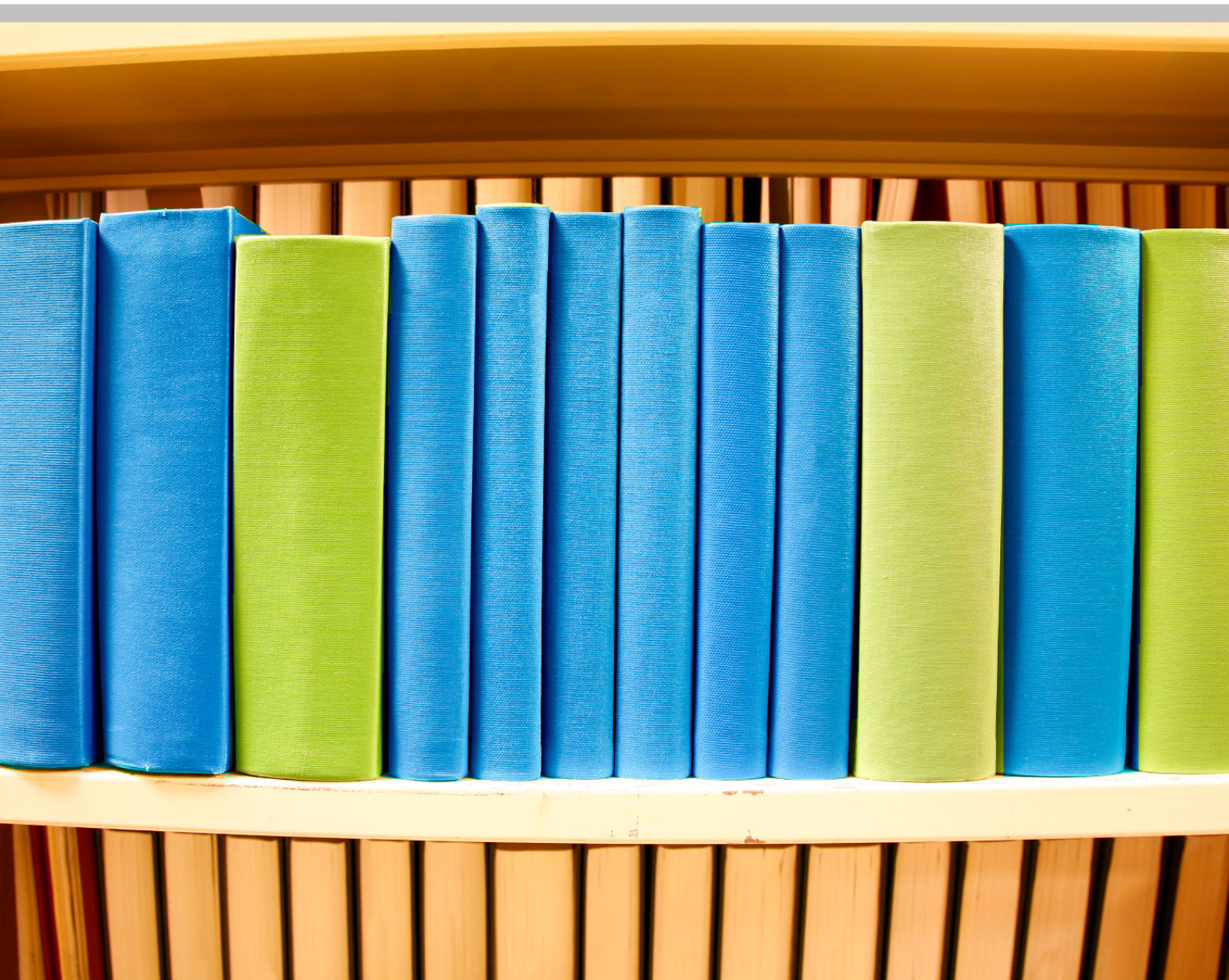


Science-Metrix

Rapport final

Analyse de l'environnement pour le programme de bourses de doctorat du CRSH



Science-Metrix

Rapport final

Analyse de l'environnement pour le programme de bourses de doctorat du CRSH

31 mai 2006

par

Éric Archambault, Stéphane Bergeron,
Frédéric Bertrand, David Campbell,
Julie Caruso et Natalie Kishchuk

préparé pour le

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)

Science-Metrix se spécialise dans la mesure et l'évaluation de la science, de la technologie et de l'innovation. Science-Metrix utilise la bibliométrie, la scientométrie, la technométrie, les enquêtes et les entretiens, la veille et la recherche documentaire afin de réaliser des évaluations de programmes et de politiques, des analyses comparatives et sectorielles, des études de marché et de la planification stratégique.

514.495.6505 ■ 4572, avenue de Lorimier ■ Montréal ■ Québec ■ Canada ■ H2H 2B5

info@science-metrix.com ■ www.science-metrix.com



Résumé

Le but de ce rapport préparé pour le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) est de fournir une vue d'ensemble des études de doctorat en sciences humaines. Ce rapport servira de point d'appui à l'évaluation prochaine du Programme de bourses de doctorat du CRSH. Un certain nombre de questions et de tendances ont été identifiées par les intervenants durant la phase de conception de l'étude et ont été examinées dans le but de déterminer leur effet sur le financement d'étudiants de doctorat en sciences humaines. Les méthodes de collecte de données et d'analyse comprennent un examen de la documentation, l'analyse statistique des données de séries chronologiques, des études de cas et des entrevues menées auprès de plus de 50 répondants clés.

Quoique des tendances démographiques importantes ne soient pas apparues au cours des dix dernières années au sein de la population des étudiants de doctorat en sciences humaines, il s'est produit deux développements notables par rapport à l'âge et au sexe. Contrairement à la perception générale, l'âge moyen des étudiants de doctorat en sciences humaines n'a pas augmenté. Cependant, la proportion d'étudiants de plus de 50 ans a augmenté. Quoique dans l'ensemble les hommes restent majoritaires dans les programmes de doctorat, les femmes forment maintenant la majorité dans les disciplines des sciences humaines. De plus, un examen des données sur les modes d'étude des étudiants (c. à-d. leur statut à temps partiel ou à temps plein) a révélé la diminution des inscriptions à temps partiel.

Au cours des dernières années, le discours des étudiants de doctorat s'est intensifié au sujet de la durée de plus en plus longue des études nécessaires pour obtenir un diplôme, malgré le fait qu'il y ait peu de données disponibles dans le domaine public pour justifier cette affirmation. Cela dit, les données montrent que les étudiants en sciences humaines prennent environ un an de plus pour terminer leurs programmes d'études que les étudiants en sciences naturelles et en génie. Les données montrent également que les étudiants en sciences humaines sont plus portés à abandonner leurs études que les étudiants en sciences naturelles et en génie. Un certain nombre de facteurs contribuant à ce phénomène ont été identifiés, parmi lesquels figure le fait que les étudiants en sciences humaines profitent moins d'aides financières adéquates et ont plus tendance à être isolés du point de vue intellectuel.

Le rapport fournit peu de preuves empiriques établissant que l'interaction entre les superviseurs et les étudiants de doctorat en sciences humaines évolue et comporte davantage de « mentorat actif » (à noter que la supervision et le mentorat sont deux fonctions différentes). En outre, alors que l'on perçoit de plus en plus de similarités entre l'organisation de la recherche en sciences humaines et celle en sciences naturelles et en génie – c'est-à-dire avec des équipes travaillant collectivement sur des thèmes communs – ce phénomène demeure assez isolé, particulièrement dans les disciplines des humanités. Toute augmentation du nombre de recherches menées en équipes en sciences humaines peut en grande partie être attribuée à l'influence de l'approche descendante des programmes qui financent le travail de collaboration.

La « voie accélérée », qui représente une occasion pour les étudiants exceptionnels de suivre un programme de doctorat sans avoir complété un programme de maîtrise, n'est pas offerte de façon généralisée dans les universités canadiennes. En plus d'être généralement offerte en sciences

naturelles et en génie, plus qu'en sciences humaines, elle est réservée aux étudiants les plus exceptionnels. Par conséquent, elle n'a pas eu de répercussions significatives sur les études de doctorat en sciences humaines. Des entrevues avec des répondants clés révèlent que le principal avantage associé à cette option est de permettre d'obtenir un diplôme plus rapidement, bien que cela n'ait pas été prouvé de façon empirique. Néanmoins, la formation en recherche des étudiants qui choisissent cette option pourrait être inadéquate et ceux-ci pourraient ainsi être moins bien préparés à mener des études de doctorat.

Le rapport révèle que les études de doctorat en ligne et à distance ne sont pas bien représentées dans les programmes d'études de cycles supérieurs au Canada, en particulier lorsqu'elles sont comparées aux programmes américains. Les recherches effectuées dans le cadre de ce projet ont permis de trouver une seule université canadienne qui offre un doctorat en ligne. Il existe des obstacles de taille à la mise en œuvre de tels programmes, notamment l'accès limité à un équipement spécialisé et les difficultés de créer une communauté universitaire parmi les étudiants vivant dans les régions éloignées.

Au Canada, le nombre de programmes d'études interdisciplinaires au doctorat ne semble pas augmenter de façon importante. Cependant, la prédominance de la recherche interdisciplinaire dans les disciplines traditionnelles a probablement augmenté et bon nombre de programmes qui pourraient aussi être qualifiés d'interdisciplinaires ne sont pas structurés comme tels. Cette étude a également permis de constater que le doctorat à vocation professionnelle (doctorat en éducation et doctorat en psychologie) n'est pas très populaire au Canada. Cette impopularité est probablement due au fait que le doctorat professionnel diffère du doctorat traditionnel, en théorie mais pas en pratique. Les étudiants des programmes interdisciplinaires et professionnels se butent à des obstacles en tentant d'obtenir un financement par des moyens traditionnels, bien qu'il existe d'autres moyens de financement. Il est par conséquent difficile de déterminer s'ils sont dans une position défavorable pour le financement de leurs études.

Des entrevues avec des répondants clés révèlent que, bon nombre d'entre eux jugent les programmes universitaires en sciences humaines plus sensibles aux besoins de la société qu'aux intérêts privés. Le niveau de réceptivité est aussi plus important dans les sciences sociales que dans les humanités. La recherche en sciences humaines s'appuie fortement sur le secteur public et les programmes tels que le Programme des chaires de recherche du Canada et les Alliances de recherche universités-communautés, ce qui démontre que la recherche socialement responsable est publiquement soutenue et encouragée. Néanmoins, quoique la plupart des fonds de recherche en provenance du secteur privé soient distribués dans les disciplines des sciences naturelles et du génie, la demande de titulaires de doctorat a augmenté considérablement, en grande partie en raison de la demande du secteur privé. Les universités sont aussi plus conscientes de l'importance de rendre les titulaires de doctorat (peu importe leur domaine d'études) plus « commercialisables » à des secteurs non-universitaires.

Définie par l'affluence d'étudiants étrangers au Canada ou d'étudiants canadiens dans d'autres pays, notre étude a examiné deux aspects des études internationales. Comme cette affluence peut avoir un effet positif sur l'économie d'un pays, particulièrement dans le contexte d'une économie basée sur les connaissances, le soutien financier offert à ces étudiants est de grande importance. Bien

qu'il y ait eu une augmentation du nombre d'étudiants étrangers venant au Canada au cours de la dernière décennie, ce nombre n'a pas augmenté par rapport à la population totale d'étudiants de doctorat canadiens en sciences humaines. En outre, selon les entrevues, les ressources pour appuyer ces étudiants sont très limitées. De plus, il y a eu une nette diminution des demandes présentées par des étudiants canadiens pour poursuivre des études de doctorat à l'étranger. De même, le soutien offert par le CRSH à ces étudiants semble avoir diminué au cours de la dernière décennie. Une avenue prometteuse pour favoriser les études internationales consisterait à stimuler le développement de programmes conjoints de doctorat. Il existe un certain nombre de programmes d'échange au Canada qui appuient l'entrée et la sortie d'étudiants.

Compte tenu de la pression accrue que connaissent les étudiants de doctorat en sciences humaines pour assister à des conférences pancanadiennes et internationales de manière à présenter leur travail et à obtenir la rétroaction de leurs pairs, des ressources financières (appuyant précisément de tels déplacements) seraient bien accueillies. Les subventions de voyage pourraient également financer des études limitées à l'étranger ainsi que la visite de bibliothèques et d'archives, lesquelles sont cruciales aux recherches des étudiants. L'étude a également permis de passer en revue les méthodes actuellement employées au Canada pour évaluer les diplômes d'universités étrangères. On a constaté qu'un organisme central, ni aucune convention nationale ne sert à l'évaluation des diplômes. Par conséquent, la responsabilité incombe aux universités proprement dites, aux conseils d'accréditation autonomes, aux organismes professionnels de normalisation et aux ministères provinciaux et territoriaux, chacun ayant son propre ensemble de politiques et de procédures.

Il existe de nombreux fonds destinés aux étudiants de doctorat. Premièrement, les programmes de financement sont de grande diversité et étendue. Parmi ces programmes, citons le financement basé sur le mérite, les prêts et bourses, le travail effectué sur les campus, y compris les postes d'assistant de recherche et d'enseignement. En plus, les grandes universités canadiennes de recherche fournissent un financement important (en puisant à même leurs fonds internes) ainsi que des fonds de dotation à leurs meilleurs étudiants. Deuxièmement, les données sur la dette étudiante montrent clairement qu'environ seulement la moitié des titulaires de doctorat ont des dettes liées à leurs études universitaires, bien que la proportion d'étudiants endettés soit plus élevée en sciences humaines (et en particulier dans les disciplines des humanités) que dans d'autres domaines. Le rapport a également permis de constater que, dans certains domaines des sciences humaines, il est de plus en plus nécessaire d'avoir accès aux archives numériques et à d'autres sources de données électroniques ainsi qu'au matériel informatique et aux logiciels spécialisés. Mais l'aide financière pour ces types d'équipement et de ressources est aussi insuffisante.

À long terme, les organismes subventionnaires visent à appuyer l'excellence de la recherche. En raison du rôle prééminent que jouent ces organismes dans le financement de la recherche, ils sont parmi les joueurs les plus importants dans ce domaine. Compte tenu du nombre de questions abordées dans cette étude, il semble que les programmes de financement gérés par les conseils de recherche sont effectivement les plus importants vecteurs de changement dans le système universitaire.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Résumé | i |
| Table des matières | iv |
| Figures | v |
| Tableaux | v |
| | |
| 1 Introduction | 1 |
| 2 Inscription et délai d'obtention du diplôme | 2 |
| 2.1 Démographie | 2 |
| 2.1.1 Âge | 2 |
| 2.1.2 Sexe | 3 |
| 2.2 Mode d'étude | 3 |
| 2.3 Délai d'obtention du diplôme et attrition | 5 |
| 2.4 Interaction entre les superviseurs et les étudiants | 9 |
| 3 Conception et prestation des programmes de doctorat | 13 |
| 3.1 Voie accélérée | 13 |
| 3.1.1 Fréquence de la voie accélérée | 13 |
| 3.1.2 Conséquences de l'entrée aux programmes de doctorat par voie accélérée | 15 |
| 3.1.3 Modèle de financement appuyant les programmes par voie accélérée | 16 |
| 3.2 Enseignement en ligne et à distance | 16 |
| 3.3 Programmes interdisciplinaires et diplômes professionnels | 18 |
| 3.3.1 Financement de la recherche interdisciplinaire | 18 |
| 3.3.2 Programmes de doctorat interdisciplinaires | 20 |
| 3.3.3 Programmes de doctorat à vocation professionnelle | 21 |
| 3.4 Réceptivité des programmes de doctorat éprouvant une influence externe | 23 |
| 4 Mobilité des étudiants de doctorat | 26 |
| 4.1 Affluence d'étudiants étrangers au Canada | 27 |
| 4.2 Départ des étudiants canadiens vers l'étranger | 29 |
| 4.3 Programmes d'échange | 31 |
| 4.4 Ressources financières pour les déplacements | 32 |
| 4.5 Évaluation des diplômes obtenus à l'étranger | 33 |
| 5 Aide financière destinée aux étudiants de doctorat en sciences humaines | 37 |
| 5.1 Moyens de financement des études de doctorat en sciences humaines | 37 |
| 5.2 Financement fondé sur le mérite | 39 |
| 5.3 Postes d'assistantat d'enseignement ou de recherche et allocations | 40 |
| 5.4 Programmes de prêts et bourses pour étudiants | 41 |
| 5.5 Aide destinée au financement de l'équipement spécialisé et des ressources | 44 |
| 6 Conclusion | 46 |
| | |
| Annexe | 48 |
| Références | 49 |

Figures

| | | |
|-------------|---|----|
| Tableau I | Âge moyen des étudiants de doctorat par domaine (1994-2003) | 3 |
| Tableau II | Délai d'obtention du diplôme pour les programmes de doctorat canadiens par domaine | 6 |
| Tableau III | Bourses d'études attribuées aux étudiants de l'UBC par les trois organismes subventionnaires canadiens (2004-2005) | 40 |

Tableaux

| | | |
|----------|---|----|
| Figure 1 | Pourcentage des inscriptions à temps partiel en sciences humaines (1994-2003) | 4 |
| Figure 2 | Financement des projets interdisciplinaires dans le cadre du Programme des subventions ordinaires de recherche (1995-2005) | 19 |
| Figure 3 | Inscriptions des étudiants étrangers à un programme de doctorat en sciences humaines au Canada (1994-2003) | 27 |
| Figure 4 | Demandes et attribution de bourses de doctorat du CRSH pour les études menées à l'étranger (1995-2005) | 30 |
| Figure 5 | Sources principales de financement des étudiants de doctorat par domaine d'étude | 38 |
| Figure 6 | Pourcentage des titulaires de doctorat ayant une dette liée aux programmes de prêts gouvernementaux par discipline (2000) | 44 |

1 Introduction

Le but de ce rapport est de fournir au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) une vue d'ensemble des études de doctorat menées en sciences humaines au Canada afin de guider l'évaluation prochaine de son Programme de bourses de doctorat. Le travail s'est fait en deux étapes : la conception et l'étude. Dans la phase de conception, Science-Metrix a consulté les intervenants afin de composer un ensemble de questions clés. Cet ensemble de questions, reproduit en annexe, a servi d'élément directeur et a été utilisé pour guider la collecte de données et l'organisation du rapport. Toutes les questions principales abordées ont été examinées pour déterminer leur effet sur le financement des étudiants de doctorat en sciences humaines.

