



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Au-delà des laboratoires et des bibliothèques : Les cheminements de carrière possibles après des études de doctorat

Allison B. Sekuler, Université McMaster, Barbara Crow,
Université York, Robert B. Annan, Mitacs Inc.



Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) M5E 1E5
Canada

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Identifier cette publication ainsi dans une notice bibliographique :

Sekuler, A. B., B. Crow et R. B. Annan (2013). Au-delà des laboratoires et des bibliothèques : Les cheminements de carrière possibles après des études de doctorat, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à cette étude. Les données des groupes de discussion ont été recueillies par Academica Group Inc. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario 2013.

Remerciements

Nous sommes reconnaissants au COQES, et en particulier à Richard Wiggers, pour leurs encouragements, leur soutien et leur patience durant notre production du présent rapport. Nous remercions Mitacs, l'Université York et l'Université McMaster pour leur assistance, et en particulier les membres de leur personnel (Leslie Brandreth, Peter Self, Vanessa Hayward, Barb Wells, Paul Tonin, Mike Powers, Vincent Gandrillon et Victoria Thomas) qui ont coordonné nos groupes de discussion et nous ont aidés à respecter l'éthique de la recherche, de même que les spécialistes de l'éthique de la recherche aux universités McMaster et York. Nous remercions aussi l'organisme Academica Group pour son apport à la tenue de nos groupes de discussion. Enfin, et surtout, nous tenons à dire merci à toutes les personnes poursuivant, ou ayant achevé, des études de doctorat qui ont participé à notre étude et qui nous ont fait part de leurs réflexions, afin que nous puissions contribuer à améliorer plus encore les programmes d'études supérieures de l'Ontario.

Table des matières¹

Remerciements	1
Introduction.....	2
Notre approche en bref : constituer des groupes de discussion formés d'étudiantes et d'étudiants diplômés	5
Analyse sommaire des conclusions tirées des discussions de groupe	7
Perceptions de l'actuel marché de l'emploi en milieu universitaire.....	7
Plus grande prise en considération des autres cheminements de carrière possibles.....	10
Liaison entre les secteurs universitaire et industriel	13
Leçons clés et orientation des recherches à venir.....	15
Communication et planification	15
Liaison avec le monde extérieur	16
Attestation des activités d'acquisition de compétences professionnelles.....	17
Services des carrières.....	18
Bibliographie	20

¹ Les annexes au présent rapport sont disponibles en anglais seulement. Veuillez visiter heqco.ca pour de plus amples renseignements.

Annexe A : Focus Group Discussion Guide for PhD Career Path Groups (guide à l'intention des groupes de discussion sur les cheminements de carrière des titulaires d'un doctorat)

Annexe B : Focus Group Discussion Guide for Mitacs Groups (guide à l'intention des groupes de discussion pour les groupes constitués par Mitacs)

Introduction

Les façons d'aborder les études supérieures, et surtout les études des deuxième et troisième cycles, évoluent de plus en plus rapidement depuis une dizaine d'années. Rien qu'en Ontario, on assiste depuis 2004 à une montée en flèche du nombre de nouveaux programmes offerts par nos établissements d'enseignement postsecondaire, et de 1999 à 2009, l'effectif étudiant des programmes de doctorat ontariens a presque doublé (Maldonado, Wiggers et Arnold, 2013). Les personnes qui s'inscrivent aux cycles supérieurs le font à différents stades de leur vie (Wiggers, Lennon et Frank, 2011) et, dans la conjoncture économique actuelle, à l'issue de leurs études, elles font face à une incertitude, voire anxiété, croissantes quant à leurs perspectives de carrière (Maldonado et coll., 2013; Patton, 2012).

Alors que par le passé, il était de règle pour les diplômés des cycles supérieurs de faire carrière dans l'enseignement ou la recherche universitaire, de récentes études ont confirmé ce qui était déjà en voie de se poser en évidence, à savoir que ce cheminement n'est plus la norme. Une étude effectuée en 2010, par exemple, a estimé que 50 % environ des titulaires d'un doctorat aux États-Unis acceptent un poste à l'extérieur du milieu universitaire (Wendler, Bridgeman, Cline, Millett, Rock, Bell et McAllister, 2010), constatant par ailleurs que ceux et celles qui finissent par enseigner ou faire des recherches à l'université occupent de moins en moins souvent des postes à temps plein menant à la permanence. De 1975 à 2009, la proportion de postes de professeur à plein temps, permanents ou menant à la permanence, parmi les personnes enseignant dans les universités américaines a baissé, passant de 45 % environ à 24 % (AAUC), les postes dans l'enseignement étant à la fin de cette période, donc en 2009, pour l'essentiel (à raison de 41 %) attribués à des professeurs à temps partiel. Au Canada, les estimations récentes laissent entrevoir que moins de 25 % des doctorantes et doctorants actuels décrocheront un jour un poste d'enseignement ou de recherche universitaire permanent ou menant à la permanence (Charbonneau, 2011; Tamburri, 2010).

Jusqu'à un certain point, cette évolution démographique des cheminements de carrière est liée à l'offre réduite de postes menant à la permanence; ceci étant dit, elle est aussi, en partie, attribuable aux changements intervenus au niveau des intérêts et des attentes des étudiantes et étudiants diplômés. Selon une étude récente, bien des personnes qui entament des études de doctorat le font dans le but, ou avec l'espoir, d'être nommées à un poste menant à la permanence (Benton, 2009; Ehrenberg, Zuckerman, Goren et Brucker, 2010), ceci étant plus vrai encore des étudiantes et étudiants diplômés en lettres et sciences humaines qu'en sciences (Desjardins, 2012). D'autres recherches semblent toutefois indiquer que l'intérêt que les étudiantes et étudiants portent à un poste de professeur, dans des établissements à forte vocation de recherche tout du moins, recule rapidement à mesure qu'avancent leurs études de doctorat (Goulden, Frasch et Mason, 2009).

Quel que soit le motif de ce recul, la nouvelle orientation du développement de carrière des étudiantes et étudiants a incité les universités de l'Ontario comme du monde entier à élargir leur mission, afin d'y incorporer bien plus que le fait de voir à ce que leur clientèle satisfasse aux exigences de leurs programmes. Le Royaume-Uni, l'Union européenne et l'Australie ont fait face à ces nouvelles aspirations et progressions professionnelles avec diverses stratégies, telles que le raccourcissement du délai imparti pour satisfaire aux exigences d'un doctorat et une offre complète de possibilités de développement de compétences professionnelles pour les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs (p. ex., Vitae²). En règle générale, les écoles d'études supérieures réalisent de plus en plus qu'il leur appartient de veiller à ce que les étudiantes et étudiants réussissent au-delà des laboratoires, bibliothèques et amphithéâtres.

Compte tenu de l'évolution des besoins des étudiantes et étudiants de deuxième ou de troisième cycle, et l'intérêt croissant porté à leur fournir un éventail élargi de ressources, de même que des engagements pris dans ce sens, une question s'impose : comment pouvons-nous nous assurer que les programmes proposés aux étudiantes et étudiants répondent réellement à leurs besoins? Le Canada se trouve dans une situation assez particulière et enviable, à savoir qu'il a procédé durant la décennie écoulée à différentes études du degré de satisfaction des personnes faisant, ou ayant fait, des études aux cycles

² Voir www.vitae.ac.uk pour de plus amples renseignements.

supérieurs. L'Enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (ECEMD) est menée tous les trois ans, à l'échelle du pays. Ses premières itérations ont eu lieu en 2007 et en 2010, et la troisième, pour 2013, est en cours. L'ECEMD se compose de quelques 180 questions liées au vécu universitaire des étudiantes et étudiants des cycles supérieurs, y compris la qualité de l'enseignement, les occasions de présenter ou de publier, la formation à la recherche et l'orientation de carrière et l'appui de son directeur ou de sa directrice de recherche ou de thèse. Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a récemment collaboré avec les universités de l'Ontario à la première analyse détaillée des résultats de l'ECEMD concernant la province (Zhao, 2012).

Bien que les résultats varient entre les établissements, selon leur taille et les ressources à leur disposition, les étudiantes et étudiants diplômés sont en général plutôt satisfaits de l'enseignement qui leur a été fourni durant leurs études supérieures et choisiraient de nouveau de poursuivre un diplôme de deuxième ou de troisième cycle si c'était à refaire. En 2010, 88,1 % des étudiantes et étudiants ont déclaré que leur expérience universitaire a été « excellente », « très bonne » ou « bonne ». Leur degré de satisfaction était toutefois moindre à l'égard du développement de carrière et des autres activités visant l'acquisition de compétences professionnelles. Bien que l'étude du COQES ne se soit pas penchée sur les réponses à chaque question de l'enquête, parmi les éléments clés qu'elle a analysés figuraient les réponses aux questions portant sur le niveau et la qualité du soutien et de la formation sous forme de conseils ou d'ateliers sur les normes de publication dans leur domaine, la rédaction de demandes de subvention et la publication de ses résultats de recherche, les possibilités de carrière dans le milieu universitaire et hors de celui-ci, l'éthique et la propriété intellectuelle. Ces mesures, résumées sous la rubrique « qualité de la formation en recherche et de l'orientation de carrière » étaient systématiquement moindres que celles résumées sous la rubrique de la « qualité de l'enseignement » (Zhao, 2012).

