Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les étudiants donnent leur avis : Analyse nationale des résultats de l'Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat de 2013

Hillary Arnold et Carrie Smith,
Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

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
Télécopie : (416) 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Se référer au présent document comme suit :

Arnold, H., Smith, C. (2015) Les étudiants donnent leur avis : Analyse nationale des résultats de l'Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat de 2013 Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur appui, financier ou autre, à ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2015

Remerciements

Les auteurs remercient l'Association canadienne pour les études avancées d'avoir autorisé le COQES à accéder aux données de l'enquête nationale, et d'avoir constitué un comité consultatif dont les contributions ont été essentielles à la production du présent rapport.

Nous remercions tout spécialement Luc Simon pour son travail relativement à la gestion et à l'analyse des données, ainsi que pour le soutien technique et l'orientation qu'il a fournis en matière de recherche. Nous souhaitons également remercier Sue Horton pour son soutien continu et pour les commentaires et les modifications qu'elle a fournis. Le présent rapport a également grandement bénéficié des commentaires et suggestions de Helmut Reichenbächer, David Malloy et Stephen Onyskay. Enfin, merci à Shuping Liu, dont l'engagement initial par rapport au projet a été inestimable.

Résumé

L'Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (l'Enquête) est une enquête nationale réalisée en 2013 auprès de 51 000 étudiants de 48 universités. Cette étude complète comprend des questions couvrant un large éventail de thèmes, y compris la satisfaction des étudiants par rapport à leurs départements, programmes et directeurs, à la disponibilité des fonds, à l'utilisation et à la qualité des services universitaires, et à la satisfaction par rapport aux aides au perfectionnement professionnel (ACDEA, 2010). Le présent rapport s'appuie sur des données et des opinions recueillies dans le cadre de l'Enquête auprès d'étudiants aux cycles supérieurs, en vue de contribuer à la conversation sur l'éducation aux cycles supérieurs au Canada.

Nous évaluons trois domaines de l'expérience des étudiants aux cycles supérieurs : 1) la satisfaction par rapport aux aspects généraux de leur programme et de leur professeur, 2) la façon dont les étudiants financent leurs études et le niveau d'endettement auquel ils s'attendent, 3) leur évaluation des soutiens et de la formation offerts dans le domaine du perfectionnement des compétences professionnelles. En outre, nous comparons les résultats de l'enquête de 2010 à ceux de 2013, en Ontario uniquement. Lorsque cela est possible, nous faisons rapport séparément sur les étudiants au doctorat, sur les étudiants de maîtrise en recherche, et sur les étudiants de maîtrise professionnelle, pour évaluer les différences liées au type/niveau de programme. Enfin, nous déterminons si les résultats varient selon la région, la taille de l'université, l'année des études, la discipline, le statut d'étudiant international ou le sexe.

Mesures d'évaluation générales

Au Canada, la grande majorité des étudiants aux cycles supérieurs se déclarent satisfaits des aspects généraux de leur programme et de leur expérience universitaire. Cette satisfaction est valable pour des groupes d'étudiants particuliers selon la région, la taille de l'université, la discipline, le statut d'étudiant international et le sexe.

Situation financière

Les soutiens financiers sont de plusieurs formes et de plusieurs tailles : certaines sources sont assorties d'exigences de remboursement (prêts), et certaines non (bourses et économies), et certaines sont assorties d'engagements en temps (travail et emploi à titre d'AE/AR). Tous les étudiants n'ont pas accès à toutes ces sources de revenus, bien que nombre d'entre eux utilisent une variété de soutiens au cours de leur carrière universitaire.

Les étudiants inscrits à des programmes professionnels ont déclaré une variété de soutiens au revenu, et aucune de ces sources n'a prévalu ou n'a été utilisée par plus de 40 % des étudiants. La majorité des étudiants inscrits à des programmes de recherche ont déclaré avoir eu accès à des postes d'AE/AE et à des bourses, en particulier les étudiants au doctorat, 80 % desquels ont déclaré avoir reçu une bourse, et 72 % desquels ont travaillé à titre d'AE/AR. Le financement est également différent pour les étudiants qui réalisent des recherches ou qui sont inscrits à un programme professionnel en fonction de la discipline étudiée, de la région et de la taille de l'université, ce qui indique que la façon dont les étudiants financent leurs études aux cycles supérieurs est au moins en partie fonction du choix de leur programme et du lieu de leurs études.

L'attente de pouvoir financer des études sans accumuler de dette varie selon le type et le niveau du programme. Les étudiants inscrits à des programmes professionnels sont les moins susceptibles de s'attendre à obtenir leur diplôme sans avoir accumulé de dette (40 %), suivis des étudiants de maîtrise en recherche (49 %) et des étudiants au doctorat (56 %).

Perfectionnement professionnel

Les conseils et les ateliers relatifs au perfectionnement professionnel et aux possibilités de carrière futures sont un domaine dans lequel les étudiants ont exprimé du mécontentement.

Les étudiants inscrits à des programmes en recherche étaient particulièrement susceptibles d'être mécontents des conseils/ateliers relatifs aux carrières hors du milieu universitaire et des postes de chercheurs. En outre, des cotes de satisfaction faibles ont été attribuées par rapport aux ateliers et aux conseils relatifs aux carrières au sein du milieu universitaire, domaine dans lequel les établissements et les départements devraient disposer de l'expertise nécessaire pour fournir une large gamme de soutiens. La part des étudiants qui ont attribué une note positive varie grandement en fonction des disciplines, et les étudiants en STIM et en sciences de la santé étaient en général plus susceptibles d'être satisfaits que les étudiants en sciences sociales et en sciences humaines.

Les étudiants de maîtrise inscrits à des programmes professionnels étaient plus susceptibles d'octroyer une note positive au perfectionnement de leurs compétences professionnelles que leurs pairs des maîtrises en recherche. Environ deux tiers des étudiants inscrits à des programmes professionnels ont attribué une note positive aux ateliers et aux conseils relatifs aux possibilités de carrière, aux ateliers et conseils relatifs à la préparation à l'emploi et à la pratique professionnelle, ou aux possibilités de stages. Là encore, on a observé une variation en fonction de la discipline, mais la tendance n'est pas constante et aucune tendance commune aux trois mesures du perfectionnement professionnel n'a pu être établie.

Le rapport se termine avec les recommandations suivantes :

La variation considérable en fonction de la discipline d'étude relevée pour nombre des mesures évaluées dans le présent rapport suggère que les écoles des cycles supérieurs et les départements individuels doivent apporter des changements liés aux politiques et aux programmes ciblant des groupes d'étudiants particuliers. En particulier, les attentes des étudiants par rapport au perfectionnement des compétences professionnelles doivent être mieux alignées avec ce qu'offrent les départements en vue de préparer les étudiants à l'obtention d'un emploi après l'achèvement de leurs études.

Les étudiants qui n'ont pas accès aux bourses et aux postes d'AE/AR sont plus susceptibles de juger que l'argent est un obstacle important à leur progression universitaire, et cela constitue sans doute un désavantage pour les étudiants provenant de familles à faible revenu, qui suivent des programmes dont le coût est élevé. L'augmentation de l'aide au moyen de bourses d'études et de bourses d'entretien contribuerait à alléger les inégalités possibles.

Étant donné l'augmentation récente et continue du nombre d'inscriptions d'étudiants étrangers à des programmes de cycle supérieur et la variation de nombre de mesures de la satisfaction en fonction du statut d'étudiants international, les universités devraient s'assurer que les soutiens financiers et les programmes de perfectionnement des compétences professionnelles sont assez souples pour répondre aux besoins uniques des étudiants étrangers.

Les universités doivent déterminer à quels besoins des étudiants étrangers les services des carrières et les bureaux d'aide financière ne répondent pas. Les services doivent être ajustés ou élargis en vue d'offrir un meilleur soutien aux étudiants des cycles supérieurs et s'assurer que ces derniers sont au fait de leurs avantages.

L'ACES continue d'encourager les universités à participer à l'Enquête. Ses forces actuelles comprennent la grande taille de l'échantillon recueilli, l'ampleur de la collecte des données et la distribution nationale. Une augmentation du nombre d'universités participantes permettrait la réalisation d'analyses supplémentaires des

données. Par exemple, grâce à un échantillon de plus grande taille, une analyse descriptive de l'expérience des groupes sous représentés, tels que les personnes s'identifiant comme des Autochtones, serait possible. La comparaison des vagues au niveau national deviendrait également possible, et avec le temps, on obtiendrait un aperçu plus complet de l'expérience des étudiants canadiens aux cycles supérieurs.

Table des matières

Remerciements 2
Résumé 3
Table des matières 6
Liste des tableaux 7
Liste des graphiques 7
Section 1 : Introduction 8
Section 2 : Examen de la documentation 11
Section 3 : Données et méthodes 13
3.1 Les données de l'Enquête 13
3.2 Méthode 14
3.2.1 Variables dépendantes 14
3.2.2 Variables indépendantes 18
Section 4 : Résultats : Général 20
4.1 Profil des répondants 20
4.2 Évaluation générale 21
Section 5 : Résultats : Mesures financières 24
5.1 L'argent comme obstacle 24
5.2 Accès au revenu 26
5.3 Endettement 29
5.4 Services financiers 31
Section 6 : Résultats : Carrière et soutiens universitaires 34
6.1 Repères 34
6.2 Ateliers et soutiens liés à l'accès au marché du travail 35
6.3 Services de carrière 37
Section 7 : Résultats : Comparaison entre 2010 et 2013, Ontario 40
Section 8 : Résumé et recommandations stratégiques 43
Références 46
Annexe A 49
Établissements participants par région 49
Références 51

Liste des tableaux

Tableau 1 : Éléments de l'évaluation générale 14
Tableau 2 : Éléments de mesure financière 15
Tableau 3 : Sources de financement 16
Tableau 4 : Éléments liés aux ateliers et aux soutiens offerts aux étudiants de maîtrise professionnelle en vue de leur réussite sur le marché du travail 17
Tableau 5: Éléments liés aux ateliers et aux soutiens offerts aux étudiants de maîtrise en recherche et au doctorat en vue de leur réussite sur le marché du travail 18
Tableau 6 : Profil des répondants de l'Enquête de 2013 20
Tableau 7 : Profil des répondants des enquêtes de 2010 et 2013 en Ontario 41
Tableau 8 : Participation des établissements de l'Ontario 49
Tableau 9 : Participation des établissements du Québec 50
Tableau 10 : Participation des établissements du reste du Canada 51
Tableau 11 : Repère sur la qualité de l'enseignement 51
Tableau 12 : Formation et orientation professionnelle 52
Tableau 13 : Possibilités de présenter et de publier son travail 53
Tableau 14 : Soutien du directeur de thèse 54

Liste des graphiques

Voir l'Annexe B (document à part).

Section 1 : Introduction

Le présent rapport concerne les étudiants canadiens aux cycles supérieurs et la mesure dans laquelle ils sont satisfaits des aspects généraux et particuliers de leurs études. Les raisons pour lesquels les étudiants présentent des candidatures à des programmes aux cycles supérieurs et s'y inscrivent, puis les abandonnent ou les terminent sont aussi variées que les étudiants mêmes. Nous pensons que l'augmentation récente du nombre d'inscriptions aux cycles supérieurs dans tout le Canada, la pression ressentie par les étudiants quant à l'obtention d'un diplôme d'études de cycle supérieur en période d'incertitude du marché du travail, les engagements en argent et en temps associés aux études des cycles supérieurs, en particulier dans les domaines exigeant de longues années d'études ou dans lesquels les taux de réussite sont faibles, et les pressions que subissent les établissements et les départements pour limiter les frais en période d'expansion soulignent la nécessité de mieux comprendre l'expérience des étudiants des cycles supérieurs et et ce qui influe sur elle. Le sexe, le nombre d'années d'études ou la discipline ont-ils une incidence? La taille de l'établissement ou la région font-elles une différence? Les étudiants internationaux ont-ils des expériences différentes de celle des étudiants canadiens?

Les établissements d'enseignement supérieur doivent constamment s'adapter pour répondre à l'évolution des demandes du marché du travail, d'une économie du savoir en expansion, des contraintes financières, des nouvelles technologies et des attentes des étudiants. Les réponses récentes à ces pressions externes et internes comprennent l'augmentation du nombre d'inscriptions et des frais de scolarité, et la modification des types de programmes disponibles et des possibilités de financement internes et externes qui leur sont associées. Cela peut influer sur des éléments de mesures importants, comme le temps nécessaire à l'obtention du diplôme, les taux d'achèvement, la taille des programmes et les résultats sur le marché du travail, ce qui pourrait avoir une incidence sur la satisfaction des étudiants, leur mobilisation, leur fardeau financier et leur endettement.

Le nombre d'inscriptions à des programmes d'études supérieures au Canada est passé d'un peu plus de 122 000 en 2003 à plus de 161 000 en 2010. Cette croissance varie en fonction du niveau d'études, du domaine et du profil démographique des étudiants (Hall et Arnold, 2013). Les fonds gouvernementaux consacrés à l'élargissement des inscriptions est souvent justifié par la volonté d'accroître la compétitivité (mondiale, provinciale ou au sein des secteurs) et par la nécessité perçue de continuer d'augmenter le nombre de « personnes hautement qualifiées ». Les étudiants eux-mêmes pourraient ressentir une concurrence accrue sur le marché du travail provenant de deux directions. Les compétences nécessaires dans la nouvelle économie du savoir pourraient en fait être celles acquises grâce à l'obtention d'un diplôme de cycle supérieur. En outre, à mesure que le nombre de personnes possédant un diplôme de cycle supérieur augmente, les chercheurs d'emploi sont plus susceptibles d'être en concurrence avec d'autres personnes ayant réalisé des études de cycle supérieur, même pour des emplois qui n'en exigent pas particulièrement. On peut raisonnablement penser que certains employeurs utilisent le niveau d'études pour filtrer les candidats.

La satisfaction des étudiants est un élément de mesure important pour les universités. Elle peut servir à éclairer la prise de décisions relativement à des programmes ou à des services génériques destinés aux étudiants, qui contribuent à améliorer l'expérience des étudiants et leur réussite après l'obtention de leur diplôme. Dans le présent rapport, nous suggérons également que la discussion actuellement en cours dans les médias, qui centre principalement le débat sur l'endettement des étudiants et les résultats sur le marché du travail, pourrait influer sur les attentes des étudiants et sur la façon dont ils notent les différents aspects de leur expérience.

« Des milliers de titulaires de doctorats formés, énergiques et sous-employés ont de la difficulté à trouver un emploi stable. »

-Robbins, 2014

« Les données indiquent également que le salaire des jeunes travailleurs possédant des degrés avancés a augmenté encore plus que celui des jeunes travailleurs possédant un diplôme de premier cycle. »

-Fry, 2014

« … on peut se poser des questions légitimes quant à la mesure dans laquelle l'économie peut continuer de produire des emplois hautement qualifiés pour les nouveaux titulaires de doctorats. »

-Herbert-Copley, 2013

« La dette des étudiants est plus abordable que jamais – la moitié des étudiants obtiennent leur diplôme sans avoir accumulé de dette. »

-Wente, 2014

« Trente pour cent des étudiants aux cycles supérieurs… accumulent plus de dettes qu'ils ne l'avaient prévu… 40 % ont déclaré qu'il était difficile de verser le paiement minimum… »

-Freeman, 2013

« … Le fardeau associé au remboursement des prêts étudiants avec un salaire relativement modeste donne lieu à une vie de pauvreté, même si elle est sophistiquée. »

-Cassuto, 2011

Le présent rapport s'appuie sur des données et des opinions recueillies auprès des étudiants des cycles supérieurs pour contribuer à la conversation sur l'éducation des étudiants des cycles supérieurs au Canada. L'Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (l'Enquête) est une enquête nationale réalisée en 2013 auprès de 51 000 étudiants de 48 universités. Cette étude complète comprend des questions couvrant un large éventail de thèmes, y compris la satisfaction des étudiants par rapport à leurs départements, programmes et directeurs, à la disponibilité des fonds, à l'utilisation et à la qualité des services universitaires, et aux aides au perfectionnement professionnel (ACDEA, 2010).
Nous utilisons un sous-ensemble de ces résultats d'enquête pour formuler des commentaires généraux sur le degré de satisfaction des étudiants des cycles supérieurs par rapport à leurs programmes et à leur expérience universitaire générale, ainsi que sur la façon dont ils gèrent leurs obligations financières et sur la note qu'ils attribuent aux ateliers, aux conseils, aux courses et aux services offerts en vue de la préparation à l'emploi.

Dans une certaine mesure, le présent document se fonde sur le travail réalisé dans les deux dernières publications du COQES. Spence (2009) a analysé les résultats de 2007 du CGPSS de l'Université Western Ontario, estimant que le repérage de processus et liens particuliers qui influent sur la satisfaction des diplômés pourrait être utilisé pour accroître les taux de rétention et d'obtention de diplômes. Son rapport est axé sur des questions d'évaluation générale et sur la satisfaction par rapport au rôle des directeurs comme élément de mesure des résultats. Il a conclu que le rôle de directeur, les conseils/ateliers sur les possibilités de carrière, la qualité des travaux de cours et la disponibilité des cours étaient tous importants, et que le type de diplôme (recherche ou professionnel) avait également parfois une incidence.

Zhao (2012) fait rapport sur les résultats de l'Enquête en Ontario et met l'accent sur les questions d'évaluation générales et sur quatre repères, en soulignant des différences minimes, mais importantes sur le plan statistique entre les résultats de 2007 et de 2010. Zhao conclut également que la satisfaction des étudiants est liée à de nombreuses caractéristiques des étudiants et des programmes, ce qui comprend le statut d'inscription, le niveau d'endettement des étudiants, le soutien financier, le type de diplôme, l'année d'étude et le programme d'étude.

Plus précisément, nous traitons les questions de recherche suivantes :

1. Les étudiants des cycles supérieurs des universités canadiennes sont-ils satisfaits de leur expérience par rapport aux programmes de maîtrise professionnelle, de maîtrise en recherche et de doctorat?