La section 2 examine les changements liés aux inscriptions par type de client (étudiant) en fonction de variables telles que l'âge, le sexe, l'inscription à temps partiel et le délai d'obtention du diplôme. Cette section examine aussi s'il y a évidence de changement dans les modèles d'interaction étudiant/superviseur. La section 3 porte sur la conception et la prestation des programmes de doctorat ainsi que sur la « voie accélérée », l'enseignement en ligne et à distance, les diplômes multidisciplinaires ou professionnels et la souplesse des programmes de doctorat par rapport aux influences externes. La section 4 analyse les questions liées à la mobilité des étudiants. Enfin, la section 5 examine l'accessibilité à l'aide financière destinée aux étudiants de doctorat en sciences humaines.

Plus de 400 documents ont été recueillis et 52 entrevues ont été menées auprès de répondants clés (34 représentants d'université (20 doyens ou vice-recteurs des études supérieures, vice-recteurs académiques et vice-recteurs à la recherche, 14 étudiants de doctorat, 7 représentants d'organismes subventionnaires, 3 représentants de ministères de l'éducation, 4 représentants d'associations pertinentes et 4 experts de pays étrangers). Six des 52 entrevues correspondaient à des exercices pilotes qui n'ont pas été prises en compte lors de l'analyse. Une étude de cas sur le financement d'étudiants de doctorat en sciences humaines dans une université canadienne (l'University of British-Columbia – UBC) complète cette étude. Cette étude de cas doit être considérée comme un scénario idéal, l'UBC étant l'une des principales universités canadiennes. Ses étudiants ont donc accès à une variété beaucoup plus grande de fonds que ceux des universités canadiennes plus petites. Des données relatives à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ont également été compilées; cependant, les résultats se sont révélés difficiles à comparer. Ces données n'ont pu être employées pour évaluer le financement offert aux étudiants de l'UQAM en raison de l'importance accordée aux sources externes d'aide financière et du manque de données permettant de déterminer à quel point les étudiants de l'UQAM ont pu bénéficié de ces ressources extérieures. Ces résultats ne sont donc pas présentés ici.

Il est important de noter que cette étude a été conçue comme une analyse de la conjoncture et non comme un projet de recherche. En dépit de la grande quantité de données rassemblées, il n'a pas été possible de fournir une réponse tangible à l'ensemble des questions soulevées. Cela peut être en partie attribué à la focalisation exigüe de certaines des questions qui ont naturellement limité la quantité d'information pertinente disponible. Cependant, la méthode de l'étude n'avait pas pour objectif de fournir des réponses absolues ni des solutions aux questions. Son objectif principal était d'établir si les questions soulevées se reflètent et, si c'est le cas, de quelle manière elles le font par rapport aux renseignements disponibles au public ainsi qu'à l'expérience et aux perceptions de ceux qui s'intéressent aux études de 3e cycle.

2 Inscription et délai d'obtention du diplôme

Cette section examine les développements survenus dans la façon dont les étudiants de doctorat s'inscrivent et complètent un programme menant à l'obtention d'un diplôme de 3^e cycle. La section 2.1 présente des données démographiques sur les étudiants (plus précisément leur âge et leur sexe) et la section 2.2 présente les changements liés au mode d'étude et au statut à plein temps ou à temps partiel des étudiants de doctorat en sciences humaines. La durée et le délai d'achèvement des études ainsi que l'attrition sont l'objet de la section 2.3 alors que la section 2.4 porte sur la supervision et le mentorat dans les programmes d'études de doctorat en sciences humaines.

2.1 Démographie

L'examen des données démographiques indique, qu'au cours de la dernière décennie, le changement le plus notable concernant les études de doctorat correspond à la prédominance de certaines catégories d'âge parmi les étudiants en sciences humaines. La proportion de femmes inscrites à des programmes de doctorat n'a pas beaucoup changé durant cette période, mais les femmes continuent d'être sous-représentées dans certains domaines d'études.

2.1.1 Âge

Lorsqu'ils ont été interrogés sur les tendances démographiques et sociales, la plupart des répondants clés interrogés pour l'étude ont mentionné que, dans l'ensemble, l'âge des étudiants de doctorat augmentait, quoique les données de Statistique Canada sur l'âge moyen des étudiants n'appuient pas cette affirmation. En revanche, elles indiquent une augmentation notable du nombre d'étudiants plus âgés de même que de jeunes étudiants s'inscrivant à un programme de doctorat.

Entre 1994 et 2003, l'âge moyen des étudiants inscrits à un programme de doctorat et les différences entre les domaines d'études, n'ont pas changé. Les données ont également indiqué que les étudiants en sciences humaines tendent à être plus âgés lorsqu'ils entament des études de 3^e cycle, par rapport à leurs collègues d'autres domaines. L'âge moyen des étudiants de doctorat inscrits en sciences humaines est 35,4 ans, comparativement à 31,4 ans chez les étudiants en sciences naturelles et en sciences de la vie (Tableau I).

Bien que l'âge moyen n'ait pas changé au cours de cette période, la composition de la population des étudiants inscrits à un programme de doctorat en sciences humaines a changé relativement au nombre d'étudiants appartenant à certaines classes d'âge. Il n'est pas surprenant que la proportion de jeunes étudiants (18 à 21 ans) parmi l'ensemble de la population estudiantine inscrite à un programme de doctorat en sciences humaines en 1994 ait été marginale et qu'elle ait décliné en 2003 (Tableau II). Les étudiants d'âge moyen (30 à 49 ans), lesquels représentaient près de 67 p. 100 de toute la population en 1994, continuent de représenter la majorité, bien que leur proportion au sein de l'ensemble de la population estudiantine inscrite à un programme de doctorat en sciences humaines ait diminué d'environ 57 p. 100 en 2003. Simultanément, la proportion d'étudiants plus jeunes (22 à 29 ans) et plus âgés (plus de 50 ans) inscrits à un programme de doctorat en sciences humaines a augmenté. Le nombre d'étudiants âgés entre 55 et 59 ans a connu l'augmentation

annuelle moyenne la plus élevée, soit près de 13 p. 100 par année durant la période étudiée. En 2003, les étudiants âgés de 50 ans et plus représentaient légèrement plus de 9 p. 100 de l'ensemble des étudiants de doctorat en sciences humaines, par rapport à environ 6 p. 100 en 1994, et, en 2003, les étudiants âgés de 22 à 29 ans constituaient environ 34 p. 100 de la population totale, par rapport à 28 p. 100 en 1994 (Tableau II).

Tableau I Âge moyen des étudiants de doctorat par domaine (1994-2003)

| Année | Sciences sociales et humaines | Sciences |
|--------------|-------------------------------|-------------|
| 1994 | 35,3 | 31,4 |
| 1995 | 35,4 | 31,5 |
| 1996 | 35,5 | 31,6 |
| 1997 | 35,6 | 31,6 |
| 1998 | 35,7 | 31,5 |
| 1999 | 35,5 | 31,4 |
| 2000 | 35,4 | 31,3 |
| 2001 | 35,4 | 31,4 |
| 2002 | 35,3 | 31,4 |
| 2003 | 35,1 | 31,3 |
| Total | 35,4 | 31,4 |

Note Les sciences incluent les sciences de la vie ainsi que les sciences naturelles et appliquées.
Source Statistique Canada – données compilées par Science-Metrix

2.1.2 Sexe

Le nombre de femmes inscrites à un programme de doctorat en sciences humaines a augmenté tandis qu'en sciences de la vie, en sciences naturelles et en génie, les femmes sont sous-représentées. L'étude de Statistique Canada sur les doctorats obtenus (Gluszynski et Peters, 2005) a permis de constater que 47 p. 100 des étudiants en sciences sociales et 50,7 p. 100 des étudiants en humanités sont des femmes. Il est évident que les femmes représentent la majorité des étudiants en éducation (64,8 p. 100 de femmes, par opposition à 35,2 p. 100 d'hommes) et leur nombre dépasse également celui des hommes inscrits en sciences de la santé et en psychologie.

Il va sans dire que l'un des plus grands défis que les conseils subventionnaires doivent relever est de financer un nombre croissant d'étudiantes. Le problème est que les femmes qui poursuivent des études de doctorat sont également en âge de fonder une famille. Alors que nous passons d'un système universitaire dominé par les hommes à un système universitaire qui prône l'équité, les conseils subventionnaires doivent ajuster leurs programmes aux besoins des femmes, qui ne devraient pas avoir à choisir entre leurs études et leur désir d'avoir des enfants.

2.2 Mode d'étude

Établir le mode d'étude des étudiants des cycles supérieurs peut être problématique pour un certain nombre de raisons. Par exemple, le statut formel de l'inscription peut ne pas refléter l'engagement

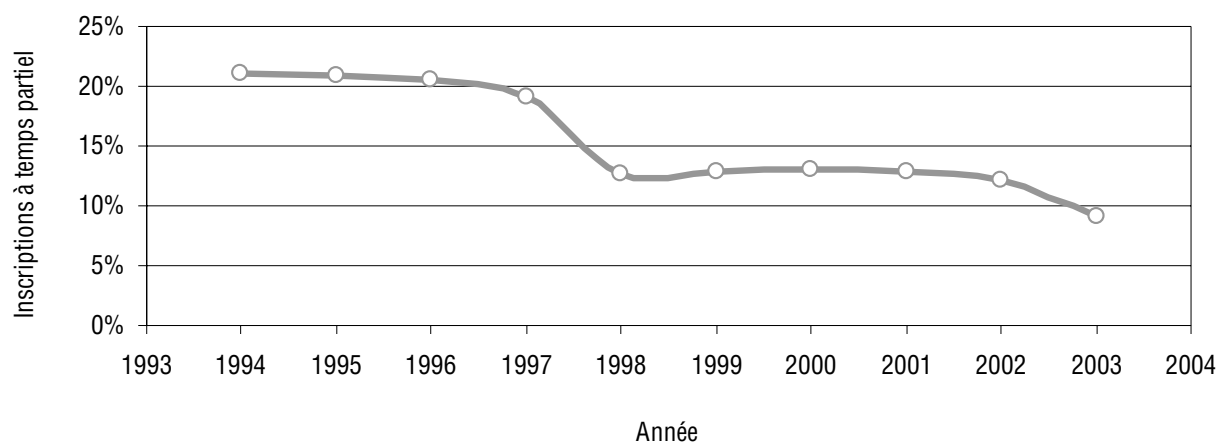
réel quant au statut à plein temps ou à temps partiel de l'étudiant (Holbrook et Clayman, 2003). De plus, certains étudiants de doctorat passent d'un statut à l'autre pendant leurs études (Bourke et al., 2004). Aussi, les mesures de l'engagement à temps plein ou à temps partiel varient d'un pays à l'autre, ce qui remet en cause l'exactitude des comparaisons internationales des modes d'étude (OCDE, 2004). Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), un étudiant à temps plein est :

un étudiant dont les études · au cours de la période de référence · représente une valeur universitaire (p.ex. le nombre d'unités d'étude par rapport à une qualification). Typiquement, ces études devraient être réalisées à temps plein par l'étudiant durant toute l'année universitaire. Un engagement à temps plein représente 75 p. 100 ou plus d'une semaine d'étude type, tel que cela s'applique à l'échelle locale à ce niveau d'éducation. Si ce n'est pas le cas, l'étudiant est normalement inscrit à temps partiel (43).

Les données canadiennes indiquent que les inscriptions à temps partiel chez les étudiants universitaires ont chuté depuis plus de 20 ans. Entre 1980 et 1992, moins d'étudiants à temps partiel étaient inscrits dans les universités de toutes les provinces, exception faite de la Colombie-Britannique et de l'Alberta (Junor et Usher, 2004). Notons que quelques provinces ont enregistré des déclinés plus importants que d'autres. Selon une étude de Swail et Heller (2004), les inscriptions à temps partiel ont diminué de 23 p. 100 au Québec et d'environ 48 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador entre 1990-1991 et 2001-2002.

Compte tenu de cette tendance, la proportion d'étudiants de doctorat inscrits à temps partiel en sciences humaines au Canada a donc diminué. Entre 1994 et 2003, le nombre total d'inscriptions à temps partiel dans les disciplines des sciences humaines est passé de 21 à 9 p. 100 (Figure 1).

Figure 1 Pourcentage des inscriptions à temps partiel en sciences humaines (1994-2003)



Source Statistique Canada – données compilées par Science-Metrix

Les étudiants à temps partiel peuvent obtenir un financement, mais celui-ci est habituellement lié à leur revenu plutôt qu'à leurs besoins. Les programmes fédéraux de prêts et de bourses fournissent une aide aux étudiants à temps partiel, bien que, généralement, peu d'étudiants y fassent appel (Junor et Usher, 2004).

Au contraire, dans quelques pays tels que le Royaume-Uni et l'Australie, les inscriptions à temps partiel augmentent et, dans ces deux pays, presque la moitié des étudiants de doctorat sont inscrits à temps partiel (Pearson, Evans et Macauley, 2004). Cependant, les données indiquent une tendance inquiétante du fait qu'il est beaucoup moins probable que les étudiants inscrits à temps partiel terminent leur programme d'études (Martin, Maclachlan et Karmel, 2001). Selon une étude britannique (HEFCE, 2005), parmi les étudiants de doctorat inscrits entre 1996-1997 et 2002-2003, seuls 34 p. 100 des étudiants à temps partiel ont obtenu leur diplôme de doctorat, par rapport à 71 p. 100 des étudiants à temps plein. Cette étude a également montré que très peu d'étudiants de doctorat inscrits à temps partiel au Royaume-Uni ont été subventionnés par les conseils de recherche, que 58 p. 100 n'ont bénéficié d'aucune aide financière, et que le financement qu'ils ont reçu était clairement relié à leurs taux de rendement. Les auteurs de l'étude en ont conclu que « commencer un doctorat à temps partiel est une entreprise à risque élevé ». Ils ont estimé que « seulement un étudiant sur trois est susceptible de soumettre une thèse en moins de six ans » (HEFCE : 32).

2.3 Délai d'obtention du diplôme et attrition

Selon Elgar (2003), la durée des études de doctorat a augmenté au cours des 30 dernières années. Cependant, les données canadiennes sur le délai d'achèvement du doctorat ne révèlent aucune augmentation importante au cours des dernières années. De façon générale, on croit que les étudiants en sciences humaines prennent considérablement plus de temps que les étudiants d'autres domaines pour accomplir leurs programmes d'études. Certains des répondants interrogés pensent que la culture véhiculée dans les disciplines des sciences humaines entraîne la perception selon laquelle les étudiants doivent s'attendre à un certain délai pour obtenir leur diplôme, que cela est presque inévitable. La recherche canadienne révèle que les étudiants en sciences humaines ont besoin de plus de temps pour accomplir un programme de doctorat, quoique ce ne soit pas forcément beaucoup plus. Une étude entreprise par les grandes universités canadiennes a permis de constater que la durée des études médiane en sciences physiques et appliquées était de 14 semestres, tandis qu'en sciences humaines elle était de 17, soit 3 semestres de moins (Berkowitz, 2003). Le Tableau III présente les données de cinq études canadiennes portant sur la durée des études de doctorat des étudiants en sciences humaines, en sciences de la vie et en sciences naturelles et en génie.

