

LA NATURE
CHANGEANTE
DU TRAVAIL

Série de rapports sur les enjeux clés 2021

Améliorer l'arrimage entre les universités et les lieux de travail : recommandations en matière de politiques et de pratiques

HARVEY P. WEINGARTEN



À PROPOS DU FPP

Bonnes politiques. Meilleur Canada. Le Forum des politiques publiques (FPP) rassemble différentes parties prenantes pour le processus d'élaboration des politiques. Il leur offre une tribune pour examiner des questions et apporter de nouveaux points de vue ainsi que de nouvelles idées dans des débats cruciaux sur les politiques. Nous croyons que l'élaboration de bonnes politiques est essentielle à la création d'un Canada meilleur – un pays uni, prospère et sûr. Nous contribuons en :

- Réalisant des recherches sur des questions cruciales.
- Organisant des tables rondes pour favoriser un dialogue honnête.
- Célébrant le travail de leaders exceptionnels.

Notre approche, appelée « de l'inclusion à la conclusion », mobilise des interlocuteurs, connus ou non, qui nous aident à tirer des conclusions afin de cerner les obstacles à la réussite et de trouver des pistes de solutions. Le FPP est un organisme de bienfaisance indépendant et non partisan qui compte parmi ses membres différents organismes privés, publics et sans but lucratif.



ppforum.ca



[@ppforumca](https://twitter.com/ppforumca)

© 2021, Forum des politiques publiques

1405 - 130, rue Albert

Ottawa, ON, Canada, K1P 5G4

613 238-7858

ISBN: 978-1-77452-078-9

NOUS REMERCIONS NOTRE COMMANDITAIRE PRINCIPAL



TD **READY** COMMITMENT

NOUS REMERCIONS NOS PARTENAIRES



TABLE DES MATIÈRES

À propos du FPP	2
À propos de l'auteur.....	5
Sommaire	6
Introduction	8
Recommandations	12
1. Rééquilibrer les programmes universitaires pour mettre l'accent sur le développement des compétences plutôt que la transmission de contenu.....	12
2. Les universités devraient délivrer des titres de compétences.....	15
3. Les matières étudiées à l'université ne peuvent prédire les emplois que l'on occupera par la suite.	17
4. Promouvoir une plus grande innovation et diversité dans les types d'universités et leurs programmes.	19
5. Assouplir la réglementation et la bureaucratie gouvernementales pour permettre une plus grande innovation et diversité dans le secteur universitaire.	22
6. Cibler le défi de l'égalité d'accès.....	23
7. L'exigence d'une plus grande évaluation des politiques et des pratiques.	25
Conclusion.....	27
Références	30



À PROPOS DE L'AUTEUR

Harvey P. Weingarten

Harvey P. Weingarten est directeur de la School of Applied Health Sciences au Michener Institute of Education (faisant partie du Réseau universitaire de santé), ainsi qu'agrégé supérieur à l'Institut C. D. Howe. Il était auparavant vice-recteur principal et doyen de l'Université McMaster, président et vice-chancelier de l'Université de Calgary, et président et chef de la direction du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

SOMMAIRE

En 2019, dans un communiqué de presse annonçant un investissement mondial de 350 millions de dollars dans « l'avenir du travail », le président-directeur général de JP Morgan Chase, Jamie Dimon, affirmait que « le nouveau monde du travail s'articule autour des compétences, pas nécessairement des diplômes. »

Voilà qui aurait dû sonner l'alarme pour les universités du monde entier. Après tout, l'écart en matière de compétences est un sujet d'actualité depuis un certain temps, et comme l'indique le présent article, la COVID-19 et l'automatisation ont aussi joué un rôle dans la transformation des besoins du marché du travail. Ainsi, il est de plus en plus évident que les universités ne forment pas des étudiant.e.s possédant les compétences dont les entreprises ont besoin dans le monde réel.

Des données illustrent le décalage entre les perceptions des entreprises et celles des universitaires sur la préparation au monde du travail qu'offre l'enseignement supérieur, et elles sont frappantes. Un sondage mené par l'Institut de la compétitivité du Canada (2017) a révélé que 70 % des entreprises estimaient que les compétences de leurs effectifs en matière de réflexion critique et de résolution de problèmes étaient insuffisantes. Un récent sondage indique qu'un pourcentage nettement plus élevé de la population américaine pense qu'un stage chez Google permettrait de mieux réussir sur le plan professionnel qu'un diplôme de Harvard. Parallèlement, une étude de McKinsey and Company a révélé que 70 % des administrateur.ice.s d'universités estimaient que leurs diplômé.e.s étaient préparés au marché du travail, mais que seulement 42 % des entreprises et 45 % des diplômé.e.s étaient de cet avis.

Les présentes, qui se concentrent sur les universités, proposent un certain nombre de politiques et de pratiques visant à mieux arrimer l'enseignement supérieur et le monde du travail.

L'une des suggestions formulées consiste à rééquilibrer les programmes universitaires afin de privilégier le développement des compétences plutôt que la transmission de contenu. Pendant trop longtemps, les universités ont tenu pour acquis que ces deux aspects allaient de pair, mais cette hypothèse ne se vérifie pas dans le monde du travail. Le présent article soutient que l'importance accrue accordée aux compétences devrait conduire à des changements dans les diplômes décernés par les universités. De plus en plus, les entreprises ne demandent pas à voir les relevés de notes universitaires, parce que ces derniers sont de moins en moins pertinents. Toutefois, un document qui attesterait de l'acquisition des compétences qu'elles recherchent aurait une valeur inestimable. En bref, les universités doivent s'assurer qu'il existe des preuves dignes de foi que le développement des compétences a bien eu lieu.

De plus en plus, les matières étudiées à l'université ne permettent pas de prévoir l'emploi qu'une personne occupera par la suite. En outre, un.e étudiant.e de nos jours changera d'emploi de cinq à sept fois, dans un contexte où l'économie des petits boulots est en pleine expansion : deux éléments qui apportent de l'eau au moulin à l'importance de mettre l'accent sur les compétences. Ainsi, un certain nombre d'universités

américaines innovent et proposent une prestation de programmes qui s'écarte de leur mode de fonctionnement traditionnel. Citons à cet égard l'université du Minnesota, le Michener Institute of Education et la Western Governors University, cette dernière proposant des programmes en ligne et ciblant les domaines touchés par la pénurie de main-d'œuvre. Le Canada accuse un retard par rapport aux États-Unis dans l'élaboration de cadres d'éducation axés sur les compétences, qui formulent et évaluent clairement les résultats attendus, permettent aux étudiant.e.s de progresser à leur propre rythme et décernent des titres de compétence décrivant les compétences maîtrisées.

L'un des éléments qui ralentissent l'innovation dans les universités canadiennes est la réglementation gouvernementale, qui couvre tout, du financement aux emplacements pouvant être servis par les établissements, en passant par les programmes qu'une université peut offrir et les titres de compétences qu'elle peut accorder. Certains signes montrent toutefois que la situation s'améliore, et c'est tant mieux.

Les universités doivent également relever le défi de l'égalité d'accès. Les personnes provenant de familles à faible revenu, d'origine autochtone ou issues d'autres groupes culturels ou ethniques ont un taux d'inscription dans les établissements postsecondaires plus bas. De nouveaux programmes sont nécessaires pour s'attaquer aux facteurs économiques, sociaux et culturels qui amènent ces personnes à ne pas poursuivre leur scolarité.

Enfin, la meilleure façon de savoir si un programme a fonctionné consiste à l'évaluer rigoureusement. On ne saurait trop insister sur ce point pour toute innovation pédagogique, en particulier si elle accorde autant d'importance au développement des compétences qu'à la compréhension du contenu.

Il est temps d'adopter de nouvelles idées dans l'enseignement supérieur; il est temps d'innover.

INTRODUCTION

Dans le contexte actuel, il est impératif d'examiner comment le système d'enseignement supérieur canadien pourrait se positionner pour que le Canada forme une main-d'œuvre possédant les connaissances, les aptitudes et les compétences nécessaires pour occuper les emplois d'aujourd'hui; pour qu'une telle main-d'œuvre réussisse dans ces emplois, et soit suffisamment adaptable et réactive lorsque les conditions de travail changent ou que des emplois disparaissent.

Tout d'abord, nous devons aborder la pandémie de COVID-19, qui a fait perdre leur emploi à des millions de Canadiennes et de Canadiens, certains secteurs étant plus touchés que d'autres. Certains travailleur.se.s déplacés retrouveront sans aucun doute leur emploi antérieur lorsqu'une certaine normalité reviendra et que l'économie se redressera. Mais pour beaucoup, ce ne sera pas le cas. Ces personnes auront besoin d'une formation supplémentaire, d'un perfectionnement ou d'un recyclage pour décrocher un autre emploi. Un sondage mené auprès des personnes dont l'emploi a été affecté par la COVID-19 a révélé qu'environ 34 % d'entre elles pensent avoir besoin de plus de formation pour trouver un nouvel emploi et 64 % disent qu'elles chercheront à se recycler ou à acquérir de nouvelles compétences¹. Le domaine de la santé – une catégorie d'emploi qui préoccupe au plus haut point la population canadienne – est plus susceptible d'être touché par ce phénomène. La pandémie a en effet mis en lumière les lacunes et les pénuries en ressources humaines qui prévalaient dans le système de santé canadien avant même l'arrivée de la COVID-19, et l'on craint que le nombre de travailleur.se.s de la santé qui quitteront leur profession soit plus élevé que la normale suite de leur expérience liée à la COVID-19.

Deuxièmement, même avant la pandémie, le Canada était obnubilé par un discours et des discussions sur un « écart en matière de compétences » au sein de la main-d'œuvre canadienne. Les avis divergent quant à l'ampleur de cet écart, voire à son existence même. Quoi qu'il en soit, les institutions canadiennes, en particulier les gouvernements, ont fortement adhéré aux arguments relatifs à l'écart des compétences et réagissent en lançant une série de politiques et de programmes de financement dans des domaines comme l'apprentissage intégré au travail, le développement des compétences futures, le recyclage et le perfectionnement professionnel afin de combler cet écart présumé. Le débat sur l'« écart des compétences » n'est pas près de disparaître. Il sera dynamisé et exacerbé par l'impact de la COVID-19. Et pour souligner une évidence, si les relations actuelles entre les établissements d'enseignement, les milieux de travail et les entreprises étaient adéquates ou suffisantes, le Canada ne connaîtrait pas de discussions aussi prolixes ni autant de questionnements au sujet de l'écart des compétences et du rôle que peut jouer l'enseignement supérieur pour le combler.