Comment notent-ils leur programme et leur vie universitaire lorsqu'on leur pose des questions d'évaluation générale?

2. Comment les étudiants des cycles supérieurs des universités canadiennes inscrits à des maîtrises professionnelles, à des maîtrises en recherche et à des doctorats gèrent-ils leurs besoins financiers? À quelles formes de soutien accèdent-ils, quel niveau d'endettement prévoient-ils d'atteindre et comment évaluent-ils les bureaux de services et les programmes de financement?

3. Les différents programmes d'études des cycles supérieurs des universités canadiennes répondent-ils aux attentes des étudiants pour ce qui est des compétences nécessaires pour entrer sur le marché du travail ou y réussir? Les étudiants sont-ils satisfaits des ateliers et des conseils qu'ils reçoivent relativement aux possibilités de carrières dans le milieu universitaire et en-dehors de celui-ci?

4. Comment la mesure de la satisfaction des étudiants des cycles supérieurs des universités de l'Ontario a-t-elle évolué entre 2010 et 2013?

Nous commençons le présent document par un court examen de certains documents pertinents, et nous poursuivons avec un rapport sur la méthode et le profil des répondants de l'Enquête. La majorité du document fait rapport sur les résultats de l'enquête pancanadienne, en commençant par les mesures d'évaluation générale, et en continuant avec les mesures financières et les notes relatives aux services d'orientation professionnelle, et en terminant par la comparaison entre les résultats de 2010 et de 2013 en Ontario.[1]

Au lieu d'inclure les graphiques et le détail des organigrammes dans le corps du rapport, nous avons inclus cet important volume de données dans un document d'accompagnement, afin d'améliorer la fluidité du texte. Nous prévoyons que les précisions figurant dans ce document supplémentaire, *Les étudiants donnent leur avis : Graphiques et tableaux complémentaires de l'Enquête de 2013,* serviront aux étudiants des cycles supérieurs et aux universités offrant des programmes de cycles supérieurs. Les universités qui ont participé à l'enquête de 2013 pourraient envisager de comparer les résultats de l'enquête réalisée par leur établissement à ceux du présent rapport national. Elles pourront le faire à partir de toute caractéristique des étudiants ou des établissements utilisée pour présenter les données, et l'ensemble de données anonymes national personnalisé est particulièrement utile aux universités à cet égard. Les universités qui offrent des programmes de cycle supérieur qui n'ont pas participé à l'Enquête de 2013 pourraient trouver ces renseignements utiles pour se faire une idée de la situation à l'échelle nationale, et pourraient envisager de participer à la prochaine enquête, prévue pour 2016.

[1] La participation des établissements a été assez cohérente entre 2010 et 20 013 dans la province de l'Ontario. Dans les autres provinces, de nombreuses universités nous ont rejoints pour la première fois en 2013. Les vagues futures de l'Enquête devront permettre des comparaisons longitudinales dans l'ensemble du Canada.

Section 2 : Examen de la documentation

Les enquêtes qui mesurent la satisfaction générale (par ex. « Sur une échelle allant de 1 à 5, quelle note attribueriez-vous à votre programme? ») sont souvent utilisées pour évaluer comment les étudiants perçoivent leur expérience de leurs études postsecondaires. Les prédicteurs de satisfaction qui sont ressortis des enquêtes de satisfaction passées réalisées au Canada, aux É.-U. et ailleurs, comprennent la qualité de l'enseignement et des professeurs, le niveau de contact entre les professeurs et les étudiants, l'importance accordée à la recherche, la sensation d'appartenance des étudiants et la perception, par les étudiants, de l'adéquation de la réponse à leurs besoins par les établissements (Gibson, 2010; Umbach et Porter, 2002). Au niveau doctoral, les étudiants qui sélectionnent activement leur directeur de thèse et qui ne changent pas de directeur sont plus susceptibles d'être satisfaits de leur programme de cycle supérieur (Barnes, Williams et Stassen, 2012). Bien que les enquêtes de satisfaction posant des questions mondiales soient utiles pour fournir une perspective générale de la réponse ou non, par les programmes de cycle supérieur, à leurs objectifs, les renseignements qu'elles peuvent fournir sont limités. En plus de mesurer l'expérience générale, il est utile de poser des questions concernant des facteurs individuels plus précis, qui peuvent influer sur la satisfaction des étudiants (Elliott et Shin, 2002).

Il est intéressant de noter que bien que la majorité des étudiants canadiens aux cycles supérieurs se déclarent satisfaits de leur programme (ACDEA, 2004; Zhao, 2012), les taux varient considérablement en fonction du niveau d'étude et du programme, et que de nombreux étudiants prennent plus de temps que prévu pour terminer leur programme. Les données nationales sur les taux d'achèvement des étudiants aux cycles supérieurs sont difficiles à trouver, mais Hall et Arnold (2013) ont produit des résultats en s'appuyant sur un groupe original (10 établissements) d'universités de l'U15. Pour 2005, ils établissent des taux d'achèvement allant de 78 % (sciences sociales) à 88 % (sciences physiques et génie) pour les étudiants de maîtrise. La situation est différente pour les étudiants au doctorat, qui, en 2001, affichaient des taux d'achèvement allant de 56 % (sciences humaines) à 78 % (sciences de la santé.

L'un des objectifs des enquêtes de satisfaction pourrait être de mesurer la satisfaction des étudiants par rapport aux facteurs associés à l'attrition et à la rétention des étudiants aux cycles supérieurs, comme la non correspondance de la réalité des écoles d'études supérieures aux attentes des étudiants, les problèmes financiers, les difficultés sur le marché du travail et de mauvaises relations avec les directeurs, et de faire rapport à ce sujet (Golde, 2005; Ferrer de Valero, 2001).

Des recherches suggèrent également que la capacité des étudiants des cycles supérieurs de financer leurs études influe sur leur satisfaction par rapport aux programmes, la persistance et la probabilité d'obtention de leur diplôme dans les temps, ainsi que sur le temps d'achèvement du programme, pour ceux qui l'achèvent. Une étude réalisée aux É.-U. a révélé que les étudiants qui réalisent des emprunts importants (études de premier cycle et des cycles supérieurs) ont tendance à achever leur programmes plus rapidement que ceux qui n'ont pas fait d'emprunt, bien que ce lien ne soit pas valide pour les étudiants en sciences sociales (Kim et Otts, 2010). Les étudiants qui ont occupé plusieurs postes d'AE prennent plus de temps que leurs pairs qui ont occupé des postes d'AE ou qui ont réalisé des stages (Baird, 1990; Ferrer de Valero, 2001), et une recherche de Ampaw et Jaeger (2012) indique que les avantages des AR vont au-delà du soutien financier en contribuant à l'intégration sociale grâce au contact avec les professeurs et les pairs. En comprenant mieux les sources de fonds des étudiants aux cycles supérieurs, les universités pourront se faire une idée de ce qui semble un facteur important associé à la rétention des étudiants des cycles supérieurs et au temps requis pour l'achèvement.

L'obtention d'un emploi est un résultat essentiel pour de nombreux étudiants des cycles supérieurs. Fait intéressant, on appelle souvent la maîtrise « le nouveau premier cycle », car les étudiants, qui sont confrontés à un marché du travail de plus en plus compétitif, ressentent souvent la nécessité de poursuivre

leurs études pour atteindre leurs objectifs de carrières, qui auparavant pourraient n'avoir requis qu'un diplôme de premier cycle. Au fur et à mesure que le nombre d'étudiants au cycles supérieurs augmente, le nombre d'étudiants au doctorat dépasse de beaucoup à chaque année le nombre de postes d'enseignant universitaire à temps plein (Maldonado et al., 2013). Au Canada, moins de 20 % des doctorants se trouvent un emploi comme enseignant universitaire à temps plein, et la situation est de même aux États-Unis (Munro, 2015; Golde & Dore, 2001). Peu d'étudiants aux cycles supérieurs envisagent une carrière en-dehors du milieu universitaire, du moins au cours des premières années suivant leurs études, et leurs programmes les préparent peu au travail en dehors du milieu universitaire (Golde et Dore, 2001; McAlpine & Turner, 2012). Étant donné que les possibilités sur le marché du travail évoluent dans le milieu universitaire et en dehors de celui-ci, les étudiants des cycles supérieurs pourraient modifier leurs objectifs de carrière, ce qui engendrerait des changements d'attentes par rapport aux ateliers et aux programmes sur l'emploi associés à leur programme d'études. La compréhension de l'évaluation par les étudiants des soutiens offerts dans ces domaines permettra de déterminer dans quelle mesure les universités répondent à ces difficultés.

Les caractéristiques liées à l'établissement, à la discipline ou au profil démographique des étudiants pourraient également influer sur l'évaluation de leur satisfaction. Le domaine d'étude choisi par un étudiant pourrait influer sur sa relation avec son directeur, le type de soutien financier qu'il reçoit et le temps d'obtention de son diplôme (Barnes et Randall, 2012; ACDEA, 2004; Zhao, Golde et McCormick, 2007). Les difficultés liées aux finances et à la carrière restent des obstacles importants à la satisfaction des étudiants internationaux (CBIE, 2009), un groupe qu'il est essentiel de prendre en compte, étant donné l'accent important actuellement mis sur le recrutement des étudiants internationaux. La prise en compte de facteurs liés aux établissements, aux programmes d'études et aux données démographiques personnelles ajoute une dimension aux études sur la satisfaction des étudiants, qui aidera les universités dans leurs efforts visant à élaborer des programmes d'enseignement supérieur ciblés et efficaces.

Section 3 : Données et méthodes

3.1 Les données de l'Enquête

l'Enquête a été élaborée en vue de mieux comprendre les nombreuses facettes de l'expérience des étudiants des cycles supérieurs. Cette étude complète comprend des questions couvrant un large éventail de thèmes, y compris la satisfaction des étudiants par rapport à leurs départements, programmes et directeurs, à la disponibilité des fonds, à l'utilisation et à la qualité des services universitaires, et à la satisfaction par rapport aux aides au perfectionnement professionnel (ACDEA, 2010).

Deux versions de l'Enquête ont été élaborées en vue de traiter différents types de programmes de cycle supérieur.
L'instrument destiné aux étudiants inscrits à des programmes professionnels a été créé pour les étudiants de maîtrise inscrits à des programmes professionnels ou principalement fondés sur des cours. Cette version de l'enquête omet certaines questions axées sur la recherche en faveur des éléments liés au perfectionnement des compétences professionnelles. La version de l'instrument destiné aux étudiants inscrits à des programmes de doctorat /en recherche de l'Enquête a été créée pour les étudiants de doctorat ou de maîtrise qui suivent des programmes exigeant la rédaction d'une thèse supervisée. Afin de simplifier les protocoles de distribution du cycle 2013, la plupart des universités ont diffusé un lien unique vers leur population d'étudiants des cycles supérieurs, et la version présentée a été déterminée par les réponses aux questions préliminaires, bien qu'au cours des années précédentes, certaines universités aient choisi de déroger à cette caractéristique pour fournir une version présélectionnée. Les universités ont envoyé des invitations à participer à tous les étudiants des cycles supérieurs inscrits, à l'exception de ceux inscrits à des programmes de maîtrise en administration des affaires pour les cadres.[2] Les établissements membres ont également fourni une quantité limitée de données démographiques (par ex. sexe, statut d'immigration) et des renseignements sur les programmes tirés des dossiers administratifs des étudiants. Enfin, les données de 2010 et 2013 ont été consolidées, les dossiers des enquêtes individuelles ont été dépersonnalisés, les identifiants des établissements ont été éliminés et les ensembles de données obtenus ont été déposés à l'Association canadienne pour les études avancées (ACDEA) avant leur transmission au COQES aux fins d'analyse.

L'Enquête a été distribuée à 28 universités canadiennes en 2007 et à 38 établissements en 2010. Au cours de son dernier cycle, l'Enquête a été distribuée à des étudiants des cycles supérieurs inscrits dans 48 universités canadiennes entre septembre 2012 et avril 2013.[3] Notamment, au cours du cycle de 2013, deux établissements de la Colombie-Britannique et un établissement du Manitoba, de Terre-Neuve, de la Saskatchewan, de l'Alberta et du Nouveau-Brunswick ont regroupé leurs efforts de collecte de données, ce qui en a fait l'enquête nationale sur les étudiants aux cycles supérieurs la plus complète réalisée au Canada à ce jour.

Le lecteur doit noter certaines limites des données de l'Enquête :

- Bien que la participation des établissements se soit constamment améliorée au cours de chaque cycle successif, en 2013, on comptait trop peu d'universités en dehors de l'Ontario et du Québec pour constituer la sous-catégorie « Reste du Canada » en préservant l'anonymat des établissements participants.

[2] Ces programmes ont été jugés de nature suffisamment distincte pour justifier leur exclusion.
[3] Voir l'annexe pour consulter la liste des établissements participants.

- En 2013, trois établissements de l'Ontario d'assez petite taille ont rejoint les efforts de collecte de données, mais dans l'ensemble, la participation dans cette province a été assez stable, ce qui a permis la comparaison des données de 2010 et 2013 dans cette province. À mesure que la participation se stabilise, les prochaines éditions de l'Enquête devraient permettre une analyse nationale des changements au fil du temps.
- Comme indiqué précédemment, la distribution des versions des instruments a changé entre 2010 et 2013. Il faut garder cela à l'esprit à titre de limite pour la comparaison des données des deux cycles.

3.2 Méthode

3.2.1 Variables dépendantes

Nous avons souligné trois thèmes qui constituent des résultats d'intérêt aux fins de la présente analyse : l'évaluation générale de la satisfaction des étudiants, la santé financière et les soutiens de carrière et universitaires. Les éléments de l'Enquête qui étaient particulièrement pertinents pour chacun de ces domaines ont été sélectionnés à titre de variables dépendantes.

Évaluation générale

Les éléments de l'évaluation générale ont donné aux étudiants la possibilité d'exprimer leur satisfaction générale par rapport à leur expérience des études de cycle supérieur (Tableau 1). Ces questions ont été jugées importantes pour évaluer si les répondants étaient généralement satisfaits de leur programme et de leur établissement.

Tableau 1 : Éléments de l'évaluation générale

Nom abrégé	Libellé de la question	Code de l'Enquête de 2013
Programme	Dans l'ensemble, comment noteriez-vous la qualité de... votre programme de cycle supérieur/professionnel au sein de cette université?	Section 11, Q24-3
Expérience universitaire	Dans l'ensemble, comment noteriez-vous la qualité de... votre expérience universitaire au sein de cette université?	Section 11, Q24-1
Vie étudiante	Dans l'ensemble, comment noteriez-vous la qualité de... votre expérience de la vie étudiante au sein de cette université?	Section 11, Q24-2
Expérience globale	Dans l'ensemble, comment noteriez-vous la qualité de... votre expérience générale au sein de cette université?	Section 11, Q24-4

Échelle de Likert à cinq points. Excellente, Très bonne et Bonne sont des réponses « positives ». Passable et Mauvaise sont des réponses « négatives ».

Mesures financières

Quatre éléments ont été sélectionnés en vue d'évaluer la situation financière de la population des étudiants des cycles supérieurs (Tableau 2). On a demandé aux étudiants des cycles supérieurs d'estimer l'endettement lié aux études qu'ils s'attendaient à accumuler et s'ils estimaient que l'argent représentait un obstacle important à leur progression. En outre, on a estimé que si les étudiants faisaient face à des

contraintes financières importantes, ils seraient plus susceptibles d'avoir recours aux services d'aide financière sur le campus.

Tableau 2 : Éléments de mesure financière

Nom abrégé	Libellé de la question	Code de l'Enquête de 2013
Dette des étudiants des cycles supérieurs	Veuillez estimer le montant de la dette liée aux études, le cas échéant, que vous devrez rembourser lorsque vous aurez achevé votre programme.	Section 8, Q20
L'argent comme obstacle majeur	Notez la mesure dans laquelle les facteurs suivants constituent des obstacles à votre progression universitaire... engagements en travail et en argent.	Section 11, Q25-1
Notation du bureau d'aide financière / Recours bureau d'aide financière	Veuillez noter les ressources universitaires suivantes en fonction de la qualité que vous avez perçue quand vous y avez eu recours... bureau d'aide financière.	Section 9, Q21-6

[a] Tranche de coût. 0 $, 1 $-9 999 $, 10 000 $-19 999 $….80 000 $ ou plus.
[b] Échelle à trois points. Ne constitue pas un obstacle, Obstacle mineur, Obstacle majeur.
[c] Échelle de Likert à cinq points. Excellente, Très bonne ou Bonne sont des réponses « positives ». Passable et Mauvaise sont des réponses « négatives ».

Les formes de soutien financier auxquelles accèdent les étudiants canadiens des cycles supérieurs présentaient également un intérêt. L'Enquête a dressé la liste de 17 sources de financement possibles, et on a demandé aux répondants de cocher toutes les formes de soutien qu'ils avaient reçues pendant qu'ils étaient inscrits à leur programme (Section 8, Q18). Ces éléments ont été regroupés en cinq classes de financement dans le Tableau 3. La distinction entre les bourses d'études et les bourses d'entretien est quelque peu floue parce qu'un soutien fondé sur le besoin est souvent offert par un programme provincial, en particulier au Québec, où de nombreux répondants ont coché "Bourse d'un organisme subventionnaire provincial', car en français, le terme « bourse » est plus générique que le terme « scholarship' en anglais, et s'applique à la fois au soutien fondé sur la nécessité et au soutien fondé sur le mérite.