Une analyse distincte portant sur les résultats de l'ECEMD menée en 2007 au sein des universités canadiennes les plus fortement axées sur la recherche a révélé que 53 % seulement des personnes ayant participé à l'enquête cette année-là sont satisfaites de la correspondance entre leur programme d'études et leurs objectifs professionnels (selon Sekuler, 2011). À peine plus de 40 % des étudiantes et étudiants diplômés répondants ont dit s'être prévalu des services des carrières sur leur campus, et au sein de ce groupe, 35 % seulement ont qualifié ces services d'excellents ou de bons (selon Sekuler, 2011).

Ainsi, bien que les universités s'adaptent au contexte changeant dans lequel se situent les études aux cycles supérieurs, les résultats de l'ECEMD laissent penser qu'elles pourraient aller plus loin encore pour répondre aux besoins de ce segment de la population étudiante. Loin de nous l'idée de suggérer que les études supérieures devraient être entièrement transformées en formation professionnelle ou préparation à l'emploi. Il ne fait toutefois aucun doute que nous devons équiper l'ensemble des étudiantes et des étudiants – que ce soit dans les programmes axés sur une profession ou sur la recherche – de compétences fondamentales et transférables qui leur permettront de réussir tant dans un milieu universitaire qu'ailleurs. Les travaux de plusieurs organismes, dont l'Association canadienne pour les études supérieures (ACES) et le Council of Graduate Schools (CGS), ont mis en lumière un vaste éventail de compétences de cette nature (ACES, 2008; Wendler et coll., 2010; Sekuler, 2011). Selon nous, ces compétences peuvent se répartir en cinq grandes catégories, comme suit :

- communication et collaboration;
- leadership et gestion;
- créativité et entrepreneuriat;
- enseignement et transfert des connaissances;
- éthique et conduite responsable de la recherche.

L'enseignement de ces compétences devrait, dans la mesure du possible, être adapté à la réalité présente, y compris aux médias numériques et à l'importance de comprendre les langues, cultures et coutumes d'autres pays. C'est pourquoi quantité d'universités ont commencé à proposer à leurs étudiantes et étudiants des deuxième et troisième cycles un plus grand choix de programmes d'acquisition et de perfectionnement de compétences professionnelles destinés à compléter le savoir-faire propre à la discipline sur laquelle portent leurs études universitaires.

Parfois, ces programmes sont offerts directement par les écoles d'études supérieures, bien que celles-ci n'aient en général ni les ressources matérielles, ni les experts, nécessaires pour enseigner toute la gamme de compétences dont leur clientèle actuelle a besoin. Plus souvent, ces écoles font office de plaque-tournante d'un « écosystème » plus vaste de soutien des étudiantes et étudiants (Sekuler, 2012). Les partenaires au sein de ce système incluent les autres services, le corps professoral et les regroupements étudiants des universités, des organismes communautaires locaux, de même que des organismes nationaux et internationaux. Il arrive, par exemple, que des ateliers d'enseignement et d'apprentissage soient organisés de concert avec les centres d'enseignement et d'apprentissage des universités, ou encore que des ateliers sur l'équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle soient mis sur pied en collaboration avec leurs centres des carrières ou du bien-être étudiant.

Le Canada a par ailleurs la chance d'avoir, en Mitacs, un partenaire qui appuie, à l'échelle du pays, les écosystèmes dans lesquels évoluent les personnes qui suivent des études de deuxième ou de troisième cycle. Mitacs promeut et facilite les stages de recherche des étudiantes et étudiants diplômés au sein d'entreprises privées et sans but lucratif. Cet organisme propose aussi une grande variété d'ateliers aux titulaires d'un diplôme d'études supérieures, sur des sujets allant de l'introduction au milieu des affaires jusqu'à la gestion de projets, en passant par la communication et l'entrepreneuriat.

L'objectif des travaux actuels doit être de commencer par examiner comment répondre au mieux aux besoins changeants des étudiantes et étudiants diplômés, et en particulier des titulaires d'un doctorat, dans l'optique d'adopter une approche plus uniforme, pour l'ensemble de l'Ontario, de la manière d'élaborer les initiatives pertinentes requises, puis de mesurer leur degré de réussite ou de constater leur échec. La plupart des analyses antérieures des cheminements de carrière des étudiantes et étudiants diplômés se sont basées sur des données fournies par des membres du corps professoral ou de l'administration, plutôt que d'évaluer les points de vue des diplômés eux-mêmes. Au début de 2012, le COQUES nous a accordé du financement à partir de son Fonds d'encouragement à la recherche et à l'innovation pour nous permettre d'approfondir notre étude de ce qui préoccupe les étudiantes et étudiants diplômés au moment d'intégrer le marché du travail. Durant l'été et l'automne 2012, nous avons ainsi pu convoquer une série de groupes de discussion dans deux établissements ontariens, l'Université McMaster et l'Université York, retenus à cette fin du fait, qu'ensemble, ils offrent des programmes qui couvrent l'essentiel des disciplines intéressant le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG) et les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC).

Le but que nous visions avec la présente étude était de mieux comprendre l'idée que les étudiantes et étudiants se font de leurs choix de carrière après l'éventuelle obtention d'un doctorat, de même que leur degré de familiarité avec les programmes et services conçus à leur intention par les universités et leurs partenaires, tels que Mitacs, et aussi de déterminer dans quelle mesure ces services répondent aux besoins des étudiantes et étudiants qui planifient leur cheminement de carrière. Nous espérons aussi pouvoir tirer quelques conclusions préliminaires à partir desquelles formuler des recommandations quant à la manière, d'une part, d'améliorer les services et les communautés intellectuelles de nos établissements et, d'autre part, de veiller à la disponibilité de programmes et de services appropriés, axés sur les étudiantes et étudiants diplômés, susceptibles de contribuer à la réussite de ces derniers, sans égard à leur cheminement de carrière. Notre étude était qualitative et fondée sur des groupes de discussion étudiants à participation volontaire. Il faut donc se garder d'en tirer des conclusions trop générales. Quoi qu'il en soit, nos conclusions rejoignent et complètent celles auxquelles l'étude d'autres groupes a menée récemment (voir, p. ex., Maldonado et coll., 2013; Albert et Attis, 2010), et elles peuvent alimenter une étude systématique et de grande envergure de ces questions, englobant un nombre plus important d'universités.

Notre approche en bref : constituer des groupes de discussion formés d'étudiantes et d'étudiants diplômés

Nous avons demandé au cabinet d'experts-conseils Academica Group d'animer nos groupes de discussion, de manière à ce que les personnes qui y participeraient se sentent bien libres de parler de leurs préoccupations pertinentes. Les échanges ont eu lieu conformément à deux guides que nous avons établis au préalable, de concert avec le cabinet, prévoyant des discussions visant, pour le premier, à comprendre les cheminements de carrière des titulaires d'un doctorat et, pour le second, à recueillir des avis sur les programmes de Mitacs.

Chacune des deux universités que nous avons retenues pour y former nos groupes de discussion a envoyé un courriel à ses étudiantes et étudiants des deuxième et troisième cycles les invitant à participer à notre étude. Mitacs a envoyé des invitations électroniques similaires aux étudiantes et étudiants qui avaient participé à au moins une des activités qu'il propose, y compris les ateliers du programme « Étape » et les stages des programmes « Accélération » et « Élévation ». Les groupes de discussion se sont réunis en juillet et en octobre 2012. Il y a eu en tout 12 groupes de discussion et quatre entrevues téléphoniques, avec en tout 67 participantes et participants. Les groupes étaient à dominance masculine (39 hommes contre 28 femmes) et reflétaient un vaste éventail de disciplines enseignées dans l'une ou l'autre université (voir le tableau 1 ci-après). Bien que notre étude portait principalement sur les cheminements de carrière possibles après des études de doctorat, nous avons recueilli des renseignements auprès de personnes plus ou moins avancées dans leurs études, y compris des étudiantes et étudiants venant d'entamer ou étant sur le point d'achever leurs études de doctorat, de même que des chercheuses-boursières et chercheurs-boursiers de niveau postdoctoral et des personnes enseignant à l'université à temps partiel. Quelques-uns des groupes réunis spécifiquement pour recueillir des données sur les programmes de Mitacs incluaient aussi des personnes faisant des études de maîtrise.