Il faut savoir que les entreprises s'expriment beaucoup plus clairement que par le passé sur les compétences requises pour réussir dans les emplois d'aujourd'hui. Ainsi, la Banque Royale du Canada a investi plus de 500 millions de dollars en 10 ans pour préparer les jeunes au marché du travail actuel.

Troisièmement, en dépit de la pandémie et de l'écart de compétences, il existe des arguments convaincants au sujet de la nature changeante du travail – ce que l'on appelle l'« économie des petits boulots ». Certains de ces arguments recourent à la question de savoir comment un système d'éducation prépare au mieux la future main-d'œuvre.

En général, on suppose que les emplois futurs seront plus précaires et plus volatiles que par le passé.

Les spécialistes prévoient que les jeunes aux études actuellement changeront d'emploi et de carrière plus souvent.

Tout cela nécessitera un engagement plus important en faveur de la formation continue et du recyclage de la main-d'œuvre afin de répondre aux exigences et à la dynamique d'un marché du travail de plus en plus changeant et volatile. Au Canada, on entend souvent parler de la nécessité d'un apprentissage continu ou « tout au long de la vie. » Il est temps de concrétiser cette discussion abstraite et d'examiner comment l'enseignement supérieur devrait changer ou s'adapter à cette nouvelle réalité.

Des observateurs feront remarquer, à juste titre, que le système d'enseignement supérieur officiel et traditionnel – les collèges et les universités – n'est pas le seul responsable de la formation professionnelle, du recyclage et du perfectionnement. C'est assurément vrai. Des investissements massifs sont réalisés dans un large éventail de programmes conçus pour aider les gens à s'adapter aux réalités du marché du travail d'aujourd'hui, pour les préparer adéquatement aux emplois qu'ils/elles occupent et pour leur permettre de se recycler si leur emploi disparaît et qu'ils/elles doivent poursuivre leur formation. Par exemple, dans un budget passé, le gouvernement fédéral a investi quelque 250 millions de dollars dans la création d'un Conseil et d'un Centre des Compétences futures pour explorer des moyens efficaces et efficients de renforcement des compétences et de recyclage². De même, il a créé l'Allocation canadienne pour la formation afin de fournir une aide financière aux personnes qui cherchent à se recycler ou à se perfectionner³. Le budget fédéral récemment annoncé décrit et soutient financièrement une série de programmes améliorés et

supplémentaires destinés à former les individus pour le lieu de travail ⁴. Le secteur privé s'engage également dans cette voie.

Il faut savoir que les entreprises s'expriment beaucoup plus clairement que par le passé sur les compétences requises pour réussir dans les emplois d'aujourd'hui. Ainsi, la Banque Royale du Canada a investi plus de 500 millions de dollars en 10 ans pour préparer les jeunes au marché du travail actuel⁵. N'oublions pas non plus que le gouvernement fédéral transfère chaque année des milliards de dollars aux provinces sous forme de financement de la main-d'œuvre afin de soutenir toute une série de programmes et d'initiatives de formation professionnelle et de requalification⁶.

Les investissements dans l'apprentissage continu et dans cet éventail de programmes spécialisés visant à mieux préparer les individus (après leur scolarité) aux emplois de niveau débutant – et à leur permettre de se recycler ou d'améliorer leurs compétences lorsqu'ils/elles perdent leur emploi ou souhaitent changer de statut professionnel – sont les bienvenus. Cependant, ils ne suffiront peut-être pas à répondre pleinement aux défis et aux préoccupations concernant la main-d'œuvre du Canada. Le système d'éducation publique devra se mettre au diapason. La réalité au Canada, c'est que l'investissement dans ces programmes très spécialisés et ciblés est dérisoire par rapport aux sommes colossales que les gouvernements au pays investissent collectivement pour soutenir le système d'éducation publique. Cette participation annuelle de l'État dans l'éducation publique est, par ordre de grandeur, l'investissement le plus important du pays dans l'éducation et la formation de la future main-d'œuvre. Et il en a toujours été ainsi. Les gouvernements investissent ainsi dans l'éducation publique principalement pour garantir un flux constant de main-d'œuvre qualifiée pour occuper les emplois, faire tourner l'économie et maintenir les effectifs talentueux et instruits nécessaires pour attirer de nouveaux emplois et de nouvelles entreprises dans le pays. De même, pratiquement tous les sondages menés auprès des cohortes étudiantes indiquent que la principale raison (mais pas nécessairement la seule) pour laquelle elles poursuivent des études postsecondaires est d'obtenir les connaissances et les titres de compétences nécessaires pour décrocher de bons emplois ou les emplois auxquels elles aspirent.

Si le Canada veut développer et maintenir une main-d'œuvre qui sert bien le pays et son économie, il doit tirer parti de cet investissement massif dans l'éducation publique pour répondre au mieux aux besoins effectifs, entreprises, lieux de travail et marchés du travail du futur.

Le présent article examine les politiques et les pratiques de l'enseignement supérieur qui pourraient mieux arrimer le monde de l'enseignement supérieur à celui du travail. Nos suggestions sont présentées comme des moyens qui pourraient répondre à certaines préoccupations et récriminations concernant l'apport actuel des établissements supérieurs à la préparation adéquate au monde du travail d'aujourd'hui. Et préoccupations il y a. Il existe en effet un décalage entre les perceptions des entreprises et des universitaires quant à la qualité



Un sondage mené par l'Institut de la compétitivité au Canada (2017) auprès de plus de 1 500 entreprises a révélé que 70 % d'entre elles estimaient que les compétences de leurs effectifs en matière de réflexion critique et de résolution de problèmes étaient insuffisantes.

du travail accompli par l'enseignement supérieur en ce qui concerne la préparation des étudiant.e.s aux futurs lieux de travail et à la carrière. McKinsey and Company s'est penché sur la relation entre l'enseignement postsecondaire, les compétences et les emplois dans un certain nombre de pays. Lorsqu'on leur a demandé si les diplômé.e.s étaient correctement préparés au marché du travail, 72 % des administrateur.rice.s ont affirmé qu'ils/elles étaient prêt.e.s, mais seulement 42 % des entreprises et 45 % des diplômé.e.s étaient en accord avec cette affirmation⁷. De même, un sondage Gallup réalisé en 2014 a révélé que plus de 90 % des directeur.rice.s d'études des universités américaines ont affirmé qu'ils/elles étaient très efficaces ou assez efficaces pour ce qui est la préparation au monde du travail. Pourtant, les sondages Gallup réalisés à la même époque ont indiqué que seulement 14 % de la population américaine, et seulement 11 % des leaders d'entreprise étaient d'avis que les diplômé.e.s possédaient les aptitudes et les compétences nécessaires pour réussir sur le lieu de travail^{8,9}. Un sondage Harris réalisé en 2019 a interrogé plus de 11 000 personnes dans 19 pays du monde pour leur demander si leurs études supérieures les avaient préparées à leur carrière^{10,11}. Le Global Learning Survey (sondage mondial sur la formation) qui en a résulté révèle que pour 42 % de la population du Canada, 44 % de celle des États-Unis, 42 % de celle de l'Australie, 51 % de celle du Royaume-Uni et 45 % de celle de l'Europe, l'enseignement supérieur ne les avait pas préparés à leur carrière¹². Un sondage mené par l'Institut de la compétitivité au Canada (2017) auprès de plus de 1 500 entreprises a révélé que 70 % d'entre elles estimaient que les compétences de leurs effectifs en matière de réflexion critique et de résolution de problèmes étaient insuffisantes¹³. Enfin, un sondage récent a indiqué qu'un pourcentage nettement plus élevé de la population américaine pense qu'un stage chez Google permettrait de mieux réussir sur le plan professionnel qu'un diplôme de Harvard¹⁴.

Même les étudiant.e.s universitaires expriment des inquiétudes quant à leur préparation au marché du travail. Dans l'étude de McKinsey mentionnée ci-dessus, moins de la moitié des jeunes interrogés ont déclaré que leur formation postsecondaire les avait préparés de manière adéquate aux débouchés professionnels¹⁵. Un sondage réalisé en 2019 auprès de plus de 6 000 étudiant.e.s de l'enseignement postsecondaire de l'Ontario a révélé qu'ils/elles percevaient un écart entre les compétences acquises au cours de leurs études supérieures et celles dont ils/elles auront besoin dans leur future carrière¹⁶. Un sondage réalisé auprès de plus de 2 200 étudiant.e.s de l'Université York, de l'Université Western, de l'Université de Waterloo et de l'Université

de Toronto (campus de Scarborough et Mississauga) a indiqué que seulement 44 % d'entre eux environ estimaient avoir les compétences nécessaires pour réussir leurs études universitaires, sans parler des compétences d'emploi. Quarante et un pour cent des répondant.e.s pourraient être considérés comme risquant de ne pas terminer leurs études supérieures en raison de niveaux de compétences limités¹⁷.

Si nous voulons répondre à l'impératif de mieux arrimer le monde de l'enseignement supérieur au monde du travail, il est temps d'envisager certains changements dans les politiques et les pratiques de l'enseignement supérieur. Le présent article propose un certain nombre de réformes des politiques et des pratiques, en particulier dans le secteur universitaire¹.

RECOMMANDATIONS

1. Rééquilibrer les programmes universitaires pour mettre l'accent sur le développement des compétences plutôt que la transmission de contenu.

On s'attend à ce qu'un.e diplômé.e universitaire possède un certain outillage en termes de connaissances et de compétences, notamment : des connaissances disciplinaires (concepts, principes, idées et processus fondamentaux dans un domaine d'études); des niveaux raisonnables, voire supérieurs, de littératie et de numératie; des capacités dans une série de compétences cognitives d'ordre supérieur, notamment la résolution de problèmes, la pensée critique et une aptitude à la communication; ainsi qu'un ensemble de

¹ Au Canada, l'enseignement supérieur – également connu sous le nom d'enseignement postsecondaire – est organisé en deux grands secteurs : les collèges et les universités. Nous ne voudrions certes pas réduire l'importance des collèges dans la préparation des individus à l'emploi. En fait, le rôle traditionnellement attribué aux collèges est la formation professionnelle et ils sont déjà mieux structurés et orientés que les universités pour cette tâche. La raison pour laquelle nous nous concentrons sur les universités dans le présent article est que ce secteur domine le discours et la réflexion sur l'enseignement supérieur. Les universités reçoivent la majeure partie des considérations politiques et de l'attention du gouvernement et la plupart des étudiant.e.s les choisissent toujours pour y faire leurs études supérieures. Le Canada rivalise avec les autres pays dans l'univers international de l'enseignement supérieur par le biais des universités. Il y a matière à discussion sur le système collégial canadien, ses contributions et ses problèmes, mais la question mérite de faire l'objet d'un traitement distinct. De même, un complément au présent article, faisant une analyse et examen complets et critiques des investissements massifs dans de nouveaux programmes effectués par les gouvernements pour mieux préparer la main-d'œuvre aux milieux de travail d'aujourd'hui, serait requis.

compétences comportementales (parfois appelées « transférables » ou « savoir-être ») comme la persévérance, l'adaptabilité ou la capacité à travailler en équipe¹⁸⁻¹⁹.