Bien que les études citées dans le Tableau III varient relativement en ce qui concerne la méthodologie et la période de temps étudiées, elles ont toutes mené à des conclusions similaires : le temps consacré par les étudiants en sciences humaines pour terminer leur doctorat est environ un an plus long que celui des étudiants d'autres domaines. Il est important de considérer, cependant, que la durée des études aux niveaux du baccalauréat et de la maîtrise en sciences humaines est aussi vraisemblablement plus longue que pour celle des étudiants en sciences de la vie ou en sciences naturelles et en génie. Par conséquent, lorsqu'un étudiant s'inscrit à un programme de doctorat, il peut se trouver très en retard par rapport aux étudiants d'autres disciplines.

Tableau II Délai d'obtention du diplôme pour les programmes de doctorat canadiens par domaine

| Auteur | Méthode | Durée des études (année) | | | Différence entre les domaines | |
|----------------|--------------------------------------|--------------------------|------------|------------|-------------------------------|------------|
| | | SSH | SV | SNG | SSH et SV | SSH et SNG |
| Gonzalez | Étude de cohortes, 1981-84 | 6,1 | 4,7 | 4,7 | 1,4 | 1,4 |
| Elgar | Étude de cohortes, 1985-88 | 5,2 | 4,6 | 4,5 | 0,6 | 0,7 |
| Audet | Diplôme obtenu en 1987, 1990 et 1992 | 4,7 | 4,0 | 4,0 | 0,7 | 0,7 |
| CAGS | Étude de cohortes, 1992 | 5,7 | 5,0 | 4,7 | 0,7 | 1,0 |
| Gluszynski | Diplôme obtenu en 2003-2004 | 6,6 | 5,5 | 5,3 | 1,1 | 1,3 |
| Moyenne | | 6,2 | 5,3 | 5,0 | 0,9 | 1,2 |

Note SSH : sciences sociales et humaines; SV : sciences de la vie; SNG : sciences naturelles et génie.

Source Audet (1996), CAGS (2004), Elgar (2003), Gluszynski, Peters (2005) et Gonzalez (1996) – données compilées par Science-Metrix.

En ce qui concerne le taux d'obtention de diplômes, le domaine des sciences humaines diffère considérablement d'autres domaines. Le taux national d'obtention de diplômes chez les étudiants de doctorat au Canada et aux États-Unis est d'environ 50 p. 100 (Elgar, 2003). Cependant, alors qu'environ 70 p. 100 des étudiants inscrits en sciences de la vie ou en sciences naturelles et en génie complètent leurs programmes d'études, seulement 52 p. 100 des étudiants en sciences sociales et 45 p. 100 des étudiants en humanités obtiennent leur doctorat (CAGS, 2004).

Chez les étudiants qui ne terminent pas leurs études, l'intervalle de temps avant d'abandonner de manière permanente un programme de doctorat peut être très long et, dans certains cas, ce délai peut être équivalent à celui de l'obtention du diplôme (CAGS, 2004). Tandis que la plupart des étudiants abandonnent leur programme durant leurs deux à trois premières années d'études, il n'est pas rare que certains restent inscrits pendant huit ans avant d'abandonner leur programme sans avoir obtenu de diplôme – habituellement en raison du manque de fonds ou d'autres ressources (CAGS). Les départs tardifs représentent également un coût de renonciation : les étudiants qui ne reçoivent pas de diplôme peuvent avoir été plus productifs et satisfaits dans leur vie à l'extérieur du milieu universitaire.

Ces dernières années, les chercheurs en éducation ont mené plusieurs enquêtes sur les facteurs contribuant au délai d'achèvement plus long d'un programme. Les résultats indiquent que le problème est complexe et que ces délais ont un certain nombre de causes primaires et secondaires. De plus, des études telles que celle de Baird (1990) ont établi une corrélation entre la durée croissante des études et la diminution du taux d'achèvement parmi les étudiants des cycles supérieurs. Parmi certains des principaux facteurs entraînant de longs délais d'obtention du diplôme, tels qu'ils ont été identifiés par Elgar (2003), Golde (2000), Lovitts (2001), et Seagram, Goulde et Pike (1998), citons :

- une aide financière inadéquate;
- le manque de préparation à des études de cycles supérieurs;
- l'isolement intellectuel;
- le manque de supervision;
- un appui inadéquat pendant le processus de rédaction de la thèse de doctorat;
- la pression de publier.

Une aide financière inadéquate

La recherche suggère que les étudiants des cycles supérieurs qui ne sont pas financés adéquatement ont souvent des difficultés à poursuivre leurs études (Grayson et Grayson, 2003; Seagram et al., 1998), alors qu'une étude réalisée par McElroy (2005) révèle que les étudiants canadiens qui reçoivent une aide financière sont beaucoup plus enclins à terminer leur doctorat avec succès. Le financement destiné aux étudiants de doctorat est plus largement disponible pendant les premières années d'études, mais celui-ci diminue de façon importante après la quatrième année. En conséquence, s'ils n'ont pas déjà un emploi, les étudiants peuvent devoir trouver du travail, tout en continuant leurs études, afin de couvrir leurs coûts de vie. L'emploi, en particulier dans un milieu qui n'est pas lié au domaine d'études, peut détourner les étudiants de leurs efforts universitaires, menant à la prolongation du programme.

Un financement moins important est offert aux étudiants inscrits dans un programme d'études supérieures en sciences sociales alors que leurs collègues en sciences naturelles bénéficient de plus de ressources et d'options de financement (CNCS, 2001; Elgar, 2003). Ce financement plus limité est lié à une durée d'étude plus longue chez les étudiants en sciences sociales et à un taux d'attrition plus élevés (Leroux, 2001). D'autre part, la plupart des répondants interrogés s'accordent pour dire que le financement inadéquat offert aux étudiants de doctorat en sciences humaines entraîne la prolongation des études et retarde l'obtention du diplôme. Parmi 35 répondants clés, 66 p. 100 ont considéré l'inadéquation du financement comme la principale cause de la prolongation du programme et du délai d'obtention du diplôme (contre 34 p. 100 des répondants qui n'étaient pas de cet avis).

Le manque de préparation à des études de cycles supérieurs

La transition vers les cycles supérieurs exige une planification soigneuse et de la prévoyance. Les étudiants de premier cycle saisissent souvent mal ce qu'exigent les études supérieures et manquent de préparation (CAGS, 2004). Les étudiants mal préparés à la transition sont plus susceptibles d'échouer devant les difficultés liées à l'obtention d'un diplôme universitaire au cours d'une période raisonnable. Tous les étudiants désirant s'inscrire à un programme de doctorat devraient être mis au courant des défis, des responsabilités et des résultats liés à de telles études.

L'isolement intellectuel

La recherche indique que l'isolement intellectuel contribue à la prolongation des études et à l'augmentation du taux d'attrition chez les étudiants de doctorat (Lovitts, 2001). L'isolement intellectuel est caractérisé par le manque d'intégration de l'étudiant dans la communauté intellectuelle de la faculté, de l'université et même du champ d'études. Ce sentiment d'isolement se justifie par le manque d'occasions d'échange de connaissances et d'interaction sociale avec ses pairs et ses superviseurs, lequel peut être aggravé par un emploi en dehors du milieu universitaire.

Certains des répondants clés ont noté que les étudiants en sciences naturelles et en génie, en particulier ceux en sciences de laboratoire, doivent travailler en collaboration avec des professeurs et d'autres étudiants, ce qui augmente leurs interactions. Ce genre de collaboration est beaucoup moins répandu en sciences sociales et presque inexistant en humanités.

Le manque de supervision

Aux cycles supérieurs, la relation superviseur/étudiant exige une grande interaction personnelle et professionnelle. Cette relation inclut des tâches essentielles comme choisir un sujet de recherche, planifier la recherche, identifier et acquérir les ressources nécessaires, gérer le projet, conduire activement la recherche, effectuer une analyse documentaire, analyser et interpréter des données, rédiger une thèse puis la défendre et, dans certains cas, publier la recherche présentée dans la thèse et se positionner par rapport à elle. Selon un large consensus, la supervision, les superviseurs et le processus de supervision ont des répercussions majeures sur les étudiants des cycles supérieurs, leur opinion de l'environnement universitaire, le délai d'obtention des diplômes et la tendance à les obtenir. En fait, une supervision constante et judicieuse joue un rôle clé dans l'accomplissement d'un programme d'études aux cycles supérieurs (Drysdale, 2001; Gregor, 1997). Selon une étude récente (Seagram et al., 1998), les étudiants ayant obtenu leur diplôme dans les délais les plus courts entretenaient une relation beaucoup plus étroite avec leurs superviseurs qu'avec leurs pairs. En effet, ils ont rencontré plus fréquemment leurs superviseurs et étaient davantage portés à collaborer avec eux à la préparation d'articles de recherche, de présentations et d'articles de revues scientifiques.

Un appui inadéquat pendant le processus de rédaction de la thèse de doctorat

La rédaction de la thèse de doctorat et la recherche qui l'accompagne sont souvent les parties qui représentent le plus grand défi du travail doctoral. On s'attend à ce que, pour le moins, les étudiants sachent bien rédiger leur thèse, gérer leur temps et concevoir leur échéancier. Les superviseurs de thèses doivent encourager les étudiants à terminer leurs études dans les délais prescrits, de même que les aider à choisir un sujet qu'ils peuvent gérer et à concevoir un plan réaliste (Katz, 1997). Étant donné qu'à la maîtrise, moins d'étudiants doivent rédiger un mémoire, certains n'ont aucune expérience de la rédaction d'un grand projet de recherche quand ils arrivent au doctorat. Quelques universités offrent des services de soutien, par exemple des ateliers de rédaction et des séminaires, mais bon nombre n'en ont pas les moyens. Fréquemment, les étudiants quittent l'université en ayant accompli tous les cours et l'examen de synthèse, mais pas la thèse de doctorat. Ces étudiants sont souvent étiquetés de « TSTD » (tout sauf la thèse de doctorat). Leur nombre n'est pas connu étant donné qu'ils sont difficiles à retrouver et à suivre (Rapoport, 1998), mais on estime qu'il est élevé et croissant (Sadlack, 2004). Certains des obstacles relevés à l'achèvement de la thèse de doctorat incluent le manque de concentration et d'enthousiasme, le traitement de sujets trop exigeants, le perfectionnisme, l'isolement et d'autres facteurs psychosociaux (Green, 1997; Katz).

La pression de publier

Les étudiants de doctorat évoluent dans un environnement très compétitif et sont continuellement confrontés à la nécessité de publier dans des revues scientifiques. Les étudiants sont souvent encouragés à soumettre des articles pour publication : c'est la une façon de se distinguer de la concurrence. Parmi 31 répondants clés, environ 97 p. 100 estiment que la contribution des étudiants de doctorat en sciences sociales aux recherches menées dans les universités (p. ex. rédaction d'articles scientifiques, de comptes rendus de conférences et de livres) a augmenté au cours des dix dernières années (48 p. 100 d'entre eux ont indiqué qu'elle avait augmenté de façon significative, 48 p. 100 ont indiqué qu'elle avait augmenté légèrement et seulement 3 p. 100 ont indiqué qu'elle avait diminué).

légèrement). Bien que cette tendance soit moins prononcée dans les humanités (52 p. 100 des répondants n'ont pas donné de réponse ou indiqué ne pas savoir), 86 p. 100 des 22 répondants jugent que la contribution des étudiants de doctorat aux recherches menées dans les universités a augmenté au cours de la dernière décennie (27 p. 100 ont indiqué qu'elle a augmenté de façon significative et 59 p. 100 ont indiqué qu'elle a augmenté légèrement), tandis que 5 p. 100 trouvent qu'elle a diminué légèrement et 9 p. 100 ont indiqué qu'elle n'a pas changé.

Cette tendance a entraîné ce que quelques répondants clés ont appelé la « professionnalisation prématurée » des étudiants de doctorat. D'après l'un d'entre eux, le fait de mettre l'accent sur le nombre de publications plutôt que sur la qualité de la recherche a entraîné des discussions parmi les professeurs en ce qui a trait à « l'unité la moins publiable » (c. à-d. la décomposition d'une étude en unités ayant chacune un centre d'intérêt légèrement différent et comprenant le plus petit nombre de données suffisamment générales pour être susceptibles d'être publiées ou présentées à une conférence). La pression que connaissent les étudiants de doctorat pour ce qui est de publier tôt s'ajoute souvent à leurs nombreux autres engagements et finit par augmenter la durée de leurs études.

Autres facteurs

Un certain nombre d'autres facteurs, tels que les traits de personnalité et les habitudes de travail ou d'étude, contribuent à la capacité d'un étudiant de terminer un programme. Il est moins probable qu'un étudiant obtenant un diplôme au cours d'un délai acceptable ait des personnes à charge ou des engagements familiaux, vive dans un environnement rural, retarde le début de ses études postsecondaires ou change d'établissements (Elgar, 2003; McElroy, 2005).

2.4 Interaction entre les superviseurs et les étudiants

Pendant la phase de conception de cette étude, les intervenants ont noté que les étudiants de doctorat en sciences humaines ont besoin de plus d'interaction et de participation avec leurs pairs et avec leurs superviseurs pendant leur recherche. Une façon d'y parvenir est de faire participer à ces étudiants à des projets de recherche plus étendus menés par des professeurs. Cette section aborde deux questions liées à ce problème :

- 1) Les relations entre les étudiants en sciences humaines et leurs superviseurs changent-elles et, plus spécifiquement, y a-t-il évidence de l'intégration des étudiants dans de plus grandes équipes de recherches?
- 2) Dans les disciplines des sciences humaines, est-il approprié d'utiliser un modèle de financement basé sur des allocations et des assistanats de recherche offerts à des étudiants de doctorat travaillant également à leur propre recherche si celle-ci est liée à un projet de plus grande envergure?

Évidence de l'intégration d'étudiants de doctorat à de grands projets de recherches en sciences humaines

Les participants à cette étude devaient mentionner si les niveaux de participation des superviseurs à la formation des étudiants en recherche étaient en train de passer à un « mentorat plus actif » dans le cadre des études de doctorat en sciences humaines. Il est important de noter que, comme l'ont observé Campbell, Fuller et Patrick (2005), les termes « conseiller » ou « superviseur » sont souvent employés de façon interchangeable avec le terme « mentor ». Toutefois, les rôles qu'ils décrivent sont différents. Campbell, Fuller et Patrick soulignent que le mentorat implique une relation personnelle – et non pas simplement un rapport professionnel – avec l'étudiant, dans le but ultime de faire avancer les objectifs éducatifs et personnels de l'étudiant. Selon eux, un mentor donne des conseils, partage ses expériences, agit en tant que source d'information et de soutien et fournit un exemple de conduite scientifique et éthique. Les mentors aident les étudiants à optimiser leurs expériences éducatives, à se familiariser avec les normes et les valeurs de la discipline, à établir un réseau des contacts et à obtenir un emploi approprié.

Un grand nombre de répondants ont souligné que le mentorat est une question importante et que quelques universités ont établi des programmes pour encourager un mentorat plus actif. Sur 28 répondants clés, environ 70 p. 100 ont remarqué une tendance visant une plus grande interaction entre les étudiants et leurs superviseurs. Cependant, près de 30 p. 100 des répondants ont estimé que le mentorat actif n'augmente pas. En fait, un répondant a affirmé que le mentorat actif est à la baisse dans toutes les disciplines parce que certains membres du corps professoral sont pressés de toujours en faire plus en un temps minimum, ce que soulignent Campbell et al. (2005) en déclarant que les membres du corps professoral doivent tenir compte à la fois des contraintes de politiques des organismes subventionnaires, des besoins en enseignement et en recherche de l'établissement, de la pression de publier et de la nécessité d'obtenir un financement externe. Au lieu de cela, une approche unitaire (c. à d. « un modèle unique pour tous ») est souvent employée, ce qui entraîne un manque de souplesse.

Bien qu'il existe une grande documentation sur la supervision, il y a peu de signe de changement vers un modèle de recherche impliquant de plus grandes équipes – soit une plus grande interaction étudiant/étudiant et étudiant/professeur – en sciences humaines. Par conséquent, la discussion se fonde principalement sur les perceptions des répondants à qui on a demandé si la recherche de thèse de doctorat menée en équipe en sciences humaines semble avoir gagné en popularité au Canada au cours des dix dernières années. Sur 29 répondants, 83 p. 100 pensent que la recherche de doctorat collaborative (c. à-d. la recherche intégrée aux projets financés du superviseur, par opposition à la recherche conduite pour le seul projet de l'étudiant) est devenue plus populaire dans les départements de sciences sociales au cours de la dernière décennie. Au contraire, sur 28 répondants, 82 p. 100 pensent que, dans les humanités, la recherche collaborative n'est pas devenue plus fréquente durant cette période.