Tableau 1 : Domaines d'études des membres des groupes de discussion

Administration publique	Génie mécanique
Affaires	Géographie (humaine)
Biochimie et sciences biomédicales	Géographie (physique)
Biologie	Histoire
Biologie moléculaire et cellulaire	Kinésiologie
Chimie et biologie chimique	Mathématique et statistique
Droit	Méthodologie de la recherche dans le domaine de la santé
Éducation	Obstétrique et gynécologie
English	Pensée sociale et politique
Études des femmes	Psychologie, neuroscience et comportement
Études environnementales	Santé, vieillissement et société
Études interdisciplinaires	Science des matériaux
Études théâtrales	Science économique
Génie biomédical	Science politique
Génie chimique	Sciences de la réadaptation
Génie civil	Sciences de la Terre
Génie de la conception	Sciences médicales
Génie électrique et informatique	Sociologie

Les discussions au sein de chaque groupe ont duré environ 90 minutes et ont été transcrites par la suite. Les personnes qui y ont participé ont été invitées à répondre à une série de questions sur leurs aspirations de carrière, le marché de l'emploi en milieu universitaire et l'acquisition de compétences professionnelles (voir les annexes A et B). Les commissions d'éthique de la recherche des universités McMaster et York ont approuvé le protocole expérimental, et toutes les personnes qui se sont portées

volontaires pour participer aux groupes de discussion ont signé un formulaire de consentement éclairé au début de chaque réunion d'un tel groupe.

Academica Group nous a remis des sommaires anonymisés des discussions, de même qu'une analyse préliminaire des conclusions tirées de ces dernières. Le présent rapport est fondé sur cette analyse préliminaire. Les sommaires et l'analyse que le cabinet nous a fournis nous ont permis de cerner trois thèmes récurrents dans les préoccupations des participantes et participants concernant leur cheminement de carrière, à savoir : leurs perceptions du marché de l'emploi en milieu universitaire, la transition du milieu universitaire au secteur industriel et enfin, les façons de mieux soutenir les personnes candidates au doctorat (et les postdoctorantes ou postdoctorants) dans leur quête d'emploi, que ce soit en milieu universitaire ou ailleurs.

Analyse sommaire des conclusions tirées des discussions de groupe

Perceptions de l'actuel marché de l'emploi en milieu universitaire

D'après les conclusions tirées des discussions de groupe, les perspectives de carrière créent beaucoup d'anxiété chez les personnes qui font des études aux cycles supérieurs ou qui viennent de décrocher un doctorat. Bien souvent de nos jours, ceux et celles qui ont entamé leurs études supérieures dans l'optique d'une carrière dans une université se rendent compte que leurs chances de faire un jour partie d'un corps professoral sont pratiquement nulles, vu la concurrence de plus en plus âpre qui se livre pour un nombre restreint de postes menant à la permanence. Nombreuses sont les voix qui se sont levées au sein des groupes de discussion pour déplorer le fait que personne ne les ait informées des questions liées à leur futur emploi à leur arrivée aux cycles supérieurs, tout en admettant qu'elles ont réalisé sans l'ombre d'un doute à l'aube ou au lendemain de la collation des grades que le marché de l'emploi en milieu universitaire n'a plus rien à voir aujourd'hui avec ce qu'il était il y a vingt, ou même seulement dix ans. Les observations des personnes qui faisaient ou qui venaient d'achever des études de doctorat révèlent des sentiments variés, allant d'un pessimisme extrême à un optimisme prudent.

Au début d'un programme, on se fixe un but, et on se dit « je vais y arriver, je vais y arriver »... mais je pense qu'à mesure que le temps passe, force est de regarder les choses en face et d'évaluer ses véritables options, plutôt que de s'accrocher à un rêve. Pour le moment, je rêve encore un peu, et avec un peu de chance, je finirai par arriver à mes fins un jour ou l'autre.

J'ai participé à un atelier en mai dernier. Un des chercheurs principaux de notre groupe y a fait une présentation, et il a mis les choses en perspective. Il nous a raconté qu'au fil des années, trente-trois étudiantes et étudiants sont passés par son labo, sans exception désireux de faire carrière en milieu universitaire, et deux seulement ont fini par y arriver. C'est en entendant ça que je me suis dit « oh là, diable, il va falloir que je change d'idée ».

Les membres des groupes de discussion étaient d'avis que le système d'enseignement postsecondaire présente aujourd'hui différents problèmes structurels qui jouent sur le marché de l'emploi en milieu universitaire, liés notamment aux coupures budgétaires; à la fin de la retraite obligatoire, susceptible de réduire le nombre de postes disponibles; à l'augmentation tant de la taille des classes que du nombre de cours enseignés en ligne; à l'embauche de contractuels pour remplacer les professeurs partis à retraite; à la conviction qu'il faut avoir de l'expérience postdoctorale et à la hausse des admissions aux études des deuxième et troisième cycles ces dix dernières années. Que leurs études se poursuivent ou soient achevées, toutes et tous ont estimé que leur cohorte en particulier se heurtait à une série de changements majeurs, et pourtant, leur impression était aussi que les universités ne s'étaient pas adaptées assez vite pour mieux les préparer à réussir face aux nouvelles réalités du 21^e siècle.

... au départ, on a ce rêve de réaliser quelque chose, mais quand on sort, force nous est de composer avec la réalité du marché de l'emploi.

Quiconque cherche à se caser à l'université ces jours-ci voit un horizon pas mal noir.... les aspirants profs ou chercheurs d'université sont diablement plus nombreux que les postes du même acabit à pourvoir.

Vu la concurrence accrue que suscitent les postes menant à la permanence, les étudiantes ou étudiants, y compris les diplômés, craignent d'être pris dans un engrenage de postes d'enseignants à temps partiel ou de postdoctorants en attendant que des postes durables se libèrent. Les membres des groupes de discussion voyaient dans les stages postdoctoraux l'occasion de faire plus de recherche et de publier davantage, tout en ayant conscience que dans bien des domaines, ces stages sont désormais monnaie courante (Weissmann, 2013), leur multiplication n'ayant plus rien d'exceptionnel; certaines personnes estiment que dans le marché actuel, un stage postdoctoral est le minimum requis dans bien des

domaines avant de présenter sa candidature à un poste menant à la permanence. Nous nous sommes fait dire qu'une chose qui rend la situation plus difficile encore est le fait que le nombre croissant de diplômés ayant fait un ou plusieurs stages de postdoctorat rend la concurrence plus vive que jamais, même pour des postes d'enseignant à temps partiel. Les personnes consultées estiment qu'il leur faudrait plus d'expérience comme professeur, pas juste comme assistants d'enseignement, et davantage de soutien pour le perfectionnement de leurs aptitudes pour l'enseignement en plus de compétences professionnelles générales. Certaines d'entre elles sont frustrées en raison de la difficulté, en tant qu'étudiant diplômé, de se « percer » une voie vers une charge universitaire à dominante enseignante, et ce en raison de la lourde réglementation de l'attribution des postes d'enseignant à temps partiel et du grand nombre de personnes obtenant un tel poste qui décident de le conserver bien des années après la collation des grades. Les étudiantes et étudiants ayant participé à nos groupes de discussion ont l'impression que leur manque d'expérience en enseignement les empêche de briguer des postes avec succès, que ce soit dans le milieu universitaire ou ailleurs. Tout en admettant qu'enseigner à temps partiel leur était d'un précieux secours pour gagner de l'argent et de l'expérience, certaines personnes ont évoqué les risques que ce genre d'occupation présente à leurs yeux, en ce sens que les étudiantes et étudiants, diplômés ou autres, qui obtiennent un poste de ce type ont moins de temps pour faire de la recherche et en publier les conclusions, ce qui nuit à leur avantage concurrentiel au moment de présenter leur candidature à un poste d'enseignement universitaire ordinaire.

Je pense que les gens qui ont le plus de mal avec la réalité actuelle sont ceux qui tiennent mordicus à faire carrière à l'université; il leur arrive de s'éterniser dans les stages de postdoctorat en attendant d'avoir une autre occasion à saisir, mais ces occasions se font rares.

L'université réduit ses coûts en embauchant des contractuels à bas salaire, plutôt que de remplacer des employés à temps plein. Résultat, les diplômés du doctorat récent se trouvent pris à chasser un contrat après l'autre. Quand on enseigne beaucoup, on n'a plus le temps de publier des recherches et on se trouve écarté des possibilités d'obtenir un poste qui mène à la permanence.

Plusieurs membres des groupes de discussion ont admis que les difficultés auxquelles se heurtent les étudiantes et étudiants diplômés dans leur quête d'un emploi en milieu universitaire peuvent être en partie dues à une plus forte concentration de diplômés des cycles supérieurs dans la région du grand Toronto ou dans le sud-ouest de l'Ontario. À leur avis presque unanime, leurs chances de pouvoir enseigner dans une université et d'y d'obtenir un poste menant à la permanence seraient meilleures aux États-Unis ou même ailleurs au Canada, mais leur situation familiale ou d'autres circonstances les empêchent ou les retiennent souvent d'envisager des postes qui supposeraient un déménagement lointain.

Mes mentors m'ont pour ainsi dire toujours dit qu'il y avait du travail pour qui voulait bien déménager. Évidemment, les universités sont plus nombreuses aux États-Unis, mais pour nous qui sommes en fin d'études, nous avons des engagements ici, souvent même une famille, et nous ne pouvons pas nous transplanter si facilement.