L'examen des programmes d'études, des programmes et des cours universitaires révèle toutefois que l'accent est mis sur le contenu et la transmission de l'information. Dans une large mesure, le contenu est ce que le corps professoral enseigne et ce qu'il évalue. Ce n'est pas que les autres aptitudes et compétences soient considérées comme étant sans importance. Au contraire, l'acquisition de facultés comme une plus grande capacité de réflexion critique et de résolution de problèmes sont cités par le corps enseignant comme l'un des acquis les plus importants d'une formation universitaire. De fait, on suppose généralement qu'en transmettant et en maîtrisant les connaissances disciplinaires, les étudiant.e.s acquièrent et perfectionnent en même temps les autres aptitudes, compétences et capacités cognitives et comportementales que, depuis de nombreuses années, les universités vantent comme étant les résultats souhaités de leurs programmes.

Si la transmission de connaissances et de contenus disciplinaires doit assurément rester une composante essentielle de l'enseignement universitaire, nous disposons désormais de nombreux sondages et descriptions des attributs que les entreprises attendent chez les personnes qu'elles embauchent. Ces inventaires des compétences souhaitées en matière d'employabilité tendent de plus en plus à faire ressortir l'importance critique des compétences cognitives et comportementales par rapport au contenu; les entreprises sont donc préoccupées davantage du manque de compétences cognitives et comportementales des diplômé.e.s universitaires que de toute lacune concernant la quantité d'informations et de connaissances disciplinaires qu'ils/elles possèdent.

Les employeurs accordent de plus en plus d'importance aux compétences qu'aux diplômes dans la décision d'embauche²⁰. Jamie Dimon, président-directeur général de JP Morgan Chase and Company, s'en est fait l'écho dans un communiqué de presse de l'entreprise : « Le nouveau monde du travail s'articule autour des compétences, pas nécessairement des diplômés²¹ ». En 2016, le Forum économique mondial a suggéré que les principaux attributs dont les étudiant.e.s avaient besoin pour réussir étaient la résolution de problèmes, la pensée critique, la créativité et les compétences en gestion du personnel²²⁻²³. [Le Conseil de l'information sur le marché du travail](#) du Canada, comme d'autres groupes d'entreprises et d'employeurs, se concentre de plus en plus sur les compétences nécessaires pour réussir sur le plan professionnel.

Un récent sondage mené auprès de plus de 500 responsables du recrutement aux États-Unis a révélé que la grande majorité, soit 74 %, perçoit un manque de compétences dans la main-d'œuvre actuelle et qu'une majorité, 59 %, affirme qu'il devient plus difficile de recruter des personnes possédant les compétences requises par les emplois modernes. Par conséquent, 67 % des personnes interrogées prévoient intégrer une évaluation formelle des compétences dans leurs décisions d'embauche²⁴. Un sondage réalisé par le Strada Educational Network et Gallup auprès de 1 139 personnes prenant part aux décisions d'embauche a révélé que 77 % d'entre elles engageraient une personne sans le diplôme annoncé souhaité ou requis, et que beaucoup l'ont déjà fait²⁵. Voilà pourquoi certaines entreprises qui disent privilégier les compétences plutôt

que les diplômés, comme Google, Apple, Ernst & Young et Penguin Random House, ne souhaitent plus voir le relevé de notes ou n'exigent même plus de diplôme pour certains de leurs postes clés^{26,27,28}.

Ce qu'il faut retenir ici, c'est que les compétences forment le point d'intersection entre le monde de l'université et celui du travail. Il s'agit des compétences que les diplômé.e.s devraient avoir, selon les universités, et qu'elles veulent leur transmettre, tandis que les entreprises disent avoir besoin des mêmes compétences chez leurs futurs effectifs. Or, ces deux mondes doivent être mieux arrimés. Ils sont actuellement en phase sur le plan du discours. Les universités affirment que leurs diplômé.e.s possèdent les aptitudes et les compétences que les entreprises considèrent comme importantes pour la réussite professionnelle. Le problème est que les responsables universitaires et les entreprises ne s'entendent pas sur la question de savoir si les diplômé.e.s possèdent ces compétences, du moins en nombre suffisant. Pour créer un arrimage, les employeurs doivent formuler et déterminer clairement quelles compétences sont nécessaires pour quels emplois. Pour les universités, cela signifie une plus grande importance accordée à la documentation (mesure) et à la délivrance de titres de compétences.

Il ne faut pas ignorer l'importance ou la nécessité d'un meilleur arrimage. Par exemple, dans une analyse fondée sur les données d'Emploi et Développement social Canada, Lane et Murray ont démontré que 97 % des emplois qui ont été créés au Canada au cours des 20 dernières années exigent un niveau de littératie de niveau 3 ou plus. Or, ces données montrent également que le système d'enseignement canadien surproduit des personnes ayant des compétences de niveau 2 ou moins, et sous-produit des personnes ayant des compétences de niveau 3 ou plus²⁹. Un objectif politique raisonnable pour le Canada serait que chaque diplômé.e universitaire ait atteint au moins le niveau 3 en littératie et en numératie. Mais le Canada n'en est pas encore là. Sur la base de certains résultats préliminaires, on estime qu'un.e diplômé.e sur quatre de l'enseignement supérieur pourrait ne pas avoir atteint ces niveaux³⁰.

Le Canada ne doit pas non plus ignorer les retombées financières et économiques des gains de compétences, non seulement pour l'individu, mais aussi pour le pays. Selon une estimation, une augmentation de 1 % du score de littératie pourrait être associée à une hausse de 3 % du PIB par personne et de 5 % de la productivité³¹.

Il ne suffit peut-être plus d'affirmer ou de tenir pour acquis que les diplômé.e.s universitaires ont acquis les compétences liées à l'employabilité dont les entreprises disent avoir besoin et que les universités promettent souvent. Ce qu'il faut maintenant, c'est mesurer les compétences, non pas à des fins de reddition de comptes, mais pour recenser les programmes ou les personnes dont les compétences sont inférieures aux normes et pour offrir des programmes et des cours afin d'améliorer le niveau de compétences.

La manière de mesurer les compétences dans le cadre universitaire fait l'objet d'un débat considérable³². Les parties prenantes devraient insister pour que ces mesures utilisent des tests psychométriques fiables et valides. De tels tests sont disponibles pour certaines des compétences jugées pertinentes pour l'emploi et, si

ce n'est pas le cas, il incombe à un système universitaire – qui prétend que les diplômé.e.s possèdent ces compétences – d'en fournir les preuves. Il n'y a pas non plus de raison de supposer qu'un ensemble quelconque de disciplines universitaires soit mieux adapté ou plus efficace pour enseigner ces compétences que les autres. Étant donné le type d'aptitudes et de compétences que les entreprises recherchent chez leurs futurs effectifs, comme la capacité à réfléchir de manière critique et à communiquer, il y a tout lieu de croire que les domaines d'études des arts libéraux et des sciences humaines favorisent ces aptitudes autant et aussi bien, voire mieux, que les autres domaines universitaires.

L'impératif pour les universités de se concentrer sur le développement des compétences est une chose acquise. Les gouvernements s'y emploient déjà. L'un des ajouts remarquables au régime de financement axé sur le rendement récemment proposé en Ontario (qui sera suivi par d'autres provinces) prend la forme d'une mesure demandant la documentation des compétences³³. Comme beaucoup d'autres éléments d'un régime de financement axé sur le rendement, l'objectif stratégique consistant à mettre davantage l'accent dans les universités sur l'enseignement et la mesure des aptitudes et des compétences peut être introduit de façon judicieuse et ciblée – ou non. L'importance accrue accordée aux compétences dans les programmes universitaires ne disparaîtra pas, ne serait-ce que parce que les gouvernements et les entreprises font une fixation sur cette question. Il est donc légitime de penser que tout fonctionnera mieux si les universités sont fermement engagées dans ces discussions et ces plans.

2. Les universités devraient délivrer des titres de compétences.

L'importance accrue accordée aux compétences et à leur mesure devrait naturellement entraîner des changements dans les diplômes délivrés par les universités. Le relevé de notes traditionnel – celui qu'on utilise actuellement et qui énumère les cours suivis et les notes obtenues – ne suffit pas à documenter les aptitudes et les compétences acquises et maîtrisées. C'est pourquoi, comme indiqué précédemment, certaines entreprises ne souhaitent plus voir le relevé de notes pour certains de leurs emplois les plus stratégiques. Dans le passé, la réputation de l'établissement qui délivrait le diplôme était en grande partie, voire en totalité, le gage dont les entreprises avaient besoin en ce qui concerne le potentiel d'un.e candidat.e. Un diplôme d'une université de premier rang et de grand prestige était considéré, par définition, comme dénotant un haut degré de compétence et d'employabilité. En fait, certaines entreprises limitaient leur recrutement à un nombre restreint de ces universités. Mais il semble que la valeur attractive d'une *alma mater* réputée ait diminué. Comme nous l'avons vu, les entreprises cherchent de plus en plus à savoir si un.e candidat.e possède les aptitudes et les compétences requises pour le poste, indépendamment du lieu ou de la manière dont ces aptitudes ont été acquises.

Les universités, qui font de plus en plus de publicité sur la façon dont elles préparent leurs diplômé.e.s à leurs futurs emplois, pourraient avoir avantage à réfléchir à la meilleure façon d'accréditer et de consigner les compétences. Elles devraient être à l'aise de le faire. Après tout, l'accréditation fait partie de leur raison



L'importance accrue accordée aux compétences et à leur mesure devrait naturellement entraîner des changements dans les diplômes délivrés par les universités. Le relevé de notes traditionnel – celui qu'on utilise actuellement et qui énumère les cours suivis et les notes obtenues – ne suffit pas à documenter les aptitudes et les compétences acquises et maîtrisées.

d'être. La bonne nouvelle, c'est que les établissements insistent sur la très grande importance de l'intégrité des diplômes et des relevés de notes qu'elles fournissent. L'évolution vers des documents plus complets et plus pertinents pour accompagner le relevé de notes traditionnel incitera les universités à veiller à la rigueur et à la validité des instruments utilisés pour évaluer les compétences. Voilà qui, en retour, motivera les activités de recherche exhaustives visant à valider les instruments de mesure des compétences.

