques de sa discipline ou de son objet d'études afin d'exercer sa pensée critique et analytique;
- Démontrer une compréhension approfondie et intégrée des méthodologies propres à sa discipline ou à son objet d'études;
- Élaborer un raisonnement ou une argumentation ou encore résoudre un problème à l'aide de concepts, de méthodes, d'approches théoriques et de postulats appropriés de sa discipline ou de son objet d'études;
- Poser un regard critique sur ses connaissances et en évaluer les limites;

- Communiquer avec ouverture, clarté et précision, oralement ou par écrit, pour différents auditoires;
- Démontrer des comportements professionnels et de citoyenne ou de citoyen responsable;
- Faire un usage efficient et critique des ressources numériques.

1.1.2 Maîtrise

Les programmes de maîtrise se répartissent en deux grandes catégories selon qu'ils sont axés sur la recherche ou sur la préparation à une pratique professionnelle (CSE, 2010, p. 11). Pour l'ADESAQ (2018), « la maîtrise de recherche forme des personnes qui œuvrent dans des milieux de recherche ou qui désirent poursuivre au doctorat, alors que la maîtrise professionnelle forme des personnes qui œuvrent dans des milieux de pratique au sens large » (p. 2).

Le CMEC (2007) apporte certaines précisions:

« Les programmes de maîtrise axés sur la recherche prennent appui sur les connaissances et les compétences acquises au moyen d'études pertinentes au 1^{er} cycle. Ils exigent plus de connaissances spécialisées et d'autonomie intellectuelle que le baccalauréat. L'apprentissage se situe en grande partie à la fine pointe des progrès les plus récents dans la discipline. Les étudiants et étudiantes doivent faire preuve d'une certaine originalité dans l'application de connaissances et comprendre comment la recherche contribue à repousser les limites du savoir. Ils doivent traiter des questions complexes de façon à la fois systématique et créatrice, et faire preuve d'originalité dans l'analyse et la résolution de problèmes » (p. 3).

Les programmes de maîtrise de recherche amènent les étudiantes et les étudiants à développer des « compétences en analyse, en recherche, en interprétation et en communication ainsi que la connaissance des méthodes qui sont nécessaires aux études de doctorat ou à l'occupation d'un poste de leadership dans la société » (CMEC, 2007, p. 3). Les programmes de maîtrise axés sur les cours, quant à eux, « exigent que les étudiants et étudiantes démontrent, dans le cadre des cours, des habiletés en analyse, en recherche, en interprétation et en démonstration et une bonne connaissance des méthodes » (CMEC, 2007, p. 3).

La majorité des programmes de maîtrise offerts au Québec comportent 45 crédits, mais certains en comptent 60 (ADESAQ, 2007, p. 2; CSE, 2010, p. 11). Par ailleurs, le Conseil soulevait en 2010 le fait qu'« [a]u Québec, il semble [...] exister une vision largement répandue voulant qu'il soit nécessaire de rédiger un mémoire de maîtrise avant d'accéder à des études doctorales » (CSE, 2010, p. 30).

1.1.3 Doctorat

En 2010, le Conseil écrivait que, «[c]onduisant à un grade de *philosophiæ doctor* (Ph.D.), le doctorat comprend une expérience de recherche ainsi que la rédaction et la défense d'une thèse qui représente une contribution originale et importante au savoir» (p. 17). Les programmes de doctorat «prennent appui sur les connaissances et les compétences dans une discipline ou un champ d'étude acquis en général au 2^e cycle. Les études de doctorat se situent à la fine pointe d'une discipline académique ou professionnelle» (CMEC, 2007, p.3). Pour obtenir leur diplôme, les candidates et les candidats «doivent avoir démontré un degré élevé d'autonomie intellectuelle, une capacité de conceptualiser, d'élaborer et de mettre en œuvre des projets qui donnent lieu à de nouvelles connaissances ou à des interprétations nouvelles. Ils doivent aussi avoir fait preuve de créativité et pouvoir interpréter des connaissances à la fine pointe de la discipline, par l'intermédiaire de recherches nouvelles ou d'activités créatrices» (CMEC, 2007, p.3).

Les critères d'admission aux programmes de doctorat sont «[h]abituellement, [une] maîtrise dans une spécialité appropriée ou [une] maîtrise et [des] études propédeutiques dans une discipline connexe» (CMEC, 2007, p.5), étant donné qu'il existe d'autres voies d'accès comme les cheminements rapides dont il est question dans le présent avis.

1.2 Définitions des cheminements rapides et cadre réglementaire au Québec

Il appert ainsi que de nombreux efforts ont été déployés pour définir les attentes relatives à chacun des grades universitaires québécois. Ces attentes sont définies de manière progressive, les compétences attendues pour l'obtention d'un premier diplôme étant également nécessaires pour l'accession à un diplôme de niveau supérieur.

Comme le phénomène à l'étude le laisse entendre, les établissements universitaires ont également mis en place des cheminements permettant une progression plus rapide d'un diplôme à l'autre. Dans cette section seront présentées les différentes manifestations de ces cheminements (section 1.2.1) et leur présence dans le cadre réglementaire des différents établissements québécois (section 1.2.2).

1.2.1 Définitions

Les différents écrits produits par les groupes de travail mis sur pied par certains établissements universitaires dont il a été question précédemment ont fait ressortir des définitions de ce qui peut être entendu par «l'accélération des études». Le Conseil emploiera le vocable «cheminements rapides» pour faire référence à l'ensemble des passages définis, lesquels se déclinent en passages intégrés, accélérés et directs (voir le tableau 1 pour un résumé des définitions présentées)⁴.

Passages intégrés

Cette manifestation du phénomène des cheminements rapides fait référence aux cas où «un candidat au baccalauréat est autorisé à s'inscrire à des cours de 2^e cycle; de même, un candidat à la maîtrise est autorisé à s'inscrire à des cours de 3^e cycle. Les cours autorisés dans le cadre d'un premier grade peuvent éventuellement contribuer à l'obtention d'un grade supérieur» (Université Laval, 2012, p. 8). Cette «double contribution des crédits» se fait de façon variable selon les universités et est limitée, en général, à un pourcentage du nombre total de crédits du programme. Certaines universités offrent au 1^{er} cycle des cheminements *Honours* ou distinctifs qui peuvent comporter ce genre de modalités (voir l'encadré «Les programmes *Honours*»).

Pour qu'une personne puisse effectuer un tel passage, des conditions sont souvent mises de l'avant, comme une moyenne minimale ou le fait d'avoir terminé une certaine proportion des cours du programme de base (section 1.2.2).

Passages accélérés

Le cheminement rapide peut également se manifester dans ce qui est appelé un passage accéléré, c'est-à-dire lorsqu'«un candidat à la maîtrise [est] admis au doctorat sans être tenu de rédiger son mémoire» (Université Laval, 2012, p.8). Comme il sera présenté plus loin, l'obtention du grade de maîtrise dépend des modalités mises en place dans les établissements.

4 Certaines facultés de médecine ont également mis en place des programmes conjoints entre les études de médecine (M.D.) et les études de recherche à la maîtrise (M. Sc.) ou au doctorat (Ph. D.). Ces modalités sont décrites par les facultés elles-mêmes, mais ne sont pas particulièrement incluses dans les définitions présentées ici puisqu'elles n'impliquent pas la reconnaissance de crédits d'un programme à l'autre ni l'accélération du passage d'un programme à l'autre.

Passages directs

Le cheminement rapide peut finalement prendre la forme d'un passage direct, lequel implique qu'« un candidat au baccalauréat [puisse] être admis directement au doctorat et postuler au grade de 3^e cycle » (Université Laval, 2012, p.8). Ici aussi, des conditions d'admissibilité sont exigées, par exemple une moyenne précise des résultats scolaires ou encore l'implication de l'étudiante ou de l'étudiant dans des activités de recherche.

Tableau 1

Types de cheminements rapides

Passages intégrés	Possibilité pour une candidate ou un candidat au baccalauréat de s'inscrire à des cours de 2 ^e cycle ou pour une candidate ou un candidat à la maîtrise de s'inscrire à des cours de 3 ^e cycle.
Passages accélérés	Possibilité pour une candidate ou un candidat à la maîtrise d'être admis au doctorat sans avoir eu à rédiger de mémoire.
Passages directs	Possibilité pour une candidate ou un candidat au baccalauréat d'être admis directement au doctorat.

Les programmes *Honours*

Dans les divers systèmes d'enseignement universitaire, il existe une grande variété de programmes *Honours* qui représentent souvent, selon Manathunga et ses collaborateurs, une forme de « sanction » témoignant de l'excellence du dossier scolaire d'une étudiante ou d'un étudiant dans le cadre d'un programme de baccalauréat de trois ans (Manathunga et autres, 2012, p.140).

Au Québec, les cheminements *Honours*, offerts dans le cadre d'un programme de 1^{er} cycle, font référence à différentes possibilités :

- un baccalauréat bidisciplinaire composé d'une majeure et d'une mineure;
- un stage de recherche, des cours de méthodologie ou une activité de recherche substantielle;
- l'autorisation de suivre des cours de 2^e cycle qui pourront contribuer aux deux diplômes, ce qui s'apparente aux passages intégrés.

Dans certains cas, les programmes *Honours* peuvent également servir de tremplins pour un passage direct entre le baccalauréat et le doctorat. Ainsi, on peut dire qu'un programme *Honours* comporte des exigences additionnelles à celles comprises dans un programme de baccalauréat régulier.

Comme la section 2.2 le décrira, les programmes *Honours* des universités australiennes présentent un intérêt particulier pour la problématique dont il est question dans cet avis, alors qu'ils représentent dans ce système une forme de passage direct entre le baccalauréat et le doctorat.

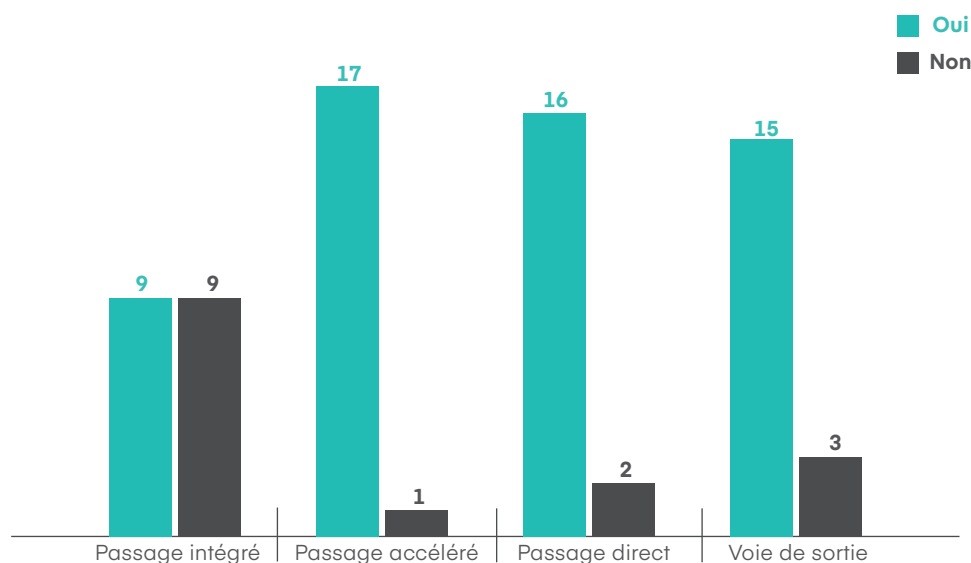
1.2.2 Règlements des études dans les établissements universitaires

Un tour d’horizon des différents règlements des études et pédagogiques des universités permet de faire ressortir dans quelle mesure les cheminements rapides sont réglementés ou non au sein de ces établissements.

Les différents cheminements sont encadrés par des règlements dans tous les établissements d’enseignement universitaire québécois, plus précisément dans les sections ou les articles portant sur les conditions d’admission⁵. Le Conseil a recensé les règlements relatifs à chacun des passages dans les différentes universités québécoises (graphique 1). Divers constats émanent de cette recension.

Graphique 1

Présence des règlements concernant les cheminements rapides dans les universités québécoises



Source : Compilation effectuée par le Conseil à partir des règlements des études des universités québécoises, mars 2020⁶.

- 5 À l’exception de HEC Montréal, qui précise que « [l]es conditions d’admissibilité sont spécifiques à chaque programme et se retrouvent dans la description officielle de chacun de ces programmes » (HEC Montréal, 2017, p. 4).
- 6 Ce tableau inclut le siège social de l’Université du Québec (UQ) puisqu’il encadre les activités des instances du réseau par des règlements généraux ainsi qu’un code, des procédures et des guides. Il exclut par ailleurs l’Université Bishop’s puisqu’elle n’offre aucun cheminement rapide.

Constats généraux

- Toutes les universités québécoises offrent des balises, plus ou moins détaillées, entourant l'un ou l'autre des cheminements rapides.
- Les trois types de cheminements identifiés, soit le passage intégré, le passage accéléré et le passage direct, ne se trouvent pas nécessairement dans toutes les universités (graphique 1). Certaines offrent l'ensemble des possibilités et d'autres, une ou deux.
- La majorité des règlements prévoient une « voie de sortie » pour les étudiantes et les étudiants qui sont admis à un programme de doctorat selon un passage accéléré ou direct et qui abandonnent leurs études doctorales. Le concept de « voie de sortie » fait référence à des modalités permettant soit de continuer ses études au 2^e cycle ou d'obtenir un diplôme de maîtrise en cas d'abandon des études doctorales.
- La plupart des règlements donnent la prérogative des décisions d'admission pour ces différents cheminements aux administrations universitaires, particulièrement aux décanats de facultés ou aux directions de programmes.

Passage intégré

- Il s'agit du cheminement rapide le moins présent dans les règlements des universités québécoises puisqu'il se trouve dans la moitié seulement des établissements.
- Certaines universités autorisent un nombre maximum de crédits de doctorat pouvant être obtenus lorsque l'étudiante ou l'étudiant est à la maîtrise.
- De son côté, Polytechnique Montréal offre un programme de maîtrise-doctorat intégré selon certaines conditions⁷. Le règlement de l'établissement précise que « [l]es cours effectués durant la maîtrise et jugés pertinents pour le doctorat donneront droit à une exemption de crédits » (Polytechnique Montréal, 2019, p. 23).
- Pour le réseau de l'UQ, l'article 118 du règlement général 3, qui s'applique à tous ses établissements, prévoit la possibilité d'un transfert, ce qui « consiste à porter au relevé de notes de l'étudiant le résultat d'une activité déjà réussie provenant d'un autre programme de l'établissement » (UQ, 2018, p. 20). Ce transfert peut s'effectuer autant pour le passage intégré du baccalauréat à la maîtrise que pour celui de

7 À cet égard, le règlement des études supérieures 2019-2020 de Polytechnique Montréal indique qu'« un étudiant de maîtrise professionnelle en voie de compléter ses 30 crédits de cours avec une moyenne supérieure ou égale à 3,2 ou ayant complété 2 ou 3 trimestres d'études de maîtrise recherche ainsi que l'ensemble des cours de son plan d'études avec une moyenne supérieure ou égale à 3,2 peut accéder au programme de Maîtrise-doctorat intégré (MDI). Dès son admission, l'étudiant est inscrit en doctorat » (Polytechnique Montréal, 2019, p. 23).

la maîtrise au doctorat. Certains établissements du réseau ont des conditions spécifiques additionnelles pour qu'une étudiante ou un étudiant se prévale de cette modalité.

- De plus, l'École nationale d'administration publique (ENAP) a conclu deux ententes avec des établissements du réseau de l'UQ qui permettent un passage facilité entre un programme de baccalauréat et un programme de 2^e cycle de l'ENAP.

Passage accéléré

- Certaines universités exigent que la scolarité à la maîtrise soit terminée avant de permettre le passage accéléré à un programme de doctorat. D'autres demandent aux candidates et aux candidats d'obtenir un minimum de crédits de scolarité ou d'effectuer une proportion de la scolarité (les deux tiers).
- Plusieurs demandent aux étudiantes et aux étudiants de présenter leur projet de recherche à l'écrit et oralement.
- Pour certains établissements, ce type de passage est aussi réservé à des cas exceptionnels sans qu'aucun critère particulier ne soit précisé.
- Plusieurs établissements demandent l'approbation ou la recommandation de la directrice ou du directeur de recherche pour ce passage.
- Du côté du réseau de l'UQ, le règlement général 3 permet le passage accéléré, c'est-à-dire une admission à un programme de doctorat sans l'obligation de terminer un programme de maîtrise (UQ, 2018, p. 15).
- Le règlement de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) précise que les activités créditées à la maîtrise « ne dispens[e]nt pas l'étudiante, l'étudiant de la scolarité du doctorat. [...] En conséquence, aucun de ces cours, ni aucune de ces activités ne peuvent faire l'objet de reconnaissance d'acquis au doctorat » (UQAM, 2020, p.15).
- Certaines universités exigent que la demande d'admission pour un passage au doctorat soit effectuée avant le 6^e trimestre de la maîtrise.

Passage direct

- Dans certains règlements, la formulation laisse place à la possibilité de ce type de passage même s'il ne fait pas l'objet d'un libellé comme tel. Certains règlements permettent ce cheminement en usant de la formule « ou tout autre diplôme ou formation équivalente » dans les conditions d'admission au doctorat. Cette formulation fait en sorte que le diplôme de maîtrise n'est pas nécessairement obligatoire pour l'admission au doctorat.

- Des critères d'admission sont aussi évoqués – voire énumérés – dans la plupart des règlements. La plupart d'entre eux font référence à l'excellence du dossier scolaire de la candidate ou du candidat. Les publications scientifiques et l'acquisition de connaissances requises (avec ou sans vérification) sont d'autres critères évoqués.
- *A contrario*, quelques règlements sont imprécis et n'énumèrent aucun critère spécifique autre que le fait que la candidate ou le candidat doit posséder un dossier universitaire exceptionnel. C'est notamment le cas des établissements anglophones.
- La plupart des règlements exigent des moyennes minimales spécifiques qui varient entre 3 ou 4 sur 4,3 selon les établissements d'enseignement.
- Plusieurs règlements mentionnent des exigences additionnelles, par exemple d'avoir terminé une propédeutique.
- Une particularité propre au réseau de l'UQ est que le passage direct du baccalauréat au doctorat est prévu dans le règlement général 3 selon deux dispositions distinctes⁸.
 - 1) Le doctorat en continuum est particulièrement conçu pour accueillir les titulaires d'un baccalauréat « dont la valeur totale est de cent vingt (120) crédits » (UQ, 2018, p.9). Entrent dans cette catégorie les programmes de doctorat en psychologie (voir l'encadré « Le cas de la formation en psychologie »).
 - 2) L'admission à un programme de doctorat de 90 crédits est possible pour les bacheliers et les bacheliers qui possèdent « les connaissances requises et une formation appropriée » (UQ, 2018, p.14).

Voie de sortie

- La plupart des établissements prévoient des modalités de réadmission à la maîtrise pour les étudiantes et les étudiants qui ont effectué un passage accéléré de la maîtrise au doctorat, mais qui ne souhaitent plus poursuivre leurs études doctorales.
- Plus rares sont les établissements qui, à l'instar de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), prévoient une possibilité d'admission à la maîtrise pour les étudiantes et les étudiants qui effectuent un passage direct du baccalauréat au doctorat (INRS, 2018, p.30).

⁸ Il est à noter que certaines instances du réseau de l'UQ ont des conditions d'admission additionnelles pour ces deux dispositions. Par exemple, dans le cas d'un passage direct du baccalauréat à un doctorat de 90 crédits, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) « peut exiger de ce candidat qu'il se soumette à une vérification de ses connaissances et de ses habiletés » (UQTR, 2019, p.28).

- Pour certains établissements, des critères spécifiques doivent être remplis pour obtenir un diplôme de maîtrise après un passage accéléré ou direct au doctorat (par exemple, avoir acquis un nombre minimal de crédits de 3^e cycle ou avoir réussi le premier examen doctoral).
- D'autres établissements laissent la prérogative de l'évaluation du dossier de l'étudiante ou de l'étudiant à la direction de programme.
- Du côté du réseau de l'UQ, l'article 82 du règlement général 3 précise que, dans le cas du passage accéléré, une étudiante ou un étudiant « qui abandonne un programme de doctorat auquel [elle ou] il a été admis sans avoir au préalable franchi toutes les étapes de la maîtrise peut, selon le règlement de l'établissement, être réadmis à la maîtrise » (UQ, 2018, p. 15).

Le cas de la formation en psychologie

C'est en 2000 que l'Ordre des psychologues du Québec (nommé ci-après « l'Ordre ») a demandé à l'Office des professions du Québec que le diplôme donnant accès au permis d'exercice de la profession de psychologue devienne le doctorat. Plus précisément, dès 1999, le Comité de la formation de l'Ordre recommandait « que le doctorat de 3^e cycle en psychologie axé sur le développement des compétences professionnelles remplace la maîtrise comme diplôme de base pour l'exercice de la profession de psychologue au Québec » (Lortie et Gauthier, 2011, p. 215). L'adoption de cette modification en juin 2006 a entraîné une restructuration des programmes de psychologie au sein des universités québécoises.

Cette restructuration permettait non seulement de rehausser la formation selon l'évolution des pratiques dans le domaine, mais aussi d'« harmoniser les exigences de formation du Québec avec celles qui prévalaient dans les autres provinces canadiennes et la majorité des États américains », ce qui facilitait la mobilité professionnelle, notamment conformément à l'Accord de libre-échange nord-américain (Lortie et Gauthier, 2011, p. 216).

Cette restructuration a aussi entraîné peu à peu l'abandon de la maîtrise dans les profils professionnels, transformant *de facto* cette formation en un passage direct du baccalauréat au doctorat pour les étudiantes et les étudiants souhaitant exercer le métier de psychologue. En ce qui a trait à la formation doctorale en psychologie, deux profils distincts suivent donc ce cheminement au Québec, soit *Intervention clinique* (D. Psy.) et *Recherche et intervention* (Ph.D. – RI). Un profil de recherche (Ph.D.) qui ne donne pas accès au permis d'exercice de psychologue existe également dans certaines universités. L'admissibilité propre à ce profil de recherche nécessite généralement un diplôme de maîtrise.

Pour les profils *Intervention clinique* (D. Psy.) et *Recherche et intervention* (Ph.D. – RI), la formation comporte une importante scolarité, soit un minimum de 45 crédits pour la formation théorique, environ 2300 heures de formation pratique (Ordre des psychologues du Québec, 2016, p. 23-24) en plus de la rédaction d'une thèse ou d'un essai. Par ailleurs, notons que le *Manuel d'évaluation des programmes de doctorat en psychologie* de l'Ordre (2016), qui « contient les

normes et les critères minimaux que l'Ordre juge nécessaires à la formation initiale des futurs psychologues» (p.4), présente sept compétences communes à développer pour l'exercice de la profession. La recherche est l'une d'entre elles et l'Ordre demande un minimum de 18 crédits à acquérir pour cette compétence particulière. Pour les profils *Intervention clinique* et *Recherche et intervention*, l'absence de maîtrise n'est pas synonyme d'absence de formation en recherche puisque celle-ci est prévue dans les programmes de doctorat.

Ainsi, la formation doctorale menant au droit d'exercice de la psychologie est un cas unique non seulement dans l'ensemble des programmes de formation universitaire au Québec, mais aussi au sein des expériences de cheminement rapide. Il s'agit en effet du seul programme où la base d'admission normale au doctorat est le baccalauréat. Contrairement aux autres programmes de doctorat qui accueillent des cohortes ayant majoritairement terminé une maîtrise de recherche, les programmes de doctorat en psychologie des profils *Intervention clinique* (D.Psy.) et *Recherche et intervention* (Ph.D. – RI) sont conçus pour accompagner les étudiantes et les étudiants en leur offrant des cours d'initiation à la recherche scientifique.

1.2.3 Soutien financier

Il est également intéressant de se pencher sur la présence de modalités relatives aux cheminements rapides dans les différentes réglementations portant sur le soutien financier offert aux étudiantes et aux étudiants, que ce soit par l'entremise de l'Aide financière aux études (1.2.3.1) ou des organismes subventionnaires (1.2.3.2). Cela permet en effet de voir dans quelle mesure ces types de cheminements ont été pris en compte dans les mécanismes de soutien financier offerts aux étudiantes et aux étudiants. De plus, nous verrons dans la partie 3 que certaines des personnes consultées s'inquiétaient du fait que les cheminements rapides pourraient induire un désavantage financier pour les étudiantes et les étudiants.

1.2.3.1 L'Aide financière aux études

Dans le Règlement sur l'aide financière aux études (AFE), l'accessibilité au Programme de prêts et bourses du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) ne tient pas compte du parcours d'une étudiante ou d'un étudiant, à savoir le fait qu'elle ou il a obtenu ou non la sanction de l'ordre d'enseignement précédent.

Pour être admissible au Programme de prêts et bourses, outre les critères usuels (par exemple, détenir la citoyenneté canadienne), l'étudiante ou l'étudiant doit « être admise ou admis dans un établissement d'enseignement désigné par la ou le ministre et y suivre à temps plein des études reconnues ou être réputée ou réputé y suivre à temps plein de telles études » (MEES, 2019c, p.3). Autrement dit, ce sont les types d'établissements d'enseignement (par exemple, les établissements d'enseignement universitaire visés

par la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire* et la *Loi sur l'Université du Québec*) et les programmes d'études reconnus par le Programme de prêts et bourses qui déterminent l'attribution de l'aide financière pour chaque étudiante ou étudiant.