Les personnes qui font de la recherche interdisciplinaire durant leurs études se sentent particulièrement vulnérables dans le climat d'embauche actuel. Il leur est souvent demandé de faire preuve de connaissances poussées dans de multiples disciplines, mais pas que l'une d'elles soit nécessairement leur spécialité. Bien qu'il soit généralement admis que la recherche interdisciplinaire est d'une importance cruciale – et le fait est que les programmes d'études supérieures interdisciplinaires sont, en Ontario, parmi ceux dont les effectifs grimpent le plus vite – les personnes inscrites à ces programmes ont l'impression qu'elles ont moins de débouchés possibles en milieu universitaire que d'autres, estimant que les universités préfèrent embaucher quelqu'un qui a un vaste bagage de connaissances dans une discipline, plutôt que quelqu'un qui a de solides connaissances dans une variété de disciplines. Ce groupe d'étudiantes et d'étudiants souhaitaient que quelqu'un puisse les conseiller plus spécifiquement au sujet des stratégies à adopter pour s'assurer que les domaines sur lesquels portaient leurs recherches ne nuisent pas à leurs possibilités de carrière universitaire.

Pour certains postes, autant oublier de poser sa candidature quand on a fait des études dans deux disciplines. J'ai postulé plusieurs emplois et ma maîtrise n'a pas du tout été prise en considération. Avoir fait des études interdisciplinaires s'est retourné contre moi quand j'ai fait une demande au CRSNG parce que pour lui, mon champ d'études est invalide.

L'interdisciplinarité, on n'entend plus parler que ce ça... mais si on n'a pas de doctorat dans telle ou telle discipline, on n'est même pas dans la course. Des fois, on ne compte même pas, mais ailleurs, si. Il faut dire qu'aux États-Unis, les collèges d'arts libéraux sont plus ouverts aux cheminements interdisciplinaires.

Les personnes venues de l'étranger pour étudier au Canada se sentent en général aussi moins compétitives dans la conjoncture de l'emploi actuelle. Bien que le Canada ait récemment modifié ses règlements en matière d'emploi, de manière à ce que les étudiantes et étudiants étrangers puissent plus facilement travailler ici après l'obtention de leur diplôme, plusieurs des participantes et participants à nos discussions visés par ces changements en ignoraient tout et restaient convaincus que leurs choix de carrière étaient très limités. Rendre l'information sur les politiques en matière d'immigration et l'assistance avec des problèmes liés à l'immigration plus accessibles contribuerait à une plus grande sensibilisation des personnes concernées et leur serait d'un grand soutien. Les étudiantes et étudiants étrangers se sentent aussi désavantagés parce qu'il leur est impossible de communiquer avec autant d'aisance au sujet de leurs recherches que leurs homologues anglophones de naissance. Il serait indiqué d'offrir davantage de cours de langue et de sensibilisation culturelle selon les disciplines, afin de favoriser l'intégration de bon nombre de ces étudiantes ou étudiants et diplômés.

J'ai beaucoup de collègues dans mon bureau qui sont originaires de Chine ou de l'Iran ou de l'Égypte. Leur anglais écrit est excellent, mais leurs présentations orales... ces gens ont vraiment du mal à expliquer leur recherche. À mon avis, si l'université pouvait les aider à mieux communiquer, à mieux maîtriser l'anglais parlé, ça nous rendrait bien service.

Les cours d'anglais langue seconde, c'est vraiment super – j'ai des amis qui les suivent. Mais ils visent juste la réussite à un examen, et pas tant à enseigner comment prendre part à des discussions, comprendre la culture canadienne et s'y fondre.

Invités à se prononcer sur la manière de compléter les programmes universitaires traditionnels, les participantes et participants à nos discussions ont avancé des idées variées, y compris celles d'organiser des ateliers sur la préparation d'une thèse; la rédaction (y compris les cercles d'écriture) et la publication; les compétences en matière de communication, de présentation, d'entrevue, voire de rédaction d'un curriculum vitae ou d'une demande de bourse ou de subvention, ou encore la gestion des données et des projets. Les étudiantes et étudiants estimaient en général qu'il était préférable que ces services soient coordonnés de façon centrale, par exemple par les écoles d'études supérieures, afin que toutes et tous puissent y avoir accès et qu'ils suscitent plus d'interaction interdisciplinaire. Il était toutefois entendu que certains aspects du développement des compétences supposaient plus de spécificité. Les conseils relatifs aux entrevues d'embauche ou aux attentes que doivent remplir les écrits publiés ne seront pas du tout les mêmes d'une discipline à l'autre, et donc, il est nettement préférable que le soutien et le transfert de compétences dans ces domaines soient fournis au niveau du programme. Observation plus importante, un certain nombre d'étudiantes et d'étudiants ont dit qu'ils aimeraient que leurs départements ou leurs superviseurs leur donnent plus d'indications quant aux occasions de formation et de perfectionnement qu'ils auraient intérêt à saisir.

Ce n'est pas qu'on ait envie qu'on nous tienne par la main, mais ce serait quand même bien si le département publiait un bulletin qui nous dirait quels sont les trucs qu'on aurait vraiment intérêt à faire. Il y a un cours baptisé Éducation 750 qui porte sur les principes de l'enseignement universitaire... C'est un cours génial pour qui veut en savoir plus sur la manière d'enseigner au-delà du niveau d'un assistantat d'enseignement. Pourtant, pas un mot du département pour nous dire « tenez, voici quelque chose que vous devriez faire ». Je reçois un courriel une fois tous les quatre ou cinq mois me signalant que Éducation 750 a

été remis au programme; mais rien ni personne ne pousse à suivre ce cours, personne ne dit « Ton plan pour réussir devrait être d'aller à ce cours et d'autres du même genre ».

Les étudiantes et étudiants à qui nous avons parlé ont par ailleurs noté que même les possibilités d'acquérir les compétences nécessaires pour poursuivre une carrière traditionnelle en milieu universitaire n'étaient pas toujours aussi bien appuyées qu'elles pourraient l'être, pas plus que les étudiantes ou étudiants n'étaient toujours au courant des services mis à leur disposition. Plusieurs personnes ont par exemple estimé que certaines composantes de leur formation à la maîtrise et au doctorat pourraient, ou auraient pu, mettre davantage l'accent sur la manière de publier des articles et de préparer des demandes de subvention, et qu'il serait préférable de conseiller aux étudiantes et étudiants de ne pas trop attendre avant de commencer à publier les résultats de leurs recherches.

Il est toutefois évident qu'il existe au sein des universités des départements et des superviseurs qui apportent aux étudiantes et étudiants plus de soutien direct que d'autres en ce qui a trait à l'orientation de carrière, à l'acquisition de compétences professionnelles ou au mentorat dans leur domaine d'études. En conséquence, le degré d'inquiétude que les membres des groupes de discussion ont manifesté concernant leur future carrière variait très nettement, selon le soutien qui leur avait été apporté. Plusieurs ont dit être tout à fait satisfaits avec l'assistance de la personne qui les supervisait ou les avait supervisés. Il a aussi été question des situations de conflit entre les étudiants et leurs superviseurs qui ne sont pas toujours faciles à résoudre : les participantes et participants étaient d'avis qu'il serait utile de pouvoir dans pareille circonstance se tourner vers quelqu'un d'autre, par exemple un mentor ou encore une conseillère, pour trouver moyen de régler les différends et de minimiser les risques de conflits ultérieurs et de froid avec leur superviseur.

Personnellement, j'ai de bons rapports avec ma superviseure, mais ce n'est pas souvent le cas dans mon département. Les gens qui n'ont pas de bon superviseur auront besoin d'aide tôt ou tard... On n'a nulle part où aller en cas de conflit. Les seules solutions quand tout va mal sont soit de partir, soit de recommencer à zéro avec quelqu'un d'autre. Vous parlez d'un choix! Et puis, on finit par manquer d'argent aussi.

Plus grande prise en considération des autres cheminements de carrière possibles

Dans le contexte de l'actuel marché de l'emploi en milieu universitaire, les étudiantes et étudiants comme les diplômés envisagent de plus en plus souvent de faire d'autres carrières universitaires ou des carrières hors milieu universitaire.³ Pourtant, la majorité des personnes qui ont participé à nos discussions ont dit qu'à leur avis, leur formation aux cycles supérieurs ne les avait pas convenablement préparées à faire carrière hors des cheminements universitaires traditionnels. L'ampleur de leurs préoccupations à cet égard variait suivant leur domaine d'études : les personnes qui étudiaient dans des programmes à vocation professionnelle exhibaient en général un plus solide degré de confiance en leur avenir que celles qui étaient inscrites à des programmes axés sur la recherche, parce que les premiers favorisent déjà, de par leur nature même, davantage l'acquisition de compétences professionnelles et la planification de carrière. Pareillement, les personnes dont les études portaient sur des domaines dans lesquels les liens avec le secteur industriel sont chose courante se sont montrées plus sereines face à leurs perspectives de carrière, du fait qu'elles avaient déjà été exposées à un plus grand choix de cheminements possibles et que leurs superviseurs étaient plus ouvertement favorables à leur exploration des voies s'ouvrant à elles hors du milieu universitaire.