La dernière tendance dans le monde de l'enseignement supérieur touche la microcertification. Il ne se passe pas une semaine sans qu'un gouvernement, un groupe de réflexion, un atelier de politiques ou un établissement ne propose une nouvelle analyse ou un nouveau cadre pour les microcertifications^{34, 35, 36}. Les gouvernements, comme celui de l'Ontario, font entrer le monde des microcertifications dans l'espace traditionnel de l'enseignement supérieur en consacrant des fonds dédiés à leur création et en offrant une aide financière aux étudiant.e.s inscrits à ces programmes^{37, 38}.

Bien qu'il y ait une certaine confusion quant à la définition de la « microcertification », ce terme fait généralement référence à des programmes de courte durée conçus pour inculquer des aptitudes et des compétences qui sont liées à l'emploi et orientées vers ce dernier. Dans un contexte de microcertification rigoureux, l'établissement qui les offre valide l'apprentissage acquis par l'étudiant.e. La promesse du mouvement des microcertifications consiste à dire que les étudiant.e.s seront en mesure de cumuler ces titres de courte durée pour entrer dans des programmes d'études plus longs et mieux établis, et que les entreprises considéreront ces titres comme des indicateurs fiables et valides des aptitudes et des compétences. Si tout cela était vrai, on pourrait apprécier la valeur et l'utilité des microcertifications et justifier l'enthousiasme suscité par leur utilisation accrue.

Le problème, c'est qu'à l'heure actuelle, la durée et l'octroi des microcertifications sont si aléatoires que leur valeur et leur signification ne sont pas claires. Certaines sont accordées essentiellement comme un certificat de présence, montrant que l'étudiant.e a suivi un cours, sans preuve qu'il ait nécessairement appris quoi que ce soit. D'autres sont proposées pour des cours ou des programmes dans le cadre desquels certaines tâches sont apprises de manière mécanique, comme la réanimation cardiopulmonaire ou le prélèvement nasal pour

“

Les universités devraient accepter le fait qu'il leur incombe de préparer leurs étudiant.e.s au monde du travail... Après les avoir aidés à développer leurs compétences, les universités doivent également s'assurer qu'il existe des données fiables pour soutenir l'affirmation que ce développement des compétences a bien eu lieu.

- ALAN HARRISON, ANCIEN DOYEN ET VICE-PRÉSIDENT DES ÉTUDES DE L'UNIVERSITÉ CARLETON, DE L'UNIVERSITÉ DE CALGARY ET DE L'UNIVERSITÉ QUEEN'S.
SKILLS, COMPETENCIES AND CREDENTIALS (HEQCO, 2017)
[HTTPS://HEQCO.CA/PUB/SKILLS-COMPETENCIES-AND-CREDENTIALS/](https://heqco.ca/pub/skills-competencies-and-credentials/)

le test de dépistage de la COVID-19³⁹. D'autres établissements réservent l'octroi d'une microcertification à l'acquisition d'un niveau de connaissances ou de compréhension plus approfondi d'une aptitude ou d'une compétence particulière et de son utilisation. Il n'en reste pas moins qu'en l'absence d'un cadre, d'une définition ou d'un contrôle de la qualité de la délivrance des microcertifications, l'entreprise (ou toute autre partie) ne sait pas ce que signifie réellement ce titre. De même, les autres établissements postsecondaires, qui doutent parfois déjà de la valeur des diplômes d'autres établissements, peuvent manquer suffisamment de confiance pour accorder des crédits d'apprentissage ou de cours à un titulaire de microcertificat. D'autres pays, comme la Nouvelle-Zélande, ont élaboré un [cadre de contrôle de la qualité et de normalisation en ce qui concerne les microcertifications](#). Le Canada ne l'a pas fait et, jusqu'à ce que les territoires de compétence s'y mettent, beaucoup sont à juste titre sceptiques, voire cyniques, quant à l'utilité ultime du mouvement des microcertifications, particulièrement en ce qui concerne l'objectif visé d'un arrimage meilleur et plus efficace des mondes de l'enseignement supérieur et du travail.

3. Les matières étudiées à l'université ne peuvent prédire les emplois que l'on occupera par la suite.

Les recherches sur la relation entre la formation universitaire et l'emploi se sont concentrées sur deux questions fondamentales :

- i) Peut-on prévoir les futurs marchés de l'emploi?
- ii) Quels domaines d'études (diplômes, programmes) mènent à quels emplois?

Des recherches considérables ont permis d'apporter des réponses claires et définitives à ces deux questions. Premièrement, au-delà des déclarations générales sur l'orientation future des lieux de travail (par ex., les compétences numériques occuperont plus de place), les spécialistes n'ont pas été en mesure de prédire – avec un quelconque degré de précision utile à la planification – quels emplois seront disponibles à l'avenir, en quel nombre, et à quel moment.

Deuxièmement, il n'existe pas de corrélation étroite entre les matières étudiées à l'université et les emplois que l'on obtient par la suite⁴⁰.

Ces conclusions viennent frustrer les ambitions des politicien.ne.s, des gouvernements et des décideurs politiques, qui sont enclins à créer et à financer le nombre précis de places dans les programmes universitaires pour lesquels il existe des emplois présumés. Ce décalage entre la façon dont les gouvernements envisagent la relation entre les programmes universitaires et les marchés du travail est peut-être le mieux illustré aujourd'hui par les politiques gouvernementales concernant l'expansion des programmes STGM (science, technologie, génie et mathématiques). Les gouvernements, comme bien d'autres parties, croient que la vitalité de l'économie future du Canada dépend d'une main-d'œuvre plus instruite sur le plan scientifique et numérique. L'idée sous-jacente est que les étudiant.e.s inscrits et diplômés dans les disciplines STGM occuperont ces emplois. Ainsi, dans de nombreux pays, dont le Canada, on investit davantage dans les disciplines STGM, ce qui entraîne une diminution du financement des arts libéraux et des sciences humaines. Pourtant, les recherches menées par le Conseil des académies canadiennes montrent que la majorité des diplômé.e.s des disciplines STGM n'occupent pas d'emplois dans ces domaines, et que ces emplois sont occupés par un nombre raisonnable de personnes diplômées d'un domaine d'études non associé aux STGM⁴¹.

Les étudiant.e.s ont intériorisé ces messages. Les inscriptions augmentent dans les STGM, les programmes de santé et d'autres domaines d'études comme le commerce, qui, selon les étudiant.e.s, sont plus susceptibles de déboucher sur de bons emplois. Les inscriptions dans les arts libéraux et surtout dans les sciences humaines sont en chute libre. En fait, le nombre d'inscriptions en sciences humaines n'a jamais été aussi bas^{42,43}.

Le Canada persiste toutefois à appliquer des mesures et des politiques basées sur l'hypothèse qu'on peut prédire les emplois qu'occuperont les diplômé.e.s universitaires en fonction de leur domaine d'études, des programmes qu'ils/elles ont suivis ou du diplôme qu'ils/elles ont obtenu. Pourtant, les nombreuses recherches menées sur la relation entre ce que l'on étudie à l'université et les emplois que l'on occupe par la suite ne confirment pas cette hypothèse.

Une approche plus sensée pour mieux arrimer l'enseignement universitaire et les emplois consisterait à se poser la question suivante : À quoi devrait ressembler une formation universitaire dans un monde où les lieux de travail du futur sont plus précaires et volatiles (l'économie des petits boulots); où il n'y a pas de compréhension claire des emplois qu'un.e étudiant.e occupera; où, quel que soit son premier emploi, il ou elle est susceptible de se réorienter cinq à sept fois au cours de sa vie professionnelle et où - plus important encore, selon le spécialiste auquel vous vous fiez - une proportion substantielle des emplois qui lui seront offerts n'ont pas encore été créés?

La réponse à cette question se concentre une fois de plus sur les compétences – des compétences qui, selon les universités, revêtent beaucoup d'importance en tant que résultats d'apprentissage et qui, selon les entreprises, revêtent tout autant d'importance pour réussir dans sa carrière, indépendamment de la discipline ou du domaine d'étude particulier suivi à l'université. Le fait de comprendre que les domaines d'études ne correspondent pas nécessairement aux emplois éventuels souligne l'importance des aptitudes et des compétences en tant que caractéristiques essentielles d'une formation universitaire : il s'agit du véritable point d'intersection entre ce qui se passe dans les universités et les lieux de travail. Comme indiqué ci-dessus, voilà qui devrait inciter les futurs étudiant.e.s, les entreprises, les gouvernements et les bailleurs de fonds à apprécier autant l'importance des arts libéraux et des sciences humaines, parfois décriés par les spécialistes comme moins susceptibles de préparer au marché du travail, que celle des domaines universitaires comme les STGM.

4. Promouvoir une plus grande innovation et diversité dans les types d'universités et leurs programmes.

Bien que les universités canadiennes se distinguent très certainement par leur structure et leur mandat, on ne retrouve pas beaucoup d'exemples d'innovations importantes, de programmes transformateurs ou d'expérimentations radicales dans les universités canadiennes, en particulier dans le domaine de l'enseignement de premier cycle. La volonté d'innover est plus évidente du côté de la recherche⁴⁴. Pour mieux arrimer l'enseignement universitaire et le monde du travail, le pays pourrait bénéficier d'une plus grande diversité et de l'introduction de différents types d'établissements d'enseignement supérieur qui dispensent les programmes de manière différente de la méthode conventionnelle. Par exemple, dans un article informatif intitulé *The Mayo Clinic of Higher Education*, (La clinique Mayo de l'enseignement supérieur), Kevin Carey décrit un nouvel établissement qui fait partie du système universitaire public de l'université du Minnesota. Située à Rochester, au même endroit que la célèbre clinique Mayo, on y propose un parcours interdisciplinaire fortement axé sur les sciences de la santé, proposé en « blocs d'apprentissage », et enseigné par des professeur.e.s titulaires ou en voie de titularisation. Les programmes sont très normatifs au cours des premières années, mais se terminent par une expérience de fin d'études se déroulant sur une année complète que les étudiant.e.s peuvent adapter en fonction de leurs aspirations professionnelles. La nouvelle université a été créée avec des fonds d'investissement très limités, car elle utilisait les installations offertes dans la région. Elle dispose donc de peu d'agréments comme des centres de mise en forme dernier cri et s'appuie plutôt sur les ressources déjà disponibles dans la collectivité. Or, il s'avère que l'université est l'établissement d'enseignement supérieur le plus innovant et le plus rentable du système d'État. Plus important encore, les étudiant.e.s reçoivent la formation dont ils/elles ont besoin pour trouver un bon emploi. En utilisant ce

modèle comme prototypeⁱⁱ, on estime pouvoir constater un meilleur arrimage des universités et des lieux de travail en construisant davantage de ces nouvelles universités innovantes, très ciblées et à faible coût, au sein des systèmes publics⁴⁵.