Il en est de même pour le calcul de l'aide financière à laquelle l'étudiante ou l'étudiant a droit. Ce calcul n'est pas lié aux sanctions précédemment obtenues (ou non). C'est plutôt l'ordre d'enseignement auquel l'étudiante ou l'étudiant est inscrit qui détermine le nombre maximal de mois pour lesquels une aide financière est accordée.

Le Programme de prêts et bourses prévoit aussi que la période d'admissibilité des étudiantes et des étudiants soit révisée selon l'ordre d'enseignement concerné, en cas de changement de programme d'études en cours d'année (MEES, 2019c, p.8). Donc, si un passage accéléré ou direct est effectué en cours d'année universitaire, le changement de programme et de cycle est pris en compte par l'AFE et le décompte des mois admissibles à un soutien financier pour ce cycle débute dès que le changement de situation est déclaré par l'étudiante ou l'étudiant.

1.2.3.2 Les organismes subventionnaires

Pour compléter le portrait du soutien financier offert aux étudiantes et aux étudiants, le Conseil a également recensé les règlements des Fonds de recherche du Québec (FRQ) et des Chaires de recherche du Canada (CRC).

Les FRQ

Le Québec est doté de trois fonds subventionnaires regroupés au sein des Fonds de recherche du Québec: le Fonds de recherche du Québec – Nature et technologies (FRQNT), le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et le Fonds de recherche du Québec – Santé (FRQS). Ces fonds offrent des bourses pour différentes catégories de bénéficiaires, y compris les étudiantes et les étudiants des cycles supérieurs. Ces derniers peuvent poser leur candidature pour des bourses de formation qui sont accordées «à la suite d'une évaluation par un comité d'experts en vue de permettre d'entreprendre ou de poursuivre une formation en recherche sanctionnée par un diplôme ou une reconnaissance académique» (FRQ, 2019, p. 3).

Les trois fonds partagent des *Règles générales communes* qui s'appliquent à l'ensemble de leurs programmes de bourses, en particulier tout ce qui concerne les conditions générales d'admission, la présentation des demandes, leur évaluation et la reddition de comptes. En parallèle, chaque programme géré par un fonds possède ses propres règles qui «apportent des précisions et des informations additionnelles aux Règles générales communes» (FRQ, 2019, p. 2). Ces règles prévalent sur les règles communes.

Dans le cadre des travaux ayant mené au présent avis, le Conseil a limité son analyse aux bourses de formation des cycles supérieurs offertes par chacun des fonds. Les règles particulières à chaque programme présentent des modalités pour les étudiantes et les étudiants qui ont suivi des cheminements rapides, notamment des conditions d'admission spécifiques pour les candidates et les candidats qui effectuent un passage direct du baccalauréat au doctorat et ceux qui effectuent un passage accéléré de la maîtrise au doctorat.

Pour éviter de pénaliser les candidates et les candidats cheminant selon un passage direct, le FRQSC recommande de présenter une demande d'admission à une bourse de maîtrise, tandis qu'il s'agit d'une obligation pour le FRQNT et le FRQS. Cette recommandation et cette obligation ont été mises en place pour que les candidatures avec passage direct soient comparées à celles d'étudiantes et d'étudiants ayant un dossier universitaire similaire, c'est-à-dire qui sont aussi seulement détenteurs d'un diplôme de baccalauréat⁹.

Il importe de souligner que les règles spécifiques ne sont pas uniformes d'un fonds à l'autre et qu'elles ont chacune des modalités particulières pour les candidates et les candidats au cheminement rapide (passage direct du baccalauréat au doctorat et passage accéléré de la maîtrise au doctorat).

- Pour le FRQNT, seules les six premières sessions sont financées par la bourse de maîtrise (soit la durée de deux années universitaires) avec une majoration équivalente à la valeur de la bourse doctorale. La ou le bénéficiaire doit ensuite faire une demande de bourse de doctorat pour obtenir un financement pour les sessions subséquentes (FRQNT, 2020).
- Pour le FRQS, les personnes effectuant un passage accéléré « doivent d'abord et obligatoirement se présenter au concours de maîtrise si elles y sont admissibles » (FRQS, 2020). La bourse de maîtrise est d'une durée de six sessions et, pour y être admissible, la candidate ou le candidat doit être inscrit à la maîtrise depuis trois sessions ou moins (soit la durée d'une année universitaire ou moins). Des modalités additionnelles sont prévues pour les versements restants.
- Pour le FRQSC, les candidates et les candidats suivant un cheminement rapide peuvent faire une demande en vertu de l'un ou l'autre des programmes de bourse (maîtrise ou doctorat). Il est toutefois « recommandé à une personne admise au

9 Nous verrons, à la section 3.2.3, que plusieurs personnes consultées ont soulevé des préoccupations selon lesquelles les étudiantes et les étudiants suivant un cheminement rapide peuvent être désavantagés sur le plan des bourses d'études des fonds de recherche, par exemple en faisant partie d'un bassin de candidatures possédant un diplôme plus élevé.

doctorat après des études de baccalauréat ou [à] celle qui fait un passage accéléré au doctorat sans obtenir de diplôme de maîtrise de présenter une demande au concours de bourses de maîtrise, pourvu qu'elle y soit admissible » (FRQSC, 2020).

Les CRC

Du côté des organismes subventionnaires fédéraux se trouvent les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Il est à noter qu'aucune recommandation n'est faite pour encourager les candidates et les candidats ayant suivi un cheminement rapide à effectuer une demande de bourse de maîtrise plutôt que de doctorat comme c'est le cas du côté des fonds provinciaux. Les candidates et les candidats ont le choix de faire leur demande dans l'un ou l'autre des programmes.

Le programme de bourse de maîtrise est administré conjointement par les trois organismes et les « activités relatives au processus de sélection et à l'administration des fonds après l'octroi sont menées par l'établissement [habituellement sa faculté d'études supérieures], sous la supervision des trois organismes » (CRSNG, 2019a). Soulignons d'emblée que la durée de la bourse de maîtrise des organismes subventionnaires fédéraux est d'un maximum de 12 mois comparativement à celle des fonds provinciaux, qui est d'une durée de deux années.

Les critères d'admission sont les mêmes pour les trois organismes et incluent le passage direct du baccalauréat au doctorat et le passage accéléré de la maîtrise au doctorat : les candidates et les candidats doivent avoir terminé au plus 12 mois d'études à temps plein dans un programme de doctorat entrepris sans jamais avoir été inscrits au préalable à un programme de maîtrise ou encore dans un programme de maîtrise qui conduit à un programme de doctorat admissible sans l'obtention préalable d'une maîtrise (CRSNG, 2019b).

Il en est de même pour le programme de bourses de doctorat, qui comprend des critères pour les cheminements accélérés, soit que la candidate ou le candidat ait terminé au plus 36 mois d'études à temps plein au moment de la demande pour les passages du baccalauréat au doctorat ou au plus 24 mois à temps plein pour les passages de la maîtrise au doctorat (CRSNG, 2019b).

Du côté des critères d'évaluation des dossiers de candidature de maîtrise, 20% des points¹⁰ sont consacrés aux caractéristiques et aux habiletés en matière de relations interpersonnelles qui reflètent « les relations et les collaborations professionnelles et

10 Les dossiers de candidature sont évalués sur une notation de 100 points.

parascolaires antérieures pertinentes du candidat» (CRSNG, 2019a), en particulier l'expérience de travail, la gestion de projets, notamment l'organisation de conférences et de réunions, la capacité ou le potentiel nécessaire pour communiquer clairement et logiquement, par écrit et oralement, des concepts théoriques, techniques ou scientifiques, la participation de la candidate ou du candidat à la vie universitaire de même que le bénévolat et le travail communautaire.

1.3 Portrait statistique des cheminements rapides au Québec

Pour compléter l'état de la situation au Québec, le Conseil propose un portrait statistique sous différents angles. D'abord, l'étendue du phénomène des passages directs à l'échelle québécoise (section 1.3.1) sera présentée. Ensuite, des observations pour les passages intégrés et accélérés seront fournies par l'entremise de quatre études de cas développées à partir des données obtenues de quatre établissements d'enseignement universitaire (section 1.3.2).

1.3.1 Ampleur des passages directs dans les universités québécoises

Pour procéder à l'analyse de l'ampleur des passages directs dans les universités québécoises, le Conseil s'est appuyé sur le système des statistiques d'admission du BCI. L'encadré « Précisions et limites méthodologiques » apporte d'importantes nuances et limites dont il faut tenir compte dans la lecture et l'interprétation de ces données.

L'analyse des données a permis au Conseil de faire des constats à trois égards : les tendances selon les types d'établissements d'enseignement supérieur (section 1.3.1.1), les tendances selon les disciplines ou les domaines d'études (section 1.3.1.2) et le profil sociodémographique des étudiantes et des étudiants effectuant un passage direct (section 1.3.1.3).

Précisions et limites méthodologiques

Les données utilisées pour établir le portrait statistique des passages directs à l'échelle québécoise ont été extraites du système des statistiques d'admission du BCI, qui permet de produire, pour les trimestres d'automne et d'hiver, des renseignements sur l'accessibilité

générale aux études universitaires. En plus d'être les seules disponibles pour cette recherche¹¹, les données du BCI offrent une information unique sur les inscriptions et les demandes d'admission dans les universités et aux programmes d'études universitaires. Elles permettent également de dégager certaines informations d'ordre sociodémographique.

Plus particulièrement, l'analyse des passages directs porte principalement sur le nombre de candidates et de candidats et le nombre de personnes inscrites à un programme de doctorat d'une université québécoise. Ces deux mesures renvoient aux définitions suivantes :

- 1) Candidate ou candidat: toute personne ayant présenté une ou plusieurs demandes d'admission à un programme de doctorat.
- 2) Inscrite ou inscrit: toute personne s'étant inscrite à un programme de doctorat au trimestre indiqué.

Sous ces deux mesures, une personne donnée est toujours comptabilisée une seule fois à l'intérieur d'une dimension statistique, peu importe le nombre de demandes d'admission faites ou le nombre d'offres d'admission reçues. Par exemple, le nombre total de candidates et de candidats pour l'ensemble des universités ne correspond pas à la somme de ceux de chacun des établissements, mais bien au nombre de personnes ayant présenté une demande d'admission dans un ou plusieurs établissements.

Les données couvrent la période allant du trimestre d'automne 2010 au trimestre d'hiver 2019. Dans la mesure où seules les données des trimestres d'automne et d'hiver sont disponibles, le total des candidatures ou des inscriptions pour une année universitaire correspond ici à la somme des candidatures ou des inscriptions des trimestres d'automne et d'hiver, mais pas à celles du trimestre d'été.

La base de données du BCI n'inclut pas d'indicateur spécifique pour le passage direct. Cependant, il a été possible pour le Conseil de construire un indicateur qui permet d'estimer l'ampleur des passages directs. Cet indicateur a été établi de la manière suivante.

L'indicateur de passage direct du baccalauréat au doctorat précise que l'étudiante ou l'étudiant a posé sa candidature ou a été inscrit à un programme de doctorat après avoir présenté le baccalauréat en appui à sa demande d'admission. Le diplôme de baccalauréat peut avoir été obtenu ou être sur le point d'être obtenu au moment du dépôt de la demande d'admission.

Cette définition comporte certaines limites et implique que les résultats qui en émanent sont potentiellement plus élevés que la réalité. L'écart par rapport au nombre réel de candidatures et d'inscriptions avec passage direct peut varier d'un établissement à l'autre, notamment en fonction des pratiques institutionnelles et des bases d'admissibilité déclarées par les

11 Pour des raisons conjoncturelles liées à la crise sanitaire de la COVID-19, il a été impossible pour le Conseil d'avoir recours aux données du système Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU) du MEES. Comme il est précisé dans l'encadré « Les règles budgétaires et le passage direct » à la page 61 du présent document, le système GDEU contient un indicateur de passage direct qui ne prend en considération que les étudiantes et les étudiants ayant un baccalauréat délivré par une université québécoise (MEES, 2019a, p.285), tandis que l'indicateur créé par le Conseil dans le cadre de cette étude inclut les étudiantes et étudiants internationaux.

établissements universitaires. La définition de l'indicateur ne permet pas en effet de déceler les candidates et les candidats qui sont inscrits à un programme de maîtrise, mais qui auraient, pour une raison ou une autre, fait leur demande d'admission au doctorat sur la base de leur baccalauréat. La définition de l'indicateur ne permet pas non plus de déceler, dans le cas des étudiantes et des étudiants internationaux, ceux qui déposent une demande d'admission sur la base d'un « baccalauréat ou son équivalent », mais qui possèdent néanmoins un *master 1*, un *master 2* ou tout autre diplôme de 2^e cycle obtenu à l'extérieur du Canada.

Malgré ces limites et avec toute la prudence requise dans l'interprétation des données, le Conseil considère que cette analyse est intéressante en ce qu'elle permet de dégager des observations et des tendances générales à l'échelle québécoise.

1.3.1.1 Tendances selon les types d'établissements d'enseignement supérieur

Les tableaux 2 et 3 présentent la proportion de personnes inscrites à un programme de doctorat à la suite d'un passage direct. Une distinction est faite entre les passages directs effectués dans les programmes de psychologie et ceux des autres programmes puisqu'en psychologie, sauf pour les programmes axés sur la recherche seulement, le passage direct est la voie normale d'accès au doctorat (voir l'encadré « Le cas de la formation en psychologie » à la page 13). Le tableau 2 présente les données du réseau de l'UQ et le tableau 3, celles des autres établissements universitaires.

Tableau 2

Répartition des inscriptions du réseau de l'Université du Québec selon le passage direct du baccalauréat au doctorat : automne 2010-hiver 2019

Réseau de l'Université du Québec		2010-2011		2018-2019		Total 2010-2019	
		Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Université du Québec à Montréal (UQAM)	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	70	20 %	82	25 %	652	22 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	16	5 %	14	4 %	109	4 %
	Total des inscriptions au doctorat	345	100 %	330	100 %	3004	100 %
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	52	42 %	53	35 %	476	40 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	0	0 %	5	3 %	28	2 %
	Total des inscriptions au doctorat	125	100 %	152	100 %	1178	100 %
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	7	15 %	10	18 %	76	18 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	8	17 %	5	9 %	67	16 %
	Total des inscriptions au doctorat	46	100 %	56	100 %	428	100 %
Université du Québec à Rimouski (UQAR)	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	0	0 %	0	0 %	10	4 %
	Total des inscriptions au doctorat	23	100 %	30	100 %	255	100 %
Université du Québec en Outaouais (UQO)	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	10	37 %	80	75 %	192	43 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	0	0 %	0	0 %	1	0 %
	Total des inscriptions au doctorat	27	100 %	107	100 %	446	100 %
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	Total des inscriptions au doctorat	8	100 %	28	100 %	143	100 %
École nationale d'administration publique (ENAP)	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	0	0 %	0	0 %	3	3 %
	Total des inscriptions au doctorat	12	100 %	8	100 %	110	100 %
Institut national de la recherche scientifique (INRS)	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	5	7 %	1	1 %	18	3 %
	Total des inscriptions au doctorat	70	100 %	89	100 %	694	100 %
École de technologie supérieure (ÉTS)	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	11	15 %	1	1 %	25	3 %
	Total des inscriptions au doctorat	75	100 %	100	100 %	863	100 %

Source : Système des statistiques d'admission sur l'ensemble des candidats, BCI. Traitement des données effectué par le CSE, avril 2020.

Tableau 3

Répartition des inscriptions dans les universités québécoises qui ne font pas partie du réseau de l'Université du Québec selon le passage direct du baccalauréat au doctorat : automne 2010-hiver 2019

Universités québécoises (ne faisant pas partie du réseau de l'Université du Québec)		2010-2011		2018-2019		Total 2010-2019	
		N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%
Université Laval	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	48	9 %	0	0 %	49	1 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	4	1 %	0	0 %	8	0 %
	Total des inscriptions au doctorat	556	100 %	550	100 %	4897	100 %
Université de Montréal*	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	41	9 %	34	6 %	232	7 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	22	5 %	30	5 %	196	6 %
	Total des inscriptions au doctorat	455	100 %	585	100 %	3365	100 %
HEC Montréal	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	0	0 %	2	7 %	5	2 %
	Total des inscriptions au doctorat	40	100 %	28	100 %	304	100 %
Polytechnique Montréal	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	30	17 %	41	21 %	298	21 %
	Total des inscriptions au doctorat	177	100 %	200	100 %	1448	100 %
Université de Sherbrooke	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	25	11 %	27	11 %	268	12 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	3	1 %	5	2 %	32	1 %
	Total des inscriptions au doctorat	233	100 %	244	100 %	2295	100 %
Université McGill	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	8	1 %	3	0 %	44	1 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	101	14 %	195	28 %	1236	21 %
	Total des inscriptions au doctorat	726	100 %	702	100 %	5882	100 %
Université Concordia**	Bacc.-doct. (PSYCHOLOGIE)	0	0 %	6	2 %	38	2 %
	Bacc.-doct. (AUTRES DISCIPLINES)	10	4 %	200	80 %	742	34 %
	Total des inscriptions au doctorat	223	100 %	249	100 %	2 168	100 %

* Les données de l'Université de Montréal du trimestre d'hiver 2011 au trimestre d'hiver 2014 ne sont pas disponibles.

** Les données de l'Université Concordia du trimestre d'hiver 2015 ne sont pas disponibles.

Source: Système des statistiques d'admission sur l'ensemble des candidats, BCI. Traitement des données effectué par le CSE, avril 2020.

Certains constats généraux peuvent se dégager de la lecture des tableaux 2 et 3 :

- De 2010 à 2019, les inscriptions au doctorat avec passage direct, y compris celles du domaine de la psychologie, représentaient 18 % du nombre total d'inscriptions au doctorat de l'ensemble des universités au Québec. Si l'on ne considère pas les inscriptions aux programmes de psychologie, la proportion des passages directs chute pour s'établir à 11 % du nombre total d'inscriptions au doctorat au Québec.
- Si l'on exclut les programmes de doctorat en psychologie, on constate que les passages directs sont plus fréquents dans le réseau universitaire anglophone (de 21 % à 35 % des inscriptions). Depuis 2010-2011, on observe une forte croissance des passages directs au sein des établissements anglophones. Par exemple, à l'Université McGill, la proportion des inscriptions avec passage direct a doublé de 2010 à 2019, passant de 14 % à 28 %. À l'Université Concordia, la tendance semble plus forte (4 % en 2010-2011 et 80 % en 2018-2019). En agrégeant les données pour la période 2010-2019, on trouve des proportions qui sont du même ordre de grandeur que celles de l'Université McGill. Cependant, comme il est mentionné dans l'encadré « Précisions et limites méthodologiques », il est possible que les passages accélérés ou normaux aient été intégrés dans ces résultats, en raison des limites inhérentes à l'indicateur défini. Ces résultats pourraient être surestimés et doivent être interprétés avec prudence.
- Dans le réseau francophone, si l'on exclut les programmes de doctorat en psychologie, seules Polytechnique Montréal et l'Université du Québec à Chicoutimi totalisent des passages directs avec des proportions supérieures à 15 % du nombre total d'inscriptions de 2010 à 2019. Dans le reste des universités francophones, le phénomène reste assez marginal avec des proportions qui varient de 1 % à 6 % du nombre total d'inscriptions au doctorat.

1.3.1.2 Tendances selon les disciplines ou les domaines d'études

On s'intéresse ici aux domaines d'études du programme de doctorat pour lequel la candidate ou le candidat a postulé sur la base d'un diplôme de baccalauréat. Les domaines d'études, au nombre de 11, sont ceux qu'utilise le BCI aux fins de diffusion des statistiques d'admission¹².

12 Comme le précise le BCI (2018), la classification « BCI », tout en retenant en très grande partie celle du MEES, apporte quelques réaménagements à la table du Ministère. Ces réaménagements visent, dans certains cas, à regrouper des champs disciplinaires dans le but d'atténuer les problèmes liés aux distinctions entre les programmes et les composantes de programmes (options, concentrations, etc.) (p.12). Parmi les modifications qu'il apporte à la classification du MEES, le BCI isole, par exemple, le génie des autres programmes des sciences appliquées.

Le tableau 4 présente la répartition des candidatures et des inscriptions au doctorat avec passage direct par domaine d'études de 2010 à 2019. En ce qui concerne les sciences humaines, une distinction a été faite entre la psychologie et les autres champs disciplinaires.

Tableau 4

Répartition du nombre de candidatures et d'inscriptions au passage direct par domaine d'études : automne 2010-hiver 2019

Domaine d'études		Nombre de candidatures pour le passage direct	Proportion de candidatures pour le passage direct	Nombre d'inscriptions pour le passage direct	Proportion d'inscriptions pour le passage direct
1- Sciences humaines	Psychologie	5 335	69 %	1 862	61 %
	Sciences humaines (sans la psychologie)	3 317	25 %	318	8 %
	Total*	8 638	41 %	2 180	30 %
2 - Sciences appliquées (génie)		4 495	30 %	1 048	18 %
3 - Sciences appliquées (autres que le génie)		1 566	31 %	194	15 %
4- Droit		345	23 %	72	15 %
5 - Sciences pures		2 966	29 %	429	11 %
6 - Sciences de la santé		1 360	23 %	304	10 %
7 - Lettres		957	29 %	93	9 %
8 - Arts		651	25 %	81	9 %
9 - Sciences de l'éducation		317	12 %	89	8 %
10- Sciences de l'administration		1 367	23 %	110	7 %
11 - Domaine plurisectoriel		127	12 %	20	5 %
Total général*		22 040	32 %	4 612	18 %

* Le total ne correspond pas toujours à la somme des inscrites et des inscrits ou des candidates et des candidats dans chaque domaine ou champ disciplinaire, car une étudiante ou un étudiant qui postule ou qui s'inscrit à plusieurs programmes est comptabilisé seulement une fois dans la base de données.

Source: Système des statistiques d'admission sur l'ensemble des candidats, BCI. Traitement des données effectué par le CSE, mai 2020.

Ces données permettent de faire ressortir les constats généraux suivants:

- Les 11 domaines d'études répertoriés ont offert des passages directs du baccalauréat au doctorat de 2010 à 2019.
- C'est dans le domaine des sciences humaines que l'on trouve la plus grande proportion de candidates et de candidats qui postulent au doctorat avec un baccalauréat en appui à leur demande d'admission (41 %). C'est dans ce domaine également que l'on enregistre la plus grande proportion des passages directs

au doctorat (30%). Cependant, la présence des programmes de psychologie où le passage direct est la norme tend à amplifier la présence du phénomène des passages directs en sciences humaines. Si l'on retire les programmes de psychologie, la proportion des demandes d'admission au doctorat par un passage direct en sciences humaines chute jusqu'à 25 % et la proportion des inscriptions par un passage direct passe à 8 %.

- Dans les sciences appliquées, notamment en génie, les passages directs au doctorat représentent près du tiers des candidatures et plus de 15 % des inscriptions au doctorat de 2010 à 2019. Cela est cohérent par rapport aux résultats observés au tableau 3, où plus de 20 % des inscriptions au doctorat à Polytechnique Montréal correspondaient à des passages directs.

En résumé, au fil des années, on observe, dans l'ensemble des domaines d'études, une tendance à la hausse pour les demandes d'admission et les inscriptions au doctorat par un passage direct, surtout dans le domaine des sciences appliquées. Cependant, lorsqu'on agrège les données sur la période 2010-2019, on note que le phénomène reste relativement faible (10 % ou moins du nombre total d'inscriptions au doctorat) pour plus de la moitié des 11 domaines d'études.

1.3.1.3 Profil sociodémographique des étudiantes et des étudiants effectuant un passage direct

Est ici présenté un portrait sociodémographique des personnes candidates et inscrites au doctorat par un passage direct. Ce portrait a été établi à partir des variables sociodémographiques telles que l'âge, le genre, le statut légal et l'origine géographique. Il est important de préciser que les étudiantes et les étudiants candidats ou inscrits au doctorat en psychologie ont été exclus de ce portrait puisque, comme il est mentionné plus haut, le passage direct est la voie d'admission normale pour les programmes de doctorat des profils *Intervention clinique* et *Recherche et intervention*.

Le tableau 5 présente une répartition des candidatures pour l'ensemble des universités québécoises, de 2010 à 2019, selon le type de passage au doctorat. Les étudiantes et étudiants internationaux regroupent ici les titulaires d'un permis (tous types confondus, y compris les réfugiés) ou les personnes n'ayant pas de statut légal au Canada ou un statut inconnu.

Tableau 5

Répartition des candidatures selon le statut légal au Canada et le type de passage au doctorat : automne 2010-hiver 2019

		2010-2011		2014-2015		2018-2019		Total 2010-2019	
		N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%
Avec passage direct	Citoyennes et citoyens canadiens (y compris les étudiantes et étudiants autochtones)	216	29 %	469	20 %	576	15 %	3 115	19 %
	Étudiantes et étudiants internationaux	476	63 %	1 731	74 %	3 091	80 %	12 629	75 %
	Résidentes et résidents permanents	64	8 %	140	6 %	195	5 %	1 058	6 %
	Total général	756	100 %	2 340	100 %	3 861	100 %	16 763	100 %
Sans passage direct	Citoyennes et citoyens canadiens (y compris les étudiantes et étudiants autochtones)	2 172	28 %	1 728	30 %	1 575	28 %	13 396	29 %
	Étudiantes et étudiants internationaux	4 703	60 %	3 472	59 %	3 708	65 %	29 082	62 %
	Résidentes et résidents permanents	928	12 %	647	11 %	435	8 %	4 602	10 %
	Total général	7 783	100 %	5 839	100 %	5 710	100 %	46 548	100 %

Source : Système des statistiques d'admission sur l'ensemble des candidats, BCI. Traitement des données effectué par le CSE, avril 2020.