Certaines disciplines des sciences humaines, comme la psychologie, la sociologie, l'archéologie, les études féminines et la littérature comparée, sont beaucoup plus portées à adopter un modèle de recherche collaborative. Selon Renaud, Wiggin et Charron (2002), la recherche en équipe est déjà bien établie dans les disciplines où la méthodologie de recherche exige des travaux intensifs sur le

terrain afin de recueillir efficacement des données. Les étudiants des disciplines plus traditionnelles, telles que la philosophie, les lettres classiques et l'histoire, travaillent habituellement de façon autonome et leur interaction avec leurs superviseurs est plus limitée (Levine, Abler et Rosich, 2004).

Pertinence des allocations et des assistanats de recherche offerts aux étudiants de doctorat en sciences humaines

Dans la plupart des disciplines, y compris celles des sciences humaines, la fréquence de la composition d'équipes de recherche et de réseaux de recherches est un « phénomène récent encouragé et appuyé par les organismes subventionnaires fédéraux » (Renaud et al., 2002 : 100). Cette déclaration a été appuyée par les observations de plusieurs répondants, qui ont estimé que tous les changements visant une plus grande utilisation des résultats de recherche produits en équipe résultent du fait que ce type de recherche tend à attirer un meilleur appui financier.

Leroux (2001) a signalé que les étudiants qui travaillent seuls sont plus portés à abandonner leurs programmes de doctorat que les étudiants travaillant en équipe, ce qui semble être un motif suffisamment important pour fournir un financement collectif plutôt qu'individuel. Toutefois, quelques répondants ont exprimé leurs préoccupations concernant le fait que cela pourrait mener les superviseurs à abuser du temps de leurs étudiants, qui leur demanderaient alors d'accomplir des tâches banales qui ne contribuent pas à leur recherche. Les répondants ont aussi mentionné qu'en sciences humaines, les étudiants doivent déterminer leur propre sujet de recherche et le financement d'équipe pourrait créer une situation dans laquelle les étudiants sont tellement occupés par le travail de leur superviseur qu'ils ne peuvent pas mettre sur pied leur propre recherche.

Plusieurs répondants jugent que le modèle de travail en collaboration est lié à un mentorat plus actif. Par exemple, les professeurs et les chercheurs financés par le Programme des chaires de recherche du Canada sont plus portés, dans le cadre de leurs grands efforts de réalisation en recherche, à s'assurer du rendement de tous les étudiants de doctorat qui travaillent à leurs côtés. Enfin, selon Levine et al. (2004), la quantité et la nature de la recherche, tout comme l'appui à la formation (p. ex. le modèle de recherche utilisé et le niveau de mentorat fourni), contribuent à définir la formation en recherche des étudiants de doctorat en sciences humaines. En raison de la quantité limitée ou non régulière des interactions avec un grand nombre de scientifiques, les étudiants en humanités, ont malheureusement moins d'occasions de bénéficier de mentorats multiples et, par conséquent, peuvent être moins bien équipés pour passer d'une discipline ou d'un domaine à l'autre.

Plusieurs répondants estiment que le modèle de travail en collaboration est plus approprié aux sciences naturelles et au génie. Ils jugent que les grandes équipes de recherche et la forte interaction entre les étudiants et les superviseurs ne peuvent pas être reproduites facilement en sciences humaines. Delamont, Atkinson et Parry (1997, tels que cités dans Latona et Mairead, 2001) soutiennent que l'application de modèles inspirés traditionnellement par les disciplines des sciences naturelles est plutôt incompatible avec le *modus operandi* des sciences humaines. Cela est particulièrement vrai compte tenu des différences existantes entre les rapports de supervision dans les domaines comptant un très grand nombre de chercheurs, par rapport aux disciplines des humanités où, par exemple, les étudiants bénéficient d'une association plus dirigée et plus intensive

avec un ou deux superviseurs (contrairement à un groupe de chercheurs travaillant dans un centre de recherche). CAGS (2004) a également indiqué que, parmi ses membres :

il existe une préoccupation selon laquelle le CRSH prévoit financer les étudiants selon une science ou un modèle de laboratoire où seuls les projets faisant partie du programme de recherche du superviseur ou tombant directement dans le cadre de ce programme seront subventionnés. Bien qu'un tel modèle puisse être approprié pour certains domaines des sciences sociales, il peut ne pas l'être pour les humanités ou les beaux-arts, où la recherche de l'étudiant peut être un projet distinct, lié seulement de façon périphérique à la recherche du superviseur. Un degré adéquat de flexibilité devrait donc être maintenu à cet égard (4).

En effet, quelques répondants ont mentionné que, dans les humanités, les étudiants semblent être réticents face au financement collectif parce que, à l'exception d'exemples très rares, ils ne travaillent pas en collaboration. Ils ont également mentionné que, bien que les étudiants des humanités aient tendance à travailler sur la recherche de leur superviseur, cette recherche n'est pas intégrée à leur propre recherche ou à leur thèse de doctorat.

3 Conception et prestation des programmes de doctorat

Cette section traite des changements apportés à la structure des programmes de doctorat en sciences humaines. La section 3.1 présente et définit l'option de voie accélérée Ainsi que sa popularité (section 3.1.1), ses répercussions en matière d'avantages et d'inconvénients (section 3.1.2) et les principaux modèles de financement offerts aux étudiants choisissant cette voie (section 3.1.3). La section 3.2 fait l'analyse de l'enseignement en ligne et de l'accessibilité des programmes de doctorat offerts par Internet. La section 3.3 examine les programmes interdisciplinaires et professionnels. Enfin, la section 3.4 aborde la réceptivité des universités par rapport aux besoins de la société et de l'intérêt privé.

3.1 Voie accélérée

Le processus qui permet aux étudiants de s'engager dans des études de doctorat sans avoir terminé auparavant un programme de maîtrise n'a pas de nom particulier. Dans le cadre de cette étude, nous le qualifierons de « voie accélérée ».

Généralement, deux types de voies accélérées sont offerts. Le premier, parfois désigné sous le nom de « voie accélérée indirecte », permet aux étudiants de s'inscrire à un programme de doctorat alors qu'ils sont déjà inscrits à un programme de maîtrise (habituellement au cours des 12 premiers mois consécutifs de leur programme). S'ils sont admis à un programme de doctorat, ils sont exemptés de l'obligation de terminer la maîtrise.

Le deuxième, la « voie accélérée directe », permet aux étudiants titulaires d'un baccalauréat d'être directement admis à un programme de doctorat. Alors que quelques universités n'offrent toujours pas cette option aux étudiants, d'autres ont établi des mesures concrètes pour faciliter l'entrée des étudiants au doctorat par voie accélérée dans les disciplines des sciences humaines. Par exemple, les répondants ont signalé que le baccalauréat spécialisé fournit une formation en recherche plus complète et préparent donc mieux les étudiants à entrer directement dans un programme de doctorat. De plus, ces programmes peuvent permettre aux administrateurs universitaires d'identifier les étudiants ayant des habiletés supérieures pour la recherche et les études supérieures et, par conséquent, de les proposer à l'inscription à la voie accélérée.

3.1.1 Fréquence de la voie accélérée

Les étudiants qui choisissent d'entrer dans un programme de doctorat par voie accélérée sont souvent qualifiés « d'exceptionnels » ou de « remarquables ». Ils doivent posséder un excellent dossier scolaire et démontrer des capacités supérieures en recherche. De plus, leur candidature doit être appuyée par la recommandation d'au moins deux professeurs (de l'université où ils ont rempli leurs exigences universitaires les plus récentes).

D'après les entrevues menées, relativement peu d'étudiants connaissent cette option ou y ont accès. Plus de la moitié des répondants à l'étude ont déclaré qu'ils ne savaient pas si la voie accélérée avait gagné en popularité dans les départements de sciences humaines au cours des dix dernières années. Des 17 répondants ayant observé un changement, 41 p. 100 ont estimé qu'elle avait gagné en

popularité, tandis que 59 p. 100 croyait que ce n'était pas le cas. Quelques informateurs ont affirmé que la voie accélérée était plus accessible dans les départements de sciences naturelles et de génie que dans ceux des sciences humaines. D'autres répondants ont déclaré que cette option est devenue plus courante en sciences humaines, en particulier dans certaines disciplines, quoiqu'elle soit plutôt offerte en sciences sociales qu'en humanités.

L'examen des directives d'admission affichées dans les sites Web de 51 universités canadiennes a révélé que beaucoup d'établissements proposent présentement l'entrée accélérée aux programmes de doctorat dans diverses disciplines des sciences humaines et que cette option est clairement énoncée dans leur site. Parmi ces établissements, 17 comptent des départements de sciences humaines qui tiennent compte de l'admission non traditionnelle d'un étudiant sans maîtrise au moment de sa candidature au programme de doctorat. De ces 17 établissements, 15 proposent la voie accélérée indirecte et deux la voie accélérée directe. Huit de ces établissements sont situés au Québec, quatre en Ontario, deux en Alberta, un au Manitoba, un en Colombie-Britannique et un à Terre-Neuve.

Six des 17 établissements offrant la voie accélérée ont une politique générale concernant le cheminement accéléré des étudiants de doctorat qui s'applique à l'ensemble de l'établissement, c'est-à-dire à tous les départements. Cette politique est appliquée à la discrétion des chefs de département. Quatre universités proposent la voie accélérée en histoire et deux en philosophie, en sociologie, en éducation, en géographie, en anglais et en littérature. Les autres disciplines permettant l'admission par voie accélérée sont l'anthropologie, la linguistique, les études des médias et les études québécoises.

Bien que cette analyse se fonde seulement sur les renseignements affichés dans les sites Web des universités, elle suggère que, parmi les universités canadiennes, la voie accélérée n'est pas largement répandue. Les répondants ont d'ailleurs appuyé cette constatation. Environ 30 p. 100 des répondants ne savaient pas précisément si leur établissement offrait des programmes de doctorat par voie accélérée (directe ou indirecte). Parmi 31 des répondants, environ 60 p. 100 croyait que l'option d'entrée par voie accélérée directe était offerte aux étudiants en sciences humaines de leur établissement, alors que 40 p. 100 ne pensaient pas que cette option était offerte. Pour ce qui est de l'option d'entrée par voie accélérée indirecte, parmi 32 répondants, environ 80 p. 100 ont indiqué que leur université offrait cette option, alors que seulement près de 20 p. 100 pensaient que ce n'était pas le cas.

L'accessibilité à la voie accélérée varie considérablement d'une université à l'autre. De même, il y a peu d'uniformité dans l'admission des étudiants aux programmes proposant cette option ainsi que dans les règlements régissant l'admission de ces étudiants. Le manque de visibilité expliquerait peut-être les anomalies observées parmi les réponses des répondants par rapport à l'entrée par voie accélérée directe ou indirecte. Par exemple, pourquoi plus de répondants croyaient que l'option d'entrée par voie accélérée directe était offerte dans leur établissement plutôt que l'option indirecte? Pourquoi tant de répondants ignoraient si ces options étaient offertes par leur établissement?

3.1.2 Conséquences de l'entrée aux programmes de doctorat par voie accélérée

L'entrée aux programmes de doctorat par voie accélérée a été proposée dans le but de résoudre plusieurs problèmes touchant les étudiants de doctorat. Par exemple, la voie accélérée permet d'admettre des étudiants plus jeunes aux programmes de doctorat, ce qui devrait avoir des répercussions sur l'âge des étudiants au début de leurs études de doctorat, un facteur lié à la durée des études (Berkowitz, 2003; Driver, 2005). En effet, l'avantage d'un délai d'obtention du diplôme plus court est le plus souvent mentionné par les jeunes étudiants au sujet de l'option par voie accélérée. Toutefois, quelques administrateurs universitaires n'étaient pas en faveur de cette option pour les départements de sciences humaines, car, comme ils l'ont indiqué, elle convient mieux aux départements de sciences puisque les étudiants en sciences naturelles et en génie ont habituellement besoin de mener une recherche postdoctorale avant de pouvoir trouver un emploi. Comme cela ne s'applique pas aux étudiants en sciences humaines, les répondants ont estimé qu'il était donc moins nécessaire de réduire la durée des études de sciences humaines à l'aide de programmes par voie accélérée. Cependant, en ne tenant pas compte de la discipline, bon nombre de répondants ont estimé que l'avantage présumé d'un délai d'obtention du diplôme plus court devrait, d'une façon ou d'une autre, être plus adapté en vue de la préparation adéquate des étudiants de doctorat.

D'après les répondants, les autres avantages de la voie accélérée incluent : la réduction de la dette globale de l'étudiant (en supposant que l'obtention du diplôme se fasse plus rapidement); l'augmentation du nombre d'étudiants s'inscrivant au doctorat (comme les demandes ne se limiteraient pas aux titulaires d'un diplôme de maîtrise); et l'augmentation du nombre de titulaires de doctorat au Canada.

Les entrevues ont également permis d'identifier quelques inconvénients possibles liés à l'entrée aux programmes de doctorat par voie accélérée. Un répondant a estimé que la qualité de l'enseignement à la maîtrise pourrait diminuer si cette option était offerte plus largement puisque les programmes de maîtrise n'attireraient plus que les étudiants n'ayant pas été admis aux programmes de doctorat par voie accélérée. Cela entraînerait alors la baisse de popularité et la diminution de l'image publique des programmes de maîtrise. En fait, plusieurs répondants se sont montrés inquiets par rapport au fait que la voie accélérée, si elle se répandait, rendrait la maîtrise non pertinente, ce qui est déjà le cas dans certaines disciplines comme la psychologie. D'autres répondants ont estimé que les étudiants menant des études par voie accélérée prendraient beaucoup plus de temps à obtenir leur diplôme, car ils ne disposeraient pas de l'expérience que confèrent la scolarité et la recherche associées à la maîtrise. Quelques autres répondants se sont montrés préoccupés par le fait que les étudiants menant des études par voie accélérée resteraient probablement dans l'établissement où ils ont fait leurs études de premier cycle.

En général, les répondants ont estimé que la voie accélérée, principalement en raison de son accessibilité limitée et de son manque de visibilité comme parcours universitaire possible, a eu un effet global très limité sur les études de doctorat en sciences humaines.

3.1.3 Modèle de financement appuyant les programmes par voie accélérée

D'après les résultats des entrevues, les programmes de financement conçus spécialement pour les étudiants qui choisissent d'entrer dans la voie accélérée semblent pratiquement inexistants. Généralement, les étudiants effectuant leurs études par voie accélérée sont admissibles aux bourses d'études régulières. D'ailleurs, les organismes subventionnaires ont modifié leurs règlements de manière à tenir compte du besoin de financement de ces étudiants. Bon nombre de répondants ont mentionné qu'en raison de l'excellence de leur dossier scolaire, il est plus probable, pour les étudiants effectuant leurs études par voie accélérée, d'obtenir un financement sous forme de bourses ou de récompenses que ce l'est pour les étudiants suivant un cheminement universitaire conventionnel. Par conséquent, la mise en œuvre de programmes d'aide financière particuliers ne représente pas un besoin pressant.

Un répondant a souligné que, compte tenu du fait que les universités obtiennent un plus grand financement fédéral pour les étudiants de doctorat que pour les étudiants d'autres niveaux, celles-ci pourraient choisir d'encourager l'option de la voie accélérée. En supposant que les étudiants de doctorat permettent aux universités de recevoir plus d'argent, les universités pourraient vouloir appuyer des programmes de bourses qui financent en particulier les étudiants effectuant leurs études par voie accélérée, de manière à établir un partenariat entre les facultés et les départements.

3.2 Enseignement en ligne et à distance

L'enseignement en ligne désigne tout type d'études officielles pouvant être suivies en ligne. Un programme en ligne représente un ensemble de cours d'une discipline particulière qui a été adapté à un format électronique et qui est diffusé par Internet (ACOL, 2001). Pour sa part, l'enseignement à distance désigne une formation ou des cours fournis à des étudiants se trouvant dans un lieu géographique différent de celui du professeur. L'enseignement à distance se fait par des moyens divers parmi lesquels figurent l'Internet, la télévision, les bandes vidéo, les DVD, les bandes magnétiques audio, le courrier électronique et le courrier postal. L'enseignement en ligne ou à distance peut se faire de façon simultanée ou non.

Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC) a identifié 43 universités canadiennes qui proposent un enseignement en ligne et à distance¹. Aucun renseignement détaillé sur la gamme de programmes offerts n'est disponible pour quatre de ces établissements. Pour les 39 autres, la plupart des programmes offerts en ligne ou à distance sont adaptés aux étudiants de premier cycle effectuant un certificat ou un baccalauréat. Quinze des 39 universités offrent des maîtrises, notamment en sciences infirmières et en administration des affaires. De ces 39 universités, seule l'Université du Québec offre un diplôme de doctorat en ligne (en informatique cognitive)².

¹ Voir http://www.hrsdc.gc.ca/asp/gateway.asp?hr=/en/hip/lld/olt/Skills_Development/learners_corner/institutions.shtml&hs=lxr.