Tableau 3 : Sources de financement

Source de financement	Codifié oui pour la source de financement si l'étudiant a sélectionné au moins l'un des éléments suivants de l'enquête
Bourse d'études	Bourse d'études/bourse de recherche du conseil subventionnaire fédéral Bourse d'études/bourse de recherche du gouvernement provincial Soutien d'un gouvernement étranger Bourse d'études non gouvernementale externe (à l'université) Bourse de recherche financée par l'université Bourse complète ou dispense de droits de scolarité complète Bourse partielle ou dispense partielle de droits de scolarité
AE/AR	Assistanat de recherche de cycle supérieur Assistanat d'enseignement de cycle supérieur
Emploi	Autre emploi de recherche à temps partiel Autre emploi d'enseignement à temps partiel Bourse sous forme de don Autre emploi sur le campus Emploi hors du campus Avantages sociaux des employés ou financement des employeurs
Prêts, économies ou aide provenant de la famille	Prêts, économies ou aide provenant de la famille
Bourse d'entretien	Bourse d'entretien financée par l'université

Soutiens de carrière et soutiens universitaires

Points de référence Quatre points de référence ont été établis par les créateurs de l'Enquête grâce à une analyse des facteurs fondée sur 29 éléments des sections 3 à 7 de l'Enquête (Mercier, Meunier, Jacques, Simon et DiGenova, 2010; Zhao, 2012). Les repères sont les suivants : qualité de l'enseignement, formation à la recherche et orientation professionnelle, possibilités de présenter et de publier son travail, et soutien du superviseur de thèse. Le repère relatif au directeur ne s'applique qu'aux étudiants qui ont répondu à la version axée sur la recherche de l'Enquête. Voir les graphiques 12 à 15 de l'Annexe pour obtenir plus de renseignements sur les éléments compris dans chaque repère.

Ateliers et aides à la réussite sur le marché du travail. On a également demandé aux répondants de noter la qualité des conseils et des ateliers qu'ils ont reçus quant à la préparation à la carrière, ainsi que leur recours aux bureaux des services de carrière de leur établissement, et leur satisfaction à cet égard. Les questions posées aux étudiants de maîtrise professionnelle sont résumées dans le Tableau 4 et les éléments présentés aux étudiants de maîtrise en recherche sont résumés dans des éléments de l'échelle de Likert à cinq points. Excellente, Très bonne ou Bonne sont des réponses « positives ». Passable et Mauvaise sont des réponses « négatives ».

Tableau 4 : Éléments liés aux ateliers et aux soutiens offerts aux étudiants de maîtrise professionnelle en vue de leur réussite sur le marché du travail

Nom abrégé	Libellé de la question	Code de l'Enquête de 2013
Possibilités de carrière	Quelle note attribueriez-vous à la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus dans ces domaines... conseils/ateliers sur les possibilités de carrière?	Section 4, Q10-2
Préparation à l'emploi	Quelle note attribueriez-vous à la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus dans ces domaines... conseils/ateliers sur la préparation à l'emploi et la pratique professionnelle?	Section 4, Q10-4
Possibilités d'apprentissage par expérience	Quelle note attribueriez-vous à la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus dans ces domaines... possibilités de stages et d'apprentissage par expérience dans le cadre du programme?	Section 4, Q11-5
Note attribuée au bureau des services de carrière/au recours au bureau des services de carrière	Veuillez noter les ressources universitaires suivantes en fonction de la qualité que vous avez perçue lorsque vous y avez eu recours... services de carrière	Section 9, Q21-7

Éléments d'une échelle de Likert à cinq points Excellente, Très bonne ou Bonne sont des réponses « positives ». Passable et Mauvaise sont des réponses « négatives ». Tabeau 5 : Ateliers des doctorats et des maîtrises de recherche, et soutiens relatifs aux éléments de la réussite sur le marché du travail

Tableau 5: Éléments liés aux ateliers et aux soutiens offerts aux étudiants de maîtrise en recherche et au doctorat en vue de leur réussite sur le marché du travail

Nom abrégé	Libellé de la question	Code de l'Enquête de 2013
Enseignement	Quelle note attribueriez-vous à la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus dans ces domaines... cours, ateliers ou orientation en matière d'enseignement?	Section 4, Q9-1
Carrière dans le milieu universitaire	Quelle note attribueriez-vous à la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus dans ces domaines... conseils/ateliers sur les possibilités de carrière dans le milieu universitaire?	Section 4, Q10-1
Carrière en dehors du milieu universitaire	Quelle note attribueriez-vous à la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus dans ces domaines... conseils/ateliers sur les possibilités de carrière en dehors du milieu universitaire?	Section 4, Q10-2
Postes de recherche	Quelle note attribueriez-vous à la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus dans ces domaines... conseils/ateliers sur les postes de recherche?	Section 4, Q10-3
Note attribuée au bureau des services de carrière/au recours au bureau des services de carrière	Veuillez noter les ressources universitaires suivantes en fonction de la qualité que vous avez perçue lorsque vous les avez utilisées... services de carrière	Section 9, Q21-7

Éléments d'une échelle de Likert à cinq points. Excellente, Très bonne ou Bonne sont des réponses « positives ». Passable et Mauvaise sont des réponses « négatives ».

3.2.2 Variables indépendantes

Des comparaisons ont été établies pour chaque mesure dépendante entre les variables démographiques sélectionnées (Tableau 6). En outre, les différences ont été évaluées entre 2010 et 2013, uniquement dans la province de l'Ontario.

En général, les comparaisons ne sont abordées dans le rapport que si elles soulignent au moins un « léger » effet conformément aux lignes directrices de Cohen (Cohen, 1992), soit une différence d'environ 10 % entre les cotes positives des groupes. Une convention selon laquelle une différence de 10 % constitue une différence « importante » a donc été adoptée pour l'interprétation des résultats. L'importance statistique au niveau $\alpha = .05$ de toutes les différences abordées dans le présent rapport a été confirmée au moyen de tests X2 ou de tests t (selon le cas). Le lecteur intéressé trouvera des tabulations en croix et des graphiques figurent dans le document d'accompagnement *Les étudiants donnent leur avis : Graphiques et tableaux complémentaires de l'Enquête de 2013*.

Des analyses de la régression/régression logistique ont été réalisées en vue de s'assurer que les différences entre les groupes abordées étaient présentes lors du contrôle des autres mesures indépendantes. Afin de faciliter l'interprétation, des tabulations en croix simples sont produites, car les analyses de régression/régression logistique n'ont pas modifié les conclusions.

Tableau 6 : Résumé des variables indépendantes

Mesure indépendante	Sous-groupes		Précisions
Région	Québec (PQ) Ontario (Ontario) Reste du Canada (RC)		14 établissement du Québec 20 établissements de l'Ontario 14 établissements du reste du Canada
Taille de l'université	Petite Moyenne Grande		Moins de 1000 étudiants inscrits aux cycles supérieurs De 1000 à 2000 étudiants inscrits aux cycles supérieurs Plus de 2000 étudiants inscrits aux cycles supérieurs
Année d'étude	Doctorat Années 1 et 2 Années 3 et 4 Années 5 et plus	Maîtrise Année 1 Année 2 Année 3 et plus	L'année d'étude a été déterminée en établissant un lien avec les dossiers administratifs des étudiants. Étant donné que le financement des études des cycles supérieurs s'achève souvent autour de la cinquième année pour les étudiants au doctorat et de la troisième année pour les étudiants de maîtrise, la comparaison de ces groupes et des phases précédentes des diplômes a été jugée particulièrement intéressante.
Sexe	Femmes Hommes		
Discipline	Génie Sciences Sciences de la santé Commerce/gestion Professions non liées à la santé[4] Enseignement Sciences sociales Sciences humaines		La discipline d'étude a été déterminée par le code de la Classification des programmes d'enseignement (CPE), la taxonomie a été établie par le National Center for Educational Statistics (NCES, 2010) du ministère de l'Éducation américain

[4] Les professions des domaines autres que la santé comprennent les études de droit, les études en bibliothéconomie/information, l'aménagement/architecture, les vocations religieuses, le travail social et les autres professions.

Section 4 : Résultats : Général

4.1 Profil des répondants

L'Enquête de 2013 a été réalisée auprès de 51 682 étudiants aux cycles supérieurs dans tout le pays. Les établissements participants ont distribué des hyperliens vers l'Enquête à tous les étudiants inscrits à des programmes de cycle supérieur (à l'exception de ceux inscrits à des programmes de maîtrise en administration des affaires pour les cadres) entre septembre 2012 et avril 2013. La distribution des données démographiques des trois catégories de l'échantillon (doctorat, maîtrise en recherche et maîtrise professionnelle) figure dans le Tableau 7.

Tableau 6 : Profil des répondants de l'Enquête de 2013[5]

	Doctorat		Maîtrise en recherche		Maîtrise professionnelle		Toutes les maîtrises	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	18 377	100 %	17 546	100 %	15 741	100 %	33 287	100 %
Sexe								
Femmes	9 560	52 %	10 248	58 %	9 821	62 %	20 069	60 %
Hommes	8 816	48 %	7 298	42 %	5 915	38 %	13 213	40 %
Âge								
<=30	9 043	49 %	12 104	69 %	8 959	57 %	21 063	63 %
>30	7 774	42 %	3 814	22 %	5 795	37 %	9 609	29 %
Statut d'immigration								
Étudiants internationaux	4 887	27 %	3 487	20 %	2 373	15 %	5 860	18 %
Étudiants canadiens	12 994	71 %	13 654	78 %	13 043	83 %	26 697	80 %
Autochtones								
Non	16 183	88 %	15 298	87 %	14 137	90 %	29 435	88 %
Oui	433	2 %	497	3 %	485	3 %	982	3 %
Minorité visible								
Non	9 631	52 %	9 713	55 %	8 978	57 %	18 691	56 %
Oui	6 207	34 %	5 327	30 %	5 039	32 %	10 366	31 %
Statut d'inscription								
À temps partiel	785	4 %	2 004	11 %	4 910	31 %	6 914	21 %
À plein temps	17 289	94 %	15 212	87 %	10 612	67 %	25 824	78 %
Années d'études								
1	3 750	20 %	7 658	44 %	8 179	52 %	15 837	48 %

[5] Les pourcentages représentent une part de l'intégralité de l'échantillon. Pour les regroupements qui n'équivalent pas à 100 %, la part restante représente les valeurs/réponses manquantes.

	Doctorat		Maîtrise en recherche		Maîtrise professionnelle		Toutes les maîtrises	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2	3 520	19 %	5 651	32 %	4 721	30 %	10 372	31 %
3	3 394	18 %	2 174	12 %	1 144	7 %	3 318	10 %
4	2 851	16 %	654	4 %	436	3 %	1 090	3 %
5	1 979	11 %	217	1 %	159	1 %	376	1 %
6 ou plus	2 192	12 %	140	1 %	128	1 %	268	1 %
Discipline								
Génie	2 925	16 %	2 568	15 %	1 665	11 %	4 233	13 %
Sciences	4 789	26 %	4 414	25 %	1 235	8 %	5 649	17 %
Sciences de la santé	2 314	13 %	2 565	15 %	2 292	15 %	4 857	15 %
Affaires/gestion	410	2 %	613	3 %	3 817	24 %	4 430	13 %
Professions non liées à la santé	765	4 %	1 318	8 %	2 364	15 %	3 682	11 %
Sciences sociales	3 818	21 %	3 151	18 %	1 515	10 %	4 666	14 %
Enseignement	1 182	6 %	931	5 %	2 237	14 %	3 168	10 %
Lettres et sciences humaines	2 172	12 %	1 979	11 %	615	4 %	2 594	8 %
Taille de l'université								
Faible	900	5 %	1 493	9 %	725	5 %	2 218	7 %
Moyenne	1 404	8 %	2 009	11 %	2 549	16 %	4 558	14 %
Grande	16 073	87 %	14 044	80 %	12 467	79 %	26 511	80 %
Région								
Ontario	8 266	45 %	7 798	44 %	7 449	47 %	15 247	46 %
Québec	4 948	27 %	4 804	27 %	3 878	25 %	8 682	26 %
Reste du Canada	5 163	28 %	4 944	28 %	4 414	28 %	9 358	28 %

4.2 Évaluation générale

Afin d'assurer l'équilibre du document, tous les graphiques mentionnés figurent dans le document d'accompagnement, *Les étudiants donnent leur avis : Graphiques et tableaux complémentaires de l'Enquête de 2013.*

Les mesures d'évaluation générale visent à quantifier la satisfaction globale des étudiants des cycles supérieurs et à révéler les différences en matière de satisfaction par rapport à leur programme, à leur expérience universitaire et à leur vie étudiante. Bien qu'elles donnent un aperçu du degré de satisfaction des étudiants des cycles supérieurs, les questions vastes et générales peuvent également être interprétées différemment par différents étudiants, et une seule mauvaise expérience peut influer sur leur réponse. Elliott et Shin (2002) affirment que lorsque, dans le cadre d'une enquête de satisfaction, ils doivent répondre à une

question dans laquelle on leur demande d'attribuer une note générale, les étudiants pourraient ne tenir compte que de leurs dernières réponses et ne pas tenir compte l'ensemble de leur expérience. Les résultats de l'évaluation générale soulignent des similitudes considérables entre les groupes, ce qui appuie la cohérence de l'interprétation parmi les étudiants, mais certains résultats inattendus méritent d'être soulignés.

Si l'on envisage la valeur nominale des résultats, il est clair que la plupart des étudiants inscrits à des cycles supérieurs au Canada sont satisfaits par rapport aux quatre aspects de leur expérience postsecondaire couverts par ces mesures de l'évaluation générale (Graphique 1). Il est surprenant de constater la cohérence entre les étudiants de maîtrise et les étudiants au doctorat. À l'exception de la vie étudiante, toutes les mesures ont obtenu une note supérieure à 80 %, ce qui signifie que plus de 80 % des étudiants aux deux niveaux d'études estiment que la qualité de leur expérience universitaire, de leur programme de cycle supérieur et de leur expérience générale est Excellente, Très bonne ou Bonne. Les mesures de l'expérience de la vie étudiante sont seulement légèrement inférieures, soit 79 % chez les étudiants de maîtrise et 78 % chez les étudiants de doctorat.

Pour obtenir un aperçu plus complet de ce qui pourrait influer sur la satisfaction des étudiants, les mesures de chaque question à chaque niveau d'étude sont comparées en les classant dans des groupes fondés sur les caractéristiques personnelles et institutionnelles décrites ci-dessus.

Maîtrise. Nous avons étudié les différences entre les parts d'étudiants satisfaits dans les quatre mesures d'évaluation générale (programme, expérience universitaire, vie étudiante et satisfaction globale) chez l'ensemble des étudiants de maîtrise en recherche et de maîtrise professionnelle. Des différences négligeables ont été repérées lorsque l'on a comparé les six mesures indépendantes (région, taille de l'université, année d'étude, discipline, statut d'étudiant international et sexe, Graphique 2). Proportionnellement, les étudiants inscrits au Québec se déclarent plus satisfaits que ceux inscrits en Ontario et dans le reste du Canada, mais la différence est de moins de 10 %. Bien que les manifestations des étudiants en 2012 aient principalement concerné la hausse des frais de scolarité, il est surprenant de noter que cela ne s'est pas répercuté sur l'évaluation globale de l'expérience étudiante des étudiants aux cycles supérieurs. Les étudiants de toutes les régions sont moins satisfaits de leur vie étudiante, peut-être parce qu'une variété de pressions et d'événements externes à l'expérience universitaire même influent sur celle-ci.

Bien qu'elle n'atteigne pas une différence de 10 %, la part d'étudiants satisfaits baisse avec les années d'études dans toutes les mesures, une tendance attendue chez les étudiants au doctorat et peut-être aussi chez les étudiants de maîtrise en recherche (Graphique 2c). Les étudiants commenceraient par être enthousiastes et positifs quant au fait d'entamer leurs études de cycle supérieur, mais au moins une partie d'entre eux feront face à des difficultés inattendues à mesure qu'ils avanceront dans leur programme, ou seront confrontés à des difficultés personnelles externes à leurs études. Au fil du temps, ces difficultés et la complexité accrue des études des cycles supérieurs contribuent probablement à une baisse générale de la satisfaction. Le sexe, le statut d'étudiant international et la taille de l'université n'ont que peu d'effet sur les niveaux de satisfaction. Ces mesures d'évaluation générale ne varient pas considérablement en fonction de la discipline, et aucune différence ne dépasse les 8 %.

Doctorat. Les études doctorales présentent un taux d'achèvement plus faible, une variation plus importante du temps d'achèvement associé à la discipline d'étude, et exigent dans l'ensemble un engagement en temps et en argent nettement supérieur à celui d'un programme de maîtrise. Malgré ces différences, les résultats de l'évaluation générale des programmes de doctorat sont très semblables à ceux des maitrises (Graphique 3).

Peu de différences importantes ont été établies entre les notes attribuées par les étudiants au doctorat (Graphique 3). Ces derniers sont constamment moins satisfaits de leur vie étudiante que des autres mesures d'évaluation générale, peut-être encore parce que cette mesure serait influencée par une grande variété de pressions et d'événements externes à l'expérience universitaire même. Si on limite notre discussion aux

résultats qui diffèrent par plus de 10 %, les résultats ne varient pas en fonction de la taille de l'université, du statut d'étudiant international, du sexe ou de la région (bien que là encore, on observe une tendance semblable selon laquelle les étudiants du Québec sont plus satisfaits). On note une cohérence remarquable entre les tendances des mesures d'évaluation générales étant donné les différences entre les disciplines quant à la structure des études doctorales, aux taux d'achèvement et au temps nécessaire à l'achèvement. Comme pour les résultats des relatifs aux programmes de maîtrise, les étudiants sont moins susceptibles de qualifier la qualité de leur expérience de la vie étudiante comme positive et plus susceptibles de qualifier la qualité de leur expérience universitaire comme positive, quel que soit leur programme d'étude (Graphique 3d).

Une autre similitude avec les résultats de l'évaluation générale réalisée par les étudiants de maîtrise est la baisse de la satisfaction associée à l'année d'étude. Pour le groupe des étudiants de doctorat, 89 % des étudiants en première et deuxième année étaient généralement satisfaits de la qualité de leur programme, alors que 78 % de ceux en cinquième année ou plus ont attribué une note positive à leur programme, soit une baisse de plus de 10 % du nombre de répondants satisfaits (Graphique 3c). Les études doctorales passent en général de cours à des examens complets, puis à des propositions de recherche, à la collecte de données et à la rédaction d'une thèse. Le libre arbitre pourrait être une motivation, et les meilleurs étudiants obtiennent souvent leur diplôme dans les délais. Les étudiants qui mettent plus longtemps à achever leur programme pourraient comprendre une large part d'étudiants qui ont fait face à des difficultés au cours des premières années de leur programme et cela, associé à des difficultés croissantes pour financer leurs études tout en rédigeant leur thèse, pourrait expliquer en grande partie la baisse de la satisfaction générale associée au nombre d'années d'études.