La répartition des candidatures selon le statut légal varie d'un type de passage à l'autre. En effet, les étudiantes et étudiants internationaux sont proportionnellement plus représentés dans les passages directs au doctorat comparativement aux autres types de passages. De 2010 à 2019, près des trois quarts des candidatures pour le passage direct ont été soumises par des étudiantes et étudiants internationaux. Ces derniers représentent un peu plus de la moitié des candidatures dans les autres types de passages. Dans l'ensemble, on note une tendance à la hausse pour la proportion des candidatures soumises par des étudiantes et étudiants internationaux au doctorat avec ou sans passage direct, accompagnée d'un recul de la proportion représentée par les citoyennes et citoyens canadiens. Cependant, puisque les passages directs sont plus répandus dans les universités québécoises anglophones, il est possible que cette réalité ne soit pas uniforme pour l'ensemble du réseau universitaire québécois.

Comme il est mentionné dans l'encadré « Précisions et limites méthodologiques », les données sur les étudiantes et étudiants internationaux sont à considérer avec prudence. La définition de l'indicateur a pu, par exemple, amener à inclure dans les passages directs des étudiantes et des étudiants internationaux qui déposent une demande d'admission sur la base d'un baccalauréat ou de son équivalent, mais qui pourraient posséder néanmoins un *master 1*, un *master 2* ou un autre diplôme de cycle supérieur obtenu dans un autre système d'enseignement universitaire.

Le tableau 6 présente la répartition des inscriptions pour la période 2010-2019 selon le type de passage au doctorat dans l'ensemble des universités québécoises.

Tableau 6

Répartition des inscriptions au doctorat selon le statut légal au Canada et le type de passage au doctorat : automne 2010-hiver 2019

		2010-2011		2014-2015		2018-2019		Total 2010-2019	
		N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%
Avec passage direct	Citoyennes et citoyens canadiens (y compris les étudiantes et étudiants autochtones)	110	52 %	106	37 %	135	27 %	977	35 %
	Étudiantes et étudiants internationaux	77	37 %	154	54 %	311	62 %	1 505	55 %
	Résidentes et résidents permanents	23	11 %	25	9 %	53	11 %	273	10 %
	Total général	210	100 %	285	100 %	499	100 %	2 753	100 %
Sans passage direct	Citoyennes et citoyens canadiens (y compris les étudiantes et étudiants autochtones)	1 121	44 %	1 099	44 %	1 002	40 %	8 690	42 %
	Étudiantes et étudiants internationaux	1 023	40 %	1 132	45 %	1 299	52 %	9 612	47 %
	Résidentes et résidents permanents	397	16 %	280	11 %	218	9 %	2 248	11 %
	Total général	2 541	100 %	2 511	100 %	2 518	100 %	20 496	100 %

Source: Système des statistiques d'admission sur l'ensemble des candidats, BCI. Traitement des données effectué par le CSE, avril 2020.

Comme il est illustré au tableau 6, les tendances observées à l'égard des candidatures restent valables pour les inscriptions, où les étudiantes et étudiants internationaux sont plus représentés, avec une tendance à la hausse pour la proportion observée de 2010 à 2019. Au cours de cette période, plus de la moitié des inscriptions au doctorat sur la

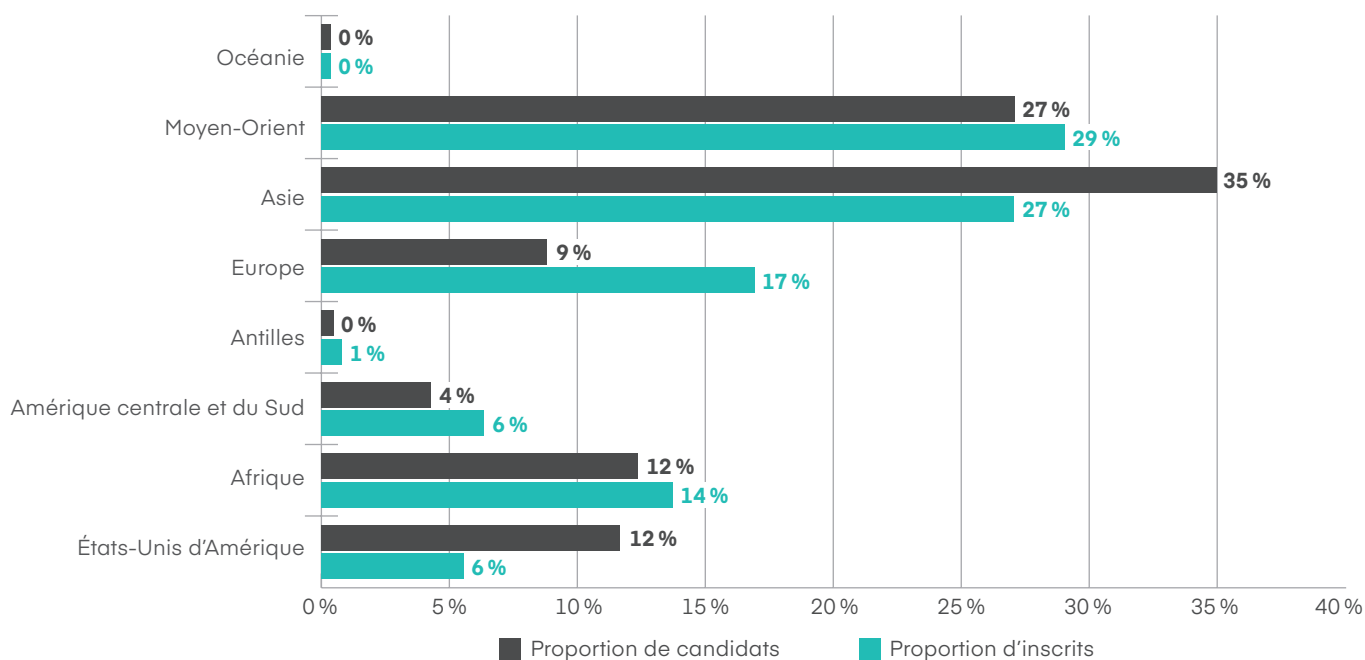
base d'un passage direct ont été faites par des étudiantes et étudiants internationaux. Ces derniers représentent un peu moins de la moitié des inscriptions aux programmes de doctorat sans passage direct. Dans l'ensemble, on note une tendance à la hausse pour la proportion des étudiantes et des étudiants internationaux au doctorat avec ou sans passage direct, accompagnée d'un recul de la proportion des citoyennes et des citoyens canadiens.

En se basant sur le statut légal, on note donc que le profil des personnes qui effectuent un passage direct est différent de celui des autres qui sont inscrites au doctorat sans passage direct.

Comme l'illustre le graphique 2, durant la période 2010-2019, plus des deux tiers des étudiantes et des étudiants internationaux ainsi que des résidentes et des résidents permanents qui ont soumis une candidature ou qui se sont inscrits directement au doctorat en étant titulaires d'un baccalauréat venaient soit du Moyen-Orient (27 % des candidats et 29 % des inscrits), soit de l'Asie (35 % des candidats et 27 % des inscrits) ou de l'Europe (9 % des candidats et 17 % des inscrits).

Graphique 2

Origine géographique des étudiantes et des étudiants internationaux ainsi que des résidentes et des résidents permanents ayant postulé ou inscrits au doctorat par un passage direct : automne 2010-hiver 2019

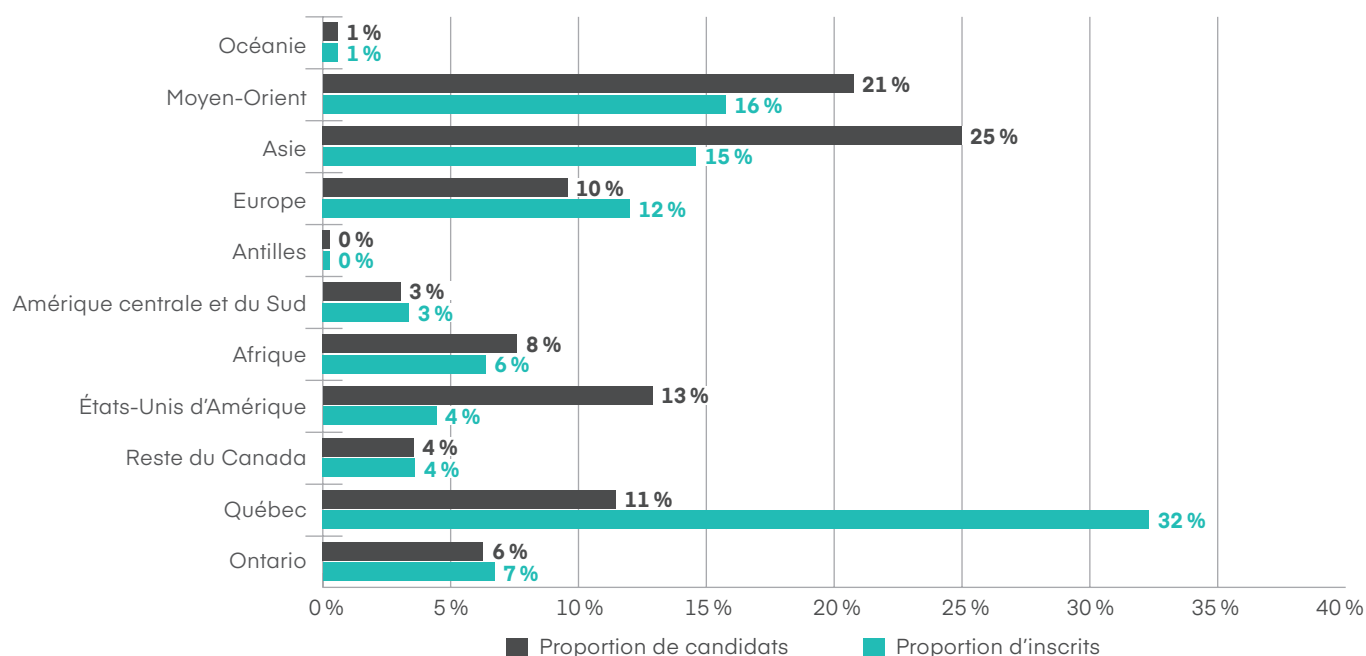


Source : Système des statistiques d'admission sur l'ensemble des candidats, BCI. Traitement des données effectué par le CSE, avril 2020.

Le graphique 3 montre des statistiques sur le lieu de l'établissement lié au programme d'études en appui à la demande d'admission. Cette information permet de voir si la tendance à la hausse des passages directs peut être associée ou non à une pression interne du réseau universitaire québécois ou, au contraire, à une pression provenant de l'extérieur du Québec.

Graphique 3

Lieu de l'établissement lié au programme d'études en appui à la demande d'admission : automne 2010-hiver 2019



Source: Système des statistiques d'admission sur l'ensemble des candidats, BCI. Traitement des données effectué par le CSE, avril 2020.

Les données concernant la période 2010-2019 montrent que près du tiers des étudiantes et des étudiants inscrits au doctorat par un passage direct venaient des universités québécoises (32 %). C'est donc plus des deux tiers des inscriptions avec passage direct qui étaient issues des universités situées à l'extérieur du Québec. Les universités québécoises sont suivies par celles du Moyen-Orient (16 %), de l'Asie (15 %) et de l'Europe (12 %).

En ce qui concerne les candidates et les candidats au passage direct, ils venaient en grande partie des universités d'Asie (25 %), du Moyen-Orient (21 %) ou des États-Unis (13 %). Le Québec arrive à la quatrième place avec 11 % des candidates et des candidats.

venant de ses universités. Au Canada, en dehors du Québec, l'Ontario est la première province dont sont issus les candidates et les candidats (6 %) de même que les inscrites et les inscrits (7 %) au doctorat par un passage direct.

Le tableau 7 permet de comparer la répartition des inscriptions au doctorat avec ou sans passage direct selon le genre. Il montre une plus forte proportion d'hommes dans le groupe avec passage direct comparativement au groupe sans passage direct. Ainsi, 61 % des personnes inscrites au doctorat par un passage direct au cours de la période 2010-2019 sont de sexe masculin contre 56 % chez les autres doctorantes et doctorants.

Tableau 7

Répartition des inscriptions selon le sexe et le type de passage au doctorat : automne 2010-hiver 2019

	Avec passage direct		Sans passage direct	
	Nombre d'inscrites et d'inscrits	%	Nombre d'inscrites et d'inscrits	%
Féminin	1 084	39 %	9 120	44 %
Masculin	1 669	61 %	11 376	56 %
Total général	2 753	100 %	20 496	100 %

Source: Système des statistiques d'admission sur l'ensemble des candidats, BCI. Traitement des données effectué par le CSE, avril 2020.

Sur le plan de l'âge, comme l'illustre le tableau 8, les personnes effectuant un passage direct du baccalauréat au doctorat sont plus jeunes que les autres personnes inscrites au doctorat. En effet, près de 70 % de celles et ceux inscrits au doctorat par un passage direct ont moins de 30 ans contre 60 % chez les autres nouveaux doctorants et doctorantes. Près du quart des personnes inscrites par un passage direct ont de 20 à 24 ans contre 16 % dans le reste de la population inscrite au doctorat.

Tableau 8

Répartition des inscriptions selon le groupe d'âge et le type de passage au doctorat : automne 2010-hiver 2019

	Avec passage direct		Sans passage direct	
	Nombre d'inscrites et d'inscrits	%	Nombre d'inscrites et d'inscrits	%
De 20 à 24 ans	657	24 %	3 348	16 %
De 25 à 29 ans	1 233	45 %	8 935	44 %
De 30 à 34 ans	463	17 %	3 825	19 %
De 35 à 39 ans	190	7 %	2 064	10 %
De 40 à 44 ans	101	4 %	1 200	6 %
De 45 à 49 ans	50	2 %	663	3 %
50 ans et plus	65	2 %	836	4 %
Total général	2 753	100 %	20 496	100 %

Source : Système des statistiques d'admission sur l'ensemble des candidats, BCI. Traitement des données effectué par le CSE, avril 2020.

En conclusion, pour la période 2010-2019, les données du BCI montrent une augmentation du nombre de passages directs du baccalauréat au doctorat dans les programmes d'études et les universités au Québec. Cette augmentation est plus forte dans le réseau universitaire anglophone et les établissements spécialisés en génie comme Polytechnique Montréal. Le profil sociodémographique des personnes inscrites au doctorat par un passage direct diffère de celui du reste de la population au doctorat. Une grande majorité des inscrites et des inscrits par un passage direct viennent d'universités situées à l'extérieur du système universitaire québécois ou canadien. Il s'agit aussi de personnes qui sont majoritairement de sexe masculin et plus jeunes que les autres inscrites et inscrits au doctorat.

1.3.2 Passages intégrés et accélérés – Études de cas

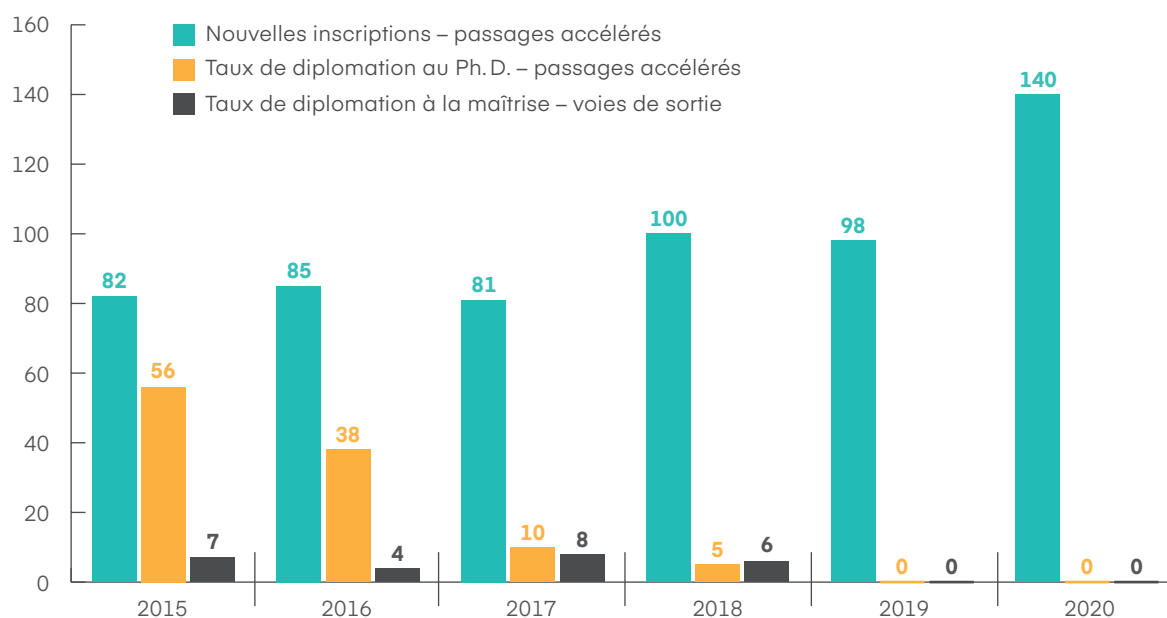
Le portrait statistique des passages intégrés et accélérés n'a pu se faire à l'échelle québécoise puisque les données sur le sujet ne sont pas transmises au MEES ni au BCI. Certaines universités ont toutefois partagé leurs données internes sur ces deux autres types de cheminements rapides, soit l'Université McGill, l'Université de Montréal, l'Université Laval et les établissements du réseau de l'UQ. Bien que ces études de cas ne permettent pas de dégager des tendances d'ensemble pour le système d'enseignement universitaire québécois, elles présentent un grand intérêt en ce qu'elles offrent différents portraits locaux des passages intégrés et accélérés qui ne sont pas autrement documentés.

1.3.2.1 Université McGill

Les passages accélérés au doctorat existent à l'Université McGill depuis plusieurs années. Cet établissement accueille en effet des étudiantes et des étudiants au doctorat dans la majorité de ses facultés sans que ceux-ci n'aient terminé leur maîtrise. Seuls les étudiantes et les étudiants ayant un bon dossier universitaire (moyenne pondérée cumulative de 3,5 ou plus) et de solides compétences en recherche peuvent poursuivre par cette voie. Ils doivent avoir terminé un minimum de 12 mois à temps plein dans le programme de maîtrise, jusqu'à un maximum de 18 mois à temps plein. Ces étudiantes et ces étudiants doivent également respecter toutes les exigences de leur programme de maîtrise, à l'exception de la rédaction du mémoire. Un processus d'évaluation rigoureux de la candidature est suivi avant l'admission au doctorat à travers ce cheminement. Le graphique 4 présente des données sur la diplomation et les nouvelles inscriptions au doctorat par un passage accéléré à l'Université McGill pour la période 2015-2020. Depuis 2015, on note que 586 étudiantes et étudiants ont été admis à un programme de doctorat de cette façon. Durant la même période, 109 doctorantes et doctorants ont obtenu leur diplôme de doctorat, avec seulement 25 étudiantes et étudiants ayant plutôt terminé avec une maîtrise (voie de sortie appelée *backtrack*).

Graphique 4

Suivi des cohortes inscrites au doctorat par des passages accélérés à l'Université McGill depuis l'automne 2015



Source: Université McGill, février 2020.

1.3.2.2 Université de Montréal

Le passage accéléré de la maîtrise au doctorat est une pratique courante à l'Université de Montréal. Pour être admis, la candidate ou le candidat doit avoir un très bon dossier universitaire. Elle ou il doit également démontrer une maîtrise des éléments théoriques et conceptuels de sa discipline ou de son champ d'études ainsi qu'une aptitude à utiliser les principales méthodes de recherche requises pour la poursuite de son projet de thèse. L'admission doit se faire avant la fin du troisième trimestre de la maîtrise. L'étudiante ou l'étudiant doit avoir terminé les cours et séminaires de son programme de maîtrise et avoir amorcé sa recherche, mais l'autorisation de passage accéléré peut être accordée exceptionnellement même si tous les cours de maîtrise ne sont pas terminés. Dans ce cas, ils doivent toutefois l'être durant la première année des études doctorales. Il est possible pour une étudiante ou un étudiant de « faire marche arrière » durant ses études doctorales et de présenter une demande d'admission à la maîtrise.

De l'été 2016 à l'été 2018, on a dénombré 159 étudiantes et étudiants qui ont été admis au doctorat par un passage accéléré. Durant cette période, la Faculté de médecine et la Faculté des arts et des sciences sont celles qui en ont accueilli la majorité (près de 80 % du total des étudiantes et des étudiants avec passage accéléré). Le tableau 9 présente les taux de diplomation des cohortes doctorales de 2008 à 2014¹³. Le taux de diplomation des étudiantes et des étudiants ayant commencé un programme de doctorat au cours de la période 2008-2014 est de 62,3 % chez ceux ayant emprunté un passage accéléré contre 43,7 % chez ceux sans passage accéléré. Cet écart entre les deux cheminements est statistiquement significatif¹⁴. Le délai moyen d'obtention du diplôme est de 15,4 trimestres chez ceux admis en suivant un passage accéléré contre 15,7 trimestres chez les autres étudiantes et étudiants. Si l'on ajoute la durée de la maîtrise, soit 3 trimestres pour le passage accéléré et au moins 6 pour les autres, la durée complète du cycle supérieur est réduite de 3,3 trimestres pour les étudiantes et les étudiants qui ont terminé un doctorat en y ayant accès par un passage accéléré.

Quant au passage intégré, il est peu répandu à l'Université de Montréal. De l'été 2016 à l'été 2019, il a été observé uniquement dans deux programmes : l'ergothérapie et la physiothérapie. Le nombre d'étudiantes et d'étudiants uniques inscrits à la maîtrise, au cours de cette période, dans le cadre d'un passage intégré entre le baccalauréat et la maîtrise était de 416 pour le programme d'ergothérapie et de 332 pour le programme de physiothérapie.

13 Le taux de diplomation correspond ici au nombre de diplômées et de diplômés rapporté sur le nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant commencé le programme durant la période indiquée.

14 Les tests statistiques effectués montrent que le taux de diplomation des étudiantes et des étudiants qui suivent un passage accéléré est statistiquement plus élevé que celui des autres étudiantes et étudiants au doctorat. Le niveau de confiance est de 95 %.

Tableau 9

Nombre d'étudiantes et d'étudiants et taux de diplomation des personnes ayant effectué un passage accéléré en comparaison des autres étudiantes et étudiants de doctorat à l'Université de Montréal (cohortes de 2008 à 2014)

Faculté	Passage accéléré			Sans passage accéléré		
	N ^{bre} d'étudiantes et d'étudiants	N ^{bre} de diplômées et de diplômés	Taux de diplomation (%)	N ^{bre} d'étudiantes et d'étudiants	N ^{bre} de diplômées et de diplômés	Taux de diplomation (%)
Arts et sciences	124	74	59,7 %	1385	563	40,6 %
Droit	2	1	50,0 %	147	44	29,9 %
Médecine	109	70	64,2 %	680	321	47,2 %
Médecine vétérinaire	19	14	73,7 %	44	28	63,6 %
Musique	2	2	100,0 %	123	97	78,9 %
Optométrie	1	0	0,0 %	16	10	62,5 %
Pharmacie	12	7	58,3 %	58	25	43,1 %
Sciences de l'éducation	5	4	80,0 %	183	72	39,3 %
Sciences infirmières	7	3	42,9 %	40	10	25,0 %
Total U. de Montréal	281	175	62,3 %	2676	1 170	43,7 %

Source : Université de Montréal. Compilation du CSE, février 2020.

1.3.2.3 Université Laval

À l'Université Laval, le passage accéléré au doctorat permet d'y accéder avant d'avoir rédigé son mémoire de maîtrise. Pour être qualifié, l'étudiante ou l'étudiant doit toutefois réussir tous les cours de son programme de maîtrise. Elle ou il doit également présenter un projet de recherche ayant l'ampleur et l'originalité attendues d'une thèse de doctorat et démontrer les aptitudes nécessaires à la poursuite d'études doctorales. Chaque programme offrant le passage accéléré établit les modalités d'évaluation de l'état d'avancement des travaux de recherche au cours d'une épreuve de présentation écrite et orale. La réussite de cette épreuve permet à l'étudiante ou à l'étudiant d'être admis au doctorat et de recevoir, au terme de sa scolarité et de son examen doctoral, le diplôme de maîtrise, qu'elle ou il ait terminé ou non son doctorat.

De l'été 2016 à l'été 2018, 128 étudiantes et étudiants ont été admis au doctorat par un passage accéléré. Durant cette période, la Faculté des sciences et de génie et la Faculté de médecine sont celles qui ont accueilli la majorité des étudiantes et des étudiants par cette voie (plus de 71 % du total de ceux avec passage accéléré). Le tableau 10 présente les taux de diplomation du total des personnes faisant partie des cohortes doctorales de 2008 à 2014¹⁵. Le taux de diplomation est de 73 % chez les étudiantes et les étudiants ayant suivi un passage accéléré et d'environ 43 % chez ceux sans passage accéléré. La différence observée entre ces deux taux de diplomation est statistiquement significative¹⁶. La durée moyenne par programme d'études pour l'obtention du diplôme est de 15,9 trimestres chez les personnes admises en suivant un passage accéléré contre 16,8 trimestres chez les autres. Si l'on ajoute la durée de la maîtrise, soit 3 trimestres pour le passage accéléré et au moins 6 dans les autres cas, la durée complète du cycle supérieur est réduite de 3,9 trimestres pour les étudiantes et les étudiants ayant terminé leur doctorat après y avoir été admis en suivant un passage accéléré.