La [Western Governors University](#) constitue un autre exemple. Créée en 1997, Western Governors est présente dans un grand nombre d'États américains et propose des programmes en ligne personnalisés dans des domaines où il y a pénurie de main-d'œuvre, comme la santé, l'éducation, les affaires et les technologies de l'information. Ses étudiant.e.s ne reflètent pas la cohorte traditionnelle des 18 à 24 ans sortant tout droit du cycle secondaire. Ils/elles ont plutôt fait des études postsecondaires et acquis une expérience professionnelle, ils/elles travaillent actuellement et cherchent à se recycler ou à améliorer leurs compétences. Les étudiant.e.s à la recherche d'un emploi différent ou meilleur, qui ont donc besoin de compléter leur scolarité (par ex., terminer un baccalauréat) communiquent avec l'université, qui effectue alors une analyse des lacunes entre leurs connaissances et compétences actuelles et celles nécessaires à l'obtention du diplôme dont ils/elles auront besoin pour l'emploi envisagé. Un.e mentor.e désigné individuellement conçoit ensuite un programme d'études en utilisant des cours et des programmes en ligne que d'autres parties ont élaborés et qui sont ensuite personnalisés pour répondre aux besoins d'apprentissage de l'étudiant.e. L'université évalue les aptitudes et les compétences au fur et à mesure que l'étudiant.e. progresse dans son programme d'études personnalisé. À l'issue de sa formation, il reçoit le diplôme approprié, souvent impossible à distinguer de celui délivré par les universités locales traditionnelles, ainsi qu'un relevé de notes énumérant les compétences acquises. L'université facture à l'étudiant.e environ 3 000 \$ US par semestre, soit moins que ce que de nombreux étudiant.e.s canadiens paient pour leurs programmes de premier cycle. L'évaluation des acquis et à la programmation en ligne personnalisée permet à de nombreux étudiant.e.s d'accélérer l'obtention de leur diplôme, l'étudiant.e moyen obtenant son baccalauréat en 2,5 ans. Les niveaux de satisfaction des étudiant.e.s sont nettement supérieurs aux moyennes nationales. Plus important encore, les résultats sur le marché du travail – si les diplômé.e.s trouvent un emploi et la qualité dudit emploi – sont aussi bons, sinon meilleurs, que ceux des diplômé.e.s des universités traditionnelles⁴⁶. Peu d'universités canadiennes ont des caractéristiques qui ressemblent à celles de Western Governors, et peut-être aucune ne propose la gamme complète de services et de processus personnalisés qu'elle offre. Il ne serait pourtant pas difficile d'importer un campus de Western Governors au pays et si le Canada est à la recherche de modèles innovants bien adaptés aux besoins des étudiant.e.s et des entreprises. Nous aurions peut-être intérêt à envisager d'inviter cette franchise à s'installer au nord de la frontière!

ⁱⁱ L'exemple le plus proche de ce modèle, et peut-être le seul exemple au pays, est celui décrit dans l'étude de cas du FPP sur le [Michener Institute of Education au Réseau universitaire de santé](#). Lire en plus sur ce cadre de programmes profondément ancrés dans les occasions d'apprentissage par l'expérience.

Enfin, le Canada accuse un retard par rapport aux États-Unis pour ce qui est de l'adoption de programmes d'études universitaires fondés sur un cadre d'éducation axée sur les compétences (EAC), un modèle qui pourrait être particulièrement bien adapté pour garantir que les diplômé.e.s terminent leurs études postsecondaires avec les compétences recherchées par les entreprises⁴⁷.

Dans un cursus universitaire traditionnel, les cours adhèrent à un modèle fixe de temps de présence (par ex., un cours est dispensé à raison de trois séances de 50 minutes par semaine pendant 13 semaines); ils sont orientés vers le contenu et évaluent la quantité de matière assimilée. En revanche, l'EAC privilégie l'enseignement et l'apprentissage des aptitudes et des compétences par rapport au contenu. Plus important encore, ce modèle souscrit à l'approche selon laquelle l'étudiant.e doit maîtriser l'ensemble de la matière, tout en sachant que certain.e.s mettront plus de temps à le faire⁴⁸.

Un programme complet d'EAC comporte les éléments suivants :

1. les compétences sont clairement définies comme des résultats du programme;
2. les compétences sont évaluées à l'aide d'instruments psychométriques appropriés et l'étudiant.e ne progresse que s'il démontre sa maîtrise;
3. les programmes sont conçus après une évaluation initiale des acquis et des compétences actuelles;
4. l'étudiant apprend à son rythme, de sorte que divers étudiant.e.s ne prennent pas le même temps pour maîtriser la matière;
5. les diplômé.e.s reçoivent un titre décrivant les compétences qu'ils/elles ont maîtrisées. Il est facile de comprendre l'attrait de ce modèle pour mieux arrimer l'expérience universitaire et les aptitudes et compétences que les étudiant.e.s acquièrent dans leurs programmes avec ce que les entreprises recherchent.

Plusieurs universités de premier plan aux États-Unis – Michigan, Purdue et Wisconsin – ont incorporé l'EAC dans certains de leurs programmes, dans de nombreux cas parce qu'elles estiment qu'il s'agit d'un modèle convaincant qui réduit l'endettement des étudiant.e.s (ceux-ci terminant leurs programmes plus rapidement) et qui répond avec succès aux préoccupations des entreprises concernant le niveau de compétences insuffisant des diplômé.e.s universitaires. Les États-Unis peuvent s'enorgueillir d'un réseau d'éducation axée sur les compétences ([Competency-Based Education Network](#)) regroupant des dizaines d'établissements qui adoptent cette approche de l'enseignement de premier cycle. Le Canada a peu d'équivalents, voire aucun⁴⁹.

Si le pays veut maintenir un secteur universitaire mieux adapté aux besoins de la main-d'œuvre d'aujourd'hui, il doit adopter de plain-pied les compétences dans l'enseignement supérieur et mettre le pied sur l'accélérateur. Le Canada doit également permettre et promouvoir une plus grande diversité d'établissements visant spécifiquement à combler l'écart entre l'université et le marché du travail. Il existe, bien entendu, différentes façons de combler cet écart. Comme le suggère l'auteur Ryan Craig, le Canada peut mettre en

place une série d'établissements et de centres de formation conçus expressément pour combler l'écart entre les compétences des diplômé.e.s universitaires d'une part, et les aptitudes et compétences exigées par les entreprises d'autre part⁵⁰. Mais un réaménagement des programmes universitaires pour mieux répondre aux préoccupations des entreprises (et de leurs étudiant.e.s) aurait le même effet. Si les universités ne parviennent pas à relever le défi, il ne fait aucun doute qu'il y aura prolifération des établissements d'enseignement au Canada. De plus, étant donné la propension actuelle du gouvernement à financer le secteur et ses intervenants, il est probable qu'ils/elles recevront des fonds.

5. Assouplir la réglementation et la bureaucratie gouvernementales pour permettre une plus grande innovation et diversité dans le secteur universitaire.

La discussion ci-dessus sur les avantages d'une plus grande diversité dans les programmes universitaires et les types d'universités recoupe directement les domaines stratégiques relatifs au rôle des gouvernements en tant que régulateurs des universités publiques. Contrairement à la perception de beaucoup, les universités sont très réglementées. Les gouvernements réglementent les principales sources de revenus des universités – les subventions publiques et les droits de scolarité. Les gouvernements influencent directement ou indirectement, et parfois même contrôlent, les principales dépenses des universités, à savoir les salaires et les avantages sociaux. Ils sont de plus en plus enclins à exiger des universités qu'elles adoptent des politiques et des pratiques dans des domaines comme la liberté d'expression ou la santé mentale. Aux fins du présent article, cependant, les domaines les plus critiques de la réglementation gouvernementale que nous abordons sont le contrôle réglementaire et bureaucratique qu'ils exercent sur les territoires où les établissements d'enseignement sont autorisés à fonctionner, les programmes qu'une université peut offrir, et les diplômes qu'elle peut accorder.

Les universités ont la réputation d'être lentes à changer et à innover. Il existe de nombreuses raisons possibles à cela, notamment une direction des études timorée, des problèmes de gouvernance et la force inhibitrice des procédures actuelles d'assurance qualité. Il faut toutefois ajouter à cette liste un autre facteur d'importance : l'effet d'étouffement de l'innovation que constitue la surréglementation gouvernementale de l'enseignement supérieur⁵¹.

Peu importe à quel point une université ou sa direction souhaite être ambitieuse ou innovante, elle ne peut apporter de changements, élaborer des programmes nouveaux ou transformationnels ou introduire des innovations significatives sans l'approbation, la bénédiction ou au moins la négligence bienveillante du gouvernement. Une brève discussion avec des personnes qui ont fait de telles tentatives révèle à quel point la réglementation et la bureaucratie gouvernementales ont entravé et frustré les tentatives de faire naître de nouveaux types d'établissements dans le secteur de l'enseignement supérieur, ou d'introduire des changements de programmes réellement innovants ou transformationnels qui pourraient mieux arrimer l'enseignement universitaire et le monde du travail.

Le gouvernement a-t-il un rôle à jouer dans la réglementation des universités et l'assurance qualité des programmes? Bien sûr. Or, le problème le plus important au Canada actuellement n'est pas la qualité de nos universités, mais plutôt la nécessité de promouvoir et d'accélérer davantage l'innovation et l'expérimentation dans le secteur de l'enseignement supérieur. Les niveaux actuels de réglementation gouvernementale sont tout simplement trop accablants, exaspérants et frustrants pour que cela puisse se faire à un rythme raisonnable.