Section 5 : Résultats : Mesures financières

5.1 L'argent comme obstacle

Pour comprendre comment les étudiants parviennent à subvenir à leurs besoins pendant leurs années d'études, il faut commencer par déterminer dans quelle mesure ils trouvent que leurs engagements financiers sont difficiles à respecter et si leurs engagements en travail interfèrent avec leur progression. La question de l'enquête demandait aux étudiants si les engagements en travail et en argent constituaient un obstacle majeur/mineur à leur progression universitaire; nous appelons cette mesure « l'argent comme obstacle » dans le reste du présent document. Les étudiants des programmes de maîtrise et de doctorat étaient les plus susceptibles de déclarer que l'argent ne constituait qu'un obstacle mineur à leur progression universitaire, bien qu'ils aient également été les moins susceptibles de déclarer qu'il ne constituait pas du tout un obstacle à leur progression universitaire (Graphique 4a). De fait, environ un tiers des répondants ont indiqué que l'argent était un obstacle important à leur réussite. Dans la prochaine section, nous nous concentrerons sur le pourcentage d'étudiants ayant indiqué que l'argent était un obstacle majeur et nous étudierons les caractéristiques qui pourraient influer sur le nombre d'étudiants qui ont fait face à des pressions financières.

Nous présentons séparément les résultats des trois groupes d'étudiants : maîtrise professionnelle, maîtrise en recherche et doctorat. Dans certains cas, des questions différentes ont été posées aux étudiants de maîtrise professionnelle et de maîtrise en recherche, mais on peut raisonnablement supposer que ces trois groupes ont vécu une expérience des études postsecondaires assez différentes.

Maîtrise professionnelle. Aucune différence importante n'a été soulignée entre la part d'étudiants de maîtrise professionnelle ayant indiqué que l'argent constituait un obstacle majeur en fonction de la région, de la taille de l'université, de l'année d'étude, du statut d'immigration ou du sexe (Graphique 5). Les étudiants inscrits à des programmes professionnels étudient plus souvent à temps partiel que les étudiants inscrits à des programmes de maîtrise en recherche, et cette différence augmente à mesure que les étudiants passent à la troisième année et aux années subséquentes (données non fournies). Le statut à temps partiel donnerait aux étudiants plus de temps pour travailler en vue de financer leurs études, ce qui explique pourquoi les étudiants inscrits à des programmes professionnels qui continuent au-delà de la deuxième année ne sont que légèrement plus susceptibles de considérer que les engagements en argent ou en travail sont des obstacles majeurs.

La part des étudiants déclarant que l'argent était un obstacle majeur par discipline a presque atteint notre palier de 10 %, et allait de 30 % pour les étudiants en commerce, à 38 % pour les étudiants des professions non liés à la santé et les étudiants en éducation, respectivement. L'examen du statut à temps partiel par discipline n'a pas expliqué ces différences, du moins pour les étudiants en éducation. Ce groupe est la seule discipline ayant indiqué que plus de 50 % des répondants étudiaient à temps partiel (données non indiquées), mais une part élevée d'entre eux trouve toutefois que les engagements en argent et en travail constituent un obstacle majeur à leur progression. Toutefois, si l'on tient compte de l'âge, les étudiants de ce groupe sont généralement plus âgés que ceux des autres programmes professionnels (données non fournies), et les étudiants plus âgés et pourraient devoir répondre à des engagements familiaux et financiers plus importants. Ces précisions soulignent la complexité de l'expérience des étudiants des cycles supérieurs. Non seulement le niveau d'études et la discipline contribuent à établir un environnement différent, mais les caractéristiques personnelles des étudiants et les choix qu'ils font contribuent à la façon dont ils interprètent leur expérience éducative.

Maîtrise en recherche : Aucune différence importante n'a été relevée entre la part d'étudiants de maîtrise ayant déclaré que l'argent constituait un obstacle majeur en fonction de la région, de la taille de l'université, du statut d'immigration ou du sexe (Graphique 5). Bien que l'on n'atteigne pas le niveau de différence de

10 %, les étudiants en troisième année d'études et plus sont 9 % plus susceptibles de déclarer que l'argent constitue un obstacle majeur. Les programmes de maîtrise présentent des délais d'achèvement allant de 12 à 24 mois et offrent généralement moins de possibilités de financement après la deuxième année d'études.

La principale variabilité de cette mesure est fonction de la discipline. La part d'étudiants ayant indiqué que l'argent constitue un obstacle majeur allait de 25 % à 46 % (Graphique 5d). Les répondants des disciplines des sciences, du génie et des sciences de la santé étaient moins susceptibles d'indiquer que l'argent constituait un obstacle majeur, ce qui suggère que les étudiants des STIM (génie et sciences) et des sciences de la santé sont plus en mesure de répondre à leurs besoins financiers. Les étudiants de maîtrise en recherche en éducation sont les plus susceptibles d'indiquer que l'argent est un obstacle majeur à leur progression universitaire (46 %).

Doctorat. Malgré le fait que ces programmes soient nettement plus longs, les réponses des étudiants au doctorat ont été assez semblables à celles des étudiants de maîtrise, et 33 % d'entre eux ont déclaré que l'argent constituait un obstacle majeur (Graphique 4a). Là aussi, les caractéristiques liées à la région, à la taille de l'université, au statut d'immigration et au sexe n'ont pas engendré de différence importante entre tendances des réponses des étudiants. Le manque de différences en fonction du statut d'étudiant international mérite d'être noté, étant donné l'augmentation du fardeau en frais de scolarité auquel font face ces étudiants dans certaines provinces, et nous avons donc examiné ces résultats par région et par statut d'étudiant international (données non fournies). Bien que les étudiants internationaux de l'Ontario et du RC aient été légèrement moins susceptibles que les étudiants canadiens de déclarer que l'argent constituait un obstacle important, et que les étudiants internationaux du Québec aient été plus susceptibles que les étudiants canadiens de déclarer que l'argent constituait un obstacle majeur, aucune de ces différences n'a atteint 10 %.

La comparaison des différentes disciplines montre une situation très semblable à celle des étudiants de maîtrise (Graphique 5d). Là encore, les étudiants en éducation ont été les plus susceptibles de juger que le financement de leurs études constituait un obstacle (45 %), alors que les étudiants du domaine des sciences étaient les moins susceptibles de faire cette déclaration (25 %). Dans l'ensemble, les étudiants au doctorat en commerce, en sciences sociales, en sciences de la santé et en STIM étaient moins susceptibles de déclarer que l'argent constituait un obstacle majeur à leur progression universitaire que les étudiants en sciences humaines, les étudiants des professions non liées à la santé et les étudiants en éducation.

Les doctorants en cinquième année ou plus (40 %) étaient plus susceptibles de juger que l'argent constituait un obstacle majeur que les étudiants en première et deuxième année (31 %) ou en troisième et quatrième année (30 %). Les programmes de doctorat sont longs, et bien qu'il ne soit pas inhabituel qu'ils prennent plus de quatre ans, de nombreuses bourses des départements et bourses externes ne sont plus offertes après la quatrième année. En outre, les besoins financiers peuvent augmenter pour les doctorants en raison de l'évolution de leur situation personnelle.

Est-il acceptable qu'environ un tiers des étudiants aux cycles supérieurs déclarent que l'argent constitue un obstacle majeur? La plupart des personnes font face à d'importants obstacles financiers pour atteindre leurs objectifs à un moment ou à un autre de leur vie, qu'il s'agisse de la progression universitaire, du remboursement d'un prêt étudiant ou d'un prêt immobilier, ou de la préparation de leur retraite. Peu de personnes vivent une vie sans difficultés et obligations financières. À mesure que les étudiants passent des études de premier cycle à des programmes de maîtrise et de doctorat, ils font vraisemblablement face à des coûts de vie et d'éducation plus élevés, tout en devenant plus autonomes par rapport au soutien financier de leurs parents, ce qui réduit leurs économies et peut augmenter les responsabilités de leur propre famille. Ce que ces données ont peut-être de plus surprenant est que 29 % des étudiants au doctorat, 29 % des étudiants inscrits à des maîtrises en recherche, et 24 % des étudiants en maîtrise professionnelle déclarent que l'argent *n'est absolument pas* un obstacle à leur progression universitaire (Graphique 4a). La prochaine

section résume les données sur les types de soutien au revenu auxquels les étudiants ont accès, ce qui nous donne une idée des raisons pour lesquelles l'argent pourrait présenter un obstacle majeur pour certains étudiants et pas pour d'autres.

5.2 Accès au revenu

Le soutien financier est offert sous différentes formes: Certaines sources sont assorties d'exigences de remboursement (prêts), certaines n'en ont pas (bourses d'études, bourses d'entretien et économies), et d'autres sont fonction d'engagements en temps (AE/AR et emploi). Tous les étudiants n'ont pas accès à toutes ces sources de revenus, et les étudiants ont généralement recours à une variété de soutien au cours de leur carrière universitaire.

Maîtrise professionnelle : Aucune source de revenus unique ne prévalait chez les étudiants de maîtrise, et aucune source n'a été utilisée par plus de 40 % des étudiants. On a demandé aux étudiants d'énumérer tous les soutiens financiers auxquels ils avaient eu recours, et les bourses, l'emploi et les prêts/économies ont tous été sélectionnés par entre 30 et 38 % des étudiants (Graphique 4b). Un nombre légèrement inférieur d'étudiants ont déclaré avoir reçu une bouse d'entretien ou un emploi d'AE/AR pendant qu'ils étaient inscrits à leur programme (14 %). On observe une variation considérable en fonction des variables d'intérêt, à l'exception du sexe (Graphique 6).

Les étudiants de l'Ontario sont plus susceptibles de déclarer avoir reçu des bourses d'entretien et moins susceptibles de déclarer un emploi que les étudiants du Québec ou du RC, alors que les étudiants du Québec sont moins susceptibles de déclarer des prêts/économies (Graphique 6a).

La taille de l'université semble avoir une incidence sur le soutien financier, et les étudiants des universités de grande taille sont plus susceptibles de déclarer avoir reçu des bourses d'études, peut-être en raison de la concentration des recherches au sein de ces établissements. Toutefois, ce même groupe est également plus susceptible de déclarer avoir eu recours à des prêts/économies, ce qui rend peut-être compte d'une augmentation du coût de la vie qui peut être associée aux grands centres urbains.

Les résultats par années d'études n'atteignent pas notre palier de 10 %, sauf pour la mesure des prêts/économies. Les étudiants en troisième année et aux années subséquentes sont bien moins susceptibles d'avoir accès à ces formes de soutien, probablement parce que les possibilités de prêt pourraient être limitées pour les étudiants en troisième année et plus, et que les économies pourraient se voir réduites.

Les différences associées à la discipline sont les plus importantes chez les étudiants ayant déclaré avoir reçu une bourse d'études et un emploi d'AE/AR, et aucune tendance claire ne peut être établie, bien que pour ces deux formes de soutien, les étudiants en sciences humaines (qui ne représentent que 4 % de l'échantillon des maîtrises professionnelles) sont une exception et comptent une part bien plus importante de bourses d'études et de postes d'AE/AR. Bien que les étudiants en génie soient parmi les moins susceptibles d'accéder à tous les types de soutien financier mesurés, on ne relève aucune tendance d'accès associée aux disciplines des STIM comme groupe.

Les étudiants canadiens sont bien plus susceptibles d'accéder à un emploi pour financer leur carrière universitaire et indiquent une dépendance supérieure par rapport aux prêts/économies.

Maîtrise en recherche. Plus de 55 % des étudiants de maîtrise inscrits à des programmes de recherche ont recours à des bourses d'études et à des postes d'AE/AR à l'appui de leur carrière universitaire, deux possibilités de financement liées à l'intensité des recherches et à des programmes comportant des classes de premier cycle traditionnelles de grande taille. Trente-deux pour cent d'entre eux ont déclaré un emploi ou

un prêt/des économies, et seulement 16 % ont déclaré avoir eu recours à des bourses d'entretien (Graphique 4b).

La part d'étudiants qui ont déclaré différents types de soutien financier variait d'au moins 10 % en fonction de la région, de la taille de l'université, de l'année d'étude, de la discipline et du statut d'étudiant international (Graphique 7). Aucune différence n'a été relevée entre les sources de soutien financier en fonction du sexe (Graphique 7f).

Si l'on tient compte de la région, les différences les plus importantes ont été observées entre l'Ontario et le Québec, et le RC se trouvait en général entre les deux (Graphique 7a). Proportionnellement, la part d'étudiants de l'Ontario ayant eu recours à des bourses d'entretien était plus importante que celle des étudiants du Québec (21 % c. 9 %) (bien qu'il puisse s'agir d'un résultat artificiel dû à la formulation du questionnaire). L'enquête parlait de « bourse d'entretien financée par l'université » alors qu'au Québec, ce soutien fondé sur le besoin est principalement administré par la province) et de postes d'AE/AR (65 % c. 44 %). Les étudiants du Québec étaient plus susceptibles de déclarer un emploi que ceux de l'Ontario (41 % c. 25 %), alors que l'accès à des bourses d'études et le recours à des prêts/économies ne variait pas en fonction de la région.

La discipline d'étude est clairement liée à la probabilité de recours aux bourses d'études, de recours à un poste d'AE/AR et de l'utilisation d'un emploi pour répondre aux besoins financiers (Graphique 7d). Des regroupements évidents peuvent être effectués.

Au moins 50 % des étudiants de chaque groupe de disciplines ont déclaré avoir reçu des bourses d'études, à l'exception des étudiants en commerce/gestion (39 %) et en éducation (30 %). Les postes d'AE/AR sont le plus probablement occupés par des étudiants en génie, en sciences et en sciences sociales, et plus de 60 % des étudiants dans ces disciplines ont déclaré y avoir accédé. Les étudiants des disciplines des STIM, ainsi que des sciences de la santé, du commerce et de l'éducation sont moins susceptibles de déclarer avoir eu recours à un prêt/des économies que les étudiants des professions non liées à la santé, des sciences sociales et des sciences humaines. L'emploi varie également en fonction du domaine d'études, et les disciplines des STIM sont regroupées avec les sciences de la santé et le commerce, et ces étudiants sont moins susceptibles de déclarer un emploi que les étudiants des autres disciplines.

Seul l'accès aux postes d'AE/AR varie en fonction de la taille de l'université, et 64 % des étudiants inscrits dans des établissements de taille moyenne ont déclaré occuper un poste d'AE/AR, contre 53 % dans les établissements de petite taille et 56 % dans les établissements de grande taille (Graphique 7b). Il n'existe pas de justification évidente à ce désavantage apparent pour les étudiants inscrits dans des universités de taille moyenne. L'une des hypothèses est que les universités de taille moyenne répondent mieux aux besoins en postes d'AE/AR des étudiants aux cycles supérieurs : nombre raisonnable d'étudiants aux cycles supérieurs, et assez d'activités de recherche et de cours d'études de premier cycle de grande taille pour avoir d'importants besoins en AE/AR.

Le lien entre le statut d'étudiant international et l'accès aux prêts/économies et à un emploi correspondait à ce à quoi on s'attendait. Les étudiants canadiens sont plus susceptibles de déclarer occuper un emploi (35 % c. 18 %) et plus susceptibles de déclarer un prêt/des économies (36 % c. 16 %) (Graphique 7e).

Doctorat. Contrairement aux étudiants de maîtrise, les étudiants au doctorat dépendent beaucoup plus des bourses d'études et des postes d'AE/AR pour répondre à leurs besoins financiers (Graphique 4b). Plus de 70 % des étudiants au doctorat ont indiqué avoir occupé un poste d'AE/AR à un moment donné de leurs études, et 80 % ont déclaré avoir touché une bourse d'études. Des emplois et des prêts/économies ont été déclarés par 34 % et 27 % des étudiants, respectivement. Les bourses d'entretien ont été un type de financement moins commun, avec 18 %.

Dans l'ensemble, le financement a été cohérent dans toutes les régions, à l'exception des postes d'AE/AR. Plus de 80 % des étudiants de l'Ontario ont déclaré avoir occupé un poste d'AE/AR contre 60 % des étudiants du Québec. La taille de l'université n'a influé que sur les postes d'AE/AR, avec moins de 50 % des étudiants des petites universités ayant déclaré avoir perçu cette forme de revenu, contre plus de 70 % des étudiants des établissements de moyenne et de grande taille. Étant donné que les autres formes de soutien ne varient pas, on ne peut pas déterminer clairement comment les étudiants du Québec et des universités de petite taille compensent leur manque d'accès à un poste d'AE/AR, même si les étudiants inscrits dans des universités de petite taille vivent souvent dans des centres urbains de plus petite taille, où le coût de la vie est moindre, et que les frais de scolarité des étudiants du Québec sont plus bas.

L'accès à toutes les formes de soutien financier augmente avec les années d'études (Graphique 8c). La plus forte augmentation a concerné l'emploi, avec 25 % des étudiants de première et deuxième année ayant indiqué recevoir un revenu d'emploi, contre 48 % des étudiants en cinquième année et dans les années subséquentes.

La principale variation liée à la discipline d'étude concernait l'accès à un poste d'AE/AR et à un emploi (Graphique 8d). Les étudiants au doctorat dans les disciplines des sciences humaines et des sciences sociales étaient les plus susceptibles de déclarer avoir eu accès à un poste d'AE/AR (83 % et 80 %), alors que les étudiants en éducation et en sciences de la santé étaient les moins susceptibles de faire cette déclaration (58 % et 53 %). Étant donné le caractère limité des postes d'AE/AR et du soutien sous forme de bourses d'études déclaré par les étudiants en éducation, il est surprenant que ce groupe soit plus susceptible de déclarer un emploi comme forme de soutien financier que leurs pairs. Cela pourrait être lié à la part plus importante d'étudiants en éducation qui étudient à temps partiel, ce qui limiterait leur accès à la fois à un poste d'AE/AR et à des bourses d'études.