² Voir http://www.telug.quebec.ca/sed/xml/sabplXml.php?p_no_url=1&p_etb_code=TELUQ&p_cycle_inf=1&p_cycle_sup=3&p_prg_code=3560&p_herit=ETU&p_ref_xslt=siteweb/etudes/xml/info_prg.xsl#haut_page.

Étant donné que plus de 53 p. 100 des Canadiens ont accès à Internet à partir de chez eux et que le Canada arrive au deuxième rang, après la Suède, pour l'utilisation d'Internet chez les élèves du primaire et du secondaire, une nouvelle génération d'étudiants à l'aise avec Internet est apparue dans le système scolaire primaire et secondaire du Canada (ACOL, 2001; Dryburgh, 2001). Les établissements d'enseignement du Canada devraient prendre conscience de cette évolution et augmenter les possibilités d'enseignement en ligne. Présentement, ce type d'enseignement n'est pas bien représenté dans les programmes d'études supérieures canadiens, spécialement comparé aux États-Unis. Aux États-Unis, l'émergence de l'enseignement en ligne est une tendance particulièrement notable, comme l'indique un sondage de 2003 mené auprès de plus de 1 100 collèges et universités (Allen et Seaman, 2004). Ce sondage a révélé que 1,6 million de personnes effectuaient des études en ligne à l'automne 2002 et que l'on s'attendait à ce que ce nombre atteigne 2,6 millions à l'automne 2004 (Allen et Seaman). Le taux de croissance moyen du nombre de personnes étudiant en ligne en 2004 était de 24,8 p. 100, comparativement à 19,8 p. 100 en 2003. Cette croissance suggère une augmentation du taux d'inscription. Environ 72 p. 100 des personnes ayant répondu au sondage estiment que l'inscription aux programmes de doctorat ou de recherche en ligne continuera d'augmenter (Allen et Seaman). Plusieurs universités américaines, dont l'University of Phoenix, la Walden University, la Kennedy-Western University et la Capella University, offrent des programmes de doctorat en ligne et à distance dans diverses disciplines comme la psychologie, la santé publique, l'éducation, l'épidémiologie, les sciences de gestion et de décision appliquées, les politiques publiques et l'administration³.

Une étude menée par l'Atlantic Canada On-Line (ACOL; 2001) a mis en évidence l'impact de l'inaction du Canada en ce qui concerne l'enseignement en ligne. L'ACOL a encouragé les gouvernements, les universités, les collèges et les entreprises à accélérer et à coordonner leurs efforts pour offrir aux Canadiens un enseignement postsecondaire en ligne. Cet organisme a aussi proposé un plan d'action suivant un ensemble de recommandations. La possibilité d'offrir des programmes de doctorat en ligne a fait l'objet d'un débat national. L'Athabasca University⁴, qui est un leader canadien en matière d'enseignement en ligne et à distance et l'une des premières universités dans le monde à offrir un MBA en ligne, a entrepris de sérieuses discussions sur la façon dont un programme de doctorat pourrait être offert en ligne et a souligné plusieurs problèmes (Carr, 2000). Par exemple, certains programmes de doctorat nécessitent l'accès à un équipement scientifique spécialisé. Elle a également demandé s'il n'était pas plus difficile pour les étudiants de doctorat en ligne de tirer partie de leur appartenance à la communauté universitaire et à sa culture de recherche ainsi que de recevoir le même niveau de supervision que les étudiants suivant un cheminement régulier. Bien que l'infrastructure nécessaire pour offrir des programmes en ligne existe et qu'un doctorat effectué essentiellement en ligne compterait un certain nombre d'avantages qui ne sont pas offerts aux étudiants suivant un cheminement régulier, il est fort probable que la prestation de

³ Voir http://info.waldenu.edu/doctoral.php?j_id=942&s_id=4435&affiliateID=google-doctoralonline.

Voir http://www.universities.com/Distance_Learning/Degrees_PhD_Programs.html.

Voir http://www.online-education.net/doctarate_degrees.html.

⁴ Voir www.athabascau.ca.

doctorats en ligne soit mal reçue, ne serait-ce que pour une question d'image publique. Présentement, très peu d'établissements offrent des doctorats en ligne et, selon Carr, ces programmes ne sont pas bien vus par la communauté universitaire et les employeurs.

3.3 Programmes interdisciplinaires et diplômes professionnels

Alors que les diplômes traditionnels, qui sont enracinés dans des conventions disciplinaires établies depuis longtemps, demeurent le principal type de diplômes au niveau du doctorat, nous avons observé un intérêt marqué pour les programmes interdisciplinaires et professionnels dans l'enseignement doctoral. Habituellement, les étudiants inscrits à ces programmes ne suivent pas un cheminement habituel pour effectuer leurs études de doctorat, ce qui entraîne des inquiétudes quant au fait que les étudiants ne suivant pas la voie traditionnelle ne sont pas bien représentés dans le schéma global de l'enseignement au niveau du doctorat et peuvent faire l'objet de préjugés stéréotypés. Ainsi, nous avons tendance à croire que les étudiants de ces programmes peuvent trouver des sources de financement qui sont moins accessibles aux étudiants de programmes traditionnels.

3.3.1 Financement de la recherche interdisciplinaire

Le financement des projets de recherche interdisciplinaire a été étudié afin d'évaluer la prédominance des études interdisciplinaires en sciences humaines et d'avoir une vue d'ensemble de l'importance de la participation des étudiants de doctorat à ce type de projets. Pour ce faire, nous avons présumé que le nombre d'étudiants de doctorat participant à des projets interdisciplinaires est influencé par le nombre de chercheurs menant des projets de ce type. Par conséquent, si le nombre de projets de recherche interdisciplinaire mené au Canada est faible, le nombre d'étudiants de doctorat participant à ces projets l'est également et, inversement, si le nombre de chercheurs prenant part à des projets de recherche interdisciplinaire est élevé, alors le nombre d'étudiants de doctorat participant à ces projets l'est aussi.

Le CRSH a mis au point un certain nombre de programmes favorisant la recherche interdisciplinaire. Les subventions accordées dans le cadre des Grands travaux de recherches concertées (GTRC) favorisent la recherche collaborative à grande échelle sur des questions cruciales d'ordre social, économique ou culturel qui requièrent la participation de nombreux chercheurs de différentes disciplines (CRSH, 2005)⁵. Pour sa part, le Programme des subventions ordinaires de recherche a été conçu par le CRSH pour favoriser la recherche de grande envergure dans toutes les disciplines des sciences humaines⁶. Une partie du budget de ce programme est allouée aux études interdisciplinaires.

Selon Cuneo (2003), plusieurs indicateurs suggèrent que la recherche interdisciplinaire en sciences humaines devient plus importante. Par exemple, le nombre moyen de chercheurs travaillant à l'aide de chaque subvention de GTRC a augmenté de 4, en 1996, à 37, en 2002, et le nombre moyen de

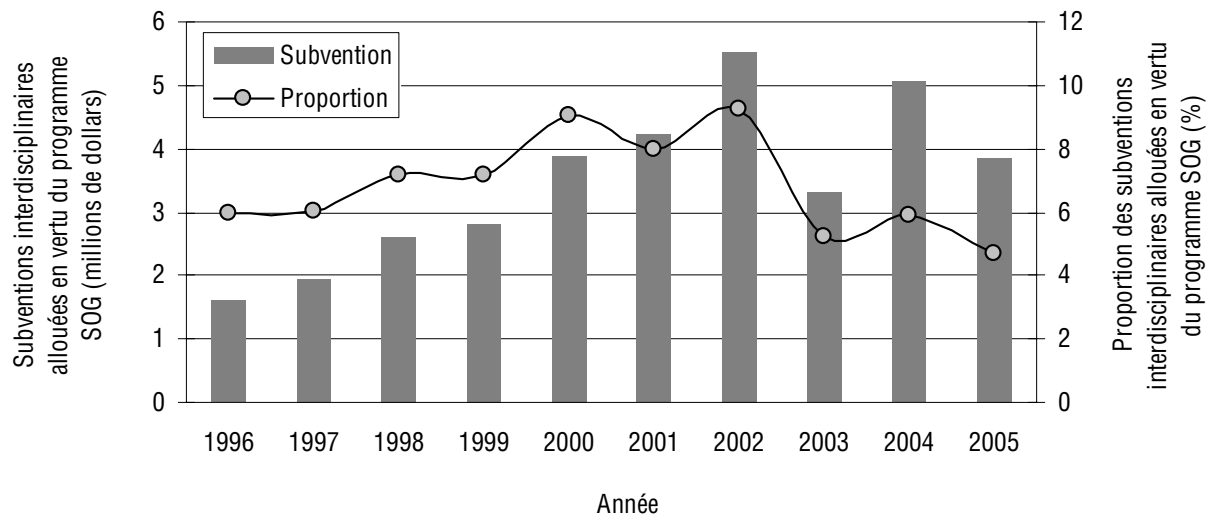
⁵Voir http://www.sshrc-crsh.gc.ca/web/apply/program_descriptions/mcri_f.asp#1.

⁶Voir http://www.sshrc.ca/web/apply/program_index_f.asp#1.

disciplines dans lesquelles sont accordées des subventions de GTRC est passé de 1 à 9 (Cuneo, 2003; Renaud et al., 2002). De plus, en 2000, 72 p. 100 des subventions ordinaires de recherche a été accordé à des équipes composées de cinq chercheurs ou plus, soit plus du double du nombre de chercheurs qui composaient ces équipes en 1997 (33 p. 100; Cuneo, 2003).

Selon les données du CRSH, la somme attribuée aux projets interdisciplinaires dans le cadre du Programme des subventions ordinaires de recherche est passée à 1,6 million de dollars en 1996 et a continué d'augmenter régulièrement au cours des années suivantes pour atteindre 5,5 millions de dollars en 2002 (Figure 2). Parmi tous les projets de recherche financés par ce programme, le pourcentage de projets interdisciplinaires est passé de 5,9 p. 100, en 1996, à 9,2 p. 100 en 2002. Ce pourcentage a ensuite baissé entre 2002 et 2005. Il a atteint son niveau le plus bas, 4,7 p. 100, en 2005.

Figure 2 Financement des projets interdisciplinaires dans le cadre du Programme des subventions ordinaires de recherche (1995-2005)



Source CRSH – données compilées par Science-Metrix

Bien qu'il soit vrai qu'un nombre croissant d'équipes de recherche interdisciplinaire en sciences humaines aient été financées entre 1996 et 2002, il est difficile de savoir si cela est le résultat du meilleur accès aux fonds destinés aux projets de recherche interdisciplinaire (ce qui traduirait une tendance administrative à la baisse) ou si cela reflète le passage des sciences humaines vers une plus grande interdisciplinarité (ce qui traduirait une tendance administrative à la hausse). Les chercheurs collaboreraient-ils à des projets interdisciplinaires s'il manquait de possibilités de financement? Selon Cuneo (2003), ce n'est qu'après qu'un financement devienne accessible que plusieurs chercheurs commencent à établir des réseaux de collaboration, et ce, souvent auprès de chercheurs qu'ils ne connaissaient pas auparavant.

3.3.2 Programmes de doctorat interdisciplinaires

L'étude précédente, qui est basée sur les données liées au financement du CRSH, donne une indication sur la participation d'étudiants de doctorat aux projets de recherche interdisciplinaire. Afin d'explorer la fréquence des programmes de doctorat interdisciplinaires en sciences humaines, nous avons demandé aux répondants de nous dire s'ils croyaient que les programmes interdisciplinaires étaient plus répandus de nos jours. Sur 26 répondants, environ 80 p. 100 estimaient que les programmes interdisciplinaires devenaient plus courants dans les universités canadiennes alors que 20 p. 100 disaient ne remarquer aucune augmentation.

Il est important de noter qu'il est difficile d'identifier les programmes interdisciplinaires offerts dans les universités canadiennes. Le terme « interdisciplinaire » fait référence aux programmes traditionnels qui offrent aux étudiants la possibilité de suivre des cours dans d'autres départements ou de collaborer à des projets avec des étudiants d'autres disciplines. En fait ces programmes peuvent être interdisciplinaires que s'ils sont désignés comme tel. Plusieurs des répondants qui n'ont pas remarqué d'augmentation dans le nombre de programmes interdisciplinaires estiment que, bien qu'il existe un *intérêt croissant* pour l'interdisciplinarité, celui-ci n'entraîne pas nécessairement l'établissement de programmes de doctorat interdisciplinaires. Bien qu'il soit possible que le nombre de programmes officiellement interdisciplinaires n'ait pas augmenté de façon considérable, de nombreux répondants ont souligné que le nombre de recherches interdisciplinaires menées par des étudiants détenant un diplôme d'une discipline traditionnelle augmente. Par conséquent, alors que certains programmes sont clairement définis comme interdisciplinaires, beaucoup d'autres ne peuvent pas être classés avec certitude dans cette catégorie. Par conséquent, la tendance en matière d'interdisciplinarité dans les études de doctorat est difficile à cerner compte tenu des données actuelles.

Quelques répondants jugent que les étudiants inscrits dans les programmes de doctorat interdisciplinaires se trouvent marginalisés et qu'un certain manque de crédibilité a empêché la multiplication de ces programmes. Un répondant a noté qu'il existait une attitude très marquée chez les universitaires soutenant que les programmes d'études axés sur une seule discipline sont plus rigoureux que les programmes interdisciplinaires. Un autre répondant a indiqué que les diplômés de ces programmes sont vus comme des personnes capables de tout accomplir plutôt que les maîtres d'un art. Les étudiants ne sont pas convaincus que les possibilités d'emploi pour les étudiants diplômés dans un programme interdisciplinaire soient aussi nombreuses que pour les étudiants diplômés dans une seule discipline.

L'avis des répondants était partagé quant au financement potentiel des étudiants inscrits à des programmes interdisciplinaires, car ceux-ci ne sembleraient pas plus favorisés dans leur demande. Sur 31 répondants, près de la moitié a estimé que ces étudiants se trouvent dans une position défavorable. Parmi ces mêmes répondants, certains ont noté qu'il arrive que les étudiants aient de la difficulté à savoir à quel organisme subventionnaire soumettre leur demande de financement ou à savoir s'ils doivent adresser leur demande à un comité disciplinaire ou interdisciplinaire. D'autres ont exprimé des inquiétudes concernant la représentation au sein des comités de sélection.

Toutefois, un répondant, qui ne pensait pas que les étudiants interdisciplinaires étaient désavantagés, a noté le nombre de possibilités de financement qui leur étaient offertes dans plusieurs

disciplines. Quelques répondants ont remarqué que les étudiants suivant un programme interdisciplinaire demandent un financement de la même manière que les étudiants suivant un programme unidisciplinaire et que, même si leurs thèmes de recherche sont différents, le processus de recherche et de rédaction de thèse est très semblables à celui des autres. Un doyen a indiqué que, dans les programmes interdisciplinaires, les demandes de bourses administrées par l'université sont traitées exactement de la même manière que les demandes traditionnelles. Un autre doyen a affirmé que le CRSH pourrait préférer financer la recherche interdisciplinaire comme il s'agit d'une activité relativement nouvelle qui suscite un grand intérêt et a beaucoup de potentiel.

Bien que la majorité des répondants (environ 80 p. 100) pensait que les universités canadiennes favorisaient de plus en plus les programmes interdisciplinaires au niveau du doctorat, leurs réponses étaient partagées quant au financement des étudiants inscrits à des programmes interdisciplinaires.

3.3.3 Programmes de doctorat à vocation professionnelle

Comme le définit Statistique Canada dans l'Enquête auprès des titulaires de diplômes de doctorat, les domaines professionnels en sciences humaines comprennent l'architecture, le travail social et l'éducation en théologie ou la religion. Toutefois, il est difficile de clairement faire la distinction entre un diplôme de doctorat traditionnel et un diplôme de doctorat professionnel puisque en pratique, les différences sont mineures.

En éducation, par exemple, le doctorat professionnel (Ed.D.) devait à l'origine préparer les étudiants à des postes d'enseignants ou d'administrateurs dans le milieu scolaire. En revanche, le doctorat traditionnel préparait les étudiants au travail de recherche dans les universités. Un répondant a indiqué que :

Il existe, en théorie, une distinction entre le doctorat professionnel en éducation et le doctorat traditionnel en éducation, mais, en pratique, cette distinction est moins claire. Si on leur demandait, la plupart des gens diraient que « l'un représente un diplôme pratique, beaucoup plus orienté vers l'essence même du domaine, et l'autre un diplôme théorique, orientée vers la création d'une recherche originale ». En réalité, dans de très nombreuses facultés d'éducation, il est très difficile d'établir la distinction entre ces deux types de diplômes compte tenu des types de thèses qu'ils permettent et des possibilités de carrière qu'ils offrent.