15 Le taux de diplomation ne tient pas compte du nombre d'étudiantes et d'étudiants toujours en cheminement dans leur programme. Il s'agit donc du taux de diplomation du total de ceux faisant partie des cohortes ciblées de 2008 à 2014.

16 Les tests statistiques effectués montrent que le taux de diplomation des étudiantes et des étudiants qui suivent un passage accéléré est statistiquement plus élevé que celui des autres étudiantes et étudiants au doctorat. Le niveau de confiance est de 95 %.

Tableau 10

Nombre d'étudiantes et d'étudiants et taux de diplomation des personnes ayant effectué un passage accéléré en comparaison des autres étudiantes et étudiants de doctorat à l'Université Laval (cohortes de 2008 à 2014)

Faculté	Passage accéléré			Sans passage accéléré		
	Nbre d'étudiantes et d'étudiants	Nbre de diplômées et de diplômés	Taux de diplomation (%)	Nbre d'étudiantes et d'étudiants	Nbre de diplômées et de diplômés	Taux de diplomation (%)
Aménagement, architecture, art et design	1	1	100 %	13	8	62 %
Foresterie, géographie et géomatique	14	8	57 %	221	115	52 %
Théologie et sciences religieuses	2	1	50 %	122	34	28 %
Lettres et sciences humaines	6	3	50 %	450	121	27 %
Sciences de l'agriculture et de l'alimentation	26	18	69 %	220	127	58 %
Sciences de l'administration	2	1	50 %	141	39	28 %
Sciences et génie	113	90	80 %	902	459	51 %
Sciences sociales	11	8	73 %	989	410	41 %
Droit	5	2	40 %	118	28	24 %
Médecine	73	56	77 %	496	261	53 %
Musique				44	10	23 %
Pharmacie	15	13	87 %	52	34	65 %
Sciences de l'éducation	9	3	33 %	234	63	27 %
Sciences infirmières	5	1	20 %	78	29	37 %
Total U. Laval	283	206	73 %	4 131	1 757	43 %

Source : Université Laval. Compilation du CSE, mai 2020.

1.3.2.4 Réseau de l'Université du Québec

Les données qui sont présentées ici ont été fournies par la Direction de la recherche institutionnelle (DRI) du réseau de l'UQ à partir des bases d'admission. Étant donné les considérations méthodologiques et les limites inhérentes aux bases d'admission, il est possible que les données fournies par la DRI ne soient pas exactement les mêmes que les données internes des établissements du réseau de l'UQ. Elles doivent donc être interprétées avec précaution.

Passages intégrés

Les données présentées ici concernent uniquement la cohorte de l'automne 2016. Dans le réseau de l'UQ, les étudiantes et les étudiants qui sont inscrits au baccalauréat et qui suivent des cours de 2^e cycle ont généralement terminé au moins deux années de scolarité (60 crédits ou plus). Parmi les étudiantes et les étudiants au baccalauréat qui ont obtenu 60 crédits ou plus, 186 ont suivi un ou plusieurs cours de 2^e cycle à l'automne 2016 (soit une proportion de 1,2%). Dans ce total, on ne trouve aucun étudiant du programme de psychologie. Sur ces 186 personnes, 56 ont poursuivi à la maîtrise au cours de l'année suivante (67 si l'on se réfère aux trois années suivantes).

À la maîtrise, on note que les étudiantes et les étudiants peuvent faire des cours de 3^e cycle assez tôt dans leur parcours. Toutefois, il arrive que certains cours soient les mêmes pour le 2^e et le 3^e cycle. Près de la moitié des étudiantes et des étudiants qui ont suivi des cours de 3^e cycle avaient acquis de 0 à 9 crédits. Au total, dans le réseau de l'UQ, 69 étudiantes et étudiants à la maîtrise ont suivi un ou plusieurs cours de 3^e cycle à l'automne 2016, ce qui représente une proportion de 0,6 % de l'ensemble des inscrites et des inscrits à la maîtrise pour ce trimestre. Sur ces 69 personnes, 10 ont poursuivi au doctorat au cours de l'année suivante (21 si l'on regarde les trois années suivantes). Le principal constat qui se dégage ici est que les passages intégrés sont peu fréquents à l'UQ.

Passages accélérés

Pour documenter les passages accélérés dans un même établissement, la DRI a considéré toute personne inscrite à une maîtrise de type recherche dans un établissement du réseau UQ, amorçant ou complétant sa scolarité de maîtrise, poursuivant au doctorat dans les deux sessions suivant sa dernière inscription à la maîtrise, et qui n'a pas été inscrit à une activité « recherche » à la maîtrise (rédaction de mémoire). Cette définition présente des limites susceptibles d'entraîner une sous-estimation du nombre réel de passages accélérés, car seuls les étudiants et étudiantes faisant le passage au doctorat avant d'amorcer leur mémoire ont été considérés (sont donc exclus ceux dont le mémoire a pris de l'ampleur et que la DRI estime être de niveau doctoral). Les données présentées couvrent la période allant de la session d'hiver 2010 à celle d'automne 2019.

Comme l'illustre le tableau 11, les sciences appliquées, les sciences pures et les sciences humaines sont les domaines où les admissions par ce passage sont majoritaires (plus de 80 % du total des étudiantes et des étudiants suivant un passage accéléré).

Tableau 11

Nombre de passages accélérés de la maîtrise au doctorat selon le dernier trimestre d'inscription à la maîtrise et le domaine d'études à la maîtrise (hiver 2010-automne 2019)

	Hiv. 2010	Hiv. 2011	Hiv. 2012	Hiv. 2013	Hiv. 2014	Hiv. 2015	Hiv. 2016	Hiv. 2017	Hiv. 2018	Hiv. 2019	Total
Sciences appliquées	4	4	6	6	5	7	7	3	6	6	54
Sciences pures	4	3	4	1	9	2	1	3	3	5	35
Sciences humaines	3		3	3	1	2	2	1	2		17
Sciences de la santé		1	1	1		3			2	1	9
Sciences de l'éducation			2	1	1	1			1		6
Sciences de l'administration			2	1				1		1	5
Lettres			2	2					1		5
Arts					1						1
Total	11	8	20	15	17	15	10	8	15	13	132

Source: DRI de l'UQ. Compilation du CSE, avril 2020.

1.3.3 Constats généraux issus du portrait statistique

En résumé, plusieurs constats généraux peuvent être tirés du portrait statistique des cheminements rapides.

Tout d'abord, sur le plan des passages directs, il semble s'agir d'un phénomène plutôt marginal dans la plupart des universités francophones et un peu plus fréquent dans le réseau universitaire anglophone. Une certaine tendance à la hausse du nombre de candidatures et d'inscriptions a pu être observée dans les établissements anglophones de même que dans certains programmes du domaine des sciences appliquées et du génie. Il semble par ailleurs que le profil sociodémographique des personnes candidates et inscrites au doctorat par un passage direct diffère de celui du reste de la population étudiante au doctorat. La majorité des candidatures et des inscriptions au doctorat avec passage direct seraient soumises par des hommes. De plus, la majorité des candidatures et des inscriptions au doctorat, avec ou sans passage direct, provient d'universités situées à l'extérieur du Québec et du Canada. Toutefois, pour les raisons invoquées précédemment, ces constats doivent être considérés avec prudence en raison des limites inhérentes à la définition de l'indicateur utilisé.

Ensuite, sur le plan des passages intégrés et accélérés, les différentes études de cas ont pu montrer une hausse du nombre de passages accélérés entre la maîtrise et le doctorat, tant dans l'établissement anglophone que dans les établissements francophones à l'étude. Cette hausse a été observée davantage au sein des facultés de sciences appliquées et de génie. Les études de cas ont fait ressortir que la durée moyenne nécessaire pour terminer des études de maîtrise et de doctorat combinées était plus courte pour les étudiantes et les étudiants ayant fait un doctorat en suivant un passage accéléré par rapport aux autres étudiantes et étudiants ayant suivi un cheminement ordinaire. De plus, le taux de diplomation au doctorat était plus élevé pour les étudiantes et les étudiants ayant suivi un passage accéléré que pour ceux ayant accédé au doctorat par un autre cheminement. Finalement, le passage intégré, bien qu'accessible, semble peu répandu, mais il est également peu documenté par les établissements universitaires québécois.

2 Les pratiques d'accélération des études universitaires dans d'autres systèmes

Dans sa lettre adressée au Conseil, le ministre mentionne que le passage direct entre le baccalauréat et le doctorat est plus fréquent dans les systèmes d'enseignement universitaire de tradition anglo-saxonne. Le Conseil a ainsi étudié deux autres systèmes d'enseignement universitaire qui sont pertinents pour l'objet d'étude actuel. Un survol du système universitaire ontarien est d'abord proposé, notamment sous l'angle de la description des différents grades universitaires. Ensuite, le système universitaire australien a retenu l'attention du Conseil, notamment parce qu'il s'agit du seul système dont les cheminements rapides ont fait l'objet de recherches scientifiques et pour lequel certaines données statistiques étaient disponibles. Il semble en effet que le phénomène des cheminements rapides soit généralement très peu documenté.

Le Conseil tient toutefois à rappeler que « [l]a comparaison du Québec à l'échelle internationale commande la plus grande prudence en raison des particularités des systèmes d'enseignement postsecondaire » (CSE, 2008, p.23). En 2010, il réaffirmait cette nécessaire prudence :

« De fait, le survol des cycles supérieurs à l'extérieur des frontières québécoises révèle d'emblée un foisonnement de particularités, tant pour ce qui est des formations que pour ce qui est des pratiques et des encadrements entourant leur mise en œuvre. Ce paysage est en outre imprégné de particularités qui émanent notamment des cultures disciplinaires et des traditions éducatives nationales. De surcroît, d'autres systèmes avec lesquels le Québec entretient des relations sont actuellement soumis à des efforts de changement. Ainsi, les mouvements et les tensions qui traversent les différents systèmes ajoutent à la complexité d'une lecture de l'état des lieux des formations aux cycles supérieurs à l'échelle internationale » (p.29).

La délicate comparaison avec les États-Unis

Un des experts consultés par le Conseil a souligné que la comparaison avec les systèmes anglo-saxons est non seulement difficile, mais également problématique, notamment parce que, dans la tradition anglo-saxonne, les parcours professionnalisants et la préparation aux études supérieures ne se côtoient pas.

Par exemple, plusieurs maîtrises offertes aux États-Unis ne durent qu'une année et consistent en des maîtrises professionnelles. L'obtention d'un baccalauréat de type *Honours* fait généralement partie des critères d'admissibilité aux programmes de doctorat.

Comme l'expliquait le Conseil en 2010 :

« En ce qui a trait au doctorat québécois, sa spécificité par rapport à celui des États-Unis est d'abord qu'il est envisagé la plupart du temps à la suite de l'obtention d'un grade de 2^e cycle. [...] l'accès direct du baccalauréat au doctorat est très répandu aux États-Unis. Ainsi, les étudiants accèdent souvent aux études doctorales directement après des études de 1^{er} cycle, lesquelles représentent généralement quatre ou cinq ans de formation après les études secondaires. Pour ce qui est de la finalité, de la durée et des pratiques relatives au doctorat, elles semblent être, dans l'ensemble, relativement semblables au Québec, ailleurs au Canada et aux États-Unis » (p. 31).

2.1 Ontario

Le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario a été élaboré pour faire « la distinction entre les niveaux de connaissance fondés sur un continuum allant de la maîtrise d'ensembles de connaissances, d'habiletés et de compétences établis jusqu'à des niveaux se situant aux limites des connaissances actuelles, là où de nouvelles connaissances sont créées et où les hypothèses et méthodes établies sont contestées. Chaque titre de compétence peut être vu comme un point de référence sur ce continuum » (Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, 2018, p. 1).

Dans ce cadre, le baccalauréat général est distinct du baccalauréat spécialisé (appelé *Honours* en anglais). Les programmes de baccalauréat généraux visent à transmettre « des connaissances générales et permett[en]t de développer un esprit critique et une capacité d'analyse de réalités complexes, notamment des connaissances spécialisées dans au moins une discipline ou un domaine » (Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, 2018, p. 1).

Quant aux programmes de baccalauréat spécialisés, leur définition est la suivante :

« Programmes transmettant un niveau de sophistication conceptuelle, de connaissance spécialisée et d'autonomie intellectuelle plus élevée que celui associé à un programme de baccalauréat général. Les étudiantes et étudiants apprennent comment mettre en application des cadres théoriques. Ces programmes exigent normalement des étudiantes et étudiants qu'ils préparent, sous supervision, un document de recherche, une thèse, un projet, une exposition ou d'autres exercices. Ils peuvent aussi exiger la réalisation d'autres exercices pratiques ayant pour but de développer certaines aptitudes professionnelles ou de démontrer que l'étudiante ou l'étudiant est prêt à entrer sur le marché du travail » (Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, 2018, p.1-2).

Selon le Cadre, le baccalauréat général prépare les étudiantes et les étudiants « à suivre divers programmes professionnels de deuxième cycle sanctionnés par un grade, à travailler dans divers domaines », tandis que le baccalauréat spécialisé « prépare les étudiantes et étudiants à des études supérieures dans le même domaine, à un programme professionnel de deuxième cycle menant à un grade ou [...] à l'insertion professionnelle dans divers domaines » (Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, 2018, p.2). Le baccalauréat général est d'une durée de 6 à 8 trimestres (90 ou 120 crédits) et le baccalauréat spécialisé, de 8 trimestres ou plus (120 crédits).

La maîtrise demande, quant à elle, que « les étudiantes et étudiants acquièrent et démontrent des compétences supérieures en recherche sous la direction d'un maître de thèse. Certains programmes exigent que les étudiantes et étudiants rédigent des travaux démontrant leurs compétences en recherche, en analyse, en méthodologie, en interprétation et en communication » (Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, 2018, p.1).

Comme au Québec, il existe en Ontario une distinction entre les programmes de maîtrise professionnelle et les programmes axés sur la recherche. Dans les deux cas, on estime que la maîtrise « [p]répare les étudiantes et étudiants à poursuivre des études supérieures dans leur domaine ou à exercer une profession nécessitant un jugement solide et le sens de la responsabilité et de l'initiative, dans des contextes professionnels

complexes et imprévisibles» (Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, 2018, p.2). La durée de la maîtrise, selon le Cadre, est de 3 à 5 trimestres et est composée de 45 à 60 crédits.

Quant au doctorat, il exige :

« la préparation d'une thèse. Le titulaire d'un doctorat doit avoir démontré qu'il est capable d'une grande autonomie intellectuelle, de conceptualiser, de concevoir et de mettre en œuvre des projets menant à des connaissances et à un niveau de compréhension plus élevé. Il doit aussi être capable de créer et d'interpréter des connaissances qui élargissent le champ d'une discipline, habituellement au moyen d'activités créatives ou de projets de recherche originaux » (Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, 2018, p.1).

Comme à la maîtrise, deux types sont distingués au doctorat, soit les programmes professionnels et les programmes axés sur la recherche. Le doctorat « [p]répare les étudiantes et étudiants à exercer un travail pour lequel il faut faire preuve de jugement éclairé face à des questions complexes dans des domaines spécialisés, et d'innovation dans le traitement et la résolution de problèmes » (Gouvernement de l'Ontario, en ligne, p.2). Ce programme dure de trois à cinq ans. Les conditions d'admissibilité sont « [n]ormalement une maîtrise, bien que certains programmes de doctorat acceptent des étudiants au rendement élevé titulaires d'un baccalauréat spécialisé. Des études propédeutiques peuvent être exigées dans certains cas » (Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, 2018, p.2-3).

Les pratiques d'accélération des études universitaires en Ontario

Un expert du système d'enseignement universitaire ontarien a confirmé au Conseil que les passages directs entre le baccalauréat et le doctorat sont rares et qu'ils sont réservés à des étudiantes et à des étudiants ayant des dossiers exceptionnels. Selon le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario, ce sont d'ailleurs seulement les étudiantes et les étudiants ayant terminé un baccalauréat spécialisé de 120 crédits qui peuvent, sous certaines conditions strictes édictées par chacun des établissements, accéder directement au doctorat. Ces étudiantes et ces étudiants possèdent donc une base de formation en recherche.

D'après cet expert ontarien consulté par le Conseil, les passages accélérés entre la maîtrise et le doctorat sont plus fréquents. Ils permettent à l'étudiante ou à l'étudiant de passer au doctorat durant la maîtrise, selon certaines conditions qui sont propres à chaque établissement universitaire, à l'instar de ce qui se fait au Québec.

De plus, selon lui et d'après un examen des écrits scientifiques sur le sujet, aucune recherche ou recension n'a été effectuée pour se pencher sur l'étendue du phénomène en Ontario ni sur ses effets.

2.2 Australie

À travers les recherches menées pour documenter les pratiques d'accélération des études qui ont cours dans d'autres systèmes d'enseignement universitaire, le Conseil a constaté que le système de l'Australie pouvait constituer un exemple intéressant. D'emblée, comme plusieurs autres, le système australien se décline dans la séquence baccalauréat-maîtrise-doctorat¹⁷. De plus, des chercheurs australiens se sont penchés sur les répercussions des passages accélérés et directs pour les étudiantes et les étudiants qui suivent des programmes *Honours* au baccalauréat (Kiley et autres, 2011; Manathunga et autres, 2012; Mitsis, 2015)¹⁸. Ces recherches présentaient un intérêt particulier dans le cadre des travaux d'élaboration de cet avis puisqu'elles sont pratiquement les seules à avoir été menées sur le phénomène des cheminements rapides. Le système australien revêtait donc une double importance pour les travaux du Conseil: pour le système lui-même et pour les recherches menées par le milieu académique.

2.2.1 Les programmes *Honours*: des passages directs vers le doctorat

À l'instar de ce qui se fait en Ontario, les baccalauréats australiens sont de deux types: des baccalauréats ordinaires et des baccalauréats de type *Honours*. Selon le Cadre australien des qualifications (Australian Qualifications Framework Council, 2013), le but principal du baccalauréat ordinaire est le suivant: «The Bachelor Degree qualifies individuals who apply a broad and coherent body of knowledge in a range of contexts to undertake professional work and as a pathway for further learning¹⁹» (p.48). En comparaison, le but principal du baccalauréat de type *Honours* comporte la même base, mais une préparation à la recherche s'y ajoute: «The Bachelor Honours Degree qualifies individuals who apply a body of knowledge in a specific context to undertake professional work and as a pathway for research and further learning²⁰» (p.50).

17 Le Cadre australien des qualifications peut être consulté à l'adresse suivante : <https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-2nd-edition-january-2013.pdf>.

18 Des préoccupations similaires à celles évoquées dans ces recherches ont été soulevées dans le cadre des consultations menées par le Conseil, notamment par rapport aux effets sur les cheminements et la préparation des étudiantes et des étudiants. C'est en ce sens qu'elles revêtaient un intérêt particulier pour les travaux du Conseil. Elles seront mises à profit dans le chapitre 3, qui porte sur les enjeux soulevés dans le cadre des consultations menées par le Conseil.

19 [Traduction] Le diplôme de baccalauréat certifie que les personnes qui en sont titulaires sont capables d'appliquer un vaste ensemble de connaissances cohérentes dans une série de contextes, dans le but d'occuper un emploi ou comme voie d'accès pour une formation subséquente.

20 [Traduction] Le programme de baccalauréat de type *Honours* certifie que les personnes qui en sont titulaires sont capables d'appliquer un vaste ensemble de connaissances dans un contexte spécifique, dans le but d'occuper un emploi, comme voie d'accès à la recherche ou pour une formation subséquente.

De la même façon, si le baccalauréat ordinaire vise à amener les étudiantes et les étudiants à développer un ensemble large et cohérent de connaissances, y compris les principes et les concepts de base d'une ou de plusieurs disciplines en tant que fondements de l'apprentissage tout au long de la vie (Australian Qualifications Framework Council, 2013, p.48), les apprentissages visés par le baccalauréat de type *Honours* comprennent également la connaissance des principes et des méthodes de recherche propres à la discipline d'études (p.50).

De manière plus générale, Manathunga et ses collaborateurs (2012) indiquent que les programmes australiens de type *Honours* poursuivent les objectifs suivants :

« Honours programmes, particularly those in Australia, seek to develop students' capacity to engage in higher order thinking that may lead to knowledge production. This transition is facilitated through advanced disciplinary knowledge, research training and a research project. However, there is a pedagogical tension between requiring students to engage in this deeper level of inquiry at the same time as they complete a heavy knowledge acquisition load²¹ » (p.139).

Plus particulièrement, ces chercheurs indiquent la pertinence des programmes de type *Honours* pour ce qui est de préparer les étudiantes et les étudiants à mener à bien un projet de recherche :

« It is not really until doctoral studies that students effectively begin to make substantial and original contributions to knowledge. However, the additional year-long type of Australian honours programmes marks their transition in the transformation of graduates from knowledge acquirers to those who produce new knowledge. In particular, honours programmes typically expose students to the possibility of producing new knowledge and seek to develop their capacity to engage in this kind of knowledge production²² » (p.140).

21 [Traduction] Les programmes *Honours*, particulièrement ceux de l'Australie, ont pour objectif le développement de la capacité de l'étudiante ou de l'étudiant selon un haut niveau de pensée qui pourrait mener à la production de nouvelles connaissances. Cette transition est facilitée par la connaissance avancée du savoir disciplinaire, la formation à la recherche et l'accomplissement d'un projet de recherche. Toutefois, il existe une tension pédagogique entre l'exigence, d'une part, que les étudiantes et les étudiants accomplissent une recherche approfondie et, d'autre part, qu'ils acquièrent une charge importante de connaissances.

22 [Traduction] Ce n'est vraiment qu'à partir du doctorat que les étudiantes et les étudiants commencent à apporter une contribution substantielle et originale à la connaissance. Toutefois, l'année additionnelle inhérente aux programmes *Honours* australiens permet aux diplômées et aux diplômés de faire la transition entre l'acquisition de connaissances et la production de nouvelles connaissances. En particulier, les programmes *Honours* permettent aux étudiantes et aux étudiants de produire de nouvelles connaissances et visent à les amener à développer leur capacité à s'engager dans ce type de production de connaissances.

Selon Kiley et ses collaborateurs (2011), les programmes de type *Honours* ne représentent que 10 % des inscriptions au baccalauréat (p.620). Toujours selon ces auteurs, ces programmes sont en quelque sorte la façon traditionnelle d'atteindre les études doctorales, alors que, bien souvent, les programmes de maîtrise sont de type professionnel et non liés à une orientation de recherche (p.620). Les programmes *Honours* constituent en quelque sorte un passage direct vers le doctorat.

Kiley et ses collaborateurs (2011, p. 620 et 625) expliquent que les programmes *Honours* australiens peuvent prendre quatre formes différentes :

- Dans la première forme, appelée « end-on year ou 3 + 1 model²³ », le programme *Honours* consiste en une année supplémentaire par rapport au baccalauréat ordinaire. Il s'agit de la forme traditionnelle de ce qui est entendu comme étant un programme *Honours* en Australie.
- La deuxième forme, soit le « embedded program²⁴ », plus commune dans les programmes professionnalisants, implique du travail additionnel pour les étudiantes et les étudiants, mais dans la même structure de temps que celle du programme standard.
- Dans la troisième forme, le programme *Honours* peut représenter une qualification consentie ou accordée témoignant de la qualité des accomplissements dans un programme de baccalauréat ordinaire de quatre ans. Cette forme est souvent appelée « Degrees with Honours²⁵ ».
- L'étude de Kiley et de ses collaborateurs (2011) fait ressortir une quatrième forme, dite « orientée sur la recherche », qui est destinée aux étudiantes et aux étudiants exceptionnels (reconnus comme tels lors de leur admission au programme) et qui leur offre un parcours de recherche supervisée tout au long de leur programme de 1^{er} cycle.

Dans tous les cas, le programme *Honours* est considéré comme conduisant à un diplôme de 1^{er} cycle universitaire (*undergraduate degree*).

Des différences selon les disciplines

À l'instar de ce que laissent entrevoir les données collectées au Québec, il semble que la présence ou non des programmes de type *Honours* et le choix de leur forme varient grandement d'une discipline à l'autre : « Enrolment patterns vary hugely in different

23 [Traduction] Modèle de dernière année ou « 3 + 1 ».

24 [Traduction] Programme intégré.

25 [Traduction] Grade avec *honours*.

disciplines, with some areas experiencing growth (for example, Health Sciences) and others a decline (for example, in several Humanities disciplines)²⁶ » (Kiley et autres, 2011).

L'étude de Manathunga et de ses collaborateurs (2012) montre certaines différences entre les disciplines dans l'offre et la définition des programmes *Honours*: les facultés ou départements de physique et d'histoire offrent des programmes qui visent généralement à préparer les étudiantes et les étudiants pour un diplôme plus élevé en recherche. En économie, les programmes poursuivent un objectif à la fois professionnel et de recherche, et sont reconnus pour procurer un avantage notable sur le plan de l'employabilité. En psychologie, il existe des règles d'admissibilité au doctorat, pour les étudiantes et les étudiants qui ont terminé une quatrième année du 1^{er} cycle, qui incluent le développement d'aptitudes en recherche. En ingénierie, le programme *Honours* est généralement terminé dans le même temps que le programme de baccalauréat ordinaire de quatre ans. En ce qui concerne les études environnementales, le programme *Honours* est multidisciplinaire (p. 142).

Les raisons du choix d'un tel passage

Les raisons qui poussent les étudiantes et les étudiants à s'inscrire à un programme *Honours* sont diverses. Deux principaux objectifs se distinguent: accéder à un diplôme de cycle supérieur en recherche et accéder à une profession.