Il existe toutefois des signes encourageants. L'Ontario, par exemple, vient d'approuver la création d'une école de commerce indépendante, privée et sans but lucratif, l'[International Business University](#), axée exclusivement sur les programmes de gestion commerciale. La pandémie de COVID-19, qui entraîne des difficultés de financement croissantes pour les universités et exerce une pression accrue sur les gouvernements pour qu'ils aident la main-d'œuvre déplacée et au chômage, pourrait amener ou obliger les universités à innover davantage et les gouvernements à alléger les contraintes réglementaires et bureaucratiques pour leur permettre de le faire.

6. Cibler le défi de l'égalité d'accès.

Le Canada est un leader mondial en matière d'accès et de participation à l'enseignement supérieur. Chaque année, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publie un rapport détaillé intitulé *Regards sur l'éducation* qui présente les principales statistiques sur l'éducation dans ses 36 pays membres. Le rapport de 2019 montre que le Canada se classe au troisième rang des pays de l'OCDE et au premier rang des pays du G7 pour ce qui est du pourcentage de sa population âgée de 25 à 34 ans qui a fait des études supérieures (collège ou université)^{52,53}. L'accès, qui consiste à garantir une place à l'université à chaque étudiant.e qualifié, a longtemps été la politique prioritaire dominante au Canada, et ces efforts ont porté fruit. Les inscriptions dans l'enseignement supérieur au Canada ont ainsi augmenté de façon spectaculaire, la majorité de cette croissance ayant pour cadre le secteur des universités et non des collèges^{54,55}.

On sait cependant depuis un certain temps que ce n'est pas toute la population canadienne qui a une chance équitable d'accéder à l'enseignement universitaire. Les étudiant.e.s provenant de familles à faible revenu ou de première génération (familles dont aucun des parents n'a fait d'études postsecondaires), d'origine autochtone ou issus d'autres groupes culturels et ethniques ne sont pas aussi nombreux à faire des études postsecondaires que ceux provenant d'autres segments de la société. Cette disparité porte le nom de « défi de l'égalité d'accès^{56,57,58,59,60,61} »,

Les lacunes sur le plan de l'accès équitable à l'enseignement universitaire sont problématiques, car l'enseignement postsecondaire demeure le meilleur indicateur des revenus futurs et de la protection financière en période de récession économique ou de perte d'emploi dues à des situations comme les fermetures d'usines ou les pandémies⁶². Les recherches révèlent également que les personnes issues de

groupes traditionnellement sous-représentés qui terminent des études postsecondaires bénéficient d'autant d'avantages que celles issues de milieux plus représentés dans l'enseignement supérieur⁶³.

On a pris pour acquis que si le Canada augmentait le nombre global d'inscriptions et offrait une aide financière plus importante aux étudiant.e.s qui entrent à l'université, il réduirait l'écart de participation entre les groupes bien représentés et les groupes sous-représentés. Or, cela ne s'est pas avéré être le cas; par exemple, il subsiste un écart important dans l'enrôlement universitaire entre les étudiant.e.s provenant de familles à revenu modeste et ceux provenant de milieux aisés⁶⁴.

L'aide financière aux étudiant.e.s pour qu'ils/elles puissent fréquenter l'université fait toujours partie de la solution pour combler le fossé de l'égalité d'accès. Mais ce n'est pas suffisant. Il existe une multitude de facteurs sociaux et culturels qui influencent également le choix de fréquenter l'université. En outre, on sait que la décision d'aller à l'université est prise beaucoup plus tôt dans la scolarité qu'à l'approche de la fin de l'école secondaire^{65, 66, 67}.

Pour combler l'écart en matière d'égalité, le Canada a besoin de programmes destinés à ceux qui sont moins susceptibles de fréquenter l'université, offerts au moment où les décisions ou les inclinations à faire des études postsecondaires prennent forme.

Ces programmes devraient aborder les facteurs financiers, sociaux et culturels qui conduisent ces personnes à renoncer à faire des études postsecondaires. Les programmes couronnés de succès, comme [Passeport pour ma réussite Canada](#), qui contribuent à combler le déficit d'équité, intègrent ces éléments⁶⁸. Ces programmes sont coûteux, mais comme l'ont fait remarquer Deller et Tamburri, les programmes qui englobent une gamme complète de mesures de soutien personnel, scolaire, financier et socioculturel – offerts aux élèves du secondaire – augmentent les chances de fréquentation et de succès des étudiant.e.s. actuellement sous-représentés dans l'enseignement postsecondaire⁶⁹.

Les politiques et programmes actuels destinés à inciter davantage d'étudiants sous-représentés à aller à l'université sont principalement de nature financière et s'adressent aux élèves à la fin de leurs études secondaires. Pour être efficaces, les politiques publiques devront prendre en considération et mieux appliquer les conclusions des recherches soulignant le rôle des facteurs non financiers et le moment approprié pour ces interventions. Les élèves qui ne font pas d'études postsecondaires sont aussi ceux qui auront probablement le plus de difficultés à faire la transition vers un emploi plus stable, qui sont les plus susceptibles de subir des interruptions de travail en cas de récession économique ou de perte d'emploi, et qui ont le plus besoin de programmes de recyclage et de perfectionnement au cours de leur carrière. Les politiques et les pratiques qui permettent à un plus grand nombre d'étudiant.e.s actuellement sous-représentés de s'inscrire et de réussir à

l'université peuvent constituer un bouclier de protection contre les défis perturbateurs de la main-d'œuvre tout au long de la vie.

7. L'exigence d'une plus grande évaluation des politiques et des pratiques.

Comme nous l'avons indiqué, le développement de la main-d'œuvre de demain avec les capacités, les qualifications et les compétences nécessaires sur les marchés du travail modernes est une priorité politique majeure des gouvernements, et ce, à juste titre. Beaucoup d'argent est consacré à ce défi, et affecté à une pléthore de programmes nouveaux et élargis censés ou prétendus développer la main-d'œuvre talentueuse dont l'économie canadienne a besoin. Ces fonds sont destinés aux établissements d'enseignement traditionnels et à une multitude de programmes de recyclage, de perfectionnement et de mise à niveau. Certains de ces fonds sont destinés aux emplois de début de carrière, d'autres aux défis de l'emploi en milieu de carrière.

Il est sage de porter attention à ces enjeux. Comme l'a écrit l'économiste du travail Robert Reich : « L'aspect le plus manifeste qui distingue l'économie du XXI^e siècle de l'économie qui l'a précédée est la place centrale qu'y occupent les capacités intellectuelles et spécialisées. Ce qui compte, à présent, est le "capital humain"⁷⁰ ». Tout ce que le Canada dépense pour développer et optimiser le capital humain est bénéfique pour le pays.

La compréhension actuelle de la meilleure façon de développer ce capital humain aux différents stades de l'éducation et de la vie professionnelle est fragmentaire. Le Canada doit innover et expérimenter. Naturellement, certaines innovations réussiront et obtiendront les résultats souhaités, tandis que d'autres échoueront. L'essentiel est de comprendre ce qui a fonctionné afin de diffuser les enseignements et les résultats découlant de pratiques exemplaires à d'autres programmes. Savoir ce qui a échoué permettra d'éviter de dépenser davantage d'argent pour des programmes inefficaces. Le seul moyen de savoir ce qui a marché et ce qui n'a pas marché est de s'assurer que les nouveaux programmes et projets qui sont élaborés, montés et financés font l'objet d'une évaluation rigoureuse.

Un bon exemple est l'investissement important du Canada dans le développement et la prolifération des programmes coopératifs postsecondaires. Cet investissement est réalisé avec la conviction qu'une expérience d'enseignement coopératif favorise et développe des aptitudes et des compétences qui font partie d'une formation universitaire, qui sont pertinentes pour réussir sur le lieu de travail et qui ne peuvent s'enseigner dans les livres ou les cours. Cependant, la nature et la conception des programmes d'enseignement coopératif peuvent varier grandement en ce qui concerne les attentes pédagogiques, la manière dont on demande à l'étudiant.e de réfléchir et d'apprendre de son expérience coopérative, le niveau d'interaction avec l'employeur et le milieu de travail et les modalités d'évaluation de l'apprentissage. Il n'est possible de savoir quels types, conceptions ou éléments de programmes d'enseignement coopératif sont efficaces que si

les établissements évaluent réellement l'apprentissage et le développement des compétences et les comparent à ceux que les modalités de l'enseignement coopératif étaient censées produire. Le Canada consacre des millions de dollars à l'introduction et à la mise en œuvre de nouveaux programmes et d'innovations. Il est de bonne politique d'exiger qu'une partie de cet argent, et il n'est pas nécessaire qu'il y en ait beaucoup, soit consacrée à l'évaluation de la réalisation des résultats souhaités. Il serait plus avisé encore de s'assurer que les enseignements tirés de ces évaluations sont diffusés et intégrés dans la conception et le financement des futurs programmes. Le Canada n'en est pas encore là. L'évaluation des résultats de l'utilisation des fonds publics devrait être une exigence centrale de tout programme de financement et une obligation pour les bénéficiaires de ces fonds.



CONCLUSION

Le système universitaire public a apporté des contributions importantes, durables et essentielles à la qualité, à la santé et à la vitalité sociales et économiques de la collectivité canadienne. Avec les autres composantes de l'écosystème de l'éducation au Canada, il fait partie des institutions qui jouent le rôle le plus important pour ce qui est d'assurer la prospérité, la robustesse et le caractère concurrentiel de la société canadienne. Le système universitaire canadien s'est montré à la hauteur de la tâche à de nombreuses reprises. Il suffit de penser à la contribution massive des universités canadiennes à l'éducation des anciens militaires et à leur intégration dans la population active après la Seconde Guerre mondiale.

Bien que la contribution des universités canadiennes au bien-être économique du pays ait toujours été reconnue, le Canada se demande actuellement avec beaucoup d'inquiétude et d'anxiété s'il produit et favorise le talent comme le capital humain nécessaires pour assurer la compétitivité de l'économie canadienne. Cette inquiétude est en partie attribuable aux mutations, parfois spectaculaires, de la nature du travail, à l'émergence d'une « économie des petits boulots » croissante, à la perte continue d'emplois dans le secteur manufacturier et à une concurrence mondiale accrue, pour ne citer que quelques facteurs. La pandémie rajoute sans aucun doute une couche de pessimisme et d'incertitude à toutes ces questions, y compris des inquiétudes sur la façon dont le pays se relèvera de la pandémie et les répercussions des perturbations économiques et sociales qu'elle entraîne dans son sillage.