Le doctorat professionnel en éducation est aujourd'hui moins populaire que le doctorat traditionnel, du moins en Ontario (Allen, Smith et Wahlstrom, 2002). Il est possible que la faible différence entre les deux diplômes – notamment concernant les possibilités d'emploi et les exigences scolaires – ait contribué à la diminution des inscriptions au programme de doctorat professionnel en éducation, en Ontario.

En théorie, le doctorat professionnel en psychologie (Psy.D.), qui est censé mener les étudiants à la pratique clinique, et le doctorat traditionnel en psychologie, qui suit un modèle de recherche plus scientifique et plus intensif sont faciles à distinguer. Néanmoins, comme l'ont indiqué Allen et al. (2004), ces deux modèles de formation partagent plus de similitudes que de différences. Ils ont donc conclu que ces deux programmes d'études de doctorat devraient former des psychologues professionnels compétents.

Les doctorats professionnels sont devenus très populaires dans certains pays comme le Royaume-Uni et l'Australie et font l'objet de nombreuses discussions parmi les chercheurs universitaires de ces

pays (Allen et al., 2002). Selon le chercheur australien Maxwell (2003), le doctorat professionnel a été quelque peu transformé au cours des dernières années. En effet, il se distinguait auparavant du doctorat traditionnel seulement par sa structure. Sous sa plus récente forme, le doctorat professionnel (aujourd'hui appelé « doctorat professionnel de deuxième génération ») reflète mieux les réalités du milieu de travail, la connaissance et l'amélioration de la profession ainsi que la rigueur des universités précisées dans de nouveaux rapports. Selon Lee, Green et Brennan (2000, tel que cité dans Maxwell et Shanahan, 2000), le nouveau doctorat professionnel est le résultat de l'application, de la transdisciplinarité et de l'hétérogénéité. Il a été conçu dans une optique sociale responsable et réfléchie, et s'adresse à un groupe de praticiens plus vaste et hétérogène qui collaborent à des problèmes définis dans un contexte spécifique et localisé (19). Au Royaume-Uni, le « doctorat nouveau genre », qui englobe une grande partie de la formation rigoureuse offerte dans le cadre du doctorat traditionnel (y compris la formation en recherche) et comporte une thèse et un délai d'obtention du diplôme plus courts, est devenu populaire depuis sa mise en essai de 2000 (Allen et al., 2002).

Au Canada, cependant, le doctorat professionnel n'a jamais été très populaire selon Allen, Smyth et Wahlstrom (2002). Douze des 24 répondants à cette étude ont jugé que les programmes d'études de doctorat professionnels avaient gagné en popularité dans les universités canadiennes au cours de la dernière décennie, compte tenu du nombre de programmes offerts, mais les autres n'étaient pas d'accord. Étant donné ces résultats, il n'est pas possible de déterminer une tendance spécifique.

Les étudiants inscrits à un programme de doctorat professionnel ont peut-être moins facilement accès à un financement que les étudiants inscrits à un programme traditionnel. Sur 25 répondants, 60 p. 100 estiment que les étudiants inscrits à un programme de doctorat professionnel en sciences humaines ne sont pas défavorisés dans leur demande de financement, alors que 40 p. 100 estiment que ce n'est pas le cas. Un doyen et un employé d'un organisme subventionnaire ont remarqué une distinction officieuse entre les diplômes professionnels et les diplômes en recherche. Ils ont souligné qu'en général, les étudiants ne participant pas à un projet de recherche ne reçoivent pas de financement du gouvernement fédéral. Par conséquent, les étudiants inscrits à un programme de doctorat professionnel ne sont pas souvent admissibles aux bourses attribuées par les organismes subventionnaires provinciaux ou fédéraux et, par conséquent, on pourrait dire qu'ils sont désavantagés.

Toutefois, de nombreux répondants ont estimé que la nécessité de financer ces étudiants est moins essentielle parce que, comme l'a indiqué un répondant, les doctorats professionnels ont plutôt tendance à concerner des candidats qui ont déjà entamé leur carrière que des candidats de 21 à 25 ans qui viennent de terminer leur maîtrise. La clientèle est donc généralement différente. Un autre répondant a aussi déclaré qu'il existe moins d'occasions de financement pour les étudiants suivant des programmes professionnels, mais que cela lui semble normal puisque les étudiants de ces programmes ont tendance à quitter l'université pour entreprendre des carrières mieux payées. Bien que ces étudiants peuvent avoir plus de difficultés à obtenir des fonds fédéraux ou provinciaux pour financer leurs études, comme certains répondants l'ont indiqué, ils peuvent en fait avoir accès à certains modes de financement auxquels les étudiants de doctorat traditionnel n'ont pas forcément droit, comme par exemple les bourses décernées par l'employeur.

3.4 Réceptivité des programmes de doctorat éprouvant une influence externe

Il est évident que les universités sont sujettes à l'influence de la société (qui désigne dans cette section à la fois le secteur public et le grand public) et du secteur privé. Dans cette section, nous examinons dans quelles mesures les programmes de doctorat en sciences humaines font preuve d'ouverture face aux influences externes, notamment en matière de financement. Pour cela, nous devons utiliser des renseignements empiriques, lesquels correspondent aux perceptions des répondants quant à l'ouverture des programmes, puisque la documentation sur le sujet est plutôt éparse (en particulier en ce qui concerne l'influence des besoins sociaux).

Réceptivité envers les besoins de la société

En dépit du manque de documentation traitant explicitement des influences sociales sur la conception des programmes universitaires, nous pouvons présumer que, lorsque des programmes sont créés ou transformés plus ou moins rapidement, les questions sociales attirent l'attention du grand public, des universitaires et des organismes de financement. Sur 25 répondants, 80 p. 100 ont estimé que les programmes en sciences sociales répondent mieux aux besoins de la société. Parmi eux, 36 p. 100 trouvaient que cela était beaucoup plus vrai, et 44 p. 100 que ce l'était beaucoup moins. Pour ce qui est des humanités, des 23 répondants, 57 p. 100 ont estimé que les programmes de sciences humaines étaient plus réceptifs aux besoins sociaux. Parmi eux, seulement 4 p. 100 trouvaient que cela était beaucoup plus vrai et 52 p. 100 que ce l'était beaucoup moins.

L'appui à la recherche en sciences humaines est l'un des principaux objectifs du gouvernement canadien, car les sciences humaines comptent principalement sur le financement public. Le Programme des chaires de recherche du Canada est un bon exemple de programmes visant activement à augmenter la condition économique et sociale du Canada. Plus particulièrement, ce programme vise à augmenter la capacité concurrentielle du Canada dans l'économie mondiale axée sur les connaissances, à améliorer la santé des Canadiens et à enrichir la vie sociale et culturelle du Canada⁷. Le CRSH a contribué à attribuer un certain nombre de chaires de recherche du Canada. De plus, le programme des Alliances de recherche universités-communautés (ARUC) du CRSH « signale le début d'une nouvelle ère d'expérimentation ayant une grande portée en sciences humaines » (Renaud et al., 2002 : 102). Ce programme vise à établir des alliances entre les organismes publics et communautaires, ou entre les secteurs privé et universitaire, afin de « produire de nouvelles connaissances, de nouveaux outils et de nouvelles méthodes, afin d'élaborer les meilleures stratégies possibles concernant divers aspects de l'intervention, de l'action, de l'exécution des programmes et de l'élaboration des politiques qui répondront aux besoins d'une époque de transformations rapides »⁸.

⁷ Voir http://www.chairs.gc.ca/web/about/index_f.asp.

⁸ Voir http://www.crsh.ca/web/apply/program_descriptions/cura_f.asp.

Réceptivité envers les besoins du secteur privé

L'OCDE (1999) déclare qu'il est important de reconnaître que le secteur privé n'est pas une entité homogène. Ses intérêts (comme la fabrication, les services, le commerce ou les intérêts géographiques) et ses caractéristiques (comme la taille de l'entreprise, la propriété locale, nationale ou transnationale et la nature des produits) sont extrêmement diversifiés. Compte tenu de la tendance visant à privatiser les universités au Canada, la demande de diplômés de doctorat, laquelle est alimentée en grande partie par l'industrie du secteur privé, a augmenté considérablement (Elgar, 2003). Le doctorat est maintenant la première qualification recherchée dans les emplois des secteurs non universitaires (Elgar) où 60 à 70 p. 100 des titulaires de doctorat travaillent (AUCC, 2002). Selon Elgar, cela a eu un impact sur les programmes universitaires, car « dans un climat de confiance croissante concernant les contributions du secteur privé et des partenariats, les universités doivent former des titulaires de doctorat commercialisables afin de demeurer pertinentes pour l'industrie du secteur privé ».

Les universités canadiennes font figure de leader lorsqu'il s'agit d'attirer des contrats de recherche du secteur privé. Entre 2001 et 2004, les investissements annuels du secteur privé dans la recherche universitaire ont augmenté de 25 p. 100 pour atteindre 807 millions de dollars (AUCC, 2005). Malgré cette augmentation, les organismes subventionnaires fédéraux demeurent des sources de financement de la recherche beaucoup plus importantes, en particulier pour les étudiants en sciences humaines (AUCC, 2002). Étant donné que le secteur privé accorde la majorité de ses fonds à la recherche en sciences naturelles et en santé, les sciences humaines ne peuvent pas compter sur le soutien de ce secteur. Selon Renaud et al. (2002), à l'exception d'un nombre limité de professeurs dans certaines disciplines particulières, les sciences humaines ont toujours eu de la difficulté à établir des liens avec le secteur privé, alors que les bureaux du gouvernement, les organisations non gouvernementales, les organismes de services sociaux et les autres utilisateurs de la recherche des secteurs publics et sans but lucratif offrent de plus grandes occasions pour des diplômés en sciences humaines.

D'après le Groupe de travail sur l'avenir des humanités (2001), la grande difficulté des humanités à obtenir un financement de contrepartie, en particulier auprès des entreprises du secteur privé, est l'une des raisons pour lesquelles les étudiants en sciences humaines participent aussi peu aux concours de bourse d'études. En effet, relativement peu de bourses sont offertes par les sociétés privées aux étudiants de doctorat en sciences humaines. Par exemple, sur approximativement 300 bourses mises à la disposition des étudiants de doctorat en sciences humaines à l'UBC, seulement 3,5 p. 100 sont offertes par des entreprises privées. De ces entreprises, environ 38 p. 100 imposent des conditions particulières par rapport aux besoins de la compagnie subventionnaire.

Un plus grand nombre de répondants ont estimé que les programmes en sciences sociales s'adaptent mieux aux intérêts privés que les programmes en humanités. Notons tout de même que pour les deux domaines, plus de la moitié des répondants n'ont pas répondu à la question ou ont répondu « je ne sais pas ». Selon les perceptions des intervenants, les programmes en sciences sociales font preuve de plus d'ouverture par rapport aux besoins sociaux et aux intérêts du secteur privé que les programmes en humanités. Cependant, les résultats d'entrevues n'indiquent aucun consensus concernant la flexibilité de ces programmes. Quelques répondants se sont montrés préoccupés par

l'influence externe sur les programmes et un répondant a déclaré que les besoins sociaux croissants en recherche universitaire peuvent être nuisibles. La séparation entre les intérêts universitaires et les besoins sociaux pourrait être importante pour offrir aux chercheurs et aux étudiants la liberté de poursuivre des idées créatrices. Selon un répondant, la question à poser serait la suivante : « Qui détermine ces besoins et quelle priorité devraient-ils avoir sur la recherche fondamentale qui est suscitée par la curiosité? Un autre répondant a estimé que les universités ont l'obligation d'appuyer la recherche réalisée pour le bien public, car la plupart des recherches sont financées par les contribuables. Un autre répondant a déclaré qu'en général, on reconnaît la nécessité, en sciences humaines, de disposer de plus de ressources financières, et que, comme les organismes subventionnaires ont des budgets limités, il serait très positif d'obtenir un plus grand financement du secteur privé. En dépit d'un consensus sans ambiguïté, il est évident que ceux qui financent la recherche ont un pouvoir et une influence remarquables sur la direction des programmes de doctorat.

4 Mobilité des étudiants de doctorat

Au Canada, les études internationales ont deux aspects : l'arrivée d'étudiants étrangers dans les universités canadiennes et le départ d'étudiants canadiens pour les universités étrangères. Une étude portant sur 10 pays (dont le Canada) a montré que les études internationales stimulent l'économie : elles ont des répercussions positives sur l'innovation, le commerce international, l'investissement à l'étranger et le produit intérieur brut (Bloom et al., 1999). Parmi leurs autres avantages importants figurent les possibilités accrues de recherche et d'acquisition de connaissances, le développement de réseaux mondiaux entre professeurs, chercheurs et diplômés et l'acquisition d'une perspective internationale sur les questions sociales et économiques (BCCIE, 2000).

Au cours des vingt dernières années, le nombre d'étudiants étrangers effectuant des études dans les pays de l'OCDE a doublé, atteignant près de 1,5 million en 2001. Les destinations préférées de ces étudiants étaient les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Allemagne qui comptent, respectivement 30 p. 100, 14 p. 100 et 13 p. 100 de tous les étudiants étrangers. Le Canada, avec 2,6 p. 100 d'étudiants étrangers, arrive au 7^e rang des destinations choisies pour suivre des études supérieures parmi les pays de l'OCDE (Julien, 2005; OCDE, 2004).

En 2002, plus de 35 000 Canadiens étudiaient à l'étranger dans des établissements d'enseignement supérieur. Parmi eux, la majorité (environ 75 p. 100) étudiait aux États-Unis. Le Royaume-Uni et l'Australie, accueillant environ 9 p. 100 et 7 p. 100 de tous les étudiants canadiens à l'étranger, arrivaient aux 2^e et 3^e rangs, respectivement (OCDE, 2004).

Au Canada, l'affluence d'étudiants étrangers est légèrement plus importante que le départ d'étudiants canadiens vers l'étranger. En effet, en 2001, on comptait environ 1,4 étudiant étranger au Canada pour chaque Canadien étudiant à l'étranger. Les pays tels que le Danemark, le Japon, l'Espagne et la Suisse ont un profil semblable. L'affluence d'étudiants étrangers dépasse de beaucoup le nombre d'étudiants quittant des pays tels que les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie. Au contraire, le départ d'étudiants est plus important que l'affluence d'étudiants étrangers dans des pays tels que le Mexique, l'Islande et la Slovaquie (Julien, 2005; OCDE, 2004).

On a signalé que la présence d'étudiants étrangers peut avoir un effet positif sur l'économie d'un pays. En fait, les étudiants étrangers peuvent être considérés comme des « touristes-étudiants » qui génèrent des effets économiques semblables à ceux produits par d'autres activités de tourisme (BCCIE, 2000; Bloom et al., 1999). Le départ des étudiants d'un pays est également important à l'étranger : les étudiants qui quittent pour l'étranger acquièrent de nouvelles qualifications et perspectives et, à supposer qu'ils retournent dans leur pays d'origine à la fin de leurs études, ils contribuent à l'accroissement des innovations et des connaissances. Par conséquent, pour maximiser les avantages liés aux études internationales, un pays devrait établir des initiatives, des politiques et des mécanismes de financement pour appuyer ces deux aspects des études internationales.

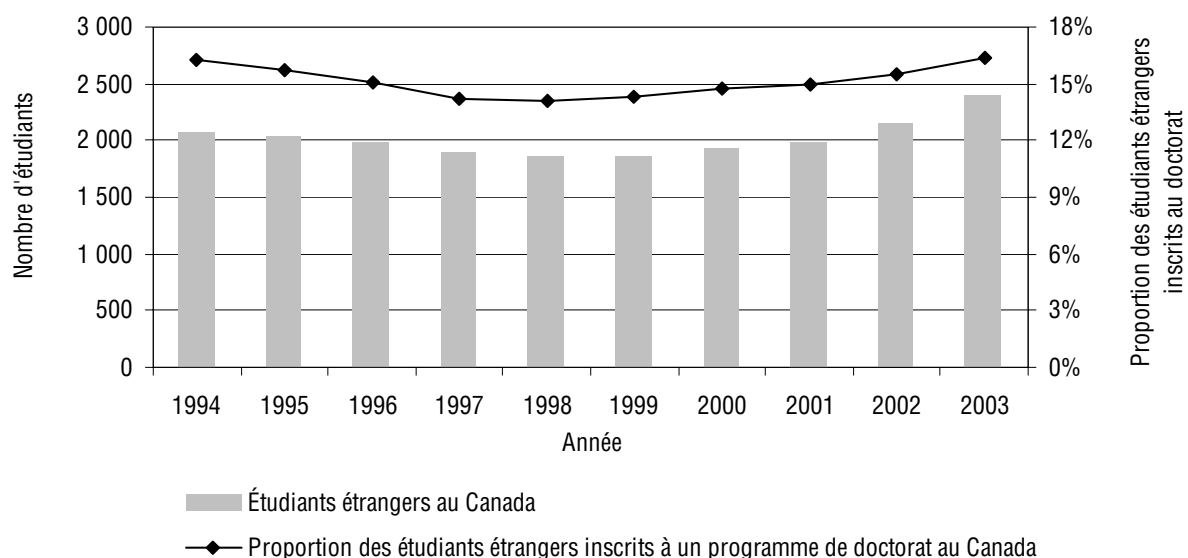
Cependant, selon les répondants ayant participé à la phase de conception de l'étude, cette aide financière est insuffisante. Une autre question importante semble être la difficulté, pour les organismes subventionnaires, d'évaluer et d'établir la valeur des diplômes reçus à l'étranger afin d'attribuer des bourses aux étudiants étrangers venant au Canada. Afin d'évaluer l'importance de ces questions, la documentation disponible a été évaluée et des entrevues téléphoniques auprès d'intervenants ont été menées.