³ Bien que l'acception de ces expressions continue d'évoluer, nous adoptons ici celle retenue par Nervosa et Bell (2013), à savoir que nous entendons par « autres carrières universitaires » (*alternative academic ou alt-ac* en anglais) des carrières dans des postes autres que des postes d'enseignement et des postes menant à la permanence traditionnels, et par « carrières hors du milieu universitaire » (*post-academic ou post-ac*) des carrières dans des postes à l'extérieur d'une université, qui peuvent toutefois faire appel aux habiletés acquises durant des études de doctorat, telles que celle de faire de la recherche de façon autonome ou encore d'intégrer et de synthétiser des données.

En génie mécanique, la plupart des travaux de recherche suscitent des relations avec le secteur industriel, et du coup, les gens qui veulent faire carrière dans ce secteur ont déjà une bonne idée de la manière dont les choses y fonctionnent.

Quelques membres de nos groupes de discussion ont toutefois estimé que pour les diplômés dans d'autres disciplines, un doctorat peut s'avérer être un obstacle à une autre carrière universitaire ou à une carrière hors du milieu universitaire. À leur avis, les employeurs risquent en effet de voir les titulaires d'un doctorat comme ayant trop d'éducation et trop peu d'expérience, et comme étant peut-être moins « malléables » que les titulaires d'un simple baccalauréat ou d'une maîtrise. Les attentes salariales des étudiantes ou étudiants diplômés, souvent à la mesure de leur niveau d'instruction et non de leur expérience professionnelle, entravent parfois aussi leur quête d'une autre carrière universitaire ou d'une carrière hors du milieu universitaire. De surcroît, vu la multitude de possibilités de formation à l'emploi accessibles par l'entremise des programmes d'études supérieures universitaires et collégiaux, les personnes qui ont participé à nos discussions s'accordaient à dire que la concurrence pour les postes était plus âpre que jamais.

Plein de gens décident de reprendre ou de poursuivre leurs études pour obtenir d'autres diplômes, des certificats, des brevets d'enseignement. On peut finir par avoir fait dix années d'études et de ne pas pouvoir trouver d'emploi... Pour les postes dans le secteur public, en autant qu'il y en ait, le marché est résolument favorable aux employeurs. Ils iront à quelqu'un qui a une maîtrise en administration publique et qui sait comment rédiger une note de politique. C'est ce que m'a appris une amie qui est au chômage et qui a fait son propre petit sondage en demandant « Pourquoi mon CV ne vous a-t-il pas intéressés? » et on lui a répondu des choses du genre « Nous aurions trop de difficulté à travailler avec vous »... Il semble y avoir une idée très répandue que les titulaires d'un diplôme en lettres et sciences humaines sont difficiles, trop fixés dans l'abstrait.

Bon nombre d'étudiantes et d'étudiants ont conscience que les compétences qu'il leur est possible d'acquérir aux cycles supérieurs sont transférables au secteur industriel. Le problème dans leur cas est souvent de savoir quels types de cheminements de carrière leur sont accessibles et comment présenter ou transposer leurs compétences en vue de satisfaire les besoins des employeurs. Les étudiantes et étudiants diplômés, au niveau de la maîtrise comme du doctorat, considèrent qu'il est de la plus haute importance de prévoir des services des carrières s'adressant spécialement à eux, et notamment de mettre sur pied des sites centraux d'affichage de postes à combler susceptibles de les intéresser, qu'ils mènent à une carrière dans le corps professoral d'une université, à d'autres carrières universitaires ou à des carrières hors du milieu universitaire; de les aider à apprendre comment traiter avec des agences de recrutement et des organismes externes qui pourraient leur proposer des stages; de leur fournir des données sur les carrières embrassées par les titulaires aux diplômes variés dans différentes disciplines, de même que sur les jeux de compétences requis pour ces carrières; et enfin, une formation de base à la rédaction d'un curriculum vitae et au déroulement d'un entretien d'embauche. Évoquant l'existence des centres de carrières sur leurs campus, les personnes qui ont participé à nos discussions ont soit observé que les services offerts par ces centres étaient trop axés sur les besoins des étudiantes et étudiants de premier cycle, soit révélé qu'elles n'étaient pas au courant des services s'adressant aux étudiantes et étudiants diplômés.

Quand des annonces font leur apparition sur le campus, je vais au centre pour voir de quoi il en retourne, mais je n'ai vraiment pas l'impression que ses services s'adressent à nous. Ils me semblent bien plus axés sur les gens qui font des études de premier cycle.

En plus de réclamer davantage d'ateliers à l'appui de l'acquisition de compétences professionnelles, les personnes qui ont participé à nos discussions ont aussi parlé de l'utilité de fonder des réseaux avec des représentants de l'industrie et des anciens de l'université, qui peuvent leur donner des conseils de carrière, leur servir de modèles et même leur fournir du mentorat sur la voie d'une autre carrière universitaire ou d'une carrière hors du milieu universitaire.

Créer une base de données qui nous donnerait de l'information sur ce que les anciens des

cycles supérieurs font dans la vie et nous fournirait ainsi un réseau de contacts professionnels. Inviter les anciens à venir nous parler de leur travail.

...Avoir une idée à qui parler, à part notre superviseur, de tout ce qui touche le marché de l'emploi.

Les interactions de ce type permettent aux étudiantes et étudiants de se faire une meilleure idée de leur propre transition vers le monde du travail en leur donnant des exemples concrets de la manière dont les compétences universitaires et professionnelles acquises au cours des études supérieures peuvent s'appliquer dans un contexte plus vaste. Certains programmes ont déjà pris l'initiative de créer ce genre de mentorats et d'organiser des visites d'anciens qui ont choisi une carrière autre que l'enseignement ou la recherche universitaires, mais ils sont dans la minorité.

Les étudiantes et étudiants pensent que le manque d'activités qui leur permettraient d'acquérir des compétences professionnelles, ou encore de mentorats de carrière associés à leurs programmes d'études, est en partie attribuable au fait que la plupart des professeurs d'université continuent de favoriser un cheminement de carrière universitaire traditionnel. Selon les uns, les membres du corps professoral tiennent tout simplement leurs semblables et ceux qui aspirent à se joindre à leurs rangs en plus haute estime, tandis que d'autres disent avoir l'impression qu'une carrière universitaire différente de celle de professeur ou chercheur, voire une carrière hors du milieu universitaire, n'effleure même pas leur esprit. Même lorsque le corps professoral admet que la cohorte actuelle d'étudiantes et d'étudiants a bien du mal à trouver un emploi, les superviseurs sont souvent incapables d'être d'un grand secours à leurs étudiantes et étudiants, vu que leur propre carrière ne les a guère préparés à envisager autre chose.

Mon département a une très forte vocation de recherche, et surtout de recherche universitaire, ce qui fait que personne ne songe à demander dans quelle voie on veut s'engager. Ce n'est pas de la mauvaise volonté, mais rien n'est prévu pour permettre aux étudiants d'explorer d'autres options.

Le problème que j'ai avec mon superviseur, c'est que lui il a étudié à une époque où il y avait plus d'emplois, et où en plus bien des chercheurs, surtout les plus âgés, étaient des pionniers dans leur domaine. Ça explique peut-être qu'il n'arrive pas à comprendre ma situation. Quand j'ai dit à mon comité que je pensais sérieusement à quitter le milieu universitaire, tout le monde m'a regardé avec de gros yeux, parce que ça ne leur serait jamais venu à l'idée.

À quelques exceptions près, les titulaires d'un doctorat parmi les participantes et participants à nos discussions se sont dits réticents à soulever la possibilité d'une carrière hors du milieu universitaire avec leur superviseur, de crainte de perdre son soutien ou d'être vu comme manquant de dévouement à l'enseignement ou à la recherche universitaire. Quelques-uns ont été jusqu'à dire que leurs superviseurs n'étaient favorables à aucune sorte de formation qui pourrait ralentir l'achèvement de leurs études et l'obtention de leur diplôme, qu'il s'agisse de stages, ateliers visant l'acquisition de compétences professionnelles ou même la constitution de réseaux et les liaisons avec des chercheurs externes. Les étudiantes et étudiants ont estimé qu'il était crucial que les universités fassent un plus gros effort concerté pour sensibiliser les membres de leur corps professoral à la conjoncture actuelle du marché de l'emploi, afin de bien leur faire comprendre que les autres carrières universitaires et les carrières hors du milieu universitaire sont tout aussi valables (et parfois même plus) que les carrières universitaires traditionnelles dans l'enseignement ou la recherche.