Les étudiants en sciences humaines se démarquent comme étant les plus susceptibles de déclarer avoir reçu une bourse d'études, un emploi d'AE/AR et des bourses d'entretien, tout en occupant une place très élevée dans la proportion d'emploi et d'utilisation de prêts/d'économies. Cela pourrait être lié au temps nécessaire à l'achèvement des études, car les étudiants en sciences humaines sont ceux qui prennent en moyenne le plus de temps pour terminer leur programme et sont donc les plus susceptibles d'épuiser les sources de revenus offertes par leur université. À l'inverse, seuls 23 % des étudiants en sciences déclarent occuper un emploi, et 21 % d'entre eux déclarent avoir accéder à des prêts/des économies. Les étudiants en sciences pourraient être en mesure d'éviter d'obtenir des postes supplémentaires ou d'avoir recours à des prêts en raison de l'accès important à des postes d'AE/AR et à des bourses d'études (72 % et 81 % respectivement), et du temps plus limité nécessaire à l'obtention de leur diplôme.

La tendance des réponses en fonction du statut d'étudiant international au doctorat était semblable aux résultats des étudiants de maîtrise susmentionnés. Les étudiants canadiens étaient plus susceptibles de déclarer occuper un emploi et avoir eu recours à un prêt/des économies (Graphique 8e). Les étudiantes étaient également plus susceptibles que les étudiants de déclarer occuper un emploi (Graphique 8f).

Nous avons également tenté de déterminer si la source de revenus était liée à la désignation de l'argent comme un obstacle majeur (données non fournies). Comme prévu, les étudiants qui ont reçu des bourses d'études ou qui ont occupé un poste d'AE/AR étaient moins susceptibles d'indiquer que l'argent était un obstacle majeur à leur progression, ce qui suggère que ces soutiens réduisent efficacement la pression financière. À l'inverse, les étudiants qui ont reçu des bourses d'entretien, ont eu recours à des prêts/des économies ou ont occupé un emploi étaient plus susceptibles de déclarer que l'argent constituait un obstacle majeur.

5.3 Endettement

L'Enquête demandait aux étudiants des cycles supérieurs d'estimer le montant de la dette qu'ils prévoyaient d'avoir accumulé d'ici l'obtention de leur diplôme. On pourrait raisonnablement remettre en question l'exactitude des prévisions des étudiants, en particulier au cours d'un diplôme de doctorat dont la longueur pourrait être incertaine. Sous-estiment-ils le temps d'achèvement de leurs études? Surestiment-ils leur accès à des bourses d'études et à des postes d'AE/AR? Sous-estiment-ils le coût de la vie ou surestiment-ils leur capacité à se tenir à leur budget? Pour nombre d'entre eux, la réponse à au moins l'une de ces questions est oui, ce qui engendre des estimations probablement conservatrices de leur endettement.

Bien qu'ils puissent se montrer trop optimistes, 40 % des étudiants inscrits à des maîtrises professionnelles, 49 % de ceux inscrits à des maîtrises en recherche, et 56 % des étudiants au doctorat ont déclaré qu'ils prévoyaient de ne pas avoir accumulé de dette pour leurs études de cycle supérieur à rembourser après l'obtention de leur diplôme (Graphique 4c). Autrement dit, ils prévoient qu'ils n'augmenteront pas leur dette en conséquence de leurs études de cycle supérieur, ce qui suggère qu'un peu moins de la moitié des étudiants de maîtrise et plus de la moitié des étudiants au doctorat peuvent se permettre de vivre entièrement de leurs économies et des fonds/des revenus qu'ils perçoivent pendant leurs études. Étant donné la nature cumulative de cette mesure (les étudiants au doctorat déclarent l'ensemble de leur endettement lié à leurs études de cycle supérieur), il semblerait qu'au moins certains des étudiants au doctorat remboursent la dette liée à leur maîtrise avant de passer au doctorat, ou qu'ils remboursent la dette liée à leur maîtrise tout en réalisant leurs études doctorales, ou encore que les étudiants qui ont accumulé une dette en raison de leur maîtrise soient moins susceptibles de poursuivre des études doctorales. Les données ne nous indiquent pas lequel de ces scénarios est correct, mais la logique suggère que la première et la troisième explication sont les plus probables.

Seule une petite part des étudiants prévoient d'avoir accumulé une dette importante après l'obtention de leur diplôme. Plus précisément, 5 % des étudiants en maîtrise professionnelle, 2 % des étudiants de maîtrise en recherche et 5 % des étudiants au doctorat estimaient que la dette liée à leurs études de cycle supérieur excèderait 50 000 $. Cela semble être contraire à la situation décrite par les médias, selon laquelle une large part des étudiants des cycles supérieurs accumulent une dette impossible à gérer, bien que cela ne soit pas d'un grand réconfort pour les étudiants qui accumulent effectivement une dette.

La dette liée aux études des cycles supérieurs n'est pas nécessairement la seule source de dette universitaire et les étudiants ont également déclaré leur niveau d'endettement lié au premier cycle. La question demandait aux étudiants de déterminer la tranche dans laquelle se trouvait leur dette liée aux études de cycle supérieur, ce qui nous empêche de simplement additionner les deux niveaux d'endettement pour obtenir un montant total. L'utilisation de la méthode la moins conservatrice (dette au niveau le plus élevé de la tranche sélectionnée) et de la méthode la moins conservatrice (dette au niveau le moins élevé de la tranche sélectionnée) nous permet d'établir une tranche de dette globale. Quarante-deux pour cent des étudiants aux cycles supérieurs s'attendent à terminer leurs études sans avoir accumulé de dette, alors qu'entre 10 % et 13 % des étudiants aux cycles supérieurs s'attendent à terminer leurs études de cycle supérieur en ayant accumulé plus de 50 000 $ de dette, études de premier cycle et études aux cycles supérieurs confondues. L'examen de la façon dont ces chiffres diffèrent en fonction du niveau du programme nous montre qu'une part plus importante d'étudiants inscrits à des programmes professionnels prévoient d'accumuler une dette cumulée de plus de 50 000 $ (entre 11 et 15 %), et leur rassemblement en sous-groupes en fonction de leur discipline indique que ces chiffres sont influencés par les étudiants en commerce/gestion (16 % à 19 %) (données non fournies). Cela n'est pas surprenant, étant donné le niveau généralement élevé des frais de scolarité de certains de ces programmes.

Dans le reste de la présente section, nous nous concentrons sur les caractéristiques qui influent sur la part d'étudiants ayant indiqué qu'ils s'attendaient à avoir accumulé une dette d'études supérieures d'ici l'obtention

de leur diplôme (c.-à-d. pas de dette c. une dette).

Maîtrise professionnelle. On note peu de variation entre les attentes liées à l'endettement d'un programme de maîtrise professionnelle en fonction de nos caractéristiques d'intérêt (Graphique 9). La région est loin d'atteindre notre palier de 10 %, avec l'Ontario, le Québec et le RC à 65 %, 56 % et 57 %, respectivement. Les étudiants en troisième année et plus sont moins susceptibles de déclarer prévoir une dette, bien que, comme indiqué dans le Tableau 7, cela ne représente que 12 % de l'échantillon des maîtrises professionnelles, ce qui suggère que peu d'étudiants inscrits à une maîtrise professionnelle prennent plus de trois ans pour l'achever.

Le seul autre lien entre les caractéristiques et la dette des étudiants inscrits à des programmes de maîtrise professionnelle concerne la discipline (Graphique 9d). Les étudiants de professions non liées à la santé (71 %) et les étudiants en sciences de la santé (70 %) sont nettement plus susceptibles d'accumuler une dette, et les étudiants en éducation sont moins susceptibles de le faire, avec 51 %. Le reste des groupes de cette discipline se situent entre ces deux extrêmes, et l'on ne note pas de tendance ou de regroupement. Dans la section ci-dessus, nous avons abordé la part relativement importante d'étudiants en commerce/gestion qui s'attendent à accumuler un niveau élevé de dette; il est donc utile de noter que bien que ce soit le cas, seuls 54 % des étudiants inscrits à des programmes de maîtrise professionnelle en commerce/gestion déclarent s'attendre à avoir accumulé un certain niveau de dette.

Maîtrise en recherche. Les attentes relatives à l'accumulation d'un certain niveau d'endettement ne variaient pas en fonction de la taille de l'université, de l'année d'étude ou du sexe (Graphique 9).

Les attentes liées à l'endettement variaient en fonction de la discipline (Graphique 9d), et on a relevé la tendance commune selon laquelle les étudiants en génie et en sciences pouvaient être regroupés et étaient les moins susceptibles de déclarer avoir accumulé une dette d'études supérieures, avec des taux de déclaration de dette à 41 % et 43 % respectivement (Graphique 9d). Comme qu'indiqué ci-dessus, ces deux groupes se trouvaient dans la moitié supérieure des groupes de disciplines ayant déclaré avoir eu accès à une bourse d'études et à un poste d'AE/AR. Les étudiants des professions non liées à la santé étaient le seul groupe dont plus de 60 % des répondants s'attendaient à avoir accumulé un certain niveau de dette liée à leurs études de cycle supérieur au cours de leurs études, comme l'indique le Graphique 7d, bien que 50 % d'entre eux aient déclaré une bourse d'études comme forme de soutien financier, et que seuls 42 % des étudiants aient déclaré avoir eu accès à un poste d'AE/AR.

Un nombre plus élevé d'étudiants canadiens que d'étudiants internationaux ont indiqué qu'ils accumuleraient une dette d'études de cycle supérieur (53 % c. 39 %, respectivement) (Graphique 9e). Comme indiqué ci-dessus, les étudiants internationaux sont moins susceptibles que les étudiants canadiens de déclarer des prêts/économies comme soutiens financiers, peut-être parce que l'accès à des prêts est souvent limité aux étudiants canadiens.

Doctorat. Chez les étudiants au doctorat, la prévision de la dette ne variait pas en fonction de la taille de l'université, de l'année d'étude ou du sexe (Graphique 9).

Une part plus faible des étudiants ont déclaré un endettement du RC qu'en Ontario et au Québec (Graphique 9a). La distribution régionale des différentes formes d'aide au revenu (Section 5.2) n'explique pas cette différence, car le groupe du RC n'était que légèrement plus susceptible d'avoir accès à des formes non remboursables d'aide au revenu.

Deux groupes assez différents ont pu être établis en tenant compte des données relatives à la discipline (Graphique 9d). Les étudiants en sciences de la santé et dans les disciplines des STIM sont regroupés et sont moins susceptibles de s'attendre à avoir accumulé une dette (moins de 42 %), alors qu'environ 50 % à

55 % des étudiants des autres domaines prévoient d'avoir accumulé une dette. Là encore, si l'on examine les sources de soutien financier (Graphique 8d), un nombre plus important d'étudiants en sciences de la santé et en sciences ont déclaré avoir obtenu un soutien par l'intermédiaire de bourses d'études (par rapport à leurs pairs), et une part plus élevée d'étudiants en génie ont déclaré avoir obtenu un poste d'AE/AR. Ces aides au revenu non remboursables, associées à des temps d'achèvement moyens plus courts, expliquent certaines des différences liées à l'endettement associées à la discipline d'études. En revanche, les temps importants d'achèvement des diplômes engendrent fréquemment la réduction du nombre de possibilités de financement, ce qui exige l'obtention de prêts pour répondre aux besoins financiers.

Tout comme pour les résultats susmentionnés au sujet des étudiants de maîtrise en recherche, les étudiants au doctorat canadiens sont plus susceptibles que les étudiants internationaux de prédire qu'ils obtiendront leur diplôme avec un certain niveau de dette liée à leurs études de cycle supérieur (49 % c. 32 %) (Graphique 9e).

5.4 Services financiers

Toutes les universités possèdent un bureau qui fournit des services financiers, et bien que leur objectif premier soit d'aider les étudiants à accéder à des fonds, nombre d'entre eux offrent également des conseils et des renseignements sur l'établissement de budgets et la planification financière. Malgré la valeur potentielle de ces services, moins de la moitié des étudiants de l'échantillon inscrits à des programmes de maîtrise professionnelle et de doctorat ont déclaré avoir eu recours au bureau d'aide financière de leur université, et un peu plus de la moitié des étudiants de maîtrise en recherche ont déclaré y avoir eu recours. Environ les deux tiers des étudiants qui l'on fait ont attribué une note faible au service qu'ils ont reçu (Graphiques 4d et 4e). Les étudiants des cycles supérieurs n'en sont pas à leur première expérience universitaire, et la plupart ont déjà vécu longtemps avec un budget limité. Ces conclusions suggèrent que les étudiants des cycles supérieurs considèrent que cette ressource est principalement destinée aux étudiants de premier cycle et obtiennent des renseignements sur les financements ailleurs (peut-être au sein de leur département) ou estiment tout simplement ne pas avoir besoin de conseils financiers.

Maîtrise professionnelle. Les étudiants inscrits à des programmes professionnels étaient en général moins susceptibles d'avoir recours à des services financiers que les étudiants en maîtrise de recherche ou au doctorat (Graphique 4d), tout en étant le groupe le plus susceptible de déclarer un certain niveau d'endettement. Leur recours aux services financiers est toutefois influencé par l'ensemble de nos caractéristiques d'intérêt, à l'exception de la taille de l'université et du sexe (Graphique 10).

Les étudiants de l'Ontario et du Québec inscrits à des programmes professionnels sont plus susceptibles que les étudiants du RC d'avoir recours aux services financiers (Graphique 10a), et les étudiants en troisième année et plus utilisent peu ces services (26 %) comparés aux étudiants de première (44 %) et de deuxième (42 %) année (Graphique 10b). La variation la plus importante est liée à la discipline (Graphique 10d), et va de 41 % (sciences sociales) à 53 % (génie). Aucune tendance nette entre les disciplines et une valeur aberrante. Seuls 26 % des étudiants en éducation ont déclaré avoir recours au bureau d'aide financière. Les étudiants internationaux étaient nettement plus susceptibles d'avoir recours à leur bureau d'aide financière que les étudiants canadiens.

Les étudiants qui ont recours au bureau d'aide financière présentent peu de variation dans leur évaluation, à l'exception de la région et de la discipline. Bien que les étudiants du Québec déclarent un niveau d'utilisation semblable à celui des étudiants de l'Ontario, ils sont plus susceptibles d'attribuer une note positive à leur bureau, soit 77 %, que les étudiants de l'Ontario, 61 % (Graphique 11a). Bien que les notes positives varient en fonction de la discipline, allant de 59 % pour les professions non liées à la santé à 72 % pour les sciences, on ne distingue pas de tendance particulière (Graphique 11d), et la part d'étudiants ayant recours à leur bureau d'aide financière ne semble pas non plus être associée à l'attribution d'une note positive.

Maîtrise de recherche. Le recours aux services d'aide financière sur le campus ne varie pas en fonction de l'année d'études ou du sexe des étudiants de maîtrise en recherche. Toutefois, on a noté quelques différences en fonction de la région, de la taille de l'université, de la discipline et du statut d'étudiant international (Graphique 10).

Les étudiants de maîtrise de l'Ontario et du Québec étaient plus susceptibles d'avoir recours à leur bureau d'aide financière que les étudiants du RC (Graphique 10a) et les étudiants internationaux étaient plus susceptibles d'accéder au service sur le campus que les étudiants canadiens (Graphique 10e). La taille de l'université semble également avoir une incidence, les établissements de plus petite taille étant mieux en mesure d'attirer des étudiants, avec un taux de 60 %, suivis des établissements de taille moyenne, à 57 % et des établissements de grande taille, à 50 %.

La variation la plus importante était associée à la discipline, avec des résultats allant de 40 % (éducation) à 57 % (génie). On ne distingue pas de tendance claire en fonction de la discipline (Graphique 10d).

Malgré la variation du recours au bureau d'aide financière, on n'a relevé qu'une faible variation de la satisfaction chez les personnes qui ont eu recours à ce service. La seule différence non négligeable entre les notes en matière de satisfaction dépendait de la région (Graphique 11a). Un nombre plus important d'étudiants du Québec se sont déclarés satisfaits par rapport aux services financiers, près de 80 % des étudiants du Québec ayant attribué une note positive à leur campus.

Doctorat. Il existe là encore une certaine variation du recours à ces services en fonction de la région, 43 % des étudiants au doctorat du RC ayant indiqué avoir eu recours à ce service, contre 53 % des étudiants au doctorat qui étudient au Québec (Graphique 10a). Les étudiants du Québec étaient non seulement plus susceptibles d'avoir recours à leur bureau d'aide financière, mais proportionnellement, un nombre plus important d'étudiants du Québec ont également déclaré que la qualité du service était positive (Graphique 11a). Soixante-treize pour cent des étudiants du Québec se sont déclarés satisfaits, contre 60 % des étudiants de l'Ontario.

On observe également une variation en fonction du statut d'étudiant international, les étudiants internationaux étant plus susceptibles d'avoir recours à l'aide financière que les étudiants canadiens (55 % c. 45 %) (Graphique 10e). On n'a relevé aucune différence entre les notes positives attribuées au service (Graphique 11e). Les étudiants au doctorat inscrits dans des universités de petite taille étaient plus susceptibles d'avoir recours aux bureaux d'aide financière (Graphique 10b), mais étaient plus ou moins susceptibles d'attribuer une note positive au service qu'ils ont reçu (Graphique 11b).

On a relevé une variation en fonction de la discipline d'études (Graphique 10d). Les étudiants inscrits à un programme de doctorat en génie se démarquent des autres, 59 % d'entre eux ayant déclaré qu'ils n'avaient pas eu recours à leur bureau d'aide financière. L'usage de ce service était faible dans toutes les autres disciplines, allant de 39 % (sciences de la santé) à 48 % (professions non liées à la santé et sciences sociales). Malgré ces différences d'utilisation, aucune variation de la notation positive n'a été relevée en fonction de la discipline (Graphique 11d). Le recours à ce service et l'attribution d'une note positive à celui-ci ne varient également pas entre les étudiants au doctorat en fonction de l'année d'études et du sexe.