4.1 Affluence d'étudiants étrangers au Canada

En 2003-2004, approximativement 12 p. 100 de tous les titulaires de doctorat des universités canadiennes étaient des étudiants étrangers, environ deux tiers d'entre eux étant inscrits en sciences naturelles ou en génie (Statistique Canada, SIAE). Généralement, les étudiants étrangers ont un taux de réussite (obtention d'un diplôme) plus élevé et une durée d'études plus courte que les étudiants canadiens. Cette tendance peut être expliquée par plusieurs facteurs. Les étudiants étrangers viennent souvent de classes sociales bien nanties et, par conséquent, bénéficient d'une aide financière importante. Généralement, ces étudiants sont plus jeunes et n'ont pas de responsabilités multiples (comme des personnes à charge). Ils sont également plus motivés à terminer leurs études rapidement, car ils sont sujets à des contraintes administratives – par exemple, s'ils quittent l'université, ils ne peuvent ni travailler, ni rester au Canada. En outre, les étudiants étrangers qui reçoivent une aide financière doivent se conformer à des règles particulières afin d'obtenir leur diplôme (Gonzalez, 1996).

Les données du SIAE de Statistique Canada révèlent que le nombre d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de doctorat en sciences humaines au Canada a augmenté de 15 p. 100, passant de 2 079 étudiants, en 1994, à 2 400 étudiants, en 2003 (Figure 3).

Figure 3 Inscriptions des étudiants étrangers à un programme de doctorat en sciences humaines au Canada (1994-2003)



Source Statistique Canada, SIAE – données compilées par Science-Metrix

Cependant, étant donné que la population d'étudiants de doctorat en sciences humaines au Canada a aussi augmenté d'environ 15 p. 100 pendant cette période, le pourcentage d'étudiants étrangers poursuivant des études de doctorat en sciences humaines n'a pas vraiment augmenté. En fait, au Canada, le pourcentage de ces étudiants était le même en 2003 qu'en 1994 (16 p. 100 d'étudiants de doctorat en sciences humaines).

On ne dispose pas à l'heure actuelle de données sur les demandes d'inscription à un programme de doctorat en sciences humaines au Canada présentées par les étudiants étrangers⁹. Toutefois, plusieurs des répondants interrogés pendant cette étude ont estimé que le nombre de demandes avait augmenté, mais le niveau d'augmentation donné par les répondants variait considérablement. De plus, quelques répondants ont noté que les universités canadiennes se sont montrées plus dynamiques lorsqu'elles ont dirigé leurs efforts de recrutement vers des étudiants étrangers qui souhaitent entreprendre des études de doctorat, peu importe la discipline.

Néanmoins, environ 60 p. 100 des répondants n'ont pas répondu ou ont dit « je ne sais pas » quand on leur a demandé s'ils connaissaient des sources de financement pour les étudiants étrangers inscrits à un programmes d'études de doctorat en sciences humaines au Canada. En outre, ceux qui connaissaient de telles sources de financement considéraient ces dernières inadéquates. Selon un répondant, il est possible que les étudiants étrangers, après avoir envisagé le Canada comme lieu d'étude, choisissent souvent un autre pays, comme les États-Unis, où ils peuvent obtenir une meilleure aide financière.

Les étudiants étrangers ne sont pas admissibles aux bourses d'études du CRSH. Ces bourses, telles qu'elles sont présentées à la section 5, représentent l'une des aides financières les plus importantes offertes aux étudiants de doctorat en sciences humaines au Canada. Les sources de financement actuellement disponibles pour les étudiants étrangers comprennent : les bourses offertes par les pays d'origine des étudiants (de nombreux pays ayant leurs propres programmes de bourses pour permettre aux étudiants de doctorat d'étudier à l'étranger); une variété d'autres bourses destinées à des regroupements particuliers de pays (les bourses du Commonwealth, par exemple); et une diversité de modèles de financement proposés par les établissements comme les programmes couvrant les frais de scolarité des étudiants étrangers, les programmes offrant aux étudiants étrangers des bourses de contrepartie pour couvrir la différence de leurs frais de scolarité, les bourses d'études internes favorisant l'affluence d'étudiants de doctorat étrangers et les modèles basés sur des accords de partage de coûts entre les établissements (p. ex. quelques universités canadiennes ont établi des accords avec les organismes de financement de pays étrangers en vertu desquels ces organismes doivent couvrir la moitié des frais des étudiants étrangers au Canada et l'université canadienne doit couvrir l'autre moitié). De plus, les étudiants étrangers sont autorisés par Citoyenneté et Immigration Canada à occuper un emploi à temps partiel sur les campus des universités, à condition d'avoir obtenu un permis de travail¹⁰. Les grandes universités canadiennes sont capables d'attirer les étudiants étrangers talentueux et de leur fournir de l'aide financière¹¹.

⁹ Étant donné que l'inscription des étudiants étrangers à un programme de doctorat ne permet pas d'établir directement le nombre de demandes présentées par les étudiants étrangers pour obtenir un diplôme de doctorat en sciences humaines (p. ex. un certain nombre d'étudiants étrangers qui souhaitent venir au Canada peuvent ne pas être acceptés par les universités canadiennes ou ne pas avoir les ressources financières nécessaires pour étudier à l'étranger), il est difficile d'évaluer le nombre réel de demandes à l'aide des données dont nous disposons actuellement.

¹⁰ Voir http://www.anso.ubc.ca/International_Student_Employment.1183.0.html.

¹¹ Afin d'attirer des étudiants étrangers, certaines universités offrent un éventail de programmes de financement à leurs étudiants. Par exemple, mises à part les subventions externes de CRSH et des IRSC, 98 p. 100 des bourses administrées par

Cependant, les étudiants étrangers qui choisissent de s'inscrire à de plus petites universités peuvent devoir se montrer plus créatifs pour trouver des moyens de financer leurs études.

Au niveau provincial, le Québec a adopté des politiques pour alléger le fardeau financier des étudiants étrangers inscrits dans les universités québécoises. Conscient que les étudiants étrangers doivent payer des frais de scolarité plus élevés, le Québec accorde des exemptions pour certains étudiants étrangers et certaines universités. Le Québec a établi plus de 45 accords internationaux, qui comportent habituellement des quotas sur le nombre d'étudiants pouvant profiter de ces exemptions (Julien, 2005). Le gouvernement de la Colombie-Britannique a créé une autre initiative provinciale pour offrir des bourses aux étudiants étrangers. Il s'agit du British Columbia Centre for International Education (BCCIE, 2000; Bloom, 1999).

Le CRSH a assurément reçu des suggestions pour rendre ses programmes de financement accessibles aux étudiants étrangers qui souhaitent obtenir un doctorat au Canada. Cependant, si le CRSH décidait d'aider les étudiants étrangers sans pouvoir obtenir un budget plus important, son budget actuel devrait alors être réparti pour aider ces étudiants, au détriment des étudiants canadiens. À la limite, la solution à ce problème devrait être conforme aux objectifs du CRSH.

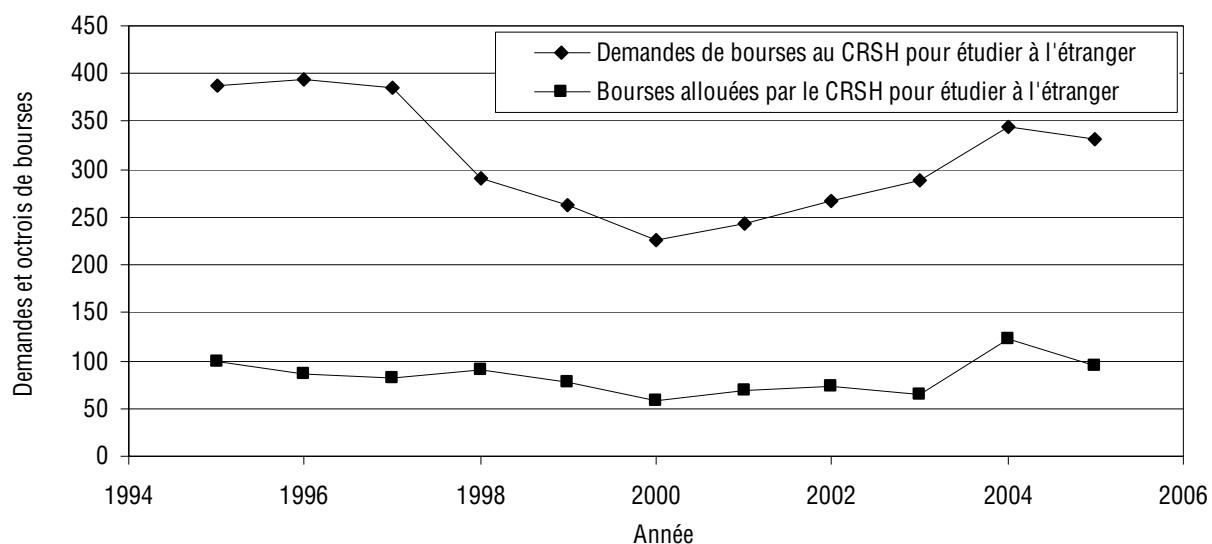
4.2 Départ des étudiants canadiens vers l'étranger

Des données sur le nombre de demandes de bourses de doctorat présentées au CRSH pour étudier à l'étranger peuvent servir à obtenir une certaine perspective sur le nombre de demandes soumises par des Canadiens pour poursuivre des études de doctorat à l'étranger. La Figure 4 montre que la demande a diminué entre 1995 et 2000 et qu'elle a augmenté de nouveau entre 2001 et 2005. Parallèlement, le nombre de bourses de doctorat attribuées par le CRSH pour financer les études menées à l'étranger, est resté en grande partie inchangé pendant la période analysée (Figure 4). Étant donné que les étudiants souhaitant étudier à l'étranger ne sont pas normalement admissibles au Programme de bourses d'études supérieures du Canada – programme établi en 2003 –, une proportion relativement faible d'étudiants ayant reçu une bourse de doctorat du CRSH étudient à l'étranger.

Quelques répondants ont estimé que les Canadiens veulent de plus en plus poursuivre leurs études de doctorat à l'extérieur du Canada et que la reconnaissance internationale des universités canadiennes a augmenté, rendant ainsi les étudiants canadiens plus intéressants pour les établissements étrangers. Cependant, quelques répondants ont également souligné qu'un plus grand nombre d'étudiants choisissent d'étudier au Canada parce qu'ils estiment qu'ils ne peuvent pas se permettre d'étudier dans un autre pays.

l'UBC sont offertes aux étudiants étrangers. Les étudiants étrangers inscrits à un programme de doctorat qui étudient en sciences humaines ont accès à un ensemble de fonds totalisant près de 2,6 millions de dollars et sont admissibles à des bourses d'une valeur de 16 000 \$ destinées aux étudiants des cycles supérieurs (University Graduate fellowship - UGF) selon leur mérite. Ils ont aussi accès à des postes d'assistant en recherche et en enseignement ainsi qu'à toute une gamme d'emplois sur le campus.

Figure 4 Demandes et attribution de bourses de doctorat du CRSH pour les études menées à l'étranger (1995-2005)



Source Données du CRSH

Parmi les sources principales d'aide financière offertes aux étudiants souhaitant poursuivre des études de doctorat en sciences humaines à l'étranger figurent : le Programme des bourses de doctorat du CRSH; des programmes provinciaux du même genre (p. ex. les bourses de doctorat en recherche offertes par le Fond québécois de la recherche sur la société et la culture); les bourses du Commonwealth, qui fournissent aux étudiants canadiens l'occasion d'entreprendre des études supérieures dans un autre pays du Commonwealth; les bourses allemandes d'échange pour les études supérieures (bourses DAAD), qui donnent aux étudiants canadiens la possibilité d'étudier en Allemagne; et les bourses de mobilité scientifique de l'Agence universitaire de la francophonie. Cependant, les bourses offertes par l'entremise de la plupart de ces programmes, y compris le Programme de bourses de doctorat du CRSH, ne sont pas adaptées au fait que les étudiants internationaux paient habituellement des frais de scolarité plus élevés que les étudiants du pays et, bien que de nombreuses universités proposent des possibilités de financement pour aider à couvrir les frais de scolarité des étudiants étrangers, le coût de la vie à l'étranger est généralement plus élevé et constitue un lourd fardeau pour les étudiants. Néanmoins, un répondant a mentionné que certaines des universités les plus grandes et les plus renommées, comme celles des États-Unis ou du Royaume-Uni, évaluent les besoins financiers des étudiants à partir des fonds externes auxquels ils ont accès et payent la différence.

D'autres possibilités de financement offertes aux Canadiens qui souhaitent étudier à l'étranger incluent les bourses d'études visant des régions spécifiques. Ces bourses sont attribuées aux étudiants dont le projet s'inscrit dans le cadre d'une question régionale ou d'un besoin régional précis (p. ex. le développement des économies du Sud). L'agence canadienne de développement international (ACDI), le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), le pays d'accueil et l'université étrangère (parfois en collaboration avec un établissement du pays d'origine) attribuent habituellement ces types de bourses. Cependant, ces aides financières sont souvent peu élevées et pas suffisamment flexibles pour servir à la plupart des étudiants souhaitant obtenir un doctorat en sciences humaines dans un établissement étranger.

Pour aider les Canadiens souhaitant obtenir un doctorat en sciences humaines à l'étranger, nous pourrions favoriser le développement de programmes de doctorat conjoints entre les universités canadiennes et étrangères, comme les accords établis entre le Canada et la France. Les fonds en provenance des établissements et des pays collaborateurs sont habituellement rassemblés pour aider les étudiants des deux pays, lesquels obtiennent alors des diplômes des deux établissements. Des types d'accords semblables pourraient être mis au point pour les programmes d'échange plus courts (soit quelques semestres à l'étranger).

4.3 Programmes d'échange

Il existe un certain nombre de programmes conçus pour l'échange d'étudiants – c'est-à-dire des programmes qui favorisent à la fois l'entrée et la sortie d'étudiants. Le Programme de coopération Canada-Union européenne en matière d'éducation supérieure et de formation est un exemple d'initiative fédérale favorisant les études à l'étranger. Ce programme reconnaît et encourage la mobilité des étudiants et l'échange universitaire pour renforcer la coopération mutuelle entre la Communauté européenne et le Canada. Plus de 125 établissements au Canada et en Europe participent à ce programme¹².

Ressources humaines et Développement des compétences Canada ainsi que les ministères des Affaires étrangères et du Commerce international parrainent le Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure, lequel stimule l'échange et la collaboration entre les universités au Canada, aux États-Unis, au Mexique et en Europe (Bloom, 1999). Le Programme de bourses internationales du gouvernement du Canada est une autre initiative fédérale destinée aux Canadiens souhaitant poursuivre des études supérieures au Chili, en Colombie, en France, en Allemagne, en Corée, au Mexique, aux Philippines, en Russie, en Italie, au Japon, en Hollande et en Espagne¹³. Le programme Fulbright, appuyé par le gouvernement du Canada par l'entremise du ministère des Affaires étrangères et de l'US State Department offre des bourses aux étudiants des cycles supérieurs canadiens et américains afin qu'ils puissent mener des études ou effectuer de la recherche au Canada ou aux États-Unis¹⁴. Le gouvernement canadien appuie également les bourses du Commonwealth. Ce programme finance principalement les étudiants de doctorat mais également les candidats souhaitant entreprendre des études supérieures, un deuxième doctorat, des études en médecine ou en médecine dentaire, des études et recherches postdoctorales ou une formation clinique¹⁵.

De nombreuses universités canadiennes offrent aussi leurs propres programmes d'échanges internationaux, en plus de récompenses et de bourses, afin de favoriser la mobilité des étudiants. En outre, quelques universités font de la publicité à l'échelle internationale et définissent des objectifs d'ensemble pour attirer les étudiants étrangers.

¹² Voir <http://www.rhdsc.gc.ca/asp/passerelle.asp?hr=fr/pip/daa/bssa/mai/europeen/objet.shtml&hs=iyp>.

¹³ Voir <http://www.scholarships-bourses-ca.org/menu-fr.html>.

¹⁴ Voir <http://www.fulbright.ca/en/home.asp>.