...J'ai l'impression qu'une sorte de frein est mis à la promotion des possibilités d'emploi ailleurs qu'à l'université auprès des doctorants. C'en est même difficile d'avoir une simple conversation sur le sujet. On finit par ne jamais discuter des débouchés externes, il me semble qu'il y a une réticence à en parler des deux côtés, tant de la part des étudiants que de leurs professeurs.

Un thème récurrent au sein des groupes de discussion était que les universités doivent trouver moyen de mieux cibler et communiquer les initiatives et les services qu'elles offrent. Bien des membres de ces

groupes n'étaient tout simplement pas au courant de certains services ou ont indiqué que le manque de temps les empêchait d'essayer de se renseigner davantage. Les étudiantes et étudiants s'attendent à ce que les responsables des départements ou des programmes, ou encore des écoles d'études supérieures, les informent des programmes et services disponibles. Compte tenu du vaste nombre d'activités en tous genres organisées par les universités, et de la nature parfois opaque de leurs annonces à leurs égards, quelques personnes ont avoué qu'elles seraient plus portées à participer aux activités proposées si leurs superviseurs ou programmes leur signalaient celles qui présenteraient le plus grand intérêt dans leur cas. D'autres ont aussi suggéré qu'un site Web détaillé, sur lequel seraient affichées les annonces des événements prévus sur plusieurs mois, pourrait s'avérer utile. Les suggestions recueillies incluaient aussi d'envoyer des courriels plus attrayants, de faire des présentations au sujet des ressources et des possibilités de formation en amphithéâtre, dès le début des études aux cycles supérieurs, ou même de rendre la participation à une séance d'information annuelle obligatoire pour l'ensemble des étudiantes et étudiants diplômés. Enfin, l'idée a été avancée que des communications devraient cibler au plus tôt les personnes inscrites à un programme de deuxième ou troisième cycle, de sorte à les sensibiliser aux programmes et services existants et leur permettre à tout le moins de commencer à réfléchir à la manière de planifier leur cheminement de carrière.

Liaison entre les secteurs universitaire et industriel

Les personnes qui ont participé à nos discussions, les unes étudiant encore et les autres ayant achevé leurs études, ont évoqué qu'il serait peut-être utile d'offrir des possibilités de stages et d'éducation coopérative/intégrée aux cycles supérieurs, pour aider à combler l'écart entre les secteurs universitaire et industriel. Les programmes tels que ceux que propose Mitacs ont leur faveur, en raison de l'expérience à la fois théorique et pratique qu'ils permettent d'acquérir et des liens qu'ils établissent vers des employeurs potentiels. Les personnes qui ont fait l'expérience d'un programme de Mitacs, notamment d'un atelier « Étapes » et dMun stage « Accélération », se sont dites très satisfaites de ces activités et parlent en termes louangeurs de l'organisme, le qualifiant de très respecté, professionnel et soucieux du devenir de sa clientèle. Les ateliers de Mitacs sont très populaires chez les personnes qui les connaissent et ont de ce fait souvent une liste d'attente.

[Mitacs] donne aux étudiants le sentiment que quelqu'un se soucie vraiment de leur devenir et cherche à les aider à combler l'écart entre le milieu universitaire et l'industrie.

L'un des obstacles clés à une participation accrue aux programmes de Mitacs, selon nos groupes de discussion, est que leurs superviseurs (ou superviseuses) ne seraient sans doute guère favorables à des activités qui les détournent de leurs travaux de recherche. À cet égard, les étudiantes et étudiants ont suggéré que Mitacs pourrait intervenir pour contribuer à sensibiliser les membres du corps professoral aux cheminements vers d'autres carrières universitaires ou des carrières hors du milieu universitaire et pour cela, cibler directement les directrices et directeurs de département, qui pourraient ensuite disséminer l'information et souligner la valeur et la pertinence de ses programmes auprès de leurs professeurs. Le plus gros problème demeure toutefois le fait que les programmes tels que ceux de Mitacs ne sont pas encore aussi connus qu'ils pourraient l'être. Une bonne partie des personnes ayant participé à notre étude qui avaient entendu parler des programmes de Mitacs pensaient qu'ils s'adressaient avant tout aux diplômés des disciplines STIM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) et elles n'étaient pas toutes convaincues des avantages que présentent ces programmes (ou d'autres programmes d'acquisition de compétences professionnelles), parce que leur nature ou teneur n'étaient pas toujours évidentes dans les annonces de leur disponibilité.

Mitacs... offre des cours sur le campus : réseautage, compétences numériques, etc.. Ces cours sont bien utiles.... mais ils ne sont pas connus de tout le monde, et les gens n'essaient pas toujours de savoir si ce type de cours existe. Leurs annonces ou la publicité qui en est faite ne sont pas très efficaces. D'accord, des fois, on reçoit des courriels, mais ce serait mieux si le site Web des études supérieures contenait plus de renseignements sur les programmes de Mitacs.

Les personnes qui ont participé à nos discussions estiment qu'il est important pour des programmes visant l'acquisition de compétences professionnelles, tels que Mitacs, d'adopter un langage et de diffuser des messages accrocheurs, adaptés à la population étudiante des cycles supérieurs en général. À leur avis, ces programmes devraient aussi se doter de stratégies de communication qui ciblent directement les étudiantes et étudiants dans des programmes autres que ceux de la catégorie STIM, y compris les programmes des disciplines qui intéressent le CRSH et d'autres organismes similaires, où les stages sont moins répandus. Aux dires des étudiantes et étudiants toutefois, cet élargissement des programmes de Mitacs risque de poser des problèmes : si les programmes finissaient par devenir trop généraux et ne plus avoir de rapport assez précis avec une discipline donnée, ils pourraient manquer d'intérêt pour les étudiantes et étudiants ayant plus d'expérience, d'où la solution idéale, qui serait de trouver un juste équilibre entre les deux. Ceci étant dit, les programmes de Mitacs et la diversité des personnes qu'ils rassemblent sont très appréciés par les étudiantes et étudiants qui y ont déjà participé.

Leçons clés et orientation des recherches à venir

Les écoles d'études supérieures ont fait de considérables progrès ces dernières années pour ce qui est d'attacher plus d'importance à offrir aux étudiantes et étudiants diplômés une formation susceptible de les doter de compétences professionnelles, de même qu'à les aider à planifier leur carrière. Néanmoins, de nos jours, les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs sont confrontés à une série de problèmes complexes découlant de pressions tant internes qu'externes. Leur sentiment est bien souvent que les universités ne s'adaptent pas assez vite pour leur apporter le soutien qu'il leur faut, et notamment en vue de les équiper des compétences requises pour s'adapter à la nouvelle économie et pour réussir dans la vie au 21^e siècle.

Globalement, les conclusions de notre étude font ressortir que même les écoles qui possèdent déjà l'éventail le plus complet de programmes pourraient, et devraient, faire davantage pour garantir la réussite des étudiantes et étudiants, quel que soit leur cheminement de carrière choisi. Certaines observations recueillies auprès des personnes qui ont participé à nos groupes de discussion trahissent un manque de familiarité avec les programmes et les services mis à la disposition des étudiantes et étudiants diplômés. Les perceptions de ces personnes, justifiées ou non, attestent de lacunes dans la manière dont les universités, leurs services et leur personnel de supervision transmettent aux étudiantes et étudiants l'information relative à l'importance d'acquérir des compétences professionnelles et aux façons de les acquérir, notamment par l'intermédiaire d'autres postes universitaires ou de postes hors du milieu universitaire.

Il importe de noter que les étudiantes et étudiants ont apprécié d'avoir pu participer à des échanges confidentiels qui leur ont permis de donner leur point de vue sur des questions qui les touchent au premier chef dans le contexte actuel. Même si la présente étude qualitative reflète uniquement les avis d'un petit nombre de personnes étudiant ou ayant étudié à deux universités, les discussions auxquelles ces personnes ont participé ont dégagé un certain nombre de thèmes, et donc de leçons à retenir, et même suggéré des moyens de faire face aux principaux problèmes auxquels se heurtent les étudiantes et étudiants diplômés.

Communication et planification

- Il devrait y avoir une source centrale de renseignements sur l'ensemble des initiatives et autres possibilités prévues pour aider les étudiantes et étudiants à acquérir des compétences professionnelles et planifier leur carrière. En tant que plaques-tournantes de l'écosystème dans lequel évoluent les personnes qui étudient aux deuxième et troisième cycles, les écoles d'études supérieures sont bien placées pour coordonner et disséminer une bonne partie de ces renseignements, mais pas nécessairement ceux relatifs aux initiatives propres à certains départements, qui sont pourtant d'une grande importance dans certains domaines.
- Idéalement, les étudiantes et étudiants devraient être informés le plus rapidement possible au tout début de leurs études aux cycles supérieurs des ressources mises à leur disposition, de l'endroit où y accéder, de la manière de s'en prévaloir et de l'aide qu'elles peuvent leur apporter pour ce qui est d'explorer leurs options de carrière dans des postes de professeur ou chercheur d'université, dans d'autres postes universitaires et dans des postes hors milieu universitaire.⁴
- Il s'agit d'améliorer les méthodes de communication, afin que les étudiantes et étudiants puissent accéder de plusieurs façons aux renseignements qui les intéressent (courrier électronique, sites Web, visites en classe, orientations des programmes).