Bien qu'il y ait eu une certaine variation de la proportion d'étudiants qui ont eu recours à leur bureau d'aide financière, on a relevé une variation faible de part de ceux qui ont attribué une note positive à ce service. Cela suggère que les bureaux d'aide financière fournissent un service quelque peu générique et que les facteurs qui motivent certains groupes à avoir recours au bureau plus que d'autres sont peut-être eux-mêmes externes aux bureaux. Les étudiants internationaux pourraient ne pas avoir d'idée préconçue sur ce qu'offre leur bureau d'aide financière, alors que ce n'est pas le cas des étudiants canadiens. Cela pourrait expliquer

pourquoi les étudiants internationaux sont nettement plus susceptibles de déclarer avoir eu recours à leur bureau. Une fois qu'ils ont franchi la porte, les caractéristiques personnelles et institutionnelles ont peu d'incidence sur la qualité perçue des services offerts.

Section 6 : Résultats : Carrière et soutiens universitaires

6.1 Repères

Quatre repères ont été créés en associant des éléments de l'enquête semblables (Mercier, Meunier, Jacques, Simon & DiGenova, 2010; Zhao, 2012). Chacun de ceux-ci offre une mesure globale de la satisfaction des étudiants par rapport à l'un des quatre domaines jugés particulièrement pertinents par rapport à l'expérience des étudiants des cycles supérieurs : la qualité de l'enseignement, les possibilités de présenter et de publier son travail, la formation et l'orientation professionnelle, et un superviseur de thèse motivant. Nous avions prédit que les scores attribués à ces respires seraient plus informatifs que les mesures de l'évaluation générale, mais nous avons constaté que les résultats réels étaient assez cohérents entre la plupart des groupes, et que les notes étaient assez difficiles à interpréter, avec deux repères ayant une échelle allant de 1 à 5, un repère ayant une échelle allant de 0 à 4, et un repère recueillant des chiffres. Nous abordons chaque mesure séparément.

Possibilités de présenter et de publier son travail. Ce repère mesure le nombre de possibilités pour les étudiants des cycles supérieurs de présenter ou de publier leur travail, et est une mesure cumulative relative à leur programme actuel. L'échelle de cette mesure est claire, mais le repérage des différences non insignifiantes pose quelque peu problème. Ce qui est difficile de distinguer est le niveau de possibilité nécessaire aux étudiants pour acquérir les compétences en publication et en présentation nécessaires pour réussir leur entrée sur le marché du travail.

Comme prévu, les étudiants au doctorat ont déclaré le nombre moyen de possibilités de présenter et de publier le plus élevé, suivis des étudiants de maîtrise en recherche, puis des étudiants de maîtrise professionnelle (Graphique 12 b). Le nombre de possibilités augmente avec les années d'étude, mais on a demandé aux étudiants de déclarer le nombre de possibilités accumulées au cours de leur programme de cycle supérieur actuel, et on s'attendait donc également à cela (Graphique 14c).

Au niveau du doctorat, les étudiants canadiens ont déclaré plus de possibilités que les étudiants internationaux, ce qui rend compte de la difficulté de rédiger et de présenter des travaux lorsque l'anglais n'est pas la première langue de l'étudiant (Graphique 14 e). On n'a relevé qu'une variation faible en fonction de la discipline d'études (Graphique 14d).

Soutien du superviseur de thèse. Cette mesure de référence était fondée sur des questions utilisant une échelle de Likert à quatre points, 1 = pas du tout d'accord, et 4 = tout à fait d'accord. Les étudiants de maîtrise en recherche et les étudiants au doctorat ont déclaré avoir reçu un soutien et un mentorat solides de la part de leurs directeurs de thèse[6] (Graphique 12d), et on n'a pas relevé de variation importante associée aux caractéristiques personnelles et institutionnelles (Graphique 16).

Qualité de l'enseignement. Cette mesure de comparaison était basée sur des questions utilisant une échelle de Likert à cinq points en vertu de laquelle 1 = faible et 4 = excellent. Les étudiants ont également attribué des notes assez élevées à la qualité de l'instruction et à la qualité intellectuelle de leurs professeurs (Graphique 12a). On a relevé une certaine variation en fonction de la discipline d'études. Les étudiants en sciences humaines ont attribué les notes les plus élevées à leurs instructeurs, alors que les étudiants en génie aux deux niveaux de recherche et les étudiants des professions non liées à la santé inscrits à des programmes de maîtrise professionnelle ont attribué les notes les plus faibles (Graphique 13 d). Nos

[6] Les questions figurant dans le point de référence relatif au soutien du directeur de thèse n'ont pas été incluses dans la version professionnelle de l'Enquête.

caractéristiques liées aux étudiants et aux établissements n'engendrent aucune autre variation importante.

Formation en recherche et orientation professionnelle. Cette mesure de comparaison était basée sur des questions utilisant une échelle de Likert à quatre points en vertu de laquelle 1 = faible et 4 = excellent. La note moyenne de satisfaction par rapport à la formation en recherche et à l'orientation professionnelle était considérablement plus faible que pour les repères liés au superviseur et à l'enseignement (Graphique 12c). La note plus faible attribuée à ce repère a été influencée par les notes relativement faibles attribuées par les étudiants aux conseils et aux ateliers dont ils ont bénéficié relativement à leurs possibilités de carrière et à leur formation (voir la Section 6.2 ci-dessous). Aucune variation notable n'a été établie par rapport à cette mesure de référence entre les variables indépendantes étudiées (Graphique 15).

Le manque de variation général de ces trois repères importants suggère soit une cohérence de l'expérience des étudiants des cycles supérieurs, soit une atténuation des différences grâce à l'étalement des mesures individuelles utilisées pour créer la mesure de référence. La prochaine section de ce chapitre sera axée sur les réponses des étudiants aux questions individuelles relatives aux ateliers et aux aides au perfectionnement professionnel, à l'accès au marché du travail et au recours par les étudiants aux bureaux d'aide financière.

6.2 Ateliers et soutiens liés à l'accès au marché du travail

Les étudiants décident d'entamer des études de deuxième et troisième cycle pour tout un éventail de raisons, allant de l'intérêt personnel par rapport à un thème particulier ou à un domaine d'études, à la recherche d'un diplôme en vue d'accéder à un cheminement de carrière particulier. La majorité des étudiants décriraient probablement leur motivation comme un mélange de ces deux objectifs. Les programmes des cycles supérieurs vont de ceux qui offrent un programme vaste axé sur l'aspect intellectuel à ceux ayant un objectif plus précis d'accès au marché du travail, et certains programmes ont de la difficulté à trouver un équilibre entre ces deux extrêmes. Les administrateurs de programmes de cycle supérieur souhaitent certainement que leurs étudiants obtiennent des emplois, et les étudiants eux-mêmes s'attendent à ce que leurs possibilités d'emploi soient meilleures après l'obtention de leur diplôme d'études supérieures. L'attention médiatique actuellement accordée aux perspectives d'emploi des étudiants ayant obtenu des diplômes de cycle supérieur pourrait influer sur les attentes des étudiants et sur la note attribuée aux ateliers relatifs au marché du travail, et aux soutiens offerts par leur établissement.

Maîtrise professionnelle. On a posé trois questions liées au perfectionnement des compétences professionnelles aux étudiants de maîtrise professionnelle (consulter le Tableau 4 pour voir tous les éléments). Entre 63 % et 69 % des étudiants ont attribué une note positive aux ateliers et aux conseils qu'ils ont reçus relativement aux possibilités de carrière, à la préparation à l'emploi, à la pratique professionnelle et aux possibilités de stages (Graphique 17a).

Les étudiants des universités de petite taille étaient plus susceptibles d'attribuer des notes plus faibles aux ateliers sur les possibilités de carrière que les étudiants inscrits dans des universités de taille moyenne et de grande taille, bien que la différence entre les réponses aux questions sur la préparation à l'emploi ou les stages en fonction de la taille de l'université ne soit pas très marquée (Graphique 18b). La part d'étudiants satisfaits décline en général avec le nombre d'années d'études dans trois questions, bien qu'aucune de ces différences n'atteigne les 10 % (Graphique 18c). Moins d'étudiants internationaux que d'étudiants canadiens se sont déclarés satisfaits des possibilités de stage, avec 60 % et 70 % respectivement (Graphique 18 e). Cela pourrait être dû à la difficulté liée à la concurrence des étudiants canadiens pour des possibilités d'expérience ou aux difficultés liées à l'accès à des placements d'emploi avec un visa d'étudiant. Les réponses à ces questions ne varient pas en fonction de la région et du genre (Graphiques 18a et 18f).

Enfin, nous avons examiné la discipline (Graphique 18d). Comme prévu, des différences ont été relevées en fonction de cette variable. La tendance était très semblable pour ce qui est de l'évaluation par les étudiants

des services sur les possibilités de carrière et des conseils liés à la préparation de carrière et à la pratique professionnelle. Les étudiants en science étaient les plus susceptibles de fournir une note positive, et les étudiants des professions non liées à la santé et des sciences humaines étaient les moins susceptibles de déclarer avoir eu une expérience positive. Les résultats relatifs à la satisfaction par rapport aux stages sont plus divers, et un pourcentage étonnamment bas d'étudiants en génie étaient satisfaits (55%). Les universités pourraient avoir de la difficulté à répondre aux attentes élevées des étudiants en génie, une discipline qui a longtemps été associée avec le contact avec l'industrie et une expérience professionnelle intégrée. Les étudiants en sciences humaines, une discipline qui n'est pas associée à une composante d'apprentissage intégrée au travail, étaient également insatisfaits, 55 % d'entre eux ayant attribué une note positive à leur expérience des stages. Cela rend compte d'un manque de possibilités plutôt que d'une insatisfaction par rapport à l'expérience même. Les étudiants en sciences et en sciences de la santé étaient globalement satisfaits de leur stage, avec des taux de satisfaction de 79 % et 86 %, respectivement.

Maîtrise en recherche. Les étudiants qui ont répondu à la version axée sur la recherche de l'Enquête ont répondu à quatre questions liées au perfectionnement des compétences professionnelles, plus particulièrement en vue d'évaluer la qualité des conseils et des ateliers qu'ils ont reçus sur l'enseignement, les carrières dans le milieu universitaire, les carrières en dehors de ce milieu et les postes de recherche (consulter le Tableau 5 pour voir l'ensemble des éléments).

Une vaste majorité des étudiants de maîtrise en recherche ont attribué une note positive aux cours, aux ateliers et aux orientations qu'ils ont reçus au sujet de l'enseignement (82 %). Cela contraste nettement avec les 52 % des étudiants ayant attribué une note positive aux ateliers/conseils sur les carrières dans le milieu universitaire et le taux inférieur à 50 % de notes positives attribuées aux conseils et aux ateliers sur les postes de recherche et les possibilités de carrière en dehors du milieu universitaire (Graphique 17c). À l'exception des ateliers d'enseignement, la majorité des étudiants de maîtrise en recherche n'étaient pas satisfaits de la qualité de la formation et du soutien qu'ils ont reçus dans les domaines liés à la préparation à l'emploi et aux possibilités de carrière.

La part d'étudiants ayant attribué une note positive aux ateliers/cours n'a pas varié sensiblement en fonction des caractéristiques personnelles et des établissements. En outre, aucune des mesures de perfectionnement professionnel n'a varié en fonction de la région ou du sexe (Graphiques 19a et 19 f).

Les questions servant à évaluer la qualité des ateliers/conseils sur les carrières au sein du milieu universitaire, les carrières en dehors du milieu universitaire et les postes de recherche ont varié en fonction de la taille de l'université, de l'année d'étude, du statut d'étudiant international et de la discipline (Graphique 19). Les étudiants inscrits dans des universités de taille moyenne étaient plus susceptibles d'être satisfaits que les étudiants inscrits dans des universités de grande ou petite taille (Graphique 19b), et proportionnellement, une part plus importante d'étudiants internationaux que d'étudiants canadiens étaient satisfaits (Graphique 19e). Comme pour la plupart des conclusions susmentionnées, la satisfaction diminue au fil des années d'études (Graphique 19c).

Les tendances associées à la discipline sont très semblables. On ne relève pas de variation importante entre les parts d'étudiants satisfaits des conseils/ateliers sur les carrières au sein du milieu universitaire, les étudiants en génie se situant en haut de l'échelle (59 %) et les étudiants des professions non liées à la santé, des sciences sociales, en éducation et en sciences humaines se trouvant en bas de l'échelle (47 %). La part d'étudiants satisfaits des conseils/ateliers sur les carrières en dehors du milieu universitaire affiche la plus grande variation en fonction de la discipline, et les niveaux les plus faibles. Là encore, les étudiants en génie sont les plus susceptibles de fournir une note positive (57 %), mais seulement 38 % des étudiants en sciences humaines se disent satisfaits des soutiens au cheminement de carrière. Seuls les étudiants en génie et en commerce sont plus de 50 % à être satisfaits des ateliers et des soutiens de carrière offerts en dehors du milieu universitaire.

La tendance en matière de satisfaction par rapport au soutien aux postes de recherche se situe entre ces deux résultats, et là encore, les étudiants en génie sont les plus satisfaits (55 %), et les étudiants en sciences humaines sont les moins satisfaits (40 %).

Doctorat. Une grande part des étudiants au doctorat étaient satisfaits par rapport aux ateliers et aux cours, mais une part bien inférieure d'entre eux ont attribué une note positive aux ateliers/conseils sur les possibilités de carrière au sein du milieu universitaire, en dehors du milieu universitaire ou sur les postes de recherche (Graphique 17b).

Comme pour les résultats des étudiants inscrits à des maîtrises de recherche, les résultats des ateliers/cours ne varient pas en fonction de nos caractéristiques (Graphiques 20). En outre, aucune des compétences professionnelles ne variait en fonction de la région, de la taille de l'université ou du sexe.

Là encore, on retrouve une tendance familière, avec une baisse de la satisfaction au fil des années d'études et une part de seulement 34 % des étudiants au doctorat en cinquième année ou plus se disant satisfaits des ateliers/conseils sur les carrières en dehors du milieu universitaire (Graphique 20c). Même dans les années 1 et 2, moins de 50 % des étudiants étaient satisfaits des soutiens liés aux possibilités de carrière en dehors du milieu universitaire. Il importe de noter les taux de satisfaction faibles par rapport aux ateliers/conseils sur les carrières au sein du milieu universitaire, un domaine dans lequel les établissements et les ministères devraient disposer de l'expertise nécessaire pour fournir toute une gamme de soutiens. Cinquante-six pour cent des étudiants en première et deuxième année sont satisfaits dans ce domaine, et cette proportion chute à 47 % pour les étudiants de cinquième année.

Les étudiants internationaux et canadiens rapportent des proportions de satisfaction semblables, à l'exception des ateliers de perfectionnement professionnel et des conseils en matière de carrière en dehors du milieu universitaire, quant auxquels une part importante d'étudiants internationaux se sont déclarés satisfaits.

On a également relevé une variation importante du pourcentage d'étudiants satisfaits en fonction de la discipline d'études (Graphique 20d), à l'exception des ateliers et des soutiens d'enseignements, qui ont reçu des notes positives de la part de plus de 70 % des étudiants dans toutes les disciplines. Dans toutes les disciplines, l'ordre des réponses a été le même. Les étudiants de toutes les disciplines étaient plus susceptibles d'attribuer une note positive aux soutiens de carrière au sein du milieu universitaire, suivi des postes de recherche, et les parts les plus faibles de notes positives ont été attribuées aux conseils/ateliers sur les carrières en dehors du milieu universitaire. Les étudiants en génie étaient la seule exception à cette tendance, et ont placé les carrières/ateliers sur les postes de recherche derrière les carrières en dehors du milieu universitaire.

Globalement, les étudiants en génie, en sciences et en sciences de la santé étaient plus susceptibles que leurs pairs des autres disciplines d'être satisfaits des conseils de carrière et des ateliers des quatre domaines.

6.3 Services de carrière

Les bureaux des services de carrière sont une autre ressource sur le campus à la disposition des étudiants. Ces centres offrent des informations sur les carrières et des services d'aide à l'emploi, mais ciblent en général un public étudiant plus vaste. Le personnel des services de carrière peut aider les étudiants à envisager des possibilités de carrière en dehors du milieu universitaire, fournir une aide par rapport aux activités de recherche d'emploi et parfois fournir un accès direct à des employeurs possibles en organisant des événements de recrutement sur le campus. Nous achevons ce chapitre sur la satisfaction des étudiants des cycles supérieurs par rapport au perfectionnement des compétences professionnelles et à la préparation

à l'emploi en faisant rapport sur la part d'étudiants qui ont recours à leur bureau de services de carrière et parmi eux, sur ceux qui sont satisfaits des services qu'ils ont reçus.

Une conclusion marquante est la faiblesse du nombre d'étudiants des cycles supérieurs qui ont eu recours à leurs centres de services de carrière (Graphique 17d). Les étudiants de maîtrise professionnelle étaient les plus susceptibles de déclarer avoir eu recours à ce service sur le campus (42 %), suivis des étudiants de maîtrise inscrits à des programmes de recherche (39 %), puis des étudiants de doctorat (36 %). Dans l'ensemble, on a relevé peu de différences entre l'évaluation de la qualité des services de carrière, avec environ les deux tiers des étudiants ayant utilisé ces services leur ayant attribué une note positive (Graphique 17e).