D'autres raisons incitent les étudiantes et les étudiants à choisir de s'inscrire à un programme de type *Honours*: ce programme est perçu comme offrant un enrichissement sur les plans scolaire, personnel et intellectuel (Kiley et autres, 2011, p. 625). La recherche de Kiley et de ses collaborateurs a mené au constat que, pour la plupart des étudiantes et des étudiants qui le suivent dans le but d'exercer une profession directement après leurs études, le programme *Honours* est vu comme un moyen de se distinguer des autres candidates et candidats qui poursuivent un cursus de baccalauréat ordinaire.

Des pressions externes pour les établissements

Dans leur article, Kiley et ses collaborateurs (2011) font ressortir les pressions internationales qui peuvent amener les établissements ou les systèmes d'enseignement universitaire à offrir des cheminements rapides. Ces chercheurs soulignent l'importance de se pencher sur les programmes *Honours* dans le contexte de la déclaration de Bologne (voir l'encadré « Le processus de Bologne »):

26 [Traduction] Les inscriptions varient grandement selon les disciplines, certains domaines connaissant une croissance (par exemple, les sciences de la santé) et d'autres, une diminution (par exemple, plusieurs disciplines des sciences humaines).

«The Bologna initiative promotes an alignment of European higher education with a model of a three-year (first cycle) undergraduate degree, two-year (second cycle). Masters and then a three-year (third cycle) doctoral degree (3 + 2 + 3/4). This compares with the conventional Australian system of a 3 year undergraduate degree, 1 year Honours degree and a three or 4 year doctoral degree (3 + 1 + 3/4). Clearly the most significant difference is the middle rung, which raises questions about the equivalence, compatibility, and translatability of Honours and Masters as pathways to doctoral programs²⁷» (p. 620).

Il semble en effet que des enjeux relatifs à l'harmonisation avec le système mis en place dans le cadre du processus de Bologne notamment ont soulevé des préoccupations liées à l'impact de la mondialisation, non seulement en ce qui a trait à la signification, au statut et à la pertinence des qualifications australiennes à l'étranger, mais également quant à ses implications pour la mobilité de la population étudiante australienne et l'attractivité du système universitaire australien pour les étudiantes et étudiants internationaux (p. 620).

Le processus de Bologne

Le processus de Bologne, qui consiste en une harmonisation des structures des diplômes universitaires sous le modèle «3-2-3» et qui contribue à favoriser la circulation des étudiantes et des étudiants à l'intérieur de l'Europe ainsi qu'à attirer des personnes en Europe pour leurs études, peut présenter un certain intérêt. En 2010, le Conseil soulevait le fait que, «[s]elon le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, "la durée réduite des programmes de doctorat en Europe par rapport au Canada pourrait également être attirante" (CMEC, 2008, p.16)» (CSE, 2010, p.27).

Selon un expert rencontré par le Conseil, le système québécois semble bien s'arrimer au modèle européen, qui se déploie sous la forme licence-*master*-doctorat, semblable au modèle québécois. Il faut toutefois préciser qu'il existe des diplômes *master 1* et *master 2* qui sont respectivement d'une et de deux années et dont les objectifs diffèrent de ceux des maîtrises québécoises de recherche, étant notamment constitués uniquement de cours (*master 1*) ainsi que de cours et d'un travail dirigé (*master 2*). Certains domaines ont également des particularités, par exemple le génie: en Europe, cinq années d'études universitaires (licence et *master*) mènent à une maîtrise dans ce domaine, alors que le parcours québécois conduisant au diplôme de maîtrise nécessite quatre années de baccalauréat et deux années de maîtrise.

27 [Traduction] Le processus de Bologne met de l'avant une harmonisation de l'enseignement supérieur européen avec l'application d'un modèle de diplôme de trois ans (1^{er} cycle), d'un *master* de deux ans (2^e cycle) et d'un grade doctoral de trois ans (3^e cycle) (3 + 2 + 3/4). Ce modèle se compare avec le système conventionnel australien, qui comporte un grade de 1^{er} cycle de trois ans, une année du programme *Honours* et de trois à quatre ans d'études doctorales (3 + 1 + 3/4). La différence majeure se situe à l'échelon intermédiaire, ce qui soulève des questions au regard de l'équivalence, de la compatibilité et de la transférabilité des programmes *Honours* et des maîtrises en tant que voies d'accès aux programmes d'études doctorales.

Ces particularités ne sont pas sans rappeler ce que le Conseil soulevait en 2010:

« Cette concurrence qui règne parmi l'ensemble des systèmes d'enseignement supérieur met en lumière l'importance que revêtent la comparabilité et la lisibilité des diplômes acquis dans les différents systèmes d'éducation. C'est dans cet esprit que le Conseil cherche à déterminer les principales spécificités des formations québécoises aux cycles supérieurs au regard de celles qui existent dans d'autres systèmes » (p.29).

La situation économique du pays est également invoquée pour expliquer en partie la présence et la pertinence des programmes de type *Honours*:

« In the previous climate of economic prosperity and low unemployment, some graduates were opting for the more lucrative salaries of industry rather than pursuing higher degrees by research and then academic careers. However, with the more recent economic downturn it is possible that enrolments in Honours and graduate research degrees may increase in some fields. It is posited that a possible reason for the decline in PhD enrolments has been the changes that have occurred at the Honours level, once the traditional route to PhD entry. This could be because enrolments are particularly sensitive to a domestic economic and political climate as the great majority of Honours students in most disciplines are domestic students²⁸ » (Kiley et autres, 2011, p.621).

Des enjeux globaux sont soulevés par rapport aux programmes *Honours* et à leur place non seulement dans le paysage universitaire australien, mais également sur la scène internationale:

28 [Traduction] Dans le précédent contexte de prospérité économique et de faible taux de chômage, il n'était pas rare que les diplômées et les diplômés choisissent les salaires généreux offerts par l'industrie plutôt que de poursuivre des études supérieures en recherche et ensuite de s'engager dans une carrière universitaire. Toutefois, avec le ralentissement économique récent, il est possible que le nombre d'inscriptions aux programmes *Honours* et aux programmes de type « recherche » au 3^e cycle augmente dans certains domaines. Une des raisons possibles de la baisse du nombre d'inscriptions au doctorat est le changement qui s'est produit pour le programme *Honours*, qui était autrefois la voie traditionnelle d'accès au doctorat. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les inscriptions sont particulièrement sensibles au contexte économique et politique national, car, dans la grande majorité des cas, ce sont des étudiantes et des étudiants locaux qui suivent le programme *Honours* dans la plupart des disciplines.

« Issues of mobility, from and into Australia; funding as an undergraduate program; pedagogy in light of the transitional nature of Honours; and the role of Honours in educating students to be creators, not just acquirers of knowledge are all critical in the debate on Honours²⁹ » (Kiley et autres, 2011, p. 632).

Kiley et ses collaborateurs soulèvent toutefois le fait que les programmes *Honours* définis en Australie n'ont pas leur équivalent ailleurs dans le monde et ne sont pas compris à l'extérieur du pays. Émerge alors notamment un problème pour la mobilité étudiante en lien avec la reconnaissance internationale des diplômes.

29 [Traduction] Les questions de mobilité étudiante depuis et vers l'Australie, le financement du programme de 1^{er} cycle, la pédagogie compte tenu de la nature transitoire des programmes *Honours* et le rôle de ces programmes dans la formation des étudiantes et des étudiants non seulement pour qu'ils acquièrent des connaissances, mais également pour qu'ils deviennent des créateurs, sont des considérations essentielles dans le débat sur les programmes *Honours*.

3 Enjeux soulevés lors des consultations

Pour remplir le mandat que lui avait confié le ministre, le Conseil a procédé à une série de consultations auprès de personnes expertes et d'organisations du secteur universitaire (la liste des personnes et des organisations consultées se trouve à l'annexe B). Cette démarche se voulait complémentaire du portrait descriptif et statistique présenté dans la première partie de cet avis.

En procédant à ces consultations, le Conseil poursuivait l'objectif de s'appuyer sur l'expérience et l'expertise des actrices et des acteurs du milieu pour témoigner des enjeux que soulève la mise en place des cheminements rapides. Les organisations consultées n'ont pu s'appuyer sur des données statistiques puisque le calendrier restreint a fait en sorte que la collecte et l'analyse des données statistiques ont dû se faire en même temps que les consultations. Le Conseil y a tout de même vu une occasion de mettre de l'avant des éléments fondamentaux et transversaux des cheminements rapides.

Ainsi, les consultations menées ont fait ressortir des avantages et des questionnements relatifs aux cheminements rapides dans les études universitaires. Plutôt que de présenter ces éléments de manière dichotomique sous la forme de « points pour » et de « points contre », un travail d'analyse qualitative a été mené afin de regrouper les enjeux soulevés en divers thèmes, en soulignant autant les éléments favorables que ceux qui méritent réflexion et demandent d'être nuancés. Avant de prendre lui-même position et afin de rendre justice aux consultations, le Conseil présente ici les enjeux soulevés, qui ont été regroupés en deux grandes catégories, soit les enjeux d'ordre systémique et institutionnel (section 3.1) et les enjeux d'ordre pédagogique et individuel (section 3.2).

3.1 Les enjeux d'ordre systémique et institutionnel

3.1.1 La définition et la valeur perçue des diplômes

La question de la valeur de chacun des diplômes a été soulevée à de nombreuses reprises durant les consultations. Plusieurs personnes consultées, tant du côté des actrices et des acteurs du milieu que de celui des experts, ont en ce sens rappelé les fondements du système universitaire québécois et la pertinence des trois étapes distinctes et progressives que constituent le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat.

À cet égard, plusieurs ont rappelé que, dans le système universitaire québécois, le baccalauréat est l'occasion d'acquérir de nouvelles connaissances et que la maîtrise de recherche représente, quant à elle, une initiation à la recherche dans un domaine précis. Pour bon nombre de personnes consultées, elle consiste en une forme d'expérimentation qui donne l'occasion aux étudiantes et aux étudiants de se former, de savoir s'ils souhaitent poursuivre au doctorat et, le cas échéant, de préciser leurs champs d'intérêt en matière de recherche, en plus de leur permettre de développer des compétences transversales dans différents domaines et d'apprendre l'interdépendance des fonctions de travail dans un laboratoire et le travail d'équipe (l'aspect de la préparation adéquate des étudiantes et des étudiants à poursuivre des études aux cycles supérieurs sera approfondi à la section 3.2.1). En 2012, un groupe de travail mis en place par l'Université Laval soulevait d'ailleurs le fait que la valorisation de la maîtrise est particulière au Québec, où l'on estime « qu'une importante dimension recherche à la maîtrise constitue la meilleure préparation pour un étudiant qui poursuit au 3^e cycle » (Université Laval, 2012, p.3).

Il est toutefois à noter que les diplômes de grade universitaires sont aussi conçus pour être « autoportants », c'est-à-dire que leurs objectifs ne dépendent pas de la poursuite ou non des études au cycle suivant ni de celles effectuées au cycle précédent :

« L'obtention d'un diplôme de premier cycle assure que l'étudiant a fait un certain nombre d'apprentissages. Il ne prépare pas nécessairement aux situations et aux conditions des études suivantes. Il en est de même pour le diplôme de maîtrise. Il indique que l'étudiant a fait les apprentissages requis et produit le document pertinent en fonction des exigences de ce diplôme, mais ça ne suggère nullement qu'il est prêt pour le doctorat! [...] Le diplôme précédent ne prépare pas au diplôme suivant, il ne fait que confirmer que l'étudiant a atteint les objectifs prévus pour le diplôme obtenu » (Bégin, 2018, p.2).

Cette observation rejoint ce que certaines personnes consultées ont évoqué, à savoir que, si le modèle traditionnel baccalauréat-maîtrise-doctorat en trois étapes distinctes est toujours pertinent et souhaitable pour le Québec, il semble parfois être perçu en vase clos par rapport à un modèle plus intégré des diplômes les uns par rapport aux autres. Certains acteurs consultés ont d'ailleurs fait référence à la logique d'intégration progressive des diplômes sous-jacente aux ententes DEC-BAC, conclues entre certains établissements d'enseignement collégial et des établissements universitaires, et ont indiqué que cette logique pourrait être mise à profit dans l'articulation entre les grades universitaires (voir ci-dessous l'encadré «Les ententes DEC-BAC: un exemple de cheminement intégré»).

Les ententes DEC-BAC: un exemple de cheminement intégré

La mise en place d'ententes DEC-BAC a pour objectif d'harmoniser les éléments de formation entre les programmes collégiaux de formation technique et certains baccalauréats. Ces ententes donnent lieu à des programmes de formation balisés dont le contenu est «le résultat d'un travail commun d'analyse des contenus et des compétences mené par des équipes professorales des programmes collégial et universitaire concernés» (CSE, 2015, p. 44).

Les étudiantes et les étudiants qui suivent un tel cheminement profitent d'une diminution du temps des études universitaires «pouvant varier de quelques crédits à une année complète» (CSE, 2015, p. 44). Dans quelques cas, ils profitent également d'une réduction de la durée des études collégiales «puisque les éléments de formation qui sont une duplication sont partagés entre le collège et l'université» (CSE, 2015, p. 45). À cet égard, la parenté entre ces ententes et les passages intégrés pourrait être soulignée puisque les deux types de cheminements comprennent un processus de reconnaissance des acquis et une diminution du temps d'études.

Toutefois, les ententes DEC-BAC se distinguent de ces cheminements propres à la formation universitaire puisque ces derniers s'adressent à des étudiantes et à des étudiants selon une formule «cas par cas», c'est-à-dire une approche discrétionnaire de la part des directions de programmes. Dans le cas des ententes DEC-BAC, les étudiantes et les étudiants s'inscrivent à un programme universitaire qui a déjà été élaboré selon des particularités convenues entre un collège et une université.

En 2019, le Conseil soulignait la pertinence et la valeur de ces ententes:

«Un tel arrimage [des contenus de formation] permet d'assurer une préparation adéquate des étudiantes et des étudiants aux études universitaires en fonction des attentes des universités, tout en respectant l'esprit d'une formation généraliste qui caractérise le cours préuniversitaire au collégial» (p. 75).

Pour plusieurs personnes consultées, il importe de valoriser le diplôme de la maîtrise, qui, bien souvent, peut être suffisant autant dans le parcours et pour les intérêts de nombreuses personnes que pour les besoins de la société et du marché du travail. Or, certains craignent que les cheminements rapides, s'ils en viennent à devenir une pratique plus courante, ne mènent à la perception que le diplôme de maîtrise devient obsolète.

D'ailleurs, en 2012, le groupe de travail mis sur pied par l'Université Laval évoquait cette réalité :

« Bien que la maîtrise existe toujours, elle ne semble plus présenter de valeur intrinsèque : elle est considérée comme une année additionnelle au baccalauréat ou un prix de consolation pour l'étudiant qui ne parviendrait pas à réussir le doctorat ("*exit-master*" ou maîtrise de sortie dans les programmes de recherche) » (p.2).

Cette perception émane souvent quand les comparaisons sont faites avec les maîtrises états-uniennes, qui sont perçues comme une « voie de garage ».

De plus, aux États-Unis, les étudiantes et les étudiants qui n'arrivent pas à terminer un programme menant à un diplôme doctoral, après y avoir accédé sur la base d'un baccalauréat, peuvent, sous certaines conditions, obtenir un diplôme de maîtrise. C'est en ce sens que la maîtrise est perçue comme un « prix de consolation ».

Selon un expert consulté par le Conseil dans le cadre des travaux ayant mené au présent avis, lorsque la finalité du projet d'études est nécessairement le doctorat, le 2^e cycle peut être jugé inutile puisqu'il est seulement transitoire. On remarque ici une certaine recherche d'efficacité dans le cheminement des études. Ne pas faire la maîtrise équivaut à éliminer ce qui est perçu comme étant un doublon entre les diplômes.

Pour plusieurs personnes consultées, ces considérations méritent que soit tenue une réflexion approfondie sur la valeur accordée aux différents diplômes de grade et l'on estime que cette réflexion devrait également prendre en considération d'autres tendances qui affectent le milieu de l'enseignement universitaire. Au nombre de ces tendances ont été nommées les influences externes sur la valeur des diplômes. Une étude de l'Association canadienne des études supérieures (ACES) menée en 2006 rejoint cette préoccupation :

« This attention has been fuelled by the recent transformations in the nature of master's level education both in Canada and around the world: changes in the way universities are responding to elements such as the labour market, the academic funding environment, global trends, student needs, public perceptions, and the shifting demographics of graduate students. What is clear in all of this is

that master's education can be many things to many people, and this immense diversity of purpose and design is both its greatest strength and its biggest weakness³⁰» (ACES, 2006, p. i).

Une autre des tendances évoquées est celle relative à l'augmentation du nombre de programmes de type professionnel aux cycles supérieurs. Le Conseil l'évoquait déjà en 2010:

«En parallèle aux programmes de doctorat menant au grade de Ph.D., un nouveau modèle de doctorat émerge au Québec, quoique de façon beaucoup plus modérée qu'en Australie, qu'aux États-Unis et qu'ailleurs au Canada (Huisman et Naidoo, 2006). Menant à un grade de docteur, les doctorats professionnels comportent généralement plus de cours et sont plus étroitement liés à des activités professionnelles» (CSE, 2010, p. 17).

Pour éviter une dérive de la perception de la valeur de la maîtrise ainsi que des autres grades universitaires, il a été jugé primordial par certaines personnes consultées de valoriser les diplômes de maîtrise en particulier et les compétences attendues des titulaires de chaque diplôme de manière générale. À cet égard, il a été soulevé à plusieurs reprises, lors des consultations, que les attentes relatives à chaque diplôme doivent être respectées par les établissements et les directions de thèse. Il est en effet relaté que des mémoires de maîtrise prennent parfois des allures de thèses doctorales (cet aspect est également en lien avec l'enjeu de la durée des études abordé à la section 3.2.3). Dans l'idée également de préserver la valeur de chaque diplôme, toutes les organisations consultées ont indiqué qu'il était important que les cheminements rapides soient réservés à des étudiantes et à des étudiants qui présentent un dossier scolaire et expérientiel exceptionnel, et qui ont déjà comme projet de poursuivre leurs études jusqu'au doctorat.

30 [Traduction] Cette préoccupation a été alimentée par les récentes transformations de la nature de la formation de maîtrise, tant au Canada que dans le reste du monde: changements dans la façon dont les universités réagissent à des éléments tels que le marché du travail, le financement universitaire, les tendances mondiales, les besoins des étudiantes et des étudiants, les perceptions du public et l'évolution démographique des diplômées et des diplômés. Il apparaît clair que cette formation peut représenter beaucoup de choses pour beaucoup de gens, et cette immense diversité d'objectifs et de conceptions est à la fois sa plus grande force et sa plus grande faiblesse.

3.1.2 Le recrutement et la rétention des étudiantes et des étudiants ainsi que les enjeux liés au financement des établissements

Le recrutement et la rétention des étudiantes et des étudiants ont souvent été évoqués lors des consultations pour expliquer l'offre de cheminements rapides dans les universités québécoises. Dans le cadre de ces consultations, il a été soulevé que les stratégies de recrutement et de rétention pouvaient être mises en lien avec la dynamique de concurrence qui existe entre les universités, non seulement entre les établissements québécois, mais également avec les établissements canadiens et états-uniens, ce que le groupe de travail mis en place à l'Université Laval soulignait également en 2012 (p.2). Dans cette perspective, offrir des cheminements rapides peut servir à garder les meilleurs étudiants et étudiantes (rétention) et à convaincre ceux qui sont issus d'autres établissements québécois ou internationaux de s'inscrire chez soi (recrutement).

La rétention des étudiantes et des étudiants représenterait un avantage non seulement pour l'établissement, mais également pour le groupe de recherche ou l'unité d'enseignement et pour l'étudiante ou l'étudiant. Ce cheminement permet en effet à une étudiante ou à un étudiant de poursuivre au cycle suivant en restant dans le même établissement, alors qu'une intégration dans un nouvel établissement représente beaucoup de stress et nécessite le déploiement de ressources de soutien additionnelles de la part des équipes institutionnelles. Néanmoins, faire la totalité de ses études universitaires dans le même établissement n'est pas nécessairement perçu positivement dans le milieu universitaire. Selon plusieurs personnes consultées, les cheminements rapides pourraient également être un outil de recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux, notamment ceux qui sont en provenance des États-Unis ou d'une autre province canadienne.

Certains acteurs rencontrés ont émis l'hypothèse que l'adoption en 2018 de la nouvelle table de classification académique aux fins de financement (CAFF) par le MEES, qui remplace l'ancienne table Classification et regroupement des domaines d'enseignement et de recherche (CLARDER), incite les universités à vouloir augmenter le recrutement d'étudiantes et d'étudiants au 3^e cycle par différents moyens, notamment en offrant des cheminements rapides. Les encadrés « La table de classification » (p. 59) et « Les règles budgétaires et le passage direct » (p. 61) apportent des éléments d'information en lien avec cette hypothèse.

La table de classification

La formule utilisée par le MEES pour la répartition de la subvention de fonctionnement entre les universités repose sur le prorata des inscriptions des étudiantes et des étudiants ainsi que sur une classification disciplinaire des activités universitaires. Cette dernière prend la forme d'une table disciplinaire, soit la table CAFF.

Cette table comprend 13 secteurs d'enseignement auxquels est associée une pondération par cycle. Cette dernière est établie à partir des coûts moyens observés³¹, qui sont ajustés pour permettre la comparabilité entre les universités. La table de classification reflète donc les dépenses relatives d'enseignement des universités par cycle d'études et par discipline. Le MEES utilise cette table pour répartir entre les universités l'enveloppe budgétaire disponible pour l'enseignement.

Cette classification universitaire et la grille de pondération qui lui est associée ont été instaurées en 2018. En effet, depuis l'été 2018, la table CAFF remplace la table CLARDER.

La table CAFF est plus généreuse que la table CLARDER quant au financement des activités du 3^e cycle. Plus précisément, la vaste majorité des disciplines est passée à une pondération de 12,55³², alors que le financement le plus élevé de la table CLARDER des années universitaires 2006-2007 à 2016-2017 était de 10,69 pour 10 des 23 disciplines (voir le tableau 12).

Sans que l'on s'attarde aux différentes caractéristiques prises en compte dans le calcul des pondérations des deux tables, il apparaît que la pondération de l'ensemble des activités du 3^e cycle a été bonifiée avec la nouvelle table CAFF. Toutefois, bien que les données récoltées dans le cadre de nos travaux ne permettent pas d'établir un moment précis où la pratique des cheminements rapides a été adoptée plus amplement par les universités, l'implantation récente de la table CAFF (2018-2019) ne peut à elle seule expliquer le recours aux cheminements rapides par les établissements ou unités d'enseignement: l'offre de ce type de cheminements est, somme toute, une pratique plus ancienne. De plus, étant donné son implantation récente, il est encore trop tôt pour confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle l'adoption de la table CAFF influence la pratique de l'accélération des études puisque les déclarations dans le système GDEU associées à l'année universitaire 2018-2019 ne seront disponibles pour analyse qu'en 2020-2021.

31 Selon le MEES (2018), «plusieurs facteurs affectent l'évolution des coûts de formation des disciplines. Entre autres, ils évoluent en raison de la popularité de la discipline ou des changements aux méthodes d'enseignement et aux exigences imposées par les agences d'agrément et les ordres professionnels» (p. 2).

32 Soit 10 disciplines sur 13 à l'exception du domaine de la psychologie, des activités non associées à une discipline ou des résidentes et des résidents en médecine.

Tableau 12

Pondération des effectifs étudiants de 3^e cycle³³ selon la table CLARDER³⁴ et la table CAFF³⁵

Secteur CLARDER	Pondération 3 ^e cycle CLARDER	Secteur CAFF	Pondération 3 ^e cycle CAFF
Médecine dentaire	10,69	Médecine vétérinaire	12,55
Médecine vétérinaire	10,69	Agriculture, foresterie et médecine vétérinaire	12,55
Optométrie	10,69	Médecine, optométrie et santé des populations	12,55
Spécialités non médicales en santé	10,69	Beaux-arts	12,55
Sciences infirmières	10,69	Sciences pures	12,55
Pharmacie	10,69	Réadaptation, sciences des aliments, sciences de l'aménagement et des arts numériques	12,55
Sciences pures	10,69	Éducation, sciences infirmières, pharmacie et relations humaines	12,55
Mathématiques	9,42	Génie et informatique	12,55
Architecture et design de l'environnement	6,4	Droit, mathématiques, sciences humaines et sociales et lettres	12,55
Génie	9,42	Administration	12,55
Informatique	6,4	Psychologie	8,59
Agriculture, foresterie et géodésie	9,42	Activités non associées à une discipline	1
Sciences humaines et sociales	6,4	Médecine – résidence	s. o.
Géographie	10,69		
Éducation	6,4		
Éducation physique	10,69		
Administration	6,4		
Beaux-arts	6,4		
Cinéma et photographie	6,4		
Musique	6,4		
Lettres	6,4		
Droit	6,4		
Médecine	10,69		
Médecine – résidence	s.o.		

³³ Une comparaison complète des deux tables, y compris le 1^{er} et le 2^e cycle d'études, est présentée à l'annexe C.

³⁴ Selon les règles budgétaires 2016-2017.

³⁵ Selon les règles budgétaires 2019-2020.