¹⁵ Voir <http://www.csfp-online.org/about.html>.

L'Association des universités et collèges du Canada (AUCC)¹⁶ et le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI)¹⁷ ont activement fait la promotion des programmes internationaux d'études et la réalisation de recherches et de politiques sur la question. Ils offrent également des bourses d'études et des récompenses liées à l'éducation internationale.

4.4 Ressources financières pour les déplacements

Les répondants ont mentionné que les étudiants subissent une plus grande pression qu'auparavant pour assister à des conférences internationales, pour présenter leur recherche et pour obtenir la rétroaction de leurs pairs. Leur participation à de telles conférences peut influencer leurs chances de succès pour obtenir une bourse, une subvention ou un poste universitaire. Des subventions de voyage favoriseraient et encourageraient davantage la participation des étudiants à de telles conférences et réduiraient le risque d'isolement intellectuel. Les étudiants des cycles supérieurs auraient plus d'occasions pour partager leurs connaissances et interagir avec leurs pairs dans leur domaine d'études (voir « L'isolement intellectuel », section 2.3).

Plusieurs suggestions concernant l'attribution de fonds aux étudiants de doctorat en sciences humaines, afin de financer leur infrastructure de recherche et leurs frais de déplacement, sont ressorties des entrevues. Quelques répondants sont d'avis que les établissements doivent fournir ce type de financement et de ressources à tous les étudiants. Cependant, cela nécessiterait que les universités reçoivent un plus grand financement de base du gouvernement, des fondations ou du secteur privé.

Une aide pourrait être accordée aux étudiants en sciences humaines sous la forme de subventions attribuées par l'entremise de leurs superviseurs, un peu sous le même modèle que les Subventions d'outils et d'instruments de recherche (OIR) du CRSNG. Cela permettrait aux superviseurs de demander des subventions spécifiquement pour financer l'infrastructure de recherche (soit l'équipement et les ressources spécialisés) et ainsi, de leur donner l'occasion d'obtenir les outils susceptibles de contribuer à la poursuite d'autres activités de recherche et d'intéresser plus d'étudiants à leur programme d'études particulier. Selon certains répondants, ce type de financement apporterait de plus grands bénéfices s'il était réparti à la discrétion du superviseur plutôt que d'être attribué directement à l'étudiant. Les répondants ont également suggéré que les sommes destinées aux programmes des sciences humaines soient attribuées à l'établissement afin de permettre aux étudiants de divers départements d'utiliser l'équipement et les ressources qu'elles permettent d'acquérir et ainsi, d'en augmenter la durée de vie au-delà du déroulement du programme d'un individu. Ces commentaires sont conformes à la recommandation faite au CRSH par l'ACÉS en 2004, à savoir : « l'ACÉS recommande que le CRSH augmente le niveau de financement des subventions de recherche disponibles aux professeurs afin de fournir aux étudiants des cycles supérieurs les fonds de fonctionnement nécessaires pour accomplir une recherche concurrentielle et novatrice » (l'ACÉS, 2004 : 2).

¹⁶ Voir http://www.aucc.ca/index_f.html.

¹⁷ Voir http://www.cbie.ca/about/index_f.cfm.

Quelques répondants ont mentionné le modèle employé par la Fondation canadienne pour l'innovation (FCI). Un répondant a précisé que les étudiants en sciences humaines tendent à être exclus des subventions de la FCI parce que leurs besoins sont beaucoup moins importants que ceux des étudiants en sciences naturelles et en génie. Par exemple, selon ce répondant, la FCI retient les demandes de plus grandes sommes (250 000 \$ et plus) que celles généralement demandées en sciences humaines (30 000 \$ à 50 000 \$).

4.5 Évaluation des diplômes obtenus à l'étranger

Selon une évaluation du Conference Board du Canada (CBC) (Bloom et Grant, 2001), plus de 340 000 Canadiens possèdent des diplômes d'universités étrangères qui ne sont pas reconnus au pays. À l'heure actuelle, au Canada, aucune agence centrale n'est responsable de l'évaluation des diplômes d'universités étrangères et aucun cadre national cohérent n'a été mis en place. Cette responsabilité incombe donc aux établissements, aux organismes d'accréditation autonomes, aux organismes de normalisation professionnels et aux ministères provinciaux et territoriaux, chacun ayant son propre ensemble de politiques et de procédures pour l'évaluation des diplômes (CICDI, 2002; Knight, 2004). Aux niveaux provincial et territorial, quatre types d'organismes évaluent les diplômes obtenus à l'étranger ou à l'extérieur de la province (Knight) :

- les services d'évaluation mandatés par le gouvernement provincial (offerts en Colombie-Britannique, en Alberta, en Saskatchewan, au Manitoba, en Ontario et au Québec);
- les services privés d'évaluation;
- les établissements postsecondaires;
- les organismes de normalisation professionnels.

Dans toutes les provinces et dans tous les territoires, les établissements d'enseignement postsecondaire ont une autonomie complète, de sorte que l'évaluation des diplômes en vue de l'admission à un programme d'études est laissée à leur discrétion (Knight, 2004). La majeure partie des services d'évaluation de diplômes obtenus à l'étranger qui ne sont pas affiliés aux universités ou aux organismes d'autorisation professionnels agissent en tant que centres d'information dirigeant les étudiants titulaires de tels diplômes vers les établissements postsecondaires ou les organismes d'autorisation professionnels appropriés. Ils complètent le système de vérification des qualifications, sans être nécessairement une grande amélioration dans le domaine (Bloom et Grant, 2001 : 11). Les organismes d'évaluation sont utiles pour apporter des éléments d'information sur les diplômes obtenus à l'étranger, mais ils n'ont qu'une fonction consultative (ACOE, 2004).

De nombreux ministères sont conscients de l'importance de concevoir une stratégie fédérale pour la reconnaissance des titres de compétence. Certains de ces ministères (tels que Citoyenneté et Immigration Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Industrie Canada, Partenariats en ressources humaines et Patrimoine canadien) travaillent à la fois seuls et en collaboration pour modifier les politiques (CICDI, 2002; Knight, 2004).

Les organismes ainsi que les programmes non gouvernementaux et intergouvernementaux de tout le Canada ont aussi été identifiés comme des acteurs clés de la reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger (Knight, 2004). Parmi eux figurent le Centre d'information canadien sur les diplômes

internationaux (CICDI), le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), l'Association des agences d'agrément du Canada (AAAC) et l'AUCC. Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter l'encadré ci-dessous.

Des normes canadiennes visant la bonne pratique dans l'évaluation des programmes d'études étrangers ont été établies. Le cadre d'assurance de la qualité de l'Alliance canadienne des services d'évaluation de diplômes du Canada¹⁸ détaille les procédures d'évaluation des qualifications, qui seront confirmées par tous les établissements et organismes membres fournissant ces services afin de favoriser la meilleure qualité des évaluations et leur caractère transférable à travers le Canada. L'adhésion à l'Alliance se fait sur une base volontaire et est fondée sur l'autoévaluation et la confiance mutuelle. De plus, le CICDI, en collaboration avec des organismes fédéraux et provinciaux, a produit un rapport intitulé « Principes généraux pour un code de bonne pratique en matière d'évaluation des diplômes étrangers »¹⁹. Les procédures et les critères d'évaluation des qualifications et des périodes d'études effectuées à l'étranger, qui ont été formulées lors de la convention de Lisbonne, ont entraîné la production d'un supplément canadien intitulé « Les principes généraux canadiens pour un code de bonne pratique », lequel est respecté par les cinq services provinciaux mandatés (Knight, 2004).

Organismes reconnaissant les diplômes universitaires obtenus à l'étranger

Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI)

Établi en 1990, le CICDI rassemble, organise et distribue des renseignements afin d'appuyer la reconnaissance et le caractère transférable des compétences scolaires et professionnelles canadiennes et internationales. Il agit également comme centre de vérification et service de référence à l'échelle nationale en offrant aux particuliers des conseils et en les dirigeant vers les établissements et les organismes appropriés en vue d'obtenir une aide particulière. Participant fréquemment à des réunions nationales et internationales, le CICDI encourage la collaboration entre les individus, les établissements et les organismes gouvernementaux. Il participe également à des projets de recherche et publie un certain nombre d'articles, de brochures, de rapports, de bulletins d'information et de fiches documentaires dans son site Web. Le CICDI relève du secrétariat du Conseil des ministres de l'Éducation.

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC)

Le CMEC est un forum grâce auquel les ministres provinciaux et territoriaux de l'Éducation peuvent discuter de questions d'intérêt mutuel et y collaborer ainsi que consulter des organismes d'enseignement nationaux et le gouvernement fédéral. Le CMEC représente, à l'échelle internationale, les intérêts des provinces et des territoires du Canada en matière d'enseignement. Les membres du CMEC ont la responsabilité de l'évaluation des qualifications dans les provinces et les territoires. Le Conseil aide également les juridictions en mettant en application les conditions de la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur. À ce jour, la majorité des universités canadiennes ont signé un protocole adopté par le CMEC concernant la reconnaissance des diplômes scolaires à des fins d'admission dans les établissements postsecondaires. En septembre 1999, le CMEC a publié une déclaration commune dans laquelle la mobilité des étudiants figure comme principal secteur d'intérêt.

Association des agences d'agrément du Canada (AAAC)

L'AAAC est un organisme national dont les membres comptent les associations professionnelles qui favorisent une bonne pratique dans l'accréditation des programmes liés à l'enseignement. L'AAAC cherche à développer des modèles sophistiqués et des points de référence pour l'accréditation. Elle représente également les intérêts des agences professionnelles d'accréditation en éducation auprès des gouvernements, des corps professionnels,

¹⁸ Voir <http://www.canalliance.org/FrameworkF.htm>.

¹⁹ Voir <http://www.cicic.ca/fr/page.aspx?sortcode=1.1.9>.

des établissements d'enseignement et du secteur privé. Elle sert de forum à ses membres qui peuvent alors échanger leurs idées et leurs méthodes, surveiller les tendances nationales et internationales ainsi que promouvoir l'importance et l'acceptation de l'accréditation.

Association des universités et collèges du Canada (AUCC)

L'AUCC rassemble 90 université et collèges canadiens, publics et privés à but non lucratif. L'AUCC n'a pas d'incidence directe sur la garantie de la qualité des programmes d'études, mais elle participe à la promotion d'intérêts et à la recherche sur l'internationalisation, les services d'information et de diffusion aux étudiants internationaux, le marketing des universités canadiennes à l'étranger et la coopération internationale par la formation de partenariats. Membre actif du Comité consultatif sur les étudiants internationaux et l'immigration, l'AUCC est bien placée pour prendre part au dialogue sur les politiques. Elle a récemment soumis une proposition concernant le programme de reconnaissance des titres de qualifications étrangères de Ressources humaines et Développement des compétences Canada ainsi qu'entrepris des plans en vue de mener un sondage détaillé sur les établissements membres de l'AUCC et l'analyse de cinq études de cas afin de mieux comprendre l'engagement des universités canadiennes quant à la reconnaissance des titres de qualifications étrangères.

Les établissements postsecondaires décernant des diplômes au Canada évaluent avec prudence les diplômes et les programmes d'études des étudiants étrangers ou des étudiants canadiens ayant obtenu un diplôme à l'étranger (Bloom et Grant, 2001). Les politiques et les procédures d'admission posent un défi lorsque des diplômés d'établissements peu connus font une demande d'admission à un établissement postsecondaire, mais qu'il n'existe aucun moyen de reconnaissance mutuelle entre les établissements. Selon le CBC, les établissements postsecondaires ont mis au point des méthodes spécifiques, parfois idiosyncrasiques, pour gérer ces circonstances particulières.

Les pratiques de 55 établissements canadiens décernant des diplômes ont été examinées pendant l'étude du CBC (Bloom et Grant, 2001). Vingt-six de ces établissements étaient « très confiants » et 20 étaient « confiants » quant à leurs processus de reconnaissance des diplômes formels existants. Quarante de ces établissements ont déclaré avoir mis en place un processus « formel » de reconnaissance des études (dans les établissements postsecondaires, il s'agit habituellement d'une politique écrite et publiée par le bureau du registraire). Cependant, il est plus probable que le processus de reconnaissance ait lieu au niveau départemental où, selon le CBC, les pratiques sont très peu uniformes, ce qui reflète bien les perceptions de plusieurs des répondants interrogés pendant l'étude quant au fait que les établissements traitent ces étudiants au cas par cas. Les répondants étaient d'avis que le processus principal nécessite souvent la collecte d'un certain nombre de renseignements informels, l'utilisation de bases de données ou des sites Web des universités. D'autres intervenants ont signalé l'existence d'index faisant la liste de tous les établissements reconnus. Un répondant a mentionné que n'importe quel étudiant étranger provenant d'une université non accréditée voit sa demande d'inscription rejetée, à moins que le département visé par la demande fasse de fortes pressions auprès du responsable du département des admissions et démontre les raisons pour lesquelles cet étudiant devrait être admis.

Un responsable d'admission dans un collège ayant participé à l'enquête du CBC a déclaré que « n'importe quel biais systémique au niveau départemental sera reflété dans le choix et l'administration du système d'évaluation » (Bloom et Grant, 2001 : 10). Bon nombre de répondants ont également estimé que le processus d'évaluation implique des partis pris. L'un d'eux a observé que, dans un grand nombre de cas, il est presque impossible d'évaluer de façon équitable les notes d'étudiants étrangers et que c'est pour cette raison que, pour évaluer les étudiants, les organismes

subventionnaires s'intéressent davantage à des critères comme le potentiel en recherche, les publications et les lettres de recommandation. Cela a pour effet de désavantager les étudiants étrangers au niveau de la maîtrise. Cependant, cette attention pourrait permettre aux étudiants étrangers de faire concurrence aux étudiants canadiens aux niveaux doctoral et postdoctoral.

L'absence de protocole clair et normalisé permettant de reconnaître les qualifications étrangères entraîne un certain nombre de conséquences. Premièrement, cela a une incidence sur le caractère transférable des compétences acquises à l'étranger, que Bloom et Grant (2001 : 9) définissent comme « la capacité d'obtenir des crédits d'un établissement d'enseignement ou de formation et de les voir accepter par un autre », et sur la mobilité des étudiants, qui correspond à « la capacité de faire accepter ses diplômes dans les juridictions, comme les provinces ou les pays, où ils n'ont pas été obtenus ». Deuxièmement, l'absence de protocole influence l'attribution d'équivalences aux étudiants ayant obtenu leurs diplômes à l'étranger, ce qui affecte leur capacité et leur volonté à poursuivre leurs études et à obtenir des documents de qualification. L'étude du CBC distingue six obstacles principaux au transfert des compétences liés à l'évaluation de qualifications étrangères : les barrières administratives; l'absence d'une structure de normalisation centralisée; la mauvaise communication et le manque de coordination; l'incompatibilité et l'absence de normes; les intérêts contradictoires des établissements; et les connaissances insuffisantes des étudiants sur la question.

Dans le cadre d'une discussion tenue, en mai 2005, par le Projet Metropolis et la Division de la reconnaissance des titres de compétence étrangers de Ressources humaines et Développement des compétences Canada, les participants ont déclaré que les diplômes décernés dans d'autres pays que le Canada ont moins de valeur sur le marché du travail canadien. Cependant, ils ont estimé que cela pouvait être attribuable à l'affluence accrue d'immigrés en provenance de pays de source non traditionnelle, auxquels on a tendance à associer des systèmes d'enseignement de qualité moindre que ceux des pays d'où proviennent traditionnellement les immigrants (Metropolis Project, 2005 : 4).

Étant donné que le Canada a le rapport entre les titulaires de doctorat nés à l'étranger et les titulaires de doctorat nés au pays le plus élevé parmi les pays de l'OCDE (Gera et Songsakul, 2005) et compte tenu de son désir de continuer à attirer des immigrés très instruits, l'élaboration d'un système national normalisé visant la reconnaissance des diplômes universitaires étrangers devrait être particulièrement important pour les intervenants de la communauté de l'enseignement supérieur au Canada.

5 Aide financière destinée aux étudiants de doctorat en sciences humaines

Dans cette section, nous explorons l'état actuel du financement offert aux étudiants de doctorat canadiens dans le domaine des sciences humaines et fournissons des données supplémentaires pour traiter certaines des questions de recherche établies durant la phase de conception de cette étude. La section 5.1 présente les moyens par lesquels les étudiants de doctorat peuvent obtenir un financement pour leurs études. La section 5.2 porte sur le financement accordé selon le mérite. La section 5.3 traite des allocations et des rémunérations accordées pour les assistanats d'enseignement et de recherche. La section 5.4 traite des programmes de prêts et de bourses pour étudiants. Enfin, la section 5.5 porte sur les sources de financement qui peuvent permettre d'acquérir l'équipement spécialisé et les ressources nécessaires pour les étudiants de doctorat.

5.1 Moyens de financement des études de doctorat en sciences humaines