Maîtrise professionnelle. Un nombre plus élevé d'étudiants en maîtrise professionnelle de l'Ontario ont eu recours à leur bureau de services de carrière que dans le reste du Canada (Graphique 21a), mais la part de répondants satisfaits varie peu (Graphique 22a). Les étudiants inscrits dans des petites universités étaient les moins susceptibles d'avoir recours à leur bureau des services de carrière, et les moins susceptibles d'être satisfaits de la qualité de ces services (Graphiques 21b et 22b). Les étudiants en troisième année d'études ou plus étaient plus susceptibles de déclarer avoir eu recours aux services de carrière, mais là aussi, la satisfaction n'a pas différé de 10 % (Graphiques 21c et 22c). On a noté une variation très importante du recours à ces services en fonction du statut d'étudiant international, 74 % des étudiants internationaux ayant indiqué qu'ils avaient eu recours à ces services, contre seulement 36 % des étudiants canadiens (Graphique 21e). Malgré cette variation, les niveaux de satisfaction étaient semblables, 64 % des étudiants canadiens et 72 % des étudiants internationaux s'étant déclarés satisfaits (Graphique 22e).

Les étudiants en maîtrise professionnelle étant des hommes étaient plus susceptibles d'avoir recours aux services de carrière que les étudiantes, mais là encore, la part d'étudiants satisfaits de la qualité du service n'était pas différente (Graphiques 21f et 22f).

On a noté une variation considérable du recours en fonction de la discipline d'étude, avec 64 % des étudiants en génie et seulement 21 % des étudiants en éducation déclarant avoir eu recours aux services (Graphique 21d). Bien que la variation de l'utilisation des services varie grandement, la variation de la part d'étudiants ayant attribué des notes de satisfaction positives est bien inférieure, les étudiants en sciences étant les plus satisfaits, avec un pourcentage de 74 %, et les étudiants en sciences humaines étant les moins satisfaits, avec un pourcentage de 60 % (Graphique 22d). Il ne semble exister aucun lien entre l'utilisation des services et le pourcentage d'étudiants satisfaits.

Maîtrise en recherche. Comme les étudiants de maîtrise professionnelle, les étudiants de maîtrise en recherche inscrits dans des universités de petite taille étaient moins susceptibles de déclarer avoir eu recours aux services de carrière et moins susceptibles d'être satisfaits de ceux-ci (Graphiques 21b et 22b). Les étudiants internationaux sont nettement plus susceptibles de déclarer avoir eu recours à ces services, et la variation de la part d'étudiants ayant attribué une note positive aux services atteint également notre palier d'importance de 10 %, avec 74 % des étudiants internationaux et 64 % des étudiants canadiens s'étant déclarés satisfaits (Graphiques 21e et 22e).

La ventilation du recours aux services par discipline était très semblable à celle des étudiants en maîtrise professionnelle, mais avec une dispersion légèrement plus faible. Les étudiants en génie étaient les plus susceptibles d'avoir recours aux services de carrière, alors que les étudiants en éducation étaient les moins susceptibles de le faire (57 % c. 25 %, respectivement) (Graphique 21d). Là encore, la part des étudiants ayant attribué une note positive aux services varie nettement moins en fonction de la discipline et va de 72 % (éducation) à 61 % (sciences humaines) (Graphique 22d).

Doctorat. Chez les étudiants au doctorat, le recours aux services de carrière variait en fonction de la

discipline, du statut d'étudiant international et du sexe (Graphique 21), alors que la part d'étudiants satisfaits ne variait qu'en fonction de l'année d'études et de la discipline (Graphique 22).

Les étudiants internationaux au doctorat étaient les plus susceptibles d'avoir recours aux services de carrière (45 % c. 33 % des étudiants canadiens, Graphique 21e), bien que seuls 9 % supplémentaires d'entre eux aient fourni une description positive de la qualité des services (Graphique 22e).

Comme chez les étudiants de maîtrise professionnelle, les étudiants au doctorat étant des hommes étaient plus susceptibles d'avoir recours à des services de carrière, avec 41 % des répondants ayant indiqué qu'ils avaient eu recours aux services, contre 31 % des étudiants (Graphique 21f).

On a noté une variation considérable du recours aux services en fonction de la discipline d'études. Le taux des étudiants en génie ayant déclaré avoir eu recours aux services s'élevait à 54 % et le taux de toutes les autres disciplines était inférieur à 40 %, la part la plus faible étant celle des sciences sociales, avec 26 %. Les notes positives attribuées aux services ont présenté une variation bien moindre, les notes des différentes disciplines allant seulement de 55 % (professions non liées à la santé) à 66 % (génie).

Afin de comprendre les résultats surprenants relatifs aux étudiants internationaux à tous les niveaux de programme, nous avons étudié le recours aux services de carrière par les étudiants internationaux et canadiens en fonction de la discipline (non indiqué). On supposait que certaines disciplines disposeraient à la fois d'une culture favorisant le recours aux services de carrière et une part élevée d'étudiants internationaux. Toutefois, les résultats ont confirmé que les étudiants internationaux étaient proportionnellement plus susceptibles d'avoir recours aux services de carrière dans toutes les disciplines. Les étudiants internationaux pourraient prévoir de changer leur statut d'immigration en vue de rester au Canada et d'y travailler. Le bureau des services de carrière pourrait être l'endroit où ils pensent pouvoir obtenir les renseignements de base au sujet de la disponibilité des emplois et de la façon de présenter une candidature.

De même, les étudiants hommes étaient plus susceptibles de déclarer avoir eu recours aux services de carrière, quel que soit le domaine d'études (données non fournies).

Malgré l'existence de certaines différences relativement au recours aux services de carrière décrits ci-dessus, on a relevé peu de différences entre les parts d'étudiants qui ont attribué une note positive à ces services. Mis à part quelques exceptions, entre 60 % et 70 % des étudiants se sont déclarés satisfaits du bureau des services de carrière de leur établissement. L'une des exceptions était les étudiants des universités de petite taille, qui étaient à la fois moins susceptibles d'avoir recours aux services et moins susceptibles de se déclarer satisfaits que leurs pairs inscrits dans des universités de plus grande taille.

Comme pour les bureaux d'aide financière, on se demande si les conseils en matière de carrière offerts dans ces centres sont perçus comme étant principalement adaptés aux étudiants du premier cycle, et ne sont pas attractifs pour les étudiants des cycles supérieurs. On pourrait également se demander si les directeurs et les autres professeurs approuvent l'utilisation de ce type de services hors campus, et dans quelle mesure cela encourage ou décourage les étudiants à accéder à ces centres. Il est également possible que dans ces programmes de recherche, on s'attende à ce que la plus grande partie des conseils en matière de carrière émane du département et du superviseur.

Section 7 : Résultats : Comparaison entre 2010 et 2013, Ontario

La comparaison des résultats de 2010 et de 2013 dans la province de l'Ontario indique que la façon dont les étudiants des cycles supérieurs notent leur expérience varie très peu. Dans de nombreux cas, les résultats étaient si semblables que les lignes des graphiques étaient superposées (Graphique 23). En 2010 et en 2013, environ 77 % des étudiants des cycles supérieurs de l'Ontario ont attribué une note positive à la qualité de leur vie étudiante, environ 85 % d'entre eux ont attribué une note positive à la qualité de leur programme et à la qualité de leurs expériences générales, et près de 90 % d'entre eux étaient satisfaits de la qualité de leur expérience universitaire. Les scores attribués aux repères généraux de 2013 étaient pratiquement identiques à ceux de 2010 (Graphique 27).

Les niveaux d'endettement lié aux études sont également restés les mêmes, et on n'a relevé aucune différence entre la part d'étudiants qui s'attendaient à une augmentation des deux niveaux de dette d'ici l'obtention de leur diplôme (Graphique 24). Mis à part une légère baisse chez les étudiants de maîtrise en recherche et les étudiants au doctorat, qui ont indiqué qu'ils avaient reçu une bourse d'entretien (~8 %) et une légère augmentation du nombre d'étudiants qui ont déclaré avoir utilisé un prêt, des économies et une aide familiale (~5%), on n'a relevé aucune évolution des formes de soutien financier utilisées par les étudiants (Graphique 24).

Entre 2010 et 2013, aucun changement important n'a été relevé dans la gamme de programmes de cycle supérieur à la disposition des étudiants en Ontario, aucune altération radicale des politiques pouvant avoir une incidence sur l'éducation aux cycles supérieurs, et aucune évolution importante des données démographiques relatives aux étudiants (Tableau 8) ou, du moins comme l'indiquent ces comparaisons de la satisfaction, des attentes des étudiants. Dans le cas des étudiants au doctorat, nombre d'entre eux qui étaient des étudiants relativement nouveaux au moment du sondage de 2010 auraient toujours été inscrits pour la vague de 2013. En bref, les preuves présentées ici indiquent qu'en moyenne, la situation des étudiants des cycles supérieurs de l'Ontario est restée stable au cours des dernières années. La comparaison faite par Zhao (2012) des différences entre l'Enquête réalisée en Ontario entre 2007 et 2010 donne un aperçu semblable.

Tableau 7 : Profil des répondants des enquêtes de 2010 et 2013 en Ontario[7]

	Doctorat		Maîtrise de recherche		Maîtrise professionnelle		Toutes les maîtrises	
	% 2010 (N = 6 771)	% 2013 (N = 8 271)	% 2010 (N = 6 555)	% 2013 (N = 7 811)	% 2010 (N = 5 873)	% 2013 (N = 7 449)	% 2010 (N = 12 428)	% 2013 (N = 15 260)
Sexe								
Femmes	50 %	52 %	59 %	59 %	61 %	64 %	60 %	61 %
Hommes	50 %	48 %	41 %	41 %	39 %	36 %	40 %	39 %
Âge								
<=30	50 %	53 %	77 %	75 %	52 %	65 %	65 %	70 %
>30	41 %	40 %	19 %	17 %	32 %	29 %	25 %	23 %
Statut d'étudiant international								
Étranger	81 %	80 %	87 %	83 %	90 %	84 %	88 %	84 %
Étudiants canadiens	19 %	20 %	13 %	17 %	10 %	16 %	12 %	16 %
Autochtone								
Non	86 %	89 %	91 %	89 %	80 %	90 %	86 %	90 %
Oui	2 %	2 %	3 %	3 %	3 %	3 %	3 %	3 %
Minorité visible								
Non	58 %	53 %	64 %	53 %	53 %	50 %	59 %	52 %
Oui	33 %	35 %	32 %	35 %	32 %	40 %	32 %	37 %
Statut d'inscription								
À temps partiel	5 %	5 %	13 %	11 %	26 %	24 %	19 %	17 %
À plein temps	95 %	95 %	87 %	89 %	74 %	76 %	81 %	83 %
Année d'étude								
1	23 %	21 %	50 %	51 %	57 %	59 %	53 %	54 %
2	21 %	19 %	36 %	33 %	33 %	32 %	35 %	33 %
3	19 %	19 %	10 %	10 %	7 %	5 %	8 %	7 %
4	17 %	16 %	3 %	2 %	2 %	1 %	2 %	2 %
5	11 %	11 %	1 %	0 %	1 %	0 %	1 %	0 %
6 ou plus	9 %	12 %	1 %	0 %	1 %	1 %	1 %	0 %

[7] Les pourcentages représentent une part de l'intégralité de l'échantillon. Pour les regroupements qui n'équivalent pas à 100 %, la part restante représente les valeurs/réponses manquantes.

	Doctorat		Maîtrise de recherche		Maîtrise professionnelle		Toutes les maîtrises	
	% 2010 (N = 6 771)	% 2013 (N = 8 271)	% 2010 (N = 6 555)	% 2013 (N = 7 811)	% 2010 (N = 5 873)	% 2013 (N = 7 449)	% 2010 (N = 12 428)	% 2013 (N = 15 260)
Discipline								
Sciences sociales	19 %	20 %	19 %	20 %	10 %	9 %	15 %	15 %
Commerce/gest.	3 %	2 %	2 %	2 %	22 %	22 %	11 %	12 %
Enseignement	6 %	6 %	5 %	3 %	10 %	11 %	8 %	7 %
Génie	16 %	16 %	15 %	16 %	11 %	12 %	13 %	14 %
Sciences de la santé	13 %	14 %	14 %	16 %	15 %	16 %	14 %	16 %
Lettres et sciences humaines	14 %	14 %	10 %	10 %	5 %	5 %	8 %	7 %
Professions non liées à la santé	3 %	4 %	8 %	8 %	16 %	17 %	12 %	12 %
Sciences	25 %	23 %	27 %	25 %	10 %	8 %	19 %	17 %
Taille de l'université								
Faible	2 %	4 %	5 %	10 %	4 %	4 %	5 %	7 %
Moyenne	13 %	13 %	25 %	18 %	24 %	23 %	25 %	20 %
Grande	84 %	83 %	70 %	72 %	72 %	73 %	71 %	73 %

Section 8 : Résumé et recommandations stratégiques

Étant donné la cohérence des résultats dans certains domaines (mesures d'évaluation générales, repères, le changement de l'Ontario au fil du temps) et la variation incohérente des caractéristiques des étudiants et des établissements pour ce qui est des autres mesures, il est difficile d'établir des énoncés conclusifs qui regroupent ces résultats divergents. Nous pouvons fournir des résumés dans les domaines suivants :

Évaluation générale

- La majorité des étudiants des cycles supérieurs au Canada sont satisfaits des aspects généraux de leur programme et de leur expérience universitaire, et cette satisfaction est valable pour des groupes particuliers d'étudiants par région, par taille d'université, par discipline d'étude, par statut d'étudiant international et par sexe.

Répondre aux besoins financiers

- Une part importante des étudiants des cycles supérieurs qui ont participé à l'enquête ont déclaré qu'ils étaient en mesure de répondre à leurs besoins financiers et ne s'attendent pas à accumuler de dette supplémentaire pendant leurs années d'études de cycle supérieur (~48 %). Ce n'est pas le cas de tous, mais une part faible, mais non négligeable des étudiants des cycles supérieurs s'attendent à accumuler une dette d'études de cycle supérieur plutôt considérable de 50 000 $ ou plus (~4 %), en particulier ceux inscrits à des programmes de maîtrise professionnelle en commerce/gestion.

- Plus des deux tiers des étudiants jugent que l'argent constitue un obstacle à leur progression universitaire, près de la moitié de ce groupe citant l'argent comme un obstacle majeur. Malgré cela, moins de 50 % des étudiants des cycles supérieurs ont recours au bureau d'aide financière de leur université, et moins de 70 % de ceux qui le font sont satisfaits de leur expérience. Les bureaux d'aide financière doivent s'assurer que leurs services répondent aux besoins de leurs étudiants des cycles supérieurs, bien que la forme de l'aide financière à la disposition d'un étudiant particulier (par ex. un prêt plutôt qu'une bourse) pourrait créer des obstacles à la satisfaction des étudiants sur lesquels les bureaux d'aide financière ont peu de contrôle.

- Les étudiants inscrits à des programmes de maîtrise professionnelle ont accès à toute une gamme d'aides financières, bien qu'aucune des sources ne soit utilisée par plus de 40 % d'entre eux. Ils déclarent largement moins d'accès à des bourses d'études et à des postes d'AE/AR que les étudiants en maîtrise de recherche. Cela contribue probablement au fait qu'ils prévoient d'accumuler une dette plus importante liée aux études de cycle supérieur.

- Les étudiants de maîtrise en recherche utilisent toute une gamme de soutiens financiers et l'accès à des bourses d'études, à des postes d'AE/AR et à des emplois varie considérablement en fonction de la discipline. Plus de 50 % des étudiants en génie, en sciences, en sciences sociales et en sciences humaines déclarent avoir reçu une bourse d'études ou avoir occupé un poste d'AE/AR. Toutefois, les bourses d'études et les postes d'AE/AR ne semblent engendrer de réduction de dette que chez les étudiants en génie et en sciences.

- Les étudiants au doctorat dépendent largement des bourses et des postes d'AR/AE. La dépendance par rapport au revenu d'emploi affichait la plus grande variabilité en fonction de la discipline, les étudiants des STIM, des sciences de la santé et du commerce étant les plus susceptibles de déclarer un emploi.

- Malgré l'engagement en temps bien plus important exigé par les études doctorales, une part plus importante d'étudiants au doctorat s'attendent à obtenir leur diplôme sans accumuler de dette d'études au cycle supérieur, ce qui souligne l'importance des bourses d'études et des postes d'AR/AE pour aider les étudiants à répondre à leurs besoins financiers.

- La région semble avoir une influence sur l'accès à des postes d'AE/AR et à un emploi comme source de revenus. Les étudiants du Québec inscrits à des programmes de maîtrise sont plus susceptibles d'utiliser un emploi pour financer leurs études que les étudiants de l'Ontario, alors que les étudiants du Québec inscrits à des programmes de recherche (maîtrises et doctorats) déclarent un accès plus faible aux postes d'AR/AE que les étudiants de l'Ontario.

Perfectionnement des compétences professionnelles

- Le perfectionnement des compétences professionnelles est un domaine dans lequel l'ensemble des universités semble ne pas répondre aux attentes des étudiants. Le domaine de l'enseignement est l'une des exceptions. Dans cette discipline, les étudiants inscrits à des programmes de recherche sont satisfaits de la qualité du soutien et de la formation qu'ils reçoivent.

- Les étudiants inscrits à des programmes de recherche (doctorats et maîtrises) ne sont pas satisfaits des ateliers/conseils qu'ils reçoivent relativement aux possibilités de carrières dans le milieu universitaire, des possibilités de carrière en dehors du milieu universitaire et des postes de recherche. La part d'étudiants satisfaits diminue également au fil des années d'études. À mesure que les étudiants progressent dans leur programme universitaire, leurs plans après l'obtention de leur diplôme deviennent plus pertinents, et les étudiants deviennent de plus en plus critiques par rapport aux ateliers/conseils relatifs à leurs possibilités de carrière.

- Les étudiants sont particulièrement critiques par rapport au soutien et aux conseils qu'ils reçoivent relativement à leurs possibilités de carrières en dehors du milieu universitaire, mais on observe une variabilité considérable associée à cette discipline. Au niveau des maîtrises en recherche, plus de 50 % des étudiants en génie et en commerce sont satisfaits, mais le niveau de satisfaction des étudiants en sciences humaines est moindre, soit 38 %. Au niveau du doctorat, seuls les étudiants en génie ont un taux de satisfaction de plus de 50 %, alors qu'en sciences, en sciences de la santé et dans les professions non liées à la santé, en sciences sociales, en éducation et en sciences humaines, 41 % ou moins des étudiants se disent satisfaits.