Le présent article part de la conviction que le travail des universités canadiennes fait partie de la solution. Certes, elles n'en sont pas le seul élément, mais elles en constituent une partie importante. Et d'après ce que nous en savons, la volonté et la détermination des universités publiques du Canada à apporter leur contribution ne font aucun doute.



Le Canada doit internaliser les données probantes sur la relation entre la formation universitaire et les emplois qu'occupent éventuellement les diplômé.e.s. Sinon, les décisions politiques et financières malencontreuses qui ne tiennent pas compte de ce qui, dans une formation universitaire, prépare les individus à la réussite professionnelle, persisteront.

Les présentes formulent toutefois plusieurs suggestions, certaines liées aux politiques et d'autres aux pratiques, pour permettre aux universités canadiennes de répondre efficacement aux préoccupations et de contribuer encore davantage à relever les défis sociétaux. Nous faisons valoir qu'un pas dans la bonne direction consisterait à réorienter la mission fondamentale des universités et de l'enseignement de premier cycle afin de mettre davantage l'accent sur la promotion et la certification des compétences plutôt que sur le contenu et l'information.

En outre, le Canada doit internaliser les données probantes sur la relation entre la formation universitaire et les emplois qu'occupent éventuellement les diplômé.e.s. Sinon, les décisions politiques et financières malencontreuses qui ne tiennent pas compte de ce qui, dans une formation universitaire, prépare les individus à la réussite professionnelle, persisteront.

De même, nous plaçons pour une plus grande innovation, une plus grande expérimentation et une plus grande diversité dans les types d'établissements au sein de l'écosystème universitaire.

Les universités peuvent parcourir un bout du chemin par elles-mêmes. Mais, comme le fait valoir le présent article, elles bénéficieraient également d'un assouplissement de la réglementation gouvernementale et du contrôle bureaucratique concernant leurs procédures et activités – une orientation stratégique que les gouvernements provinciaux semblent avoir du mal à adopter. En fait, les gouvernements semblent aller dans la direction opposée.

Le présent article plaide également en faveur de l'examen des changements à apporter aux politiques et aux programmes afin d'augmenter la probabilité que les membres de la société canadienne qui sont actuellement sous-représentés dans nos universités, et qui pourraient bénéficier le plus de l'enseignement universitaire, s'y inscrivent en plus grand nombre.

Apporter des changements aux politiques et aux pratiques n'est jamais une mince tâche. On résiste souvent au changement. Les nouvelles politiques et pratiques doivent être envisagées, adoptées et évaluées dans le contexte d'une recherche solide, d'une évaluation rigoureuse et d'une réflexion critique et stratégique. Ces

attributs ne sont pas étrangers à l'université; en fait, ils en sont le cœur même. On aime croire que les gouvernements élaborent des politiques avec la même perspective et le même ensemble de valeurs, mais ce n'est pas toujours le cas. Cependant, pour que les universités et les gouvernements puissent remodeler le paysage des politiques et des pratiques afin de mieux arrimer le monde universitaire et le monde du travail, le Canada pourrait s'inspirer de l'avertissement de John Maynard Keynes qui, dans la préface de son livre *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie* a écrit : « La difficulté n'est pas de comprendre les idées nouvelles, elle est d'échapper aux idées anciennes qui ont poussé leurs ramifications dans tous les recoins de [notre] esprit. » Adopter de nouvelles idées et se débarrasser d'anciennes façons ne fait pas de tort!

RÉFÉRENCES

- ¹ Salisbury, A. D., Do Laid-off Workers Want to Reskill? The Answer Is Yes, Forbes, 2020. <https://www.forbes.com/sites/allisondulinsalisbury/2020/04/16/do-laid-off-workers-want-to-reskill-the-answer-is-yes/?sh=ee07a5e1bed0>
- ² Gouvernement du Canada, Budget 2021, 2021. <https://www.budget.gc.ca/2021/report-rapport/p2-fr.html>.
- ³ Tamburri, Rosanna. (2021). Le programme fédéral vise à soutenir l'apprentissage continu, mais les analystes réclament des changements. Forum des politiques publiques. <https://ppforum.ca/articles/bnw-canada-training-benefit/>
- ⁴ Higher Education Strategies Associates. (2021). The 2021 Federal Budget: A HESA Commentary. <https://files.constantcontact.com/b69f8b4d001/489bebfc-b7de-493b-9c06-2b6e2aa57110.pdf>
- ⁵ Banque Royale du Canada, Voici Objectif avenir RBC : le plus important engagement de RBC pour aider les jeunes Canadiens à se préparer au marché du travail, 2021. http://www.rbc.com/nouvelles/news/2017/20170328-rbc-future_cnews.html (consulté le 18 mai 2021).
- ⁶ Gouvernement du Canada, Ententes sur le développement du marché du travail, 2020. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/accords-formation/edmt.html>
- ⁷ Mourshed, M., Farrell, D., Barton, D., Education to Employment: Designing a System That Works, McKinsey Center for Government, McKinsey & Co., 2013. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/education-to-employment-designing-a-system-that-works>
- ⁸ Alssid, J. L., A New Gallup Survey Says Colleges and Employers Disagree about How Workforce-ready Graduates Are – Who Is Right? Huffington Post, 2014. https://www.huffpost.com/entry/a-new-gallup-survey-says-b_4862669
- ⁹ Grassgreen, A., Ready or Not, Inside Higher Ed., 2014. <https://www.insidehighered.com/news/2014/02/26/provosts-business-leaders-disagree-graduates-career-readiness>
- ¹⁰ Busted, B., University Academic Leaders Are Losing Confidence in Student Work Readiness – and That's Good News, Forbes, 2020. <https://www.forbes.com/sites/brandonbusteed/2020/01/23/university-academic-leaders-are-losing-confidence-in-student-work-readiness--and-thats-good-news/?sh=cc1ed7228c71>
- ¹¹ Patterson, J., Survey: Only 22 percent of Americans Say Colleges Prepare Workers for Future Work, Education Dive, 2019. <https://www.highereddive.com/news/survey-only-22-of-americans-say-colleges-prepare-workers-for-future-jobs/557966/>
- ¹² Pearson, Global Learner Survey, 2019. https://www.pearson.com/content/dam/global-store/global/resources/Pearson_Global_Learner_Survey_2019.pdf

-
- ¹³ Institute for Competitiveness and Prosperity, The Labour Market Shift: Training a Highly Skilled and Resilient Workforce in Ontario, 2017. <https://www.competeprosper.ca/work/work/ing-papers/labour-market-shift-training-highly-skilled-and-resilient-workforce-ontario>
- ¹⁴ Busteded, B., Americans rank a Google internship over a Harvard degree, Forbes, 2020. <https://www.forbes.com/sites/brandonbusteed/2020/01/06/americans-rank-a-google-internship-over-a-harvard-degree/?sh=2463b3a731b9>
- ¹⁵ Mourshed, M., Farrell, D., Barton, D., Education to Employment: Designing a System That Works, McKinsey Center for Government, McKinsey & Co., 2013. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/education-to-employment-designing-a-system-that-works>
- ¹⁶ Lenarcic B. D., Pichette, J., Prendre conscience des lacunes? La perception des étudiants de niveau postsecondaire de l'Ontario sur l'état de leurs compétences, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2018. <https://heqco.ca/fr/pub/prendre-conscience-des-lacunes-la-perception-des-etudiants-de-niveau-postsecondaire-de-lontario-sur-letat-de-leurs-competences/>
- ¹⁷ Université York, Study Finds More Than Half of University Students Feel They Need Better Basic Skills to Succeed, York Media Relations, 2019. <https://news.yorku.ca/2019/04/25/study-finds-more-than-half-of-university-students-feel-they-need-better-basic-skills-to-succeed/>
- ¹⁸ Weingarten, H. P., Gestion axée sur la qualité : Classification des résultats d'apprentissage, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2014. <https://heqco.ca/fr/harvey-p-weingarten-gestion-axee-sur-la-qualite-classification-des-resultats-dapprentissage/>
- ¹⁹ Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Le futur de l'éducation et des compétences : Éducation 2030, 2018. <https://www.gcedclearinghouse.org/fr/resources/le-futur-de-l%E2%80%99C3%A9ducation-et-des-comp%C3%A9tences-projet-%C3%A9ducation-2030?language=frf>
- ²⁰ Kelly, R., Competency-Led Hiring on the Rise, Campus Technology, 2020. <https://campustechnology.com/articles/2020/02/04/competency-led-hiring-on-the-rise.aspx>
- ²¹ JP Morgan Chase, JP Morgan Chase Makes \$350 Million Global Investment in the Future of Work, 2019. <https://www.jpmorganchase.com/news-stories/jpmorgan-chase-global-investment-in-the-future-of-work>
- ²² World Economic Forum, The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution, 2016. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A71706>
- ²³ World Economic Forum, What Are the 21st Century Skills Every Student Needs? 2016. <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>

-
- ²⁴ U.S. Chamber of Commerce Foundation, Hiring in the Modern Talent Marketplace, 2020. https://www.uschamberfoundation.org/sites/default/files/2020_USCCF_ModernTalentMarketplaceHiring.pdf
- ²⁵ Strada Consumer Insights & Gallup, Hiring for Success, Employer Survey Training a Highly Skilled and Resilient Workforce in Ontario, 2019. <https://cci.stradaeducation.org/report/hiring-for-success/>
- ²⁶ Fain, P., IBM Looks beyond the College Degree, Inside Higher Ed, 2019. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2019/10/29/interview-ibm-official-about-companys-new-collar-push-look>
- ²⁷ Glassdoor, 15 More Companies That No Longer Require a Degree – Apply Now, 2018. <https://www.glassdoor.com/blog/no-degree-required/>
- ²⁸ Schroeder, R., What Matters More? Skills or Degrees? Inside Higher Ed, 2019. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/online-trending-now/what-matters-more-skills-or-degrees>
- ²⁹ Lane, J., Murray, S., Literacy Lost: Canada’s Basic Skills Shortfall, Canada West Foundation, 2018. <https://cwf.ca/research/publications/report-literacy-lost-canadas-basic-skills-shortfall/>
- ³⁰ Weingarten, H.P., Brumwell, S., Chatoor, K., et coll., Mesure des compétences essentielles des étudiants de niveau postsecondaire : Rapport final de l’Initiative des aptitudes essentielles chez les adultes, Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l’enseignement supérieur, 2018. <https://heqco.ca/fr/nos-priorites/resultats-dapprentissage/initiative-des-aptitudes-essentielles-chez-les-adultes/>
- ³¹ Schwerdt, G., Wiederhold, S., Literacy and Growth: Evidence from PIAAC. DataAngel, 2018. <https://www.semanticscholar.org/paper/Literacy-and-Growth%3A-New-Evidence-from-PIAAC-Schwerdt-Wiederhold/4d802f1467af8e8a7018582fb857046bdcb5f722>
- ³² Weingarten, H. P., Hicks, M., Kaufman, A., Assessing Quality in Post-secondary Education, McGill-Queens University Press, 2018. <https://www.mqup.ca/assessing-quality-in-postsecondary-education-products-9781553395324.php>
- ³³ Peters, D., Le financement axé sur le rendement fait son entrée dans le secteur postsecondaire canadien, Affaires universitaires, 2021. https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/le-financement-axe-sur-le-rendement-fait-son-entree-dans-le-secteur-postsecondaire-canadien/?_ga=2.1409010.217268303.1622028775-1215833350.1622028775
- ³⁴ Chaktsiris, M., McCallum, K., Luke, R., et coll., L’avenir est-il dans les microtitres? Dissocier l’apprentissage au profit de l’accès et de la flexibilité, eCampus Ontario, 2021. <https://fsc-ccf.ca/fr/recherche/lavenir-est-il-dans-les-microtitres-dissocier-lapprentissage-au-profit-de-lacces-et-de-la-flexibilite/>
- ³⁵ Pepler-Beechey, L., Weingarten, H. P., Micro-credentials in the Applied Health Sciences : A Cautionary Tale about Quality, Michener Institute of Education at UHN, 2021. <https://michener.ca/wp-content/uploads/2021/04/Micro-credentials-in-the-Applied-Health-Sciences.pdf>