⁴ Comme le soulignent Albert et Attis, 2010, l'Université de Pennsylvanie a adopté un excellent modèle de cette approche, dont les universités ontariennes pourraient s'inspirer : www.vpul.upenn.edu/careerservices/gradstud/resources/Career_Planning_Resources_for_Doctoral_Students.pdf

- L'information relative aux initiatives et événements pertinents devrait être communiquée le plus tôt possible, pour que les étudiantes et étudiants puissent adapter leur emploi du temps en conséquence.
- Les activités telles que des ateliers devraient être découpées en séances plus courtes, offertes à différentes heures de la journée, y compris en soirée et en fin de semaine, vu qu'il est souvent difficile pour les étudiantes et étudiants d'y consacrer une grande partie de leur journée de travail.
- Il faudrait autant que possible offrir des cours visant l'acquisition de compétences professionnelles en ligne, en envisageant à cet égard des possibilités de collaboration entre les universités ontariennes.
- Il faudrait énoncer plus clairement le contenu et la pertinence des ateliers et autres activités, car les étudiantes et étudiants ne peuvent souvent pas les déterminer au vu de leur seul titre. Il s'agit de prendre garde à utiliser la terminologie appropriée dans ces énoncés, de manière à ce que ces derniers soient bien compris par les personnes qui étudient dans les disciplines intéressant le CRSH, les IRSC et le CRSNG.
- Vu les occasions assez rares pour les personnes qui étudient dans les disciplines intéressant le CRSH ont d'acquérir de l'expérience en dehors du milieu universitaire, des activités additionnelles devraient être prévues à leur intention. Mitacs a déjà entrepris des efforts dans ce sens, mais les universités peuvent aider à orienter la mise au point de programmes visant à sensibiliser les étudiantes et étudiants aux nouvelles occasions qui leur sont proposées à cet égard.
- Il faudrait veiller à ce que les étudiantes et étudiants soient mis au courant de la conjoncture du marché du travail et de l'éventail complet de leurs options de carrière le plus tôt possible – idéalement avant le début de leurs études aux cycles supérieurs. Il faudrait aussi s'assurer que ces personnes réalisent bien combien leurs possibilités se multiplieraient si elles élargissaient leur quête d'emploi sur le plan géographique.
- Il s'agirait de rappeler aux personnes qui supervisent les étudiantes et étudiants le rôle qu'elles jouent pour ce qui est d'appuyer et de faciliter l'acquisition et le développement des compétences professionnelles, de même que de les encourager à prendre des initiatives dans ce sens.
- Les universités devraient fournir plus d'occasions aux étudiantes et étudiants diplômés d'acquérir de l'expérience et elles devraient fournir de la formation et du soutien susceptibles d'appuyer l'innovation pédagogique.
- L'information relative aux approches éprouvées de la formation visant l'acquisition de compétences professionnelles devrait être diffusée ouvertement parmi les programmes universitaires, et ce, à l'échelle de toutes les universités. Idéalement, il s'agirait de mettre sur pied un centre de renseignement sur ces approches, de sorte à rehausser la qualité de l'enseignement aux cycles supérieurs en général.

Liaison avec le monde extérieur

- Les universités devraient promouvoir les possibilités de stages aux cycles supérieurs et appuyer la participation des étudiantes et étudiants diplômés et de leurs professeurs à ce type de stages – surtout dans les disciplines qui intéressent le CRSH et d'autres au sein desquelles les stages sont moins courants. Elles pourraient le faire avec un soutien logistique et financier de Mitacs, dont la capacité d'appuyer les stages est parfois limitée par le fait que la population étudiante ou le corps professoral ignore les possibilités qui existent à cet égard.
- Il s'agirait de mettre sur pied des réseaux de mentors, et d'y associer des partenaires en matière de recherche et des anciennes étudiantes ou anciens étudiants faisant affaire dans le secteur industriel, le secteur sans but lucratif et le secteur public. Les mentors pourraient fournir aux étudiantes et étudiants des renseignements fort utiles pour leur orientation de carrière et pourraient aussi servir de modèle à ceux et celles qui se décideraient pour d'autres carrières universitaires ou des carrières hors du milieu universitaire.
- Il faudrait régulièrement organiser des soirées d'orientation, servant à informer les étudiants et étudiants sur les carrières possibles dans l'enseignement, les autres carrières universitaires et les carrières hors du milieu universitaire.

- Les universités devraient s'efforcer de sensibiliser les étudiantes et étudiants davantage aux possibilités d'établir des liens avec des partenaires du secteur privé et du secteur sans but lucratif, et notamment les familiariser avec l'aide que Mitacs peut leur fournir à cet égard.
- Les universités devraient faire preuve de plus de souplesse pour ce qui est de reconnaître la valeur des stages et devraient envisager d'incorporer des stages à leurs programmes d'études.
- Il s'agirait de mettre des mentors ayant de l'expérience dans un contexte international à la disposition des étudiantes et étudiants étrangers, aussi bien pour les renseigner sur le travail au Canada que pour s'assurer que ces étudiantes et étudiants soient bien conscients de leurs perspectives d'emploi et sachent comment se forger des réseaux au-delà de nos frontières.

Attestation des activités d'acquisition de compétences professionnelles

- Les universités devraient envisager de créer des certificats d'achèvement d'activités d'acquisition de compétences professionnelles, afin de valoriser ces activités et d'encourager les étudiantes et étudiants à y participer. Quelques universités l'ont déjà fait, et d'autres y travaillent.
- Il s'agit de sensibiliser les membres du corps professoral à l'importance de développer les compétences professionnelles des étudiantes et étudiants, pour compléter leurs compétences universitaires traditionnelles.
- Il s'agirait aussi de sensibiliser les membres du corps professoral à l'importance d'envisager les possibilités de carrière autres que dans l'enseignement universitaire, y compris hors du milieu universitaire; il leur appartient d'encourager les étudiantes et étudiants à explorer toutes leurs options et de les appuyer dans leur cheminement de carrière choisi.
- Vu que les étudiantes et étudiants sont avides de conseils pour déterminer comment utiliser leur temps au mieux en dehors de leurs programmes d'études proprement dits, les corps professoraux et les départements des universités devraient leur faire savoir à quels ateliers et autres activités ils auraient intérêt à participer. Les personnes intéressées seraient ainsi non seulement rassurées que leur participation à ce type d'activité est tout à fait indiquée, mais elles verraient de plus que l'université considère que ces activités forment une composante importante de leur éducation.
- Les universités devraient envisager tout un éventail d'approches pour ce qui est de l'acquisition de compétences professionnelles par leurs étudiantes et étudiants, eu égard au fait que ces derniers ont différents besoins et centres d'intérêts et qu'elles-mêmes disposent de niveaux de ressources variés. Conformément à l'idée d'un écosystème, celles-ci devraient aller de l'offre de programmes intégrés, entièrement enseignés à l'université, jusqu'à la coordination de programmes enseignés par des tiers (y compris Mitacs, des fournisseurs en ligne et d'autres universités).
- Les universités devraient offrir aux étudiantes et étudiants la possibilité d'obtenir une reconnaissance de toutes compétences transférables acquises. Ceci pourrait par exemple prendre la forme du concours « Votre soutenance en 180 secondes » (*3 Minute Thesis ou 3MT* en anglais), durant lequel les participantes et participants se mesurent les uns aux autres en fonction de leurs compétences en communication.⁵
- Les étudiantes et étudiants devraient avoir la possibilité de participer à des activités approuvées par leur université, autres que des ateliers, pour améliorer leurs compétences transférables. Pour cela, les universités pourraient par exemple parrainer des initiatives proposées par les étudiantes et étudiants permettant à ces derniers de déterminer le meilleur mode de collaboration interdisciplinaire et de renforcer leurs compétences en communication, leadership, créativité et transfert des connaissances.⁶
- Les universités, leurs programmes et leurs corps professoraux attacheraient une plus grande importance au développement de compétences professionnelles et à la multiplicité des débouchés et carrières envisageables, si ces éléments étaient pris en compte par les processus

⁵ Cette année, 17 universités ontariennes prennent part à ce concours, dont la première finale provinciale doit avoir lieu à l'Université Queen's en avril.

⁶ L'Université McMaster vient de lancer un tel programme, baptisé SPICES – Student Proposals for Intellectual Communities and Engaged Scholarship (propositions étudiantes visant à appuyer l'intérêt pour les études et créer des communautés intellectuelles), tandis que l'Université York a conçu une série de présentations (Scholarly Communication Series) sur ces mêmes thèmes.

d'assurance de la qualité que supervise le conseil d'assurance de la qualité des universités ontariennes (*Ontario Universities Council on Quality Assurance*) du Conseil des universités de l'Ontario.