- Les étudiants de maîtrise professionnelle sont moins susceptibles que leurs pairs des programmes de recherche d'attribuer une note positive au perfectionnement de leurs compétences professionnelles, mais même ce groupe n'atteint pas les 70 % de notes positives relativement aux ateliers/conseils sur les possibilités de carrière, sur la préparation à l'emploi et la pratique professionnelle, ou sur les possibilités de stage. On note une variation en fonction de la discipline, mais le pourcentage de satisfaction ne tombe jamais en dessous de 50 %.

- Comme pour le recours aux services financiers susmentionné, les étudiants n'ont pas recours à leur bureau de services de carrière. Moins de 45 % de chaque groupe d'étudiants des cycles supérieurs déclarent avoir utilisé les services de carrière, et parmi ceux-ci, moins de 70 % se disent satisfaits de cette expérience. Les étudiants inscrits dans des universités de petite taille sont moins susceptibles d'accéder à ce service et, là encore, le recours à celui-ci varie en fonction de la discipline. Les étudiants en génie dans tous les groupes d'étudiants des cycles supérieurs ont plus souvent recours à ce service que les étudiants des autres disciplines.

- Les étudiants internationaux dans tous les groupes universitaires ont nettement plus recours aux services de carrière que les étudiants canadiens, mais ils sont légèrement plus susceptibles d'attribuer une note positive à leur expérience que les étudiants canadiens.

- La taille de l'université joue un rôle, en particulier chez les étudiants en maîtrise de recherche. Les étudiants inscrits dans des universités de taille moyenne sont plus satisfaits par rapport à un certain nombre de formations et de programmes de soutien que les étudiants inscrits dans des universités de petite et de grande taille. Plus particulièrement, ils sont plus susceptibles d'attribuer une note positive à la qualité du soutien et de la formation qu'ils ont reçus dans les domaines des carrières au sein du milieu universitaire, des carrières en dehors du milieu universitaire et des postes de recherche, et sont plus susceptibles (ainsi que les étudiants des universités de grande taille) d'attribuer une note positive au bureau des services de carrière.

Recommandations stratégiques

La variation considérable associée à la discipline d'étude de nombre des repères évalués dans le présent rapport suggère que les écoles d'études supérieures et les départements individuels doivent appliquer des changements liés aux politiques et aux programmes visant des groupes d'étudiants précis. En particulier, les services offerts par les départements en matière de perfectionnement des compétences professionnelles doivent être mieux alignés avec les attentes des étudiants en vue de préparer les étudiants à l'obtention d'un emploi après l'achèvement de leurs études. Les étudiants qui n'ont pas accès aux bourses et aux postes d'AE/AR sont plus susceptibles de juger que l'argent est un obstacle important à leur progression universitaire, et cela constitue sans doute un désavantage pour les étudiants provenant de familles à faible revenu qui suivent des programmes dont le coût est élevé. L'augmentation de l'aide au moyen de bourses contribuerait à alléger les inégalités possibles.

Étant donné l'augmentation récente et continue du nombre d'inscriptions d'étudiants étrangers à des programmes de cycle supérieur et la variation de nombre de mesures de la satisfaction en fonction du statut international, les universités devraient s'assurer que les soutiens financiers et les programmes de perfectionnement des compétences professionnelles sont assez souples pour répondre aux besoins uniques des étudiants étrangers.

Les universités doivent déterminer à quels besoins des étudiants étrangers les services des carrières et les bureaux d'aide financière ne répondent pas. Les services doivent être ajustés ou élargis en vue d'offrir un meilleur soutien possible aux étudiants des programmes de cycle supérieur, tout en s'assurant que les étudiants aux cycles supérieurs sont au fait de leurs avantages.

L'ACES continue d'encourager les universités à participer à l'Enquête. Ses forces actuelles comprennent la grande taille de l'échantillon, l'ampleur de la collecte des données et la distribution nationale. Une augmentation du nombre d'universités participantes permettrait la réalisation d'analyses des données supplémentaires. Par exemple, une analyse descriptive de l'expérience des groupes sous représentés, tels que les personnes s'identifiant comme des Autochtones, serait possible grâce à un échantillon de plus grande taille. La comparaison des vagues au niveau national deviendrait également possible et, avec le temps, on obtiendrait un aperçu plus complet de l'expérience des étudiants canadiens aux cycles supérieurs.

Références

Ampaw, F., & Jaeger, A. (2012). Completing the three stages of doctoral education: An event history analysis. *Research in Higher Education*, *53*(6), 640-660.

Baird, L. L. (1990). Disciplines and doctorates: The relationships between program characteristics and the duration of doctoral study. *Research in Higher Education*, *31*(4), 369-385.

Barnes, B. J., & Randall, J. (2012). Doctoral student satisfaction: An examination of disciplinary, enrollment, and institutional differences. *Research in Higher Education*, *53*(1), 47-75.

Barnes, B. J., Williams, E. A., & Stassen, M. L. A. (2012). Dissecting doctoral advising: A comparison of students' experiences across disciplines. *Journal of Further and Higher Education*, *36*(3), 308-331.

Association canadienne pour les études supérieures (ACES) (2004). *The completion of graduate studies in Canadian universities: Report and recommendations.* Ottawa : Association canadienne pour les études supérieures.

Association canadienne pour les études supérieures (ACES) (2010). *Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (Enquête).* Ottawa : Association canadienne pour les études supérieures.

Bureau canadien de l'éducation internationale (BCÉI) (2009). *Canada first: The 2009 survey of international students*. Winnipeg : Bureau canadien de l'éducation internationale.

Cassuto, L. (2011). Graduate student debt matters. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from http://chronicle.com/article/Graduate-Student-Debt-Matters/129812/

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*(1), 155-159.

Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *24*(2), 197-209.

Ferrer de Valero, Y. (2001). Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land-grant research institution. *The Journal of Higher Education*, *72*(3), 341-367.

Freeman, S. (2013). Student debt Canada: Post-grads delay adult life, struggle with payments, TD says. *The Huffington Post Canada*. Extrait de http://www.huffingtonpost.ca/2013/07/24/student-debt-canada-_n_3646153.html

Fry, R. (2014). For Millennials, a bachelor's degree continues to pay off, but a master's earns even more. *Pew Research Centre*. Extrait de http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/02/28/for-millennials-a-bachelors-degree-continues-to-pay-off-but-a-masters-earns-even-more/ (anglais)

Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: A review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *32*(3), 251-259.

Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *The Journal of Higher Education*, *76*(6), 669-700.

Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). *At cross purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education.* Philadelphia, PA: The Pew Charitable Trusts.

Hall, F. L., & Arnold, H. (2013). *Intentions for and outcomes following a decade of government investment in graduate education.* Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Herbert-Copley, B. (2013). Few academic jobs, but Canada's need for PhDs grows. *The Globe and Mail*. Extrait de http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/few-academic-jobs-but-canadas-need-for-phds-grows/article12219592/

Kim, D., & Otts, C. (2010). The effects of loans on time to doctorate degree: Differences by race/ethnicity, field of study, and institutional characteristics. *The Journal of Higher Education*, *81*(1), 1-32.

Latten, J. (2012). *Selected predictors of satisfaction with their programs for African American counselors* [sic] *education Master's degree students*. Thèse de doctorat. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.

Maldonado, V., Wiggers, R. et Arnold, C. (2013). *Alors, vous voulez 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.

McAlpine, K., & Turner, G. (2012). Imagined and emerging career patterns: Perceptions of doctoral students and research staff. *Journal of Further and Higher Education*, *36*(4), 535-548.

Mercier, P., Meunier, M. E., Jacques, M., Simon, L., & DiGenova, L. (2010, October). *Applying factor analysis to the Canadian Graduate and Professional Student Survey*. Exposé présenté lors de la conférence de l'ACPRI de 2010 à Ottawa (Ontario).

Munro, D. (2015). Where are Canada's PhDs Employed? The Conference Board of Canada. Extrait de http://www.conferenceboard.ca/topics/education/commentaries/15-01-06/where_are_canada_s_phds_employed.aspx

National Center for Education Statistics (NCES) (2010). The integrated postsecondary education data system (IPEDS): CIP 2010. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Extrait de http://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/browse.aspx?y=55 (anglais)

Robbins, H. (2014). Home college: An idea whose time has come (again). *The Chronicle of Higher Education.* Extrait de http://chronicle.com/blogs/conversation/2014/02/28/home-college-an-idea-whose-time-has-come/ (anglais)

Spence, N. (2009). *Exploring the Utility of the 2007 Canadian Graduate and Professional Student Survey: Student Satisfaction at the University of Western Ontario.* Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Umbach, P. D., & Porter, S. R. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? *Research in Higher Education*, *43*(2), 209-234.

Usher, A. (2014). New student debt numbers. Higher Education Strategy Associates. Extrait de http://higheredstrategy.com/new-student-debt-numbers/

Wente, M. (2014). The myth of crushing student debt. *The Globe and Mail.* Extrait de http://www.theglobeandmail.com/globe-debate/the-myth-of-crushing-student-debt/article18131098/

Zhao, C., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). *More than a signature: How advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction*. Montreal: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Zhao, H. (2012). *Exploring the Canadian Graduate and Professional Student Survey (CGPSS): Results from 2007 and 2010 for Ontario universities.* Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Annexe A

Établissements participants par région

Tableau 8 : Participation des établissements de l'Ontario

Université	Taille	Région	Enquête 2010	Enquête 2013
Université Carleton	Grande	ON	X	X
Université McMaster	Grande	ON	X	X
Université d'Ottawa	Grande	ON	X	X
Université Queen's	Grande	ON	X	X
Université de Toronto	Grande	ON	X	X
Université Western	Grande	ON	X	X
Université de Waterloo	Grande	ON	X	X
Université York	Grande	ON	X	X
Université Brock	Moyenne	ON	X	X
Université de Guelph	Moyenne	ON	X	X
Université Ryerson	Moyenne	ON	X	X
Université de Windsor	Moyenne	ON	X	X
Université Wilfrid Laurier	Moyenne	ON	X	X
Université Laurentienne	Petite	ON	X	X
Université Lakehead	Petite	ON	X	X
Université Nipissing	Petite	ON		X
Université de l'EADO	Petite	ON		X
Université Saint-Paul	Petite	ON		X
Université Trent	Petite	ON	X	X
Institut universitaire de technologie de l'Ontario	Petite	ON	X	X
		Total	17	20

Tableau 9 : Participation des établissements du Québec

Université	Taille	Région	Enquête 2010	Enquête 2013
Université Concordia	Grande	PQ	X	X
Université Laval	Grande	PQ	X	X
Université McGill	Grande	PQ	X	X
Université de Montréal	Grande	PQ	X	X
Université de Sherbrooke	Grande	PQ		X
Université du Québec à Montréal	Grande	PQ	X	X
École nationale d'administration publique	Moyenne	PQ	X	X
École polytechnique de Montréal	Moyenne	PQ	X	
Université du Québec à Trois-Rivières	Moyenne	PQ	X	X
École de technologie supérieure	Petite	PQ	X	X
Institut national de la recherche scientifique	Petite	PQ	X	X
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	Petite	PQ	X	X
Université du Québec à Chicoutimi	Petite	PQ	X	X
Université du Québec en Outaouais	Petite	PQ	X	X
Université du Québec à Rimouski	Petite	PQ	X	X
		Total	14	14

Tableau 10 : Participation des établissements du reste du Canada

Université	Taille	Région	Enquête 2010	Enquête 2013
Université de Calgary	Grande	RC	X	X
Université Dalhousie	Grande	RC	X	X
Université du Manitoba	Grande	RC		X
Université Memorial de Terre-Neuve	Grande	ROC		X
Université de la Saskatchewan	Grande	ROC	X	X
Université Simon Fraser	Grande	RC		X
Université de la Colombie-Britannique	Grande	RC	X	X
Université de Victoria	Grande	RC	X	X
Université de l'Alberta	Grande	RC	X	X
Université de Regina	Moyenne	RC		X
Université Royal Roads	Moyenne	RC	X	X
Université de Lethbridge	Faible	RC		X
Université de Moncton	Petite	RC		X
Université Thompson Rivers	Petite	RC		X
		Total	7	14

Références

Quatre points de référence ont été établis par les créateurs de l'Enquête grâce à l'analyse des facteurs des composantes fondée sur 29 éléments des sections 3 et 7 de l'Enquête (Mercier, Meunier, Jacques, Simon et DiGenova, 2010; Zhao, 2012). Les points de référence sont : la qualité de l'enseignement, la formation en recherche et l'orientation professionnelle, les possibilités de présenter et de publier son travail, et le soutien du directeur de thèse. Le point de contrôle relatif au directeur ne s'applique qu'aux étudiants qui ont répondu à une version axée sur la recherche de l'Enquête.

Les notes attribuées aux points de contrôle sont calculées en fonction de la moyenne des éléments achevés.

Tableau 11 : Repère sur la qualité de l'enseignement

Question	Code de 2013 de l'Enquête
Qualité intellectuelle des professeurs	Section 3, Q8-1
Qualité globale de l'enseignement offert par les professeurs au niveau des études des cycles supérieurs	Section 3, Q8-4
Qualité de l'instruction dans mes cours	Section 3, Q8-9

Texte d'ouverture : « Veuillez attribuer une note aux dimensions ci-dessous de votre programme. » Éléments de l'échelle de Likert à cinq points. 1 = faible à 5 = excellent.

Tableau 12 : Formation et orientation professionnelle

Question	Volet	Code de l'Enquête de 2013
Conseils/ateliers sur les normes relatives à la rédaction des travaux universitaires dans votre domaine	Recherche	Section 4, Q9-4
Conseils/ateliers sur la rédaction de propositions de subventions	Recherche	Section 4, Q9-5
Conseils/ateliers sur la publication de votre travail	Recherche	Section 4, Q9-6
Conseils/ateliers sur les possibilités de carrière au sein du milieu universitaire	Recherche	Section 4, Q10-1
Conseils/ateliers sur les possibilités de carrière en dehors du milieu universitaire	Recherche	Section 4, Q10-2
Conseils/ateliers sur les postes de recherche	Recherche	Section 4, Q10-3
Conseils/ateliers sur l'éthique de la recherche pour ce qui est de la recherche sur des sujets humains	Recherche	Section 4, Q10-4
Conseils/ateliers sur l'éthique de la recherche quant à l'utilisation d'animaux	Recherche	Section 4, Q10-5
Conseils sur les questions de propriété intellectuelle	Recherche	Section 4, Q10-6
Conseils/ateliers sur les normes de rédaction dans votre profession	Professionnelle	Section 4, Q11-1
Conseils/ateliers sur les possibilités de carrière	Professionnelle	Section 4, Q11-2
Conseils/ateliers sur l'éthique professionnelle	Professionnelle	Section 4, Q11-3
Conseils/ateliers sur la préparation à l'emploi et la pratique professionnelle	Professionnelle	Section 4, Q11-4
Possibilités de stages, et apprentissage par expérience dans le cadre du programme	Professionnelle	Section 4, Q11-5
Possibilités de contacts (cours, séminaires, discussion) avec des professionnels en activité	Professionnelle	Section 4, Q11-6

Texte d'ouverture : « Quelle note attribueriez-vous à la qualité du soutien et de la formation que vous avez reçus dans ces domaines? » éléments de l'échelle de Likert à cinq points. 1 = Faible à 5 = Excellente.

Tableau 13 : Possibilités de présenter et de publier son travail

Question	Volet	Code de l'Enquête de 2013
Financement par le département de la participation des étudiants aux réunions nationales et régionales	Recherche et professionnelle	Section 6, Q14-2
Participation à des rencontres d'experts nationales	Recherche et professionnelle	Section 6, Q14-3
Présentation d'un document ou d'une affiche lors d'une rencontre d'experts nationale	Recherche	Section 6, Q15-4
Collaboration à une revue avec comité de lecture avec les professeurs de votre programme	Recherche	Section 6, Q15-5
Publication à titre d'auteur unique ou d'auteur principal dans une revue avec comité de lecture	Recherche	Section 6, Q15-6

Texte d'ouverture : « Veuillez indiquer si les scénarios ci-dessous surviennent dans votre département, et le nombre de fois où vous avez été concerné. » Les éléments ont été présentés en deux parties. (a) survenu? Oui / Non. (b) [si oui] Nombre de fois où vous avez été concerné. 0, 1, 2, 3 or 4+.

Tableau 14 : Soutien du directeur de thèse

Question	Code de l'Enquête de 2013
Mon directeur m'a défendu au besoin.	Section 7, Q16-2
Mon directeur m'a fourni des remarques constructives sur mon travail.	Section 7, Q16-3
Mon directeur m'a rendu rapidement mon travail.	Section 7, Q16-4
Mon directeur a favorisé mon perfectionnement professionnel.	Section 7, Q16-5
Dans l'ensemble, mon directeur a bien joué son rôle.	Section 7, Q16-6
Mon directeur était disponible pour des réunions régulières.	Section 7, Q16-7
Mon directeur s'est montré très utile pour me préparer aux examens de qualification écrits.	Section 7, Q16-8
Mon directeur s'est montré très utile pour me préparer à l'examen de qualification oral.	Section 7, Q16-9
Mon directeur s'est montré très utile pour la sélection de mon sujet de thèse.	Section 7, Q16-10
Mon directeur s'est montré très utile pour la rédaction d'un prospectus ou d'une proposition de thèse.	Section 7, Q16-11
Mon directeur s'est montré très utile pour la rédaction de la thèse.	Section 7, Q16-12

Questions présentées uniquement aux étudiants ayant participé à la version Recherche de l'enquête, et donc non posées aux personnes qui ont répondu à la version Professionnelle. Texte d'ouverture : « Les directeurs de thèse participent à une variété d'activités de mentorat. Pour chacun des énoncés ci-dessous, indiquez la mesure dans laquelle il DÉCRIT LE COMPORTEMENT de votre directeur. » Éléments d'une échelle de Likert à quatre points. 1 = Pas du tout d'accord à 4 = Tout à fait d'accord