-
- ³⁶ Pichette, J., Brumwell, S., Rizk, J., et coll., Donner un sens aux microcertifications, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2021. <https://heqco.ca/fr/pub/donner-un-sens-aux-microcertifications/>
- ³⁷ Gouvernement de l'Ontario, Microcertifications offertes par les établissements postsecondaires de l'Ontario, 2021. <https://www.ontario.ca/fr/page/microcertifications-offertes-par-les-etablissements-postsecondaires-de-lontario>
- ³⁸ Gouvernement de l'Ontario, L'Ontario élargit l'aide financière aux microcertifications, 2021. <https://news.ontario.ca/fr/release/60792/lontario-elargit-laide-financiere-aux-microcertifications>
- ³⁹ Pepler-Beechey, L., Weingarten, H. P. (2021). Micro-credentials in the Applied Health Sciences: A Cautionary Tale about Quality. Michener Institute of Education at UHN. <https://michener.ca/wp-content/uploads/2021/04/Micro-credentials-in-the-Applied-Health-Sciences.pdf>
- ⁴⁰ Weingarten, H. P., Nothing Less than Great: Reforming Canada's universities, Toronto: University of Toronto Press (à paraître en juillet), 2021. <https://utorontopress.com/ca/nothing-less-than-great-2>
- ⁴¹ Conseil des académies canadiennes, Assemblage requis : Compétences en STGM et productivité économique du Canada, Le comité d'experts sur les besoins futurs en compétences en STGM, 2015. <https://www.rapports-cac.ca/reports/assemblage-requis-competences-en-stgm-et-productivite-economique-du-canada/>
- ⁴² Nietzel, M. T., Whither the Humanities: The Ten-year Trend in College Majors, Forbes, 2019. <https://www.forbes.com/sites/michaelt Nietzel/2019/01/07/whither-the-humanities-the-ten-year-trend-in-college-majors/?sh=78fe020664ad>
- ⁴³ Universités Canada, L'avenir des arts libéraux : rapport, 2016. <https://www.univcan.ca/fr/lavenir-des-arts-liberaux-rapport/>
- ⁴⁴ Weingarten, H. P., Nothing Less than Great: Reforming Canada's universities, Toronto: University of Toronto Press (à paraître en juillet), 2021. <https://utorontopress.com/ca/nothing-less-than-great-2>
- ⁴⁵ Wildavsky, B., Kelly, A., Carey, K., Reinventing Higher Education: The promise of Innovation, Harvard Education Press, 2011. <https://eric.ed.gov/?id=ED519646>
- ⁴⁶ Tom, L., New Study: Less Expensive Competency-Based Education Programs Just as Good as Traditional Programs, Forbes, 2018. <https://www.forbes.com/sites/tomlindsay/2018/03/27/new-study-less-expensive-competency-based-education-programs-just-as-good-as-traditional-programs/?sh=648fda58674d>
- ⁴⁷ Mendenhall, R., What Is Competency-Based Education? Huffpost, 2012. https://www.huffpost.com/entry/competency-based-learning-_b_1855374
- ⁴⁸ Pichette, J., Watkins, E., L'éducation axée sur les compétences : Guider le programme de mesure des compétences, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2018. <https://heqco.ca/fr/pub/leducation-axee-sur-les-competences-guider-le-programme-de-mesure-des-competences/>
- ⁴⁹ Ibid.

-
- ⁵⁰ Craig, R., *A New U: Faster and Cheaper Alternatives to College*, BenBella Books Inc., 2018.
<https://www.amazon.ca/New-Faster-Cheaper-Alternatives-College/dp/1946885479>
- ⁵¹ Weingarten, H. P., *Nothing Less than Great: Reforming Canada's universities*, Toronto: University of Toronto Press (à paraître en juillet), 2021. <https://utorontopress.com/ca/nothing-less-than-great-2>
- ⁵² OECD iLibrary, *Education at a Glance: OECD Indicators on Finding the Best Talent for the Job*, 2019.
<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/f8d7880d-en/index.html?itemId=/content/publication/f8d7880d-en>
- ⁵³ Statistique Canada, Conseil des ministres de l'Éducation, Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada, no 81-604-X au catalogue, 2019. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/81-604-X>
- ⁵⁴ Usher, A., *The State of Post-secondary Education in Canada*, Higher Education Strategy Associates, 2019.
<https://higheredstrategy.com/the-state-of-postsecondary-education-in-canada-2020/>
- ⁵⁵ Statistique Canada, Indicateurs de l'éducation au Canada : Évolution du taux de participation aux programmes d'études collégiales et universitaires des jeunes de 18 à 24 ans au Canada, 2020.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200602/dq200602b-eng.htm>
- ⁵⁶ Deller, F., Kaufman, A., Tamburri, R., *Redéfinir l'accès à l'enseignement postsecondaire*, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2019. <https://heqco.ca/fr/pub/redefinir-lacces-a-lenseignement-postsecondaire/>
- ⁵⁷ Frenette, M., *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières*, Statistique Canada, no 11F0019MIF au catalogue – no 295, 2007.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2007295-fra.htm>
- ⁵⁸ Frenette, M., *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières*, Statistique Canada, no 11F0019MIF au catalogue – no 295, 2007.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/11f0019m/11f0019m2007295-fra.pdf>
- ⁵⁹ Chatoor, K., MacKay, E., Hudak, L., *Scolarité des parents et études postsecondaires : La pomme tombe-t-elle loin de l'arbre?* Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2019. <https://heqco.ca/fr/pub/scolarite-des-parents-et-etudes-postsecondaires-la-pomme-tombe-t-elle-loin-de-larbre/>
- ⁶⁰ Finnie, R., Childs, S., Wismer, A., *Groupes sous-représentés à des études postsecondaires : Éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2011.
<https://heqco.ca/fr/pub/groupes-sous-representes-a-des-etudes-postsecondaires-elements-probants-extraits-de-lenquete-aupres-des-jeunes-en-transition/>
- ⁶¹ Ford, R., Hui, T. S., Nguyen, C., *Participation aux études postsecondaires et revenu des ménages*, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2019. <https://heqco.ca/fr/pub/participation-aux-etudes-postsecondaires-et-revenu-des-menages/>

-
- ⁶² Weingarten, H. P., *Nothing Less than Great: Reforming Canada's universities*, Toronto: University of Toronto Press (à paraître en juillet), 2021. <https://utorontopress.com/ca/nothing-less-than-great-2>
- ⁶³ Chatoor, K., MacKay, E., Hudak, L., *Scolarité des parents et études postsecondaires : La pomme tombe-t-elle loin de l'arbre?* Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2019. <https://heqco.ca/fr/pub/scolarite-des-parents-et-etudes-postsecondaires-la-pomme-tombe-t-elle-loin-de-larbre/>
- ⁶⁴ Frenette, M., *Inscriptions aux études postsecondaires selon le revenu parental : tendances nationales et provinciales récentes*, Statistique Canada, Aperçus économiques, no 070, catalogue 11-626-X, 2017. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-626-x/11-626-x2017070-fra.htm>
- ⁶⁵ Deller, F., Tamburri, R., *Les mesures de soutien à l'accès à l'enseignement postsecondaire : bonnes, mauvaises ou neutres?* Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2019. <https://heqco.ca/fr/pub/les-mesures-de-soutien-precoce-a-laccess-a-lenseignement-postsecondaire-bonnes-mauvaises-ou-neutres/>
- ⁶⁶ Frenette, M., *What Explains the Educational Attainment Gap between Aboriginal and Non-Aboriginal Youth?* Canadian Labour Market and Skills Researcher Network, Working Paper, 2011. <http://www.clsrn.econ.ubc.ca/workingpapers/CLSRN%20Working%20Paper%20no.%2078%20-%20Frenette.pdf>
- ⁶⁷ Finnie, R., Childs, S., Wismer, A., *Groupes sous-représentés à des études postsecondaires : Éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2011. <https://heqco.ca/fr/pub/groupes-sous-representes-a-des-etudes-postsecondaires-elements-probants-extraits-de-lenquete-aupres-des-jeunes-en-transition/>
- ⁶⁸ Oreopoulous, P., Brown, R. S., Lavecchia, A., *Évaluation du programme Passeport pour ma réussite, rapport final*, Nouvelles électroniques, Institut C. D. Howe, 2015. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/ministere/rapports/evaluations/passeport-reussite-rapport.html>
- ⁶⁹ Deller, F., Tamburri, R., *Les mesures de soutien à l'accès à l'enseignement postsecondaire : bonnes, mauvaises ou neutres?* Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2019. <https://heqco.ca/fr/pub/les-mesures-de-soutien-precoce-a-laccess-a-lenseignement-postsecondaire-bonnes-mauvaises-ou-neutres/>
- ⁷⁰ Reich, R. B., *I'll Be Short: Essentials for a Decent Working Society*, Beacon Press, 2002. <https://www.publishersweekly.com/0-8070-4340-0>