Les règles budgétaires et le passage direct

Le document *Règles budgétaires et calculs des subventions de fonctionnement aux universités du Québec*, publié chaque année par le MEES, inclut une règle de financement particulière pour le passage direct du baccalauréat au doctorat. Éditée pour la première fois en 1998-1999, cette règle prévoit, depuis le trimestre d'automne 1998, que « les universités qui inscriront des étudiants directement du baccalauréat au doctorat pourront bénéficier d'un financement de troisième cycle jusqu'à concurrence de 120 unités » (Ministère de l'Éducation, 1998, p.7), ce qui correspond à une augmentation de 30 crédits pour le financement, la majorité des programmes de doctorat étant constitués de 90 crédits.

Cette règle est toujours présente dans les règles budgétaires les plus récentes (2019-2020). Certaines modalités d'application y sont précisées: pour être admissibles, les étudiantes et les étudiants ne doivent pas avoir été inscrits auparavant au 3^e cycle et leur plus récente inscription dans le système GDEU (avant celle au doctorat) doit être au baccalauréat, à l'exception des étudiantes et des étudiants inscrits à temps partiel. Ces derniers peuvent suivre, après leur inscription au baccalauréat, jusqu'à six crédits attribuables à des cours de 1^{er} ou de 2^e cycle (MEES, 2019b, p.83).

Toutefois, c'est dans le *Guide de la collecte, année universitaire 2018-2019*, un document réunissant les renseignements permettant aux établissements d'enseignement universitaire de préparer et de transmettre leurs données dans le système GDEU, qu'on trouve une information importante par rapport au financement accordé pour les passages directs du baccalauréat au doctorat. Il y est précisé que, pour que soit utilisé l'indicateur qui donne accès au financement supplémentaire prévu par la règle budgétaire, l'étudiante ou l'étudiant doit « [avoir] été admis au programme de doctorat après un programme de baccalauréat obtenu dans une université québécoise » (MEES, 2019a, p.285). Ainsi, toute étudiante ou tout étudiant ayant terminé ses études à l'extérieur du Québec n'est pas admissible à ce financement supplémentaire.

Certaines personnes ont cependant récusé cette explication qui fait de l'aspect financier la principale motivation des établissements ou unités d'enseignement pour ce qui est de recruter des étudiantes et étudiants internationaux. Ils ont évoqué l'apport indéniable de ces étudiantes et de ces étudiants à la qualité de la recherche du Québec puisque les universités s'efforcent de recruter ceux qui possèdent un dossier exceptionnel afin qu'ils contribuent aux projets de recherche réalisés et aux travaux effectués dans les universités et les laboratoires québécois. À cet égard, rappelons que, dans son avis intitulé *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec* et publié en 2019, le Conseil évoquait certes l'existence de mesures incitatives financières pour le recrutement par les universités québécoises d'étudiantes et d'étudiants internationaux, mais il insistait aussi sur le fait que ce recrutement s'inscrivait « dans une logique d'innovation et d'entrepreneuriat, car les universités québécoises cherchent aussi à recruter les meilleurs talents » (CSE, 2019, p.67).

3.1.3 La différence selon les domaines d'études et selon les établissements

Lors des consultations menées par le Conseil, plusieurs personnes ont formulé la supposition que la pratique des cheminements rapides était plus courante dans les sciences naturelles et le génie que dans les sciences humaines et sociales. Les données présentées à la section 1.3 corroborent cette affirmation en excluant la situation particulière des programmes de psychologie.

De plus, lors de ces consultations, plusieurs hypothèses visant à expliquer cette tendance ont été avancées. Par exemple, les méthodes de recherche des sciences naturelles et du génie, comme la rédaction de mémoires ou de thèses par articles, ou l'idée qu'il soit plus courant dans ces domaines que les travaux des étudiantes et des étudiants soient en lien direct avec ceux de leur direction de recherche pourraient être plus propices à ces pratiques.

Le constat qu'il existe une différence entre les domaines d'études a amené certaines personnes consultées à soulever l'importance de tenir compte des particularités des champs d'études. Toutefois, plusieurs ont également exprimé une certaine crainte quant aux clivages qu'un tel examen différencié pourrait produire.

Les discussions qui ont été tenues ont donc montré l'importance pour les établissements d'établir un cadre réglementaire institutionnel qui permette de trouver l'équilibre entre l'importance des balises et la nécessité de respecter les différences et traditions disciplinaires. En effet, plusieurs personnes ont constaté l'importance pour les établissements de se munir d'un cadre réglementaire. Des exemples ont été donnés pour en témoigner, dont certains cas où, lorsque des passages intégrés se produisent de manière successive (entre le baccalauréat et la maîtrise, puis entre la maîtrise et le doctorat), des demandes sont aussi faites pour que des cours soient crédités pour ces trois diplômes. Ainsi, des règles claires entourant ces pratiques, stipulées dans les règlements des études, permettent d'éviter ce genre de cas. Le cadre réglementaire permet également d'anticiper des problématiques émanant de la double comptabilisation des crédits pratiquée dans les passages intégrés et accélérés. Il peut en effet arriver que, dans le cas de cours crédités en double, les notes ne comptent que pour l'un des diplômes. Certaines personnes consultées craignent que les dossiers étudiants où l'un des diplômes n'est associé à aucune moyenne soient difficilement évaluables par les organismes subventionnaires. Le cadre réglementaire permet aussi de mettre en place des dispositions prévoyant des voies de sortie pour les étudiantes et les étudiants qui souhaitent abandonner leurs études (les voies de sortie sont décrites à la section 1.2.3 et leur importance est soulevée dans les enjeux relatifs aux étudiantes et aux étudiants à la section 3.2.2).

De plus, le cadre réglementaire permet de baliser l'accès aux cheminements rapides. Comme il a été mentionné précédemment, afin de maintenir la valeur et l'importance de chaque diplôme, il a été évoqué, à de nombreuses reprises durant les consultations, que les cheminements rapides doivent être des voies offertes à des étudiantes et à des étudiants présentant un dossier scolaire et expérientiel exceptionnel. Comme nous l'avons indiqué dans la section 1.2.3, les pratiques actuelles varient d'un établissement à l'autre, certains prenant en considération la qualité du dossier scolaire et d'autres accordant de l'importance à d'autres critères comme l'expérience de recherche. De nombreuses personnes consultées ont soulevé l'importance qu'au cœur de ces balises, le jugement de la direction de recherche soit central dans la décision d'offrir ou non à une étudiante ou à un étudiant la possibilité d'intégrer un cheminement rapide.

Si l'importance du cadre réglementaire institutionnel fait consensus, il semble tout aussi important aux yeux des organisations consultées que la réglementation demeure au niveau des établissements et que ces derniers puissent continuer d'exercer une certaine flexibilité à cet égard. Il ressort en effet des consultations qu'une politique ministérielle ne permettrait pas de respecter les particularités des établissements qui mettent en place les cheminements rapides en fonction de leur taille, des domaines d'études, des populations étudiantes, etc. Une politique gouvernementale ne saurait en ce sens respecter l'autonomie institutionnelle selon plusieurs organisations consultées.

3.2 Les enjeux d'ordre pédagogique et individuel

La majorité des personnes consultées ont affirmé qu'il est fondamental que l'étudiante ou l'étudiant reçoive une formation de qualité et puisse développer les compétences attendues selon le niveau d'études poursuivi. Ainsi, l'intérêt des étudiantes et des étudiants doit être au cœur des préoccupations entourant la mise en œuvre des cheminements rapides. L'ensemble des organisations ainsi que des experts consultés ont en effet souligné l'importance de l'offre de ces cheminements aux étudiantes et aux étudiants sur la base de leurs capacités scolaires et personnelles, avant de considérer les avantages dont pourraient bénéficier les établissements ou unités d'enseignement qui autorisent les cheminements rapides.

Nous verrons que des enjeux particuliers touchent la population étudiante, tandis que d'autres impliquent également le corps professoral. Ces enjeux ont été regroupés dans les catégories suivantes : la préparation et l'encadrement des étudiantes et des étudiants (section 3.2.1), la santé mentale des étudiantes et des étudiants (section 3.2.2), le financement des études (section 3.2.3) de même que la diplomation et la durée des études (section 3.2.4).

3.2.1 La préparation et l'encadrement des étudiantes et des étudiants

Les cheminements rapides soulèvent l'enjeu de l'encadrement des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs. Lors des échanges ayant eu lieu avec les organisations consultées, une vive préoccupation à l'égard d'une préparation adéquate des étudiantes et des étudiants pour la poursuite d'études aux cycles supérieurs est ressortie à maintes reprises. En effet, plusieurs personnes considérant que la maîtrise est une initiation à la recherche se sont inquiétées du fait que les étudiantes et les étudiants suivant un cheminement rapide, qui n'auraient que partiellement, voire pas du tout, traversé cette initiation jugée nécessaire, ne soient pas suffisamment préparés pour mener à bien un projet de recherche de type doctoral. Particulièrement, plusieurs ont soulevé le fait que la pratique des passages accélérés et des passages directs était susceptible de court-circuiter la logique de progression qui existe entre les différents diplômes québécois.

Comme il a été mentionné précédemment, au dire de plusieurs personnes rencontrées, la formation à la maîtrise joue un rôle important en termes d'initiation à la recherche et comprend des apprentissages qui ne sont pas faits au baccalauréat. À cet égard, soulignons que le référentiel de « compétences attendues à la fin d'un grade universitaire de premier cycle » élaboré récemment par le BCI (2019) n'inclut aucune compétence en matière de recherche, si ce n'est le développement de la connaissance de différentes méthodologies de recherche. Cela est cohérent par rapport à la définition de la formation de 1^{er} cycle que préconise le Conseil, qui statue qu'elle « inclut le développement d'habiletés **préalables** à la recherche, d'une compétence scientifique et éthique, en même temps que l'appropriation d'outils méthodologiques » (CSE, 1998, p.v). Il est à noter que certains parcours particuliers, dont les programmes *Honours*, qui comportent une préparation à la recherche ne s'inscrivent pas dans ces définitions génériques.

Plus encore, comme le souligne Bégin (2018), les études aux cycles supérieurs comportent une situation d'apprentissage tout à fait nouvelle :

« Passer d'un niveau d'études à l'autre, que ce soit du primaire au secondaire, au collégial ou du premier cycle à la maîtrise, représente un saut important du point de vue des exigences, des tâches, des conditions d'études et même parfois de la culture particulière qui caractérise ce nouveau contexte. En ce sens, les études de maîtrise et de doctorat se démarquent des autres types d'études par un processus d'apprentissage qui se fait autour de la réalisation d'une recherche et la production d'un document qui en fait foi, et par des modalités de cheminement et de suivi qui impliquent la relation "privilegiée" avec un professeur. Il en résulte

un certain nombre de situations propices à faire émerger des faiblesses ou des lacunes qui n'avaient jamais été perçues auparavant, ni par l'étudiant lui-même ni par les professeurs qui ont pu lui enseigner» (p. 13-14).

En outre, lors des consultations, il a été mentionné qu'une étudiante ou un étudiant ne passant pas par cette étape pourrait se trouver lésé en arrivant dans un laboratoire de recherche puisqu'il n'aurait pas développé ces compétences. Selon plusieurs, la maîtrise constitue en effet plus qu'un projet d'études; elle représente la réalisation d'un projet plus vaste et implique le développement de compétences humaines.

La préparation adéquate des étudiantes et des étudiants à la poursuite d'études aux cycles supérieurs serait d'autant plus importante que, d'après un expert consulté par le Conseil, la diplomation au doctorat serait proportionnelle à la qualité de la maîtrise selon des recherches menées en Belgique (Wollast et autres, 2018).

Un autre expert consulté en raison de ses recherches sur la réussite aux études supérieures se questionne sur les répercussions possibles du fait de ne pas terminer ou de ne pas faire du tout de maîtrise sur le parcours doctoral, sachant que les indicateurs liés à la réussite de la maîtrise sont l'intérêt pour le sujet de recherche, la préparation au contenu, le degré de liberté dans sa démarche, la connaissance du sujet de recherche, la gestion du temps et la situation personnelle.

Par ailleurs, certaines personnes consultées ont affirmé qu'il arrive que des étudiantes et des étudiants suivant un passage direct doivent reprendre différentes étapes de leur parcours doctoral comme l'examen synthèse ou en raison de difficultés dans l'élaboration de leur projet de recherche.

Le nouveau cadre d'apprentissage auquel font face les étudiantes et les étudiants en accédant à un nouveau niveau de diplôme est aussi la raison pour laquelle plusieurs personnes ont insisté, lors des consultations, sur l'importance de l'encadrement pour ces étudiantes et ces étudiants. Un encadrement qui prend en considération la particularité de leur cheminement permettrait de s'assurer de la réussite de leur projet d'études, de diminuer les risques d'abandon et de prévenir certaines problématiques de santé mentale.

Des personnes rencontrées ont aussi évoqué l'idée que les cheminements *Honours*, qui sont offerts dans certains établissements universitaires québécois et certains domaines, peuvent représenter une façon pour des étudiantes et des étudiants du baccalauréat de s'initier à la recherche et de publier un premier article scientifique. Il a été soulevé que ce type de cheminement peut être une manière de faciliter les passages directs entre le baccalauréat et le doctorat. Toutefois, d'autres personnes consultées ont soulevé le fait

qu'il fallait se garder de développer des parcours *Honours* en guise de cheminement universel pour les passages directs, alors que cette pratique pourrait contribuer à normaliser de tels passages.

Les défis pédagogiques des passages directs en Australie

Les recherches menées en Australie sur les parcours des étudiantes et des étudiants poursuivant un programme *Honours* au baccalauréat dans l'optique de l'atteinte directe du doctorat ont fait ressortir de nombreux défis qui rejoignent les préoccupations évoquées lors des consultations menées par le Conseil. Dans sa recherche, Mitsis (2015) souligne, par exemple, que les étudiantes et les étudiants suivant des cheminements rapides font face à un défi particulier dans le choix de l'objet et des questions de recherche, puis lors de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données (p.809). Selon la chercheuse, les étudiantes et les étudiants inscrits à un programme *Honours* éprouvent également des difficultés sur le plan de la gestion du temps et lorsque vient le temps de procéder à une analyse critique (p. 809).

Par ailleurs, les recherches de Mitsis (2015) ont mis en lumière les défis relatifs à l'encadrement que les passages directs entraînent pour les directions de recherche: «This can be quite problematic as many supervisors have not been provided with adequate training or workload allowance³⁶» (p.808). De fait, la tâche peut être plus lourde et plus délicate pour les directions de recherche, qui doivent trouver l'équilibre entre donner des orientations générales aux étudiantes et aux étudiants, et leur fournir des instructions précises (p.809). Mitsis (2015) précise que la supervision des étudiantes et des étudiants de 1^{er} cycle est amenée à changer en cours d'études, alors que se développent de pair leur capacité intellectuelle et leur désir d'autonomie dans la réalisation de leur recherche.

Plusieurs personnes consultées soulignent également qu'il ne faut pas négliger le fait que les cheminements rapides représentent de nombreux et considérables avantages pour les étudiantes et les étudiants sur le plan pédagogique. On estime, par exemple, que le passage accéléré (entre la maîtrise et le doctorat) peut permettre à une étudiante ou à un étudiant de travailler à un projet d'une plus grande ampleur que si elle ou il restait à la maîtrise. En effet, au doctorat, les projets de recherche comportent une méthodologie plus complexe et sont de plus longue haleine. Certaines personnes consultées ont évoqué que c'est davantage le cas si la candidate ou le candidat évolue au sein d'un groupe de recherche. Une nuance a toutefois été soulevée, soit que les cheminements rapides constituent un avantage pour les étudiantes et les étudiants,

36 [Traduction] Cela peut être problématique lorsque plusieurs superviseures et superviseurs n'ont pas reçu la formation adéquate ou ne bénéficient pas d'une libération de leur charge de travail.

particulièrement lorsque ceux-ci présentent déjà un intérêt pour la recherche, qu'ils envisagent déjà l'objectif de poursuivre des études doctorales et qu'ils ont déjà une idée claire de l'objet qu'ils souhaitent approfondir dans le cadre de leur thèse.

Les avantages perçus des passages directs en Australie

Dans sa recherche menée auprès des étudiantes et des étudiants australiens inscrits à des cheminement rapides, Mitsis (2015) a fait ressortir des bénéfices semblables: il s'agit d'un exercice d'apprentissage qui promeut une plus grande profondeur de la connaissance et de la compréhension dans un domaine particulier. Les étudiantes et les étudiants en retireraient également des bénéfices sur le plan de la croissance personnelle et de la résolution de problèmes. Il n'est pas rare également que les projets de recherche menés durant un programme *Honours* mènent à des publications.

3.2.2 La santé mentale des étudiantes et des étudiants

Au-delà des défis inhérents à la préparation des étudiantes et des étudiants, plusieurs personnes consultées ont souligné que les cheminement rapides peuvent représenter une source de stress pour plusieurs étudiantes et étudiants. Par exemple, leur vulnérabilité a été soulevée, alors qu'ils sont tributaires d'un milieu de recherche pour lequel ils n'ont pas encore « fait leurs armes ». Bien que ces réalités ne soient pas exclusives aux étudiantes et aux étudiants qui font des cheminement rapides, plusieurs personnes consultées ont mentionné que cette population étudiante faisait face à un défi additionnel: en adoptant un cheminement distinct, les étudiantes et les étudiants sont « sortis » de leur cohorte d'origine, ce qui peut exacerber leur sentiment de solitude.

Dans l'optique d'une contribution à la bonne santé mentale des étudiantes et des étudiants par une réduction de la pression et du stress qu'ils peuvent subir, plusieurs personnes consultées ont soutenu que la possibilité de « faire marche arrière » était fondamentale (voir l'encadré « L'importance des voies de sortie »).

L'importance des voies de sortie

Selon plusieurs personnes consultées, la possibilité de « faire marche arrière » par l'entremise des voies de sortie (voir la section 1.2.3) est fondamentale et permettrait non seulement de réduire l'anxiété de performance et le stress chez les étudiantes et les étudiants, mais éviterait également à celles et ceux qui ne souhaiteraient plus poursuivre leurs études d'éviter de se retrouver sans aucun diplôme ni certificat.

Certains participants et participantes ont indiqué que le poids de l'abandon peut d'ailleurs être encore plus lourd pour ces étudiantes et ces étudiants « choisis » pour les cheminements rapides, en raison du « privilège » qui leur est accordé et d'une pression supplémentaire qui peut leur être imposée pour qu'ils terminent plus rapidement.

Les personnes consultées qui ont soulevé ces préoccupations ont également souligné que ces voies de sortie doivent être présentées aux étudiantes et aux étudiants dès que la possibilité de suivre de tels cheminements leur est offerte.

Par ailleurs, l'anxiété de performance peut être accompagnée d'un stress associé à la rédaction d'une thèse, et ce, peut-être davantage pour les étudiantes et les étudiants qui n'ont pas vécu l'expérience de la rédaction d'un mémoire à la maîtrise. Ils se trouvent confrontés à une nouvelle activité qui, au surplus, est de nature solitaire. À cet égard, l'enquête sur la santé psychologique de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAÉCUM), menée en 2016 auprès de plus de 10 000 étudiantes et étudiants de cette université, a permis « d'identifier les éléments de la vie universitaire qui sont les plus reliés à la santé psychologique. De manière unanime entre les cycles d'études, le sentiment de solitude, c'est-à-dire le fait de se sentir rejeté, isolé et de manquer de compagnie est l'élément le plus lié à une mauvaise santé psychologique » (FAÉCUM, 2016, p.74). Plus inquiétant encore, la même étude souligne que « plus les personnes rapportent être stressées par leur projet de rédaction, plus elles rapportent de symptômes dépressifs, de détresse psychologique, de *burnout*, d'idéations suicidaires et de tentatives de suicides » (FAÉCUM, 2016, p.58).

De son côté, l'enquête sur la santé mentale de la population étudiante universitaire menée par l'Union étudiante du Québec (UEQ) en 2019, auprès de 23 881 étudiantes et étudiants de plus de 14 universités québécoises, révèle que, parmi les facteurs individuels pouvant avoir un effet sur la santé psychologique étudiante, « c'est le sentiment de solitude qui présente le plus grand pouvoir prédictif sur le plus grand nombre d'indicateurs de santé psychologique » (UEQ, 2019, p.61), et ce, en particulier aux cycles supérieurs. C'est pour cette raison que l'UEQ recommande l'implantation dans les universités de mesures visant à lutter contre la solitude.

Dans ce contexte, plusieurs personnes consultées ont aussi soulevé l'importance de l'encadrement des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs, particulièrement de celles et ceux qui poursuivent des cheminements rapides. Cet encadrement, qui comporte un aspect d'accompagnement et de mentorat plus ou moins important selon les étudiantes et les étudiants, permet à la direction de recherche « de vérifier à l'occasion, la façon dont l'étudiant parvient à surmonter cette situation d'isolement et sa capacité à maintenir le travail » (Bégin, 2018, p. 23).

Ainsi que nous l'avons mentionné précédemment et comme l'ont soulevé certaines personnes consultées, cela n'est pas sans conséquence pour les directions de recherche, alors qu'un accompagnement potentiellement plus demandant doit être fourni.

À cet égard, tout comme pour l'ensemble de la population étudiante des cycles supérieurs, la signature d'une entente officielle d'encadrement – parfois appelée « plan de collaboration » ou « plan global d'études » – entre les étudiantes et les étudiants et le personnel enseignant est une solution qui permettrait de contrer certaines difficultés, de les anticiper ou de les prendre en compte. Notons que la ratification obligatoire d'une telle entente fait partie des recommandations de la FAÉCUM, de l'UEQ et de l'Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (AELIÉS), qui ont toutes trois publié, en 2018, des mémoires sur l'encadrement des étudiantes et des étudiants (voir ci-dessous l'encadré « Recommandations des associations étudiantes sur les ententes d'encadrement »).

Recommandations des associations étudiantes sur les ententes d'encadrement

FAÉCUM, 2016, *Enquête sur la santé psychologique étudiante*

« Recommandation 12: Que l'Université de Montréal mette en place des mesures afin de diminuer le stress associé à la rédaction du mémoire, du travail dirigé, de la thèse ou de l'essai doctoral, notamment en améliorant la qualité de l'encadrement reçu par les étudiants et les étudiantes aux cycles supérieurs » (p. 77).

AELIÉS, 2018, *Mémoire sur l'encadrement aux cycles supérieurs*

« Recommandation 1: Que l'Université Laval rende obligatoire la ratification et la signature d'une entente d'encadrement entre tous les étudiants.es aux cycles supérieurs et leur direction de recherche.

Recommandation 2: Que l'Université identifie des personnes responsables de l'application de l'entente d'encadrement.

Recommandation 3: Que l'entente d'encadrement contienne notamment les attentes de part et d'autre concernant le rôle de chacun.e, la fréquence des rencontres, le financement accordé jusqu'à la diplomation, les rétroactions transmises suivant le dépôt d'un travail (essai, mémoire, thèses, articles, etc.) ainsi que toute autre attente jugée pertinente par l'encadrant.e ou l'encadré.e. (ex. charge de travail hebdomadaire approximative)» (p.2).

UEQ, 2018, *L'encadrement aux cycles supérieurs – À la recherche de bonnes pratiques*

«Recommandation 2: Que les universités québécoises imposent la mise en place des ententes de collaboration entre les étudiantes ou les étudiants de cycles supérieurs et leur direction de recherche et que ces ententes soient remplies suite à une rencontre obligatoire des deux parties ainsi qu'approuvées par une tierce personne.

Recommandation 9: Que les ententes ou plans de collaboration soient une première étape du parcours de recherche où l'étudiant et l'étudiante s'entendent avec sa direction de recherche sur le plan de formation, les modalités d'encadrement, les attentes des deux parties, la propriété intellectuelle, les sources de financement et l'échéancier» (p.6).

3.2.3 Le financement des études

Lors des consultations, des préoccupations pour le financement des études ont été soulevées à quelques reprises. Certaines personnes se sont en effet inquiétées du fait que les étudiantes et les étudiants suivant un cheminement rapide puissent être lésés de différentes façons dans les processus de demande de soutien financier pour leurs études.

Les personnes consultées ont suggéré que ce pourrait être le cas, par exemple, dans les candidatures déposées pour l'obtention d'un financement de recherche. Il a en effet été soulevé que, dans l'évaluation des dossiers de bourses, les éléments pris en compte sont le nombre précédent de bourses reçues, les présentations scientifiques, les publications d'articles, etc., lesquels sont pondérés en fonction des aspirations de l'individu. Certains craignent qu'il soit difficile d'évaluer le potentiel d'une étudiante ou d'un étudiant qui n'a pas terminé de maîtrise et qui n'a pas eu tant d'occasions de participer à des projets de recherche ni de publier des articles scientifiques.

L'examen des critères et des indicateurs utilisés par les membres des comités d'évaluation pour les bourses de formation de doctorat des FRQ montre que ces éléments sont en effet considérés dans l'évaluation d'un dossier³⁷ :

37 Les dossiers de candidature sont évalués sur une notation de 100 points dans les trois fonds de recherche.

- Le FRQSC accorde 25 points pour la qualité du dossier universitaire et les reconnaissances obtenues ainsi que 20 points pour les expériences, les réalisations pertinentes et les capacités d'engagement (à l'intérieur et à l'extérieur du milieu universitaire).
- Le FRQNT accorde 20 points pour l'implication sociale, le leadership et les habiletés de communication, ce qui inclut, entre autres, l'élection à des postes, le bénévolat, le mentorat, l'expérience de supervision, la gestion de projets et la présidence de comités.
- Le FRQS accorde 25 points aux aptitudes et aux expériences, ce qui inclut les publications, les conférences, les présentations et la participation à des projets de recherche et stages de formation.