Services des carrières

- Les universités devraient investir dans des services des carrières axés sur les personnes qui font des études aux cycles supérieurs, eu égard au fait que les besoins de celles-ci, et en particulier des personnes qui font des études de doctorat, diffèrent grandement de ceux des personnes qui poursuivent des études de premier cycle.
- Il s'agirait de mettre sur pied un réseau de possibilités d'emploi nécessitant un diplôme de deuxième ou de troisième cycle. Il y aurait sans doute intérêt, par souci d'efficacité, de laisser le soin de créer un tel réseau à une tierce partie, qui pourrait veiller à ce que les renseignements auxquels il donne accès soient accessibles aux à la population étudiante de toutes les universités ontariennes.
- Les étudiantes et étudiants devraient bénéficier d'une formation adaptée à leur discipline concernant la rédaction d'un curriculum vitae et le déroulement des entrevues d'embauche.
- Les universités devraient faire un suivi des carrières que font leurs diplômés, et elles devraient fournir aux personnes qui entament des études dans leurs programmes des statistiques concernant les cheminements de carrière envisageables par la suite, de même que les compétences requises pour les poursuivre.
- Les centres de carrières devraient s'assurer que leurs conseillères et conseillers aient les antécédents et la formation qu'il faut pour aider des personnes qui font des études supérieures. Il faudrait par exemple veiller à ce que les conseillères et conseillers aient une connaissance approfondie des domaines d'emploi, afin de pouvoir déterminer lequel correspond le mieux aux capacités et aspirations d'une étudiante ou d'un étudiant et à sa carrière de prédilection. Les centres de carrières pourraient aussi étudier la possibilité de mettre les étudiantes et étudiants en rapport avec des agences qui se spécialisent dans le recrutement pour des carrières plus spécialisées.
- Une attention particulière devrait être portée à souligner l'importance d'une formation interdisciplinaire et les façons dont les étudiantes et étudiants qui participent à une telle recherche devraient procéder pour planifier leur carrière.
- Il s'agirait aussi de prêter une attention particulière aux besoins des personnes venues de l'étranger étudier chez nous, de manière à leur offrir l'orientation et les conseils additionnels dont elles pourraient avoir besoin pour optimiser leur réussite, qu'elles choisissent de rester au Canada ou non.

Comme nous le notions plus tôt, la présente étude était destinée à servir de pilote pour des enquêtes plus poussées. Les futures études devraient englober des étudiantes et étudiants d'un plus grand nombre d'universités, et elles devraient s'appuyer sur davantage de données recueillies systématiquement en vue de déterminer de manière plus précise ce que les étudiantes et étudiants savent des programmes, services, activités ou autres que leur propose leur établissement, d'établir s'ils se prévalent de ce qui est prévu à leur intention ou non (et dans la négative, pourquoi pas) et, surtout, de voir si les étudiantes et étudiants qui le font réussissent mieux aux études et dans leur carrière.

Vu que Mitacs met une vaste gamme de ressources à la disposition de la population étudiante ontarienne, il serait utile d'examiner les résultats spécifiquement liés à la participation à ses programmes par rapport aux résultats que produisent d'autres programmes. Dans l'ensemble, les personnes ayant participé à nos discussion qui avaient déjà suivi des ateliers mis sur pied par Mitacs les ont décrits comme étant informatifs et d'une grande qualité. Quelques voix se sont toutefois levées pour dire qu'il serait préférable qu'ils soient adaptés à un auditoire plus généraliste; d'autres, par contre, ont remarqué que la richesse des ateliers de Mitacs et la possibilité qu'ils offrent d'interagir avec des personnes qui étudient dans une variété de discipline rendaient la participation à ces activités d'autant plus intéressante. Si d'autres ateliers ciblés devaient être mis sur pied, il serait intéressant de savoir s'ils s'avèrent plus utiles pour les étudiantes et étudiants en traitant d'un seul sujet en profondeur ou au contraire d'un vaste

éventail de sujets. Indispensable à ces futures études est une meilleure compréhension des résultats universitaires et professionnels des étudiantes et étudiants des cycles supérieurs.

Dans l'ensemble, les universités de l'Ontario ont de quoi se réjouir, sachant à quel point les étudiantes et étudiants apprécient l'enseignement supérieur qu'elles prodiguent. Elles devraient toutefois aussi reconnaître que le contexte de cet enseignement évolue très rapidement, et que la perception de ce qui constitue la réussite de leurs étudiantes et étudiants doit s'adapter en conséquence. Il n'est plus de mise de mesurer cette réussite à la lumière du nombre de doctorantes et de doctorants qui décrochent des postes menant à la permanence. Ce qui compte de nos jours, c'est la proportion d'étudiantes et d'étudiants qui tirent profit des compétences universitaires et professionnelles qui leur ont été transmises durant leurs études supérieures pour faire une carrière réussie et productive, quel qu'ait été leur cheminement pour y parvenir.

Bibliographie

ALBERT, J. et D. ATTIS. (2010). *Career Advising for Doctoral Students*, Washington, D.C., Education Advisory Board.

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (AAUP). (2009). *Analysis of US Department of Education, IPEDS Fall Staff Survey*, disponible en ligne : <http://www.aaup.org/NR/rdonlyres/78594C4C-2E73-4714-8DB8-9608726C7CD6/0/2009trends.pdf>

ASSOCIATION CANADIENNE POUR LES ÉTUDES SUPÉRIEURES. (2008). *Développement des compétences des étudiants des cycles supérieurs*, récupéré en ligne : <http://www.cags.ca/documents/publications/Prof%20Skills%20Dev%20for%20Grad%20Stud%20Final%200-FRA%2008%2011%2005.pdf>

BENTON, T. H. (2009, le 30 janvier). Graduate School in the Humanities: Just Don't Go, *The Chronicle of Higher Education*, récupéré en ligne : <http://chronicle.com/article/Graduate-School-in-the/44846>.

CHARBONNEAU, L. (2011, le 28 avril). « Is the PhD Broken? », *University Affairs/Affaires universitaires*, récupéré en ligne : <http://www.universityaffairs.ca/margin-notes/is-the-phd-broken/>

DESJARDINS, L. (2012). *Profil et résultats sur le marché du travail des titulaires de doctorat des universités de l'Ontario*, Ottawa, Statistique Canada et Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

EHRENBERG, R. G., H. ZUCKERMAN, J. A. GROEN et S. M. BRUCKER. (2010). *Educating Scholars: Doctoral Education in the Humanities*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

GOULDEN, M., K. FRASCH et M. A. MASON. (2009). *Staying Competitive: Patching America's Leaky Pipeline in the Sciences*, Berkeley, CA, Center for American Progress and Berkeley Center for Health, Economic, and Family Security.

MALDONADO, V., R. WIGGERS et C. ARNOLD. (2013). *En quête d'un doctorat? L'attrait, les écueils et les résultats de la poursuite d'un doctorat*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

NERVOSA, L. et C. BELL. (2013). *What does it mean to be a postacademic? A Postac Manifesto*, récupéré en ligne : <http://howtoleaveacademia.com/2013/03/what-does-it-mean-to-be-postacademic-a-postac-manifesto/>

PATTON, S. (2012). MLA President Offers a Sobering Critique of Graduate Education in the Humanities, *The Chronicle of Higher Education*, récupéré en ligne : <http://chronicle.com/article/A-Stark-Appraisal-of-Graduate/136171/>

SEKULER, A. B. (2011). « Beyond Labs and Libraries: Building Better Pathways to the Workforce », dans *Global Perspectives on Measuring Quality*, Washington, D.C., Council of Graduate Schools.

SEKULER A. B. (2012). « Ecosystems for Developing Transferable Skills », dans Council of Graduate Schools (dir.), *Global Perspectives on Career Outcomes for Graduate Students: Tracking and Building Pathways*, Washington, D.C., Council of Graduate Schools.

TAMBURRI, R. (2010). Dites-nous ce qui nous attend vraiment, *University Affairs/Affaires universitaires*, récupéré en ligne : <http://www.affairesuniversitaires.ca/dites-nous-ce-qui-nous-attend-vraiment.aspx>

WEISSMANN, J. (2013, le 20 février). « The Ph.D. Bust: America's Awful Market for Young Scientists – in 7 Charts », *The Atlantic*, récupéré en ligne : <http://www.theatlantic.com/business/archive/2013/02/the-phd-bust-americas-awful-market-for-young-scientists-in-7-charts/273339/>

WENDLER, C., B. BRIDGEMAN, F. CLINE, C. MILLETT, J. ROCK, N. BELL et P. MCALLISTER. (2010). *The Path Forward: The Future of Graduate Education in the United States*, Princeton, NJ, Educational Testing Service et Council of Graduate Schools.

WIGGERS, R., M. C. LENNON et K. FRANK (2011). *Accroissement des possibilités de faire des études supérieures : Expérience récente de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

ZHAO, H. (2012). *Analyse des résultats de l'enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (ECEMD) réalisée dans les universités de l'Ontario en 2007 et 2010*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