Comme il a été mentionné à la section 1.2.3.1, pour pallier ce désavantage potentiel, les FRQ suggèrent aux candidates et aux candidats des passages accélérés et directs de poser leur candidature aux bourses de maîtrise pour les premières années ou les obligent à le faire, afin que leurs dossiers soient considérés parmi ceux qui ont un parcours équivalent.

Certaines personnes consultées ont émis une mise en garde par rapport à la tentation possible de créer des bourses particulièrement pour ces parcours. Ces personnes y voient une forme de « raccourci » qui ne permettrait pas de se pencher sur les problématiques auxquelles font face les étudiantes et les étudiants qui suivent ces parcours.

Un avantage financier pour les étudiantes et les étudiants

Par ailleurs, selon certaines personnes consultées, les cheminements rapides peuvent représenter un avantage au regard du soutien financier offert par l'AFE dans l'éventualité où ils auraient pour effet d'« accélérer » véritablement les études, ce qui se traduirait par une diplomation dans les temps prévus. L'étudiante ou l'étudiant admis au Programme de prêts et bourses aurait ainsi la possibilité non seulement de moins s'endetter, mais aussi de réduire la dette qu'elle ou il aurait contractée lors de ses études par l'application de l'article 64 du *Règlement sur l'aide financière aux études*. Ce dernier prévoit que l'étudiante ou l'étudiant qui reçoit une bourse pour chaque année d'attribution pendant laquelle elle ou il poursuit ses études dans un programme conduisant à un grade « et qui termine ses études dans les délais usuels et en obtient la sanction, a droit, sur demande au ministre [...] à une remise de 15 % sur la valeur des prêts garantis qu'il contracte à l'intérieur de ces délais » (« Règlement sur l'aide financière aux études » dans *Lois et règlements sur l'éducation*, 2019). Cette remise est appliquée au remboursement de l'emprunt à l'établissement financier auprès duquel l'étudiante ou l'étudiant a contracté une créance par la ministre de l'Enseignement supérieur (article 65).

3.2.4 La diplomation et la durée des études

Lors des consultations, les personnes rencontrées ont souligné que les cheminements rapides comportaient certains avantages pour les étudiantes et les étudiants, notamment sur le plan de la durée des études. L'analyse des données présentées à la section 1.3 vient corroborer non seulement le fait que les étudiantes et les étudiants en cheminement accéléré terminent leurs études doctorales plus rapidement que ceux qui suivent un cursus normal, mais aussi que leur taux de diplomation est plus élevé.

Au Québec, il existe une perception selon laquelle la durée des études supérieures serait plus longue que dans les autres provinces canadiennes, notamment celle des études de maîtrise. Une recherche menée par l'ADESAQ en 2007 a fait ressortir que « [l]a durée normale réglementaire varie de 2 à 6 trimestres pour une moyenne de 4,4 trimestres [pour les programmes états-unis de maîtrise considérés dans l'étude]; au Québec, cette durée est en général de 6 trimestres » (p. 6). Cette étude précise toutefois que, « [t]out comme dans l'échantillon canadien hors Québec, le nombre de crédits alloués au projet de recherche dans les programmes de maîtrise américains varie de 3 à 12 crédits » (ADESAQ, 2007, p. 6), ce qui est moindre que dans les programmes québécois.

Des travaux menés par le Conseil en 2010 apportent un éclairage à ce sujet :

« Outre la présence du collégial comme premier palier de l'enseignement supérieur, la valorisation de la maîtrise représente une singularité québécoise. Au Québec, les programmes de maîtrise sont généralement d'une durée annoncée de deux ans à temps plein alors qu'ailleurs au Canada ils peuvent être de deux ans, mais aussi de un an, voire moins. À cet égard, les travaux de l'Association des doyens des études supérieures au Québec (ADESAQ) (2007, 2009) apportent un éclairage utile en ce qui a trait aux comparaisons entre le Québec et l'Ontario. D'abord, peu de différences s'observent entre le Québec et la province voisine en ce qui touche certains programmes de maîtrise axés sur la recherche, dont la durée théorique est souvent de deux ans à temps plein. Toutefois, l'Ontario offre aussi de nombreux programmes de maîtrise axés sur la recherche qui sont composés d'une majorité de cours et qui comprennent la rédaction d'un essai. D'une durée annoncée de un an, ces programmes peuvent conduire au doctorat. Le cheminement dans ces programmes ontariens pourrait, au Québec, s'apparenter aux passages accélérés de la maîtrise au doctorat. En parallèle, il semble que les programmes de maîtrise axés sur les cours en Ontario peuvent avoir une durée annoncée de un an ou de deux, alors que la durée de tels programmes au Québec est généralement de deux ans. Ces programmes ontariens de durée moindre pourraient s'apparenter aux certificats et diplômes de 2^e cycle du Québec » (CSE, 2010, p. 30).

Selon des travaux menés par l'Université Laval en 2012, les organismes subventionnaires fédéraux tiennent compte de la structure canadienne des diplômes: « Les règles d'attribution des bourses des organismes subventionnaires canadiens reflètent et consolident cette vision du système universitaire: par exemple, le CRSNG attribue des bourses d'une durée maximale d'une année à la maîtrise, de 3 ans au doctorat » (p.2).

Pour certains acteurs entendus lors des consultations, ce financement est associé à la durée de la maîtrise dans les établissements universitaires des autres provinces canadiennes, qui ne serait que d'une année. Ces acteurs ont souligné l'iniquité de cette durée du soutien financier pour les étudiantes et les étudiants du Québec dont la durée de la maîtrise est de deux années.

Plusieurs personnes consultées ont évoqué qu'il n'est pas rare que des directions d'établissement exercent une pression sur le corps professoral, afin qu'il réduise la durée des études des personnes qu'il supervise, et que cette pression pour une diplomation plus rapide se transpose ensuite sur les étudiantes et les étudiants, sans considération de la charge de travail exigée. Par ailleurs, plusieurs personnes consultées ont décrit l'écart qui existe entre le temps prévu (et financé) pour un doctorat, soit quatre ans, et la durée réelle des études doctorales, dont la moyenne se situe autour de six ans.

Cette réalité semble toutefois exister dans les autres provinces canadiennes également:

«The typical PhD program [in Canada] is structured in such a way that it can be completed in four years, however in many cases it can take up to six to seven years for a student to complete their degree. Typically the first two years of the PhD program are devoted to course work and comprehensive exams, with the remaining years devoted to research and thesis preparation³⁸» (Saliba, 2012, p.2).

En 2008, le Conseil recommandait à ce sujet aux universités « de poursuivre l'analyse des objectifs et des exigences des programmes, en particulier à la maîtrise, et de les revoir, s'il y a lieu » ainsi que « de mettre en place les mesures requises ou, le cas échéant, de consolider les mesures existantes pour que la durée réelle des études de maîtrise et de doctorat soit conforme à la durée des programmes » (CSE, 2008, p. 56).

Par ailleurs, en lien avec l'importance de la préparation à la poursuite d'études aux cycles supérieurs soulevée précédemment (section 3.2.1), les personnes expertes et bon nombre d'actrices et d'acteurs consultés ont soulevé le fait que la formation à la recherche, l'apprentissage et le développement dans une discipline forment un

38 [Traduction] Le programme typique de doctorat [au Canada] est structuré de façon qu'il peut être effectué en quatre ans, bien que, dans plusieurs cas, une étudiante ou un étudiant peut mettre de six à sept ans pour obtenir son diplôme. De manière générale, les deux premières années du programme de doctorat sont consacrées à des cours et à des examens doctoraux, les années subséquentes étant destinées à la recherche et à la préparation de la thèse.

processus qui requiert du temps, ne serait-ce que pour permettre à l'esprit et à la pensée d'acquérir une certaine maturité. En ce sens, selon plusieurs, la maîtrise, à condition de ne pas être alourdie par des exigences additionnelles, peut représenter un passage nécessaire de maturation. À ce sujet, nombreuses ont été les personnes consultées à voir de manière positive le temps pris pour accomplir une maîtrise, comme une forme de passage progressif qui permet à l'étudiante ou à l'étudiant de se donner le temps de se former, de connaître la science et d'acquérir une certaine expérience. Ainsi, pour plusieurs, le cheminement baccalauréat-maîtrise-doctorat apparaît plus efficace et bénéfique pour les étudiantes et les étudiants que la rapidité effrénée de la recherche imposée dans les cheminements rapides. Certaines personnes consultées ont ainsi fait référence au mouvement *Slow Science* (voir ci-dessous l'encadré « Le mouvement *Slow Science* »).

De plus, plusieurs personnes consultées ont souligné que le temps qu'une étudiante ou un étudiant prend pour faire sa maîtrise ou poursuivre posément ses études supérieures lui permet de développer des compétences et d'effectuer des apprentissages transversaux, non seulement à travers la scolarité, mais également par les expériences de travail ou d'engagement bénévole dans lesquelles elle ou il s'engage. Ces expériences sont, au dire de plusieurs, plus précieuses que le temps « sauvé » à faire des études rapidement.

Le mouvement *Slow Science*

Plusieurs personnes rencontrées ont fait référence au mouvement *Slow Science*, qui existe depuis plus d'une vingtaine d'années, pour souligner que la recherche scientifique ne gagne pas à être bousculée par des impératifs de temps ou de finances. Notons que, dans cette expression, le terme *slow* fait référence au fait de « prendre le temps de » et non à celui d'« être lent ».

Ce mouvement a pris forme en 2010, alors que des scientifiques de Berlin ont mis en ligne un manifeste pour faire valoir que la science a besoin de temps pour penser : « Science needs time to think. Science needs time to read, and time to fail. Science does not always know what it might be at right now³⁹ ».

Selon les tenants de ce mouvement, le monde universitaire subit des pressions pour faire plus vite, notamment en raison des exigences relatives aux « appels à projet, [aux] demandes de financement, [aux] obligations de publication ou [aux] contraintes de communication » (Rymarski, 2012, en ligne). Des chercheurs qui s'intéressent à ce mouvement, comme Stengers

39 [Traduction] La science a besoin de temps pour penser. La science a besoin de temps pour lire, et pour se tromper. La science ne sait pas toujours en quoi elle consiste exactement dans l'immédiat. <http://slow-science.org/slow-science-manifesto.pdf>

et James (2013), invoquent et déplorent par ailleurs les modalités d'évaluation des recherches pour expliquer la course contre la montre et la quête de la performance qui se sont installées dans la production de la science. Autrement dit, ce mouvement :

« met en lumière l'incompatibilité entre la pratique de la recherche et l'impatience des institutions actuelles. La pression du résultat et le culte de l'excellence freineraient en effet les découvertes scientifiques plus qu'ils les stimuleraient. Et pour cause: la recherche exige de la liberté, de la créativité mais avant tout... du temps et de la patience » (Rymarski, 2012, en ligne).

Plusieurs personnes consultées ont indiqué que le temps sauvé par les cheminements rapides se situait sur le plan de la scolarité, mais pas de la démarche de recherche, alors qu'il s'agit d'une étape souvent difficile et durant laquelle se produirait une importante proportion des abandons au doctorat. Toutefois, les données présentées à la section 1.3 ne corroborent pas cette perception puisque le taux de diplomation est plus élevé dans les cas de cheminements accélérés.

Par ailleurs, certains ont rappelé que, pour les diplômées et les diplômés qui se dirigent vers une carrière professorale, ce marché du travail étant compétitif, le délai d'obtention du doctorat n'a pas d'importance. Ce sont plutôt le dossier de recherche de même que les diverses implications dans lesquelles les étudiantes et les étudiants se sont investis qui possèdent une valeur. D'un autre côté, dans le cas des étudiantes et des étudiants qui souhaitent poursuivre une carrière universitaire, plusieurs personnes rencontrées ont soulevé l'idée que, si tout un chacun fait un doctorat et doit terminer deux postdoctorats pour intégrer la carrière professorale, il ne semble pas y avoir de gain de temps au bout du compte, bien qu'un avantage financier lié à la réduction des frais de scolarité au doctorat doive être pris en considération.

De plus, certaines personnes consultées ont rappelé que les parcours étudiants sont de plus en plus diversifiés. Ils sont d'ailleurs parsemés d'expériences de travail ou d'autres engagements bénévoles et communautaires. Il a été soulevé que ces expériences sont positives à plusieurs égards et qu'elles peuvent parfois mener à l'émergence de questions de recherche. Selon de nombreux participants et participantes, le processus réflexif compte plus que la rapidité. Il a été souligné que la diversité des parcours est importante et que les pratiques d'accélération des études, si elles devenaient la norme, favoriseraient davantage les parcours linéaires et continus.

Certaines personnes consultées ont également mentionné des enjeux relatifs à la reconnaissance des années d'études à l'entrée sur le marché du travail. Il a été signalé que les personnes ayant suivi un cheminement rapide pour terminer leur doctorat n'obtiennent pas toujours la sanction d'équivalence de la maîtrise et se voient désavantagées dans la reconnaissance des années d'études effectuées et des diplômes obtenus pour leur position dans les échelles salariales, que ce soit dans le milieu universitaire ou ailleurs.

4 Ce que le Conseil retient

L'étude menée par le Conseil, qui a combiné une analyse documentaire et statistique et des consultations auprès d'experts ainsi que d'actrices et d'acteurs du milieu universitaire québécois, a fait ressortir plusieurs éléments consensuels sur lesquels le Conseil aimerait attirer l'attention de la ministre de l'Enseignement supérieur et des établissements universitaires. C'est sur ces principaux éléments que sont fondées les recommandations présentées dans cette dernière partie.

Recommandation 1

Principes directeurs pour les cheminements rapides

Considérant le développement de pratiques de cheminements rapides dans les universités québécoises;

Considérant les enjeux soulevés lors des consultations en ce qui concerne les cheminements rapides;

Considérant la nécessité de baliser ces pratiques de cheminements rapides,

Il est recommandé

Que les universités et la ministre de l'Enseignement supérieur assujettissent la gestion et le développement des pratiques de cheminements rapides aux principes suivants :

- La nécessité d'assurer la qualité de la formation aux cycles supérieurs, ce qui implique d'assujettir les cheminements rapides, particulièrement le passage direct, à des critères bien définis;
- La nécessité, pour tout cheminement rapide, particulièrement pour le passage direct, de prioriser la réussite étudiante, ce qui requiert une évaluation rigoureuse à l'admission, un encadrement soigné et continu, pédagogique et humain, tout au long du programme et un mécanisme de sortie honorable pour toute personne qui ne poursuit pas jusqu'à l'obtention du grade;
- Le respect de la valeur de tous les grades universitaires et des compétences à acquérir relatives à chacun d'eux;
- Le respect de l'autonomie des établissements dans le cadre des principes qui précèdent et des recommandations qui suivent.

Recommandation 2

Uniformisation de la terminologie et des données statistiques

Considérant la diversité des pratiques universitaires et des règlements pédagogiques dans les universités québécoises;

Considérant l'importance de définir et d'utiliser une même terminologie dans les universités pour décrire des phénomènes de cheminement rapide des études;

Considérant les difficultés éprouvées dans la constitution de bases de données statistiques sur la réalité des cheminements rapides;

Considérant l'importance de pouvoir bien connaître, comptabiliser et comparer les cheminements universitaires,

Il est recommandé

Qu'avec l'aide du MEES, les universités québécoises prennent ensemble les dispositions nécessaires pour uniformiser, dans la mesure du possible, la terminologie et les données statistiques concernant les cheminements rapides dans leurs programmes d'études des cycles supérieurs;

Que l'ensemble des universités s'assurent d'établir rapidement, de tenir ensuite à jour et de publier régulièrement des données comparant les taux de réussite des personnes ayant été admises au doctorat de recherche sans avoir terminé la maîtrise à ceux des personnes ayant terminé celle-ci avant de poursuivre au doctorat de recherche.

Recommandation 3

Évaluation des candidatures à l'admission directe aux programmes de doctorat de recherche

Considérant que la plupart des règlements universitaires régissant le passage direct au doctorat invoquent la nature «exceptionnelle» du dossier de la candidate ou du candidat;

Considérant la diversité des origines institutionnelles, disciplinaires et géographiques des personnes demandant le passage direct du baccalauréat au doctorat de recherche et la proportion importante de candidatures et d'inscriptions internationales;

Considérant la très grande variété des formations antérieures et des diplômes dont excipent les candidates et les candidats pour obtenir l'admission directe aux programmes de doctorat;

Considérant la nécessité que l'admission directe à un programme de doctorat de recherche repose sur l'assurance de la qualité de la formation et de la préparation antérieures de la candidate ou du candidat,

Il est recommandé

Que les universités québécoises continuent de s'assurer que toutes les candidatures au passage direct au doctorat de recherche sont examinées avec la rigueur nécessaire, sur la base de dossiers étudiants documentés et probants, pour déterminer les personnes les plus susceptibles de réussir leur programme d'études, et ce, à la lumière de leurs réalisations antérieures en matière universitaire et dans d'autres domaines jugés pertinents;

Que les universités québécoises comparent et échangent les informations les plus pertinentes pour connaître les meilleures pratiques en cette matière.

Recommandation 4

Durée des programmes de maîtrise de recherche

Considérant que, dans les universités québécoises, les programmes de maîtrise de recherche comptent normalement 45 crédits, y compris la rédaction d'un mémoire ou les travaux comparables;

Considérant que, pour une personne aspirant à terminer un programme de doctorat de recherche, la prolongation des études de maîtrise, pour quelque raison que ce soit, comporte le risque croissant de compromettre la possibilité d'effectuer un doctorat de recherche,

Il est recommandé

Que des études de maîtrise de recherche puissent véritablement être terminées dans un délai de l'ordre de deux ans, soit le délai tenu pour normal et que proclament souvent les documents universitaires, et, en conséquence, que les exigences de ces programmes soient véritablement proportionnées aux objectifs de la maîtrise, particulièrement de la maîtrise de recherche;

Que les universités veillent à ce que les directions de recherche de même que les étudiantes et les étudiants soient informés des possibilités de passage accéléré au doctorat.

Recommandation 5

Encadrement des étudiantes et des étudiants inscrits aux études supérieures

Considérant les études sur la santé mentale des étudiantes et des étudiants ainsi que les problèmes de cette nature chez ceux qui sont inscrits aux études supérieures;

Considérant les demandes d'associations étudiantes d'améliorer l'encadrement des étudiantes et des étudiants engagés notamment dans des programmes de cycles supérieurs et les moyens qu'elles proposent à cette fin;

Considérant que, dans son avis *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec* (2019), le Conseil supérieur de l'éducation a recommandé de « maintenir et améliorer les services d'information, **de conseil** et d'orientation » offerts aux étudiantes et aux étudiants;

Considérant notamment que la rédaction du mémoire de maîtrise ou de la thèse de doctorat peut exercer une très lourde pression sur la santé mentale des étudiantes et des étudiants;

Considérant que les étudiantes et les étudiants suivant un cheminement rapide, notamment par un passage direct, peuvent faire face à des défis additionnels dans le cadre de leurs études supérieures,

Il est recommandé

Que les universités continuent d'améliorer, par des moyens appropriés, l'encadrement aux plan scolaire et psychologique offert aux étudiantes et aux étudiants engagés dans des programmes de maîtrise et de doctorat de recherche;

Que les universités continuent de développer et d'offrir à leurs professeures et professeurs des ateliers de formation sur les meilleures pratiques pour l'encadrement scolaire et psychologique des étudiantes et des étudiants inscrits aux études supérieures, notamment de ceux engagés dans un cheminement rapide.

Recommandation 6

Programmes de type *Honours*

Considérant que des étudiantes et des étudiants peuvent, dès le baccalauréat, témoigner de l'intérêt pour des études de cycles supérieurs et des programmes de recherche;

Considérant qu'il est dans l'intérêt de la société québécoise de former la meilleure relève possible de chercheuses et de chercheurs et, donc, de consolider et de développer l'intérêt que des étudiantes et des étudiants peuvent manifester dès le baccalauréat pour une formation de recherche aux cycles supérieurs;

Considérant l'expérience de certaines universités québécoises dans des programmes de type *Honours* et qu'une formation de ce type peut faciliter le cheminement direct d'étudiantes et d'étudiants vers le doctorat de recherche,

Il est recommandé

Que les universités québécoises soient encouragées à développer dans les programmes de baccalauréat, lorsque cela n'existe pas, des formations de type *Honours* inspirées du modèle anglo-saxon des programmes *Honours* et offrant une meilleure préparation à la recherche et au passage direct au doctorat de recherche.

Recommandation 7

Passage accéléré de la maîtrise au doctorat

Considérant la difficulté à évaluer le potentiel de recherche d'une étudiante ou d'un étudiant au sortir du baccalauréat;

Considérant qu'une personne témoignant de grandes aptitudes pour la recherche au début de sa maîtrise n'a pas nécessairement besoin de terminer la rédaction d'un mémoire,

Il est recommandé

Que la ministre de l'Enseignement supérieur accueille avec ouverture la pratique permettant à une étudiante ou à un étudiant ayant cheminé par la maîtrise d'accéder au doctorat (donc le passage accéléré);

Que toute personne engagée dans un programme de doctorat à la suite d'un passage accéléré et dont la maîtrise n'est pas terminée puisse, si elle le demande, plutôt compléter son programme de maîtrise en rédigeant le mémoire ou en effectuant d'autres travaux de nature comparable exigés par le programme;

Que les conditions d'un retour éventuel au programme original de maîtrise soient explicitement établies et énoncées dans l'offre d'admission initiale.

Recommandation 8

Passage direct du baccalauréat au doctorat

Considérant qu'il est dans l'intérêt du Québec de compter une proportion de titulaires d'un doctorat comparable à celle de pays faisant partie du peloton de tête à cet égard (Suisse, États-Unis, Israël, Grande-Bretagne, etc.);

Considérant, au vu des conditions réelles de vie personnelle dans lesquelles se trouvent les étudiantes et étudiants actuels des cycles supérieurs, qu'il est dans l'intérêt des personnes souhaitant obtenir un doctorat de recherche que leurs études ne se prolongent pas indûment pour éviter les risques d'abandon;

Considérant que des données portées à la connaissance du Conseil supérieur de l'éducation donnent à penser que les étudiantes et les étudiants qui ont été sélectionnés pour effectuer un cheminement rapide ont des taux de réussite semblables, sinon supérieurs, à ceux de personnes ayant terminé la maîtrise,

Il est recommandé

Que la ministre de l'Enseignement supérieur accueille favorablement le développement de passages directs du baccalauréat au doctorat de recherche dans les universités québécoises qui choisissent de développer cette voie de formation, sous réserve du respect des conditions suivantes :

- 1) Les universités doivent mettre en place des mécanismes assurant la qualité des formations de cette nature.
- 2) L'admission au passage direct doit être réservée aux candidates et aux candidats dont le dossier de candidature a fait l'objet d'un processus rigoureux d'examen, ainsi que le précise la recommandation 3 du présent avis.
- 3) Le passage direct du baccalauréat au doctorat de recherche doit être possible en principe dans toutes les disciplines et tous les champs d'études universitaires, avec l'accord des unités responsables des disciplines et des champs d'études de même que des instances universitaires responsables d'approuver les programmes d'études.
- 4) Les universités où de tels cheminements existent veillent à ce que les étudiantes et les étudiants aient développé les mêmes compétences à l'issue de leur programme, qu'ils aient emprunté un passage direct ou un cheminement normal.

- 5) Toute personne ayant été admise au doctorat de recherche directement après un baccalauréat conserve le droit de choisir de revenir au cheminement de maîtrise et de le compléter, sans pénalité, si sa condition personnelle, ses projets de vie ou ses champs d'intérêt l'amènent à cette décision. Les universités doivent établir clairement, au moment de l'admission au programme, les conditions d'un tel passage et les faire connaître tant aux étudiantes et aux étudiants qu'au corps professoral qui dirige les recherches.
- 6) L'expérience et l'expertise des membres du corps professoral en matière d'encadrement au doctorat sont prises en considération pour l'approbation de la supervision d'une étudiante ou d'un étudiant admis au doctorat directement après le baccalauréat.
- 7) Compte tenu du développement possible d'un nombre accru de programmes permettant le passage direct du baccalauréat au doctorat, la ministre de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec les autres ministères impliqués du gouvernement du Québec, veille à ce que les personnes ayant effectué un doctorat de recherche sans avoir d'abord terminé une maîtrise soient reconnues et traitées, en termes de classification et de rémunération, comme si elles avaient dûment terminé une maîtrise avant de faire leur doctorat.

Annexe A

Lettre du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Québec 

Gouvernement du Québec
Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Québec, le 6 décembre 2019

Madame Maryse Lassonde
Présidente
Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Madame la Présidente,

L'internationalisation des études, la concurrence entre établissements (notamment canadiens et nord-américains), de même que l'attraction et la rétention d'étudiants doués incitent parfois les établissements d'enseignement universitaires à proposer des voies accélérées vers les études doctorales, entre autres dans le domaine de la recherche. La maîtrise serait d'ailleurs moins populaire et moins « culturellement valorisée » dans les pays de tradition anglo-saxonne, dont ceux d'Amérique du Nord, où le passage direct du baccalauréat au doctorat y serait nettement plus fréquent.

Récemment, le Comité des programmes universitaires a remarqué que des projets de programmes de doctorat soumis à son examen présentaient des conditions d'admission comprenant la possibilité de passer directement du baccalauréat au doctorat. Dans certains cas, près de la moitié de la clientèle anticipée pourrait être admise sur cette base.

La pratique du passage direct du baccalauréat au doctorat était jusqu'à maintenant considérée comme marginale et liée à des pratiques réservées à des candidats exceptionnels. Les experts consultés par la Commission d'évaluation des projets de programmes qui se sont prononcés sur la qualité de programmes de doctorat en 2018-2019 ne sont pas unanimes : certains s'opposent à l'admission au doctorat d'étudiants sans études de 2^e cycle, d'autres considèrent cette tendance comme irréversible, et d'autres n'en font pas mention.

... 2

Québec
1035, rue De La Chevrotière, 16^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 644-0664
Télécopieur : 418 643-2640
ministre@education.gouv.qc.ca

Montréal
600, rue Fullum, 9^e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Téléphone : 514 873-4792
Télécopieur : 514 873-1082

Parmi les enjeux soulevés par cette accélération des études universitaires, l'équité entre les étudiants, la cohérence du système, la valeur et la comparabilité des diplômes apparaissent, entre autres, fondamentales. La persévérance et la réussite scolaires menant à la diplomation demeurent des préoccupations non moins importantes, de même que le coût et le financement des études universitaires.

Considérant ce contexte et le fait qu'il n'y ait ni consensus ni balises à ce sujet, je souhaite que le Conseil supérieur de l'éducation documente les pratiques liées à l'accélération des études universitaires, dont l'admission au doctorat, pour ensuite émettre des recommandations. Cet avis du Conseil est attendu d'ici le 29 mai 2020.

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, mes salutations distinguées.

Le ministre,



JEAN-FRANÇOIS ROBERGE

Annexe B

Liste des organisations et des experts consultés

Organisations consultées :

- Association des doyens des études supérieures au Québec (ADESAQ)
- Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI)
- Comité intersectoriel étudiant (CIÉ) des Fonds de recherche Québec (FRQ)
- Commission d'évaluation des projets de programmes (CEP) du BCI
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU)
- Union étudiante du Québec (UEQ)

Experts consultés :

- **Alexandre Beaupré-Lavallée**, professeur au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal
- **Christian Bégin**, directeur du Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

Annexe C

Tables de pondération CLARDER et CAFF

Secteur CLARDER ⁴⁰	Pondération		
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
Médecine dentaire	7,96	6,59	10,69
Médecine vétérinaire	9,73	9,41	10,69
Optométrie	5,37	6,59	10,69
Spécialités non médicales en santé	2,32	6,59	10,69
Sciences infirmières	1,77	2,29	10,69
Pharmacie	1,41	2,29	10,69
Sciences pures	2,11	6,59	10,69
Mathématiques	1,41	4,42	9,42
Architecture et design de l'environnement	1,87	4,42	6,4
Génie	2,11	4,42	9,42
Informatique	1,41	2,29	6,4
Agriculture, foresterie et géodésie	5,05	9,41	9,42
Sciences humaines et sociales	1,07	4,42	6,4
Géographie	2,11	6,59	10,69
Éducation	1,61	2,29	6,4
Éducation physique	2,11	4,42	10,69
Administration	1,07	2,29	6,4
Beaux-arts	2,93	4,42	6,4
Cinéma et photographie	1,87	4,42	6,4
Musique	3,3	4,42	6,4
Lettres	1	4,42	6,4
Droit	1,41	4,42	6,4
Médecine	4,07	6,59	10,69
Médecine – résidence	s. o.	3,36	s. o.

Secteur CAFF ⁴¹	Pondération		
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
Médecine vétérinaire	14,51	9,31	12,55
Agriculture, foresterie et médecine vétérinaire	8,66	9,31	12,55
Médecine, optométrie et santé des populations	5,11	9,31	12,55
Beaux-arts	4,72	5,25	12,55
Sciences pures	2,1	9,31	12,55
Réadaptation, sciences des aliments, sciences de l'aménagement et des arts numériques	2,1	5,25	12,55
Éducation, sciences infirmières, pharmacie et relations humaines	2,1	2,45	12,55
Génie et informatique	2,1	2,45	12,55
Droit, mathématiques, sciences humaines et sociales et lettres	1,38	5,35	12,55
Administration	1,38	2,45	12,55
Psychologie	1	2,45	8,59
Activités non associées à une discipline	1	1	1
Médecins – résidence	s. o.	1,8	s. o.

40 Selon les règles budgétaires 2016-2017.

41 Selon les règles budgétaires 2019-2020.

Bibliographie

- Association canadienne des études supérieures (2006). *A Profile of Master's Degree Education in Canada*, Ottawa, L'Association, 40 p.
- Association des doyens des études supérieures au Québec (2018). *Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs. Rapport présenté par le Groupe de travail ad hoc*, adopté le 15 mai 2015, mis à jour le 12 octobre 2018, Québec, L'Association, <http://adesaq.ca/wp-content/uploads/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-de-comp%C3%A9tences-ADESAQ-MAJ20181012.pdf>.
- Association des doyens des études supérieures au Québec (2009). *État de la situation de la maîtrise au Québec*, Rapport déposé par le Comité ADESAQ sur la nature, la structure et les activités associées à la maîtrise au Québec (partie II), Québec, L'Association, 30 p.
- Association des doyens des études supérieures au Québec (2007). *État de la situation de la maîtrise au Québec*, Rapport déposé par le Comité ADESAQ sur la nature, la structure et les activités associées à la maîtrise au Québec (partie I), Québec, L'Association, 44 p.
- Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (2018). *Mémoire sur l'encadrement aux cycles supérieurs*, Québec, L'Association, 65 p.
- Australian Qualifications Framework Council (2013). *Australian Qualifications Framework*, 2^e éd., South Australia, The Council, 111 p., réf. de mars 2020, <https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-2nd-edition-january-2013.pdf>.
- Bégin, Christian (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 440 p.
- Bureau de coopération interuniversitaire (2019). *Les compétences attendues à la fin d'un grade universitaire de premier cycle*, Référentiel adopté par le Comité des affaires académiques, Montréal, Le Bureau, 13 p., réf. de mars 2020, https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/04/Competences-attendues-fin-grade-univ-1er-cycle-5_avril_2019-2.pdf.
- Bureau de coopération interuniversitaire (2018). *Statistiques d'admission sur l'ensemble des candidats : définitions des mesures et des dimensions*, Montréal, Le Bureau.

Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (2019a). *Programme de bourses d'études supérieures du Canada au niveau de la maîtrise*, réf. de mars 2020, https://www.nserc-crsng.gc.ca/Students-Etudiants/PG-CS/CGSM-BESCM_fra.asp.

Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (2019b). *Programme de bourses d'études supérieures du Canada au niveau du doctorat*, réf. de mars 2020, https://www.nserc-crsng.gc.ca/Students-Etudiants/PG-CS/CGSD-BESCD_fra.asp.

Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2008). Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) : Processus de Bologne. Document préparé pour le Comité des SMA responsables de l'enseignement postsecondaire (SMAEP) par le Sous-comité de l'assurance de la qualité du CMEC. Toronto : Le Conseil, 11 p.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2007). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*, Toronto, Le Conseil, 13 p., réf. de mai 2020, <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/95/QA-Statement-2007.fr.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*, Québec, Le Conseil, 217 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2015). *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles*, Québec, Le Conseil, 194 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...*, Québec, Le Conseil, 123 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs*, Québec, Le Conseil, 128 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*, Québec, Le Conseil, 94 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*, Sainte-Foy, Le Conseil, 106 p.

Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (2016). *Enquête sur la santé psychologique étudiante*, Montréal, FAECUM, 129 p.

Fonds de recherche du Québec (2019). *Règles générales communes des Fonds de recherche du Québec*, Québec, Les Fonds, 48 p., réf. de mai 2020, http://www.frqs.gouv.qc.ca/documents/10191/500154/RGC_2019_20190528_VF_sans+suivi.pdf/b82059a9-1935-4b7e-a21d-cb7ca58e64c7.

Fonds de recherche du Québec – Nature et technologies (2020). *Règles des programmes de maîtrise (B1X), doctorat (B2X) et de réintégration à la recherche (A2X)*, réf. de mai 2020, <http://www.frqnt.gouv.qc.ca/bourses-et-subventions/consulter-les-programmes-remplir-une-demande/bourse/bourses-de-2supesup-et-3supesup-cycles-w8dqldzo1561492002107>.

Fonds de recherche du Québec – Santé (2020). *Formation de maîtrise*, réf. de mai 2020, <http://www.frqs.gouv.qc.ca/fr/bourses-et-subventions/consulter-les-programmes-remplir-une-demande/bourse/formation-de-maitrise-gfw44gha1560262422777>.

Fonds de recherche du Québec – Société et culture (2020). *Bourse à la maîtrise en recherche (B1Z) – Bourse de réintégration à la recherche-maîtrise (A2Z-M)*, réf. de mai 2020, <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/bourses-et-subventions/consulter-les-programmes-remplir-une-demande/bourse/bourse-a-la-maitrise-en-recherche-b1z-br-br-bourse-de-reintegration-a-la-recherche-maitrise-a2z-m--f5z82gcl1560806574572>.

HEC Montréal (2017). *Règlement pédagogique de HEC Montréal*. Adopté en 2015 et mis à jour en 2017, réf. de juin 2020, https://www.hec.ca/direction_services/secretariat_general/juridique/reglements_politiques/documents/Reglement_pedagogique.pdf.

Huisman, Jeroen et Rajani Naidoo (2006). « Le doctorat professionnel : quand les défis anglo-saxons deviennent des défis européens ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 18, n° 2, p. 55-69.

Hurteau, Marthe (2015). *Consultation portant sur les programmes de cycles supérieurs menant à un grade*, Rapport facultaire, Montréal, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 39 p.

Institut national de recherche scientifique (2018). *Règlement sur les études supérieures de l'institut national de recherche scientifique (Règlement 2)*, réf. de juin 2020, http://www.inrs.ca/sites/default/files/inrs/politiques_procedures_reglements/REG-02_Etudes-Superieures-VFP.pdf.

Kiley, Margaret, David Boud, Catherine Manathunga et Robert Cantwell (2011). « Honouring the incomparable: honours in Australian universities », *Higher Education*, vol. 62, n° 5, p. 619-633.

Lortie, Jean-Yves et Janel Gauthier (2011). *L'École de psychologie se raconte, 50 ans à l'Université Laval*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 288 p.

Manathunga, Catherine, Margaret Kiley, David Boud et Robert Cantwell (2012). « From knowledge acquisition to knowledge production: issues with Australian honours curricula », *Teaching in Higher Education*, vol. 17, n° 2, p. 139-151.

Ministère de l'Éducation (1998). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec – Année universitaire 1998-1999*, Québec, Le Ministère, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, Service de la gestion financière, 55 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (s. d.). *Lexique de la table de classification académique aux fins de financement (CAFF)*, Québec, Le Ministère, 113 p., réf. de mai 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Lexique-CAFF.PDF.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019a). *Guide de la collecte, année universitaire 2018-2019: gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU)*, version 47.1, Québec, Le Ministère, 393 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019b). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec – Année universitaire 2019-2020*, Québec, Le Ministère, 94 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019c). *Une aide à votre portée, Renseignements sur le Programme de prêts et bourses – Automne 2019, Hiver/été 2020*, Québec, Le Ministère, 33 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Politique québécoise de financement des universités*, Québec, Le Ministère, 46 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec*, Année budgétaire 2016-2017, Québec, Le Ministère, 57 p.

Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario (2018). *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*, réf. de mai 2020, <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/programs/oqf/ontario-qualifications-framework-oct2018-fr.pdf>.

Mitsis, Ann (2015). « Redeveloping a business undergraduate honours research degree to improve educational outcomes: implications for PhD supervision », *Teaching in Higher Education*, vol. 20, n° 8, p. 807-820.

Ordre des psychologues du Québec (2016). *Manuel d'évaluation des programmes de doctorat en psychologie*, Montréal, L'Ordre, 36 p., réf. de mars 2020, https://www.ordrepsy.qc.ca/c/document_library/get_file?uuid=a60f39b8-d478-4c59-8dc9-e9770415ba75&groupId=26707.

Polytechnique Montréal (2019). *Année académique 2019-2020: Règlements – Études supérieures*.

Québec (2019). « Règlement sur l'aide financière aux études », dans *Lois et règlements sur l'éducation, chapitre A-13.3, r. 1*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} février 2020, réf. de mars 2020, http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/A-13.3,%20r.%201?langCont=fr#ga:l_i-gb:l_xii-h1.

Québec (2019). « Règlement sur l'aide financière aux études », dans *Lois et règlements sur l'éducation, chapitre A-13.3, r. 1*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} février 2020, réf. de mars 2020, http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/A-13.3,%20r.%201?langCont=fr#ga:l_i-gb:l_xii-h1.

Rymarski, Christophe (2012). « Slow science, slow food, slow city...: les mouvements slow », *Sciences humaines*, vol. 2012/7, n° 239, juillet, p. 6.

Saliba, Robin (2012). *PhD Program Structures in Canada*, Ottawa, Canadian Association of Graduate Studies, 9 p., http://www.cags.ca/documents/publications/best_practices/10_12_12_PhD_Program_Structures_in_Canada_Report_R_Saliba.pdf.

Stengers, Isabelle et William James (2013). *Une autre science est possible! Manifeste pour un ralentissement des sciences*, 1^{re} éd., Paris, La Découverte, 211 p.

Union étudiante du Québec (2019). *Enquête « Sous ta façade »*, Enquête panquébécoise sur la santé psychologique étudiante, Montréal, L'Union, 69 p.

Union étudiante du Québec (2018). *L'encadrement aux cycles supérieurs: à la recherche de bonnes pratiques*, Montréal, L'Union, 47 p.

Université du Québec (2018). *Règlement général 3 – Les études de cycles supérieurs*, réf. de mars 2020, https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/Secretariat_general/reglements_generaux/regle_3_0.pdf.

Université du Québec à Montréal (2020). *Règlement des études de cycles supérieurs. Règlement numéro 8*, réf. de juin 2020, https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2017/12/REGLEMENT_NO_8.pdf

Université du Québec à Montréal (2013). *Réflexions sur les finalités des programmes de cycles supérieurs. Rapport de l'Université du Québec à Montréal*.

Université Laval, Faculté des études supérieures et postdoctorales (2012). *Favoriser le cheminement de candidats exceptionnels à l'Université Laval*, Rapport et recommandations du Groupe de travail sur l'accélération des études, Québec, L'Université, 16 p.

Université du Québec à Trois-Rivières (2019). *Règlement des études de cycles supérieurs*, Adopté en 1998 et mis à jour en 2019, réf. de juin 2020, <https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/vrsg/Reglementation/98.pdf>.

Wollast, Robin, Gentiane Boudrenghien, Nicolas Van der Linden, Beno Galand, Nathalie Roland, Christelle Devos, Michael De Clercq, Olivier Klein, Assaad Azzi et Mariane Frenay (2018). *Who are the Doctoral Students who drop out? Factors associated with the rate of doctoral degree completion in universities*, International Journal of Higher Education, vol. 7, n° 4, p. 143-156.

Remerciements

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à remercier les personnes et les organismes consultés ou entendus dans le cadre de la production de cet avis :

- **Marjolaine Adam**, Bureau de coopération interuniversitaire
- **Annie Angers**, Université de Montréal, présidente de la Commission d'évaluation des projets de programmes, Bureau de coopération interuniversitaire
- **Pierre Baptiste**, Polytechnique Montréal, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **Alexandre Beaupré-Lavallée**, Université de Montréal
- **Christian Bégin**, Université du Québec à Montréal
- **Philippe-Edwin Bélanger**, Institut national de la recherche scientifique, président sortant de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Jean-Christophe Bélisle-Pipon**, Harvard Law School, vice-président du Comité intersectoriel étudiant des Fonds de recherche du Québec
- **Louise Béliveau**, Université de Montréal, présidente du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **Robert Beauregard**, Université Laval, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **François Bellavance**, HEC Montréal, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **Sarah Bitter**, Fonds de recherche du Québec
- **Lucie Boissonneault**, Université du Québec à Trois-Rivières, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Sylvie Bonin**, Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec
- **Michèle Brochu**, Université de Montréal, vice-présidente de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Marc-André Carle**, Université TÉLUQ, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **Manon Champagne**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **Michèle Charbonneau**, École nationale d'administration publique, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire

- **Dorothée Charest Belzile**, Université Laval, présidente du Comité intersectoriel étudiant des Fonds de recherche du Québec
- **Jean-François Cloutier**, Université McGill, membre de la Commission d'évaluation des projets de programmes
- **Alain Couillard**, Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec
- **Renée Courville**, École nationale d'administration publique, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Adel Omar Dahmane**, Université du Québec à Trois-Rivières, trésorier de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Réal Daigneault**, Université du Québec à Chicoutimi, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **Sylvie De Grosbois**, Université du Québec en Outaouais, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **Marie-Frédérique Desbiens**, Fonds de recherche du Québec, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Effrosyni Diamantoudi**, Université Concordia, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Pierre Doray**, Université du Québec à Montréal, membre de la Commission d'évaluation des projets de programmes
- **Réjean Drolet**, Bureau de coopération interuniversitaire
- **Sébastien Drolet**, Université du Québec à Montréal, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Sophie Duchaine**, Université du Québec, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Robert Edwards**, Université de Sherbrooke, membre de la Commission d'évaluation des projets de programmes
- **François Foley**, Bureau de coopération interuniversitaire
- **Michel Garceau**, Fonds de recherche du Québec
- **Michel Giguère**, Bureau de coopération interuniversitaire
- **Stéphanie Girard**, Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec
- **Yann-Gaël Guéhéneuc**, Université Concordia, membre de la Commission d'évaluation des projets de programmes
- **Christine Hudon**, Université de Sherbrooke, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire

- **Fabrice Labeau**, Université McGill, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **Lucie Laflamme**, Université du Québec à Rimouski, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **Philippe Label**, Université de Montréal, président de l'Union étudiante du Québec
- **Patrice LeBlanc**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Michèle Lefebvre**, Université du Québec à Montréal, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Jean-Pascal Lemelin**, Université de Sherbrooke, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Yannick Machabée**, Fonds de recherche du Québec
- **Denis Marchand**, Directeur de la recherche institutionnelle, Université du Québec
- **Jade Marcil**, Université du Québec à Trois-Rivières, membre de l'Union étudiante du Québec
- **Josée Maurais**, Université de Sherbrooke, membre du Comité intersectoriel étudiant des Fonds de recherche du Québec
- **Marie-Claude Moreau**, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- **Chantal Morin**, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- **Norbert Morin**, directeur général de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Josephine Nalbantoglu**, Université McGill, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Marie-José Nollet**, École de technologie supérieure, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Claire O'Neil**, Direction des études et de la recherche, Université du Québec
- **Ian Orchard**, Ontario Universities Council on Quality Assurance
- **Isabelle Paré**, Institut national de la recherche scientifique, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **Catherine Parissier**, Université du Québec à Trois-Rivières, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **Delphine Périé-Curnier**, Polytechnique Montréal, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec

- **Jean-Christian Pleau**, Université du Québec à Montréal, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire
- **Hans Poirier**, Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université
- **Céline Poncelin de Raucourt**, vice-présidente à l'enseignement et à la recherche, Université du Québec
- **Jean Portugais**, président de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université
- **Béatrice Pudelko**, Université TÉLUQ, membre de la Commission d'évaluation des projets de programmes
- **Daniel Robichaud**, Université de Montréal, membre de la Commission d'évaluation des projets de programmes
- **Diane Rodier**, Université de Montréal
- **Fabien Rose**, Bureau de coopération interuniversitaire
- **Amy Sotelis**, Université Bishop's, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Marc Tardif**, Université TÉLUQ, membre de l'Association des doyens des études supérieures au Québec
- **Dominic Thériault**, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- **Anne Whitelaw**, Université Concordia, membre du Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire

Membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires

Nom	Fonction
Présidente	
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Membres	
Caroline Aubry-Abel	Étudiante, Université Laval
Josée Bastien	Doyenne, Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval
Pascal Chevrette	Enseignant, Département de français et de littérature, Cégep Montmorency
Frédéric Deschenaux	Professeur, Université du Québec à Rimouski
Élisabeth Garin	Directrice du Service de la planification et de la performance, Fonds de recherche du Québec
Emma-Émilie Gélinas	Agente de recherche, Décanat des études, Université du Québec à Trois-Rivières
Fanny Gérin-Lajoie	Directrice – Programmation, évaluation et développement, Fusion Jeunesse
Daniel Guitton	Professeur de neurosciences, Faculté de médecine, Université McGill
Mario Lambert	Chargé de cours agrégé, Département de mathématiques, Université de Sherbrooke
Claude Mailhot	Vice-rectrice adjointe à la promotion de la qualité, Université de Montréal
Nancy-Sonia Trudelle	Directrice, Direction de la recherche et de l'analyse, Office des professions du Québec
Coordonnatrice	
Marianne St-Onge	

Membres du Conseil supérieur de l'éducation

Nom	Fonction
Présidente	
Maryse Lassonde	
Membres	
Lise Bibaud	Programme Au Futur (mères adolescentes, enfants 0-5), Maison d'Haïti
Christian Blanchette	Doyen, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal
Josée Bonneau	Directrice adjointe, École des sciences infirmières Ingram, Programmes d'études de premier cycle, Université McGill
Sophie Bouchard	Directrice, École primaire-secondaire des Deux-Rivières de Matapédia, Commission scolaire René-Lévesque
Gordon Brown	Directeur des études, Cégep John Abbott
Julie Brunelle	Directrice du Service du secrétariat général, affaires corporatives et communications, Commission scolaire Marie-Victorin
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Lyne Deschamps	Directrice générale (retraîtée), Fédération des comités de parents du Québec
Nathalie Dionne	Enseignante au secondaire, École des Vieux-Moulins, Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup
Sylvie Fortin Graham	Représentante de la communauté
Michelle Fournier	Directrice générale (retraîtée), Commission scolaire des Grandes-Seigneuries
Catherine Grondin	Étudiante à la maîtrise en affaires publiques et internationales, Université de Montréal
Malika Habel	Directrice générale, Collège de Maisonneuve
Michaël Hétu	Enseignant de français, Cégep André-Laurendeau
Vincent Larivière	Professeur agrégé et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les transformations de la communication savante, Université de Montréal
Raymond Nolin	Enseignant au primaire, Commission scolaire de Montréal
Sébastien Piché	Directeur adjoint des études, Service du registrariat et de l'organisation scolaire, Collège de Bois-de-Boulogne
Eduardo Schiehl	Professeur titulaire, Département des sciences comptables, HEC Montréal
Caroline Sirois	Directrice des services éducatifs, Collège de Lévis
Membres adjoints d'office	
Simon Bergeron	Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Anne-Marie Lepage	Sous-ministre adjointe à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Secrétaire générale	
Christina Vigna	

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

Avis et mémoires

Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs (juin 2020)

Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec (décembre 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 40: Huit recommandations pour une gouvernance scolaire au service de la réussite éducative (novembre 2019)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (août 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 5: Projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans (mai 2019)

Les collèges après 50 ans: regard historique et perspectives (mai 2019)

Les périodes de détente ou les récréations au primaire: Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire visant à baliser les périodes de détente au primaire (avril 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 12: Projet de loi visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées (mars 2019)

Mémoire dans le cadre des consultations sur la création de l'institut national d'excellence en éducation (novembre 2017)

Pour une école riche de tous ses élèves: S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire (octobre 2017)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 144: Projet de loi visant à modifier la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives concernant principalement la gratuité des services éducatifs et l'obligation de fréquentation scolaire (septembre 2017)

Mieux soutenir la diversité des parcours et des étudiantes et étudiants à l'enseignement collégial: Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales (août 2017)

L'éducation financière obligatoire en 5^e secondaire: enjeux et recommandations: Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (mars 2017)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative: Cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes (novembre 2016)

L'éducation populaire: mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie (novembre 2016)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur: Projet de création du Conseil des collèges du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur ainsi que sur le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2016)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur: Projet de création du Conseil des universités du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur (novembre 2016)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (septembre 2016)

Mémoire du Conseil sur le projet de loi n°86 visant à modifier l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires (mars 2016)

Le Conseil supérieur de l'éducation s'interroge sur la portée des nouvelles responsabilités confiées à la Commission des partenaires du marché du travail: Mémoire produit dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi n°70 portant sur l'adéquation formation-emploi (février 2016)

Mémoire du Conseil dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (février 2016)

Retracer les frontières des formations collégiales: entre l'héritage et les possibles: Réflexions sur de nouveaux diplômes collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique (septembre 2015)

La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser (juin 2015)

Études et recherches

Le bien-être de l'enfant à l'école primaire: un regard sur certains facteurs de risque et de protection (juin 2020)

Discours, imaginaires et représentations sociales du numérique en éducation (mai 2020)

Définitions et modalités de la formation à distance (avril 2020)

Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire (mars 2020)

Qui sont les nouveaux arrivants? Portrait d'une diversité à prendre en compte en éducation des adultes (octobre 2019)

Historique de l'offre de service en matière d'alphabétisation et de francisation des personnes immigrantes et réfugiées du Québec (septembre 2019)

La santé mentale des enfants et des adolescents: données statistiques et enquêtes recensées (mars 2019)

La mixité de genre en éducation: quelques implications des contextes éducatifs non mixtes pour la réussite scolaire et sociale des élèves (septembre 2018)

Étude de cas - Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves (novembre 2017)

La mixité sociale à l'école: rapport CSE-CNESCO (août 2015)

Rapports sur l'état et les besoins de l'éducation

2016-2018

Évaluer pour que ça compte vraiment (février 2019)

2014-2016

Remettre le cap sur l'équité (octobre 2016)

2012-2014

Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études (décembre 2014)

50-0525

*Conseil supérieur
de l'éducation*

Québec 

   @csequebec
cse.gouv.qc.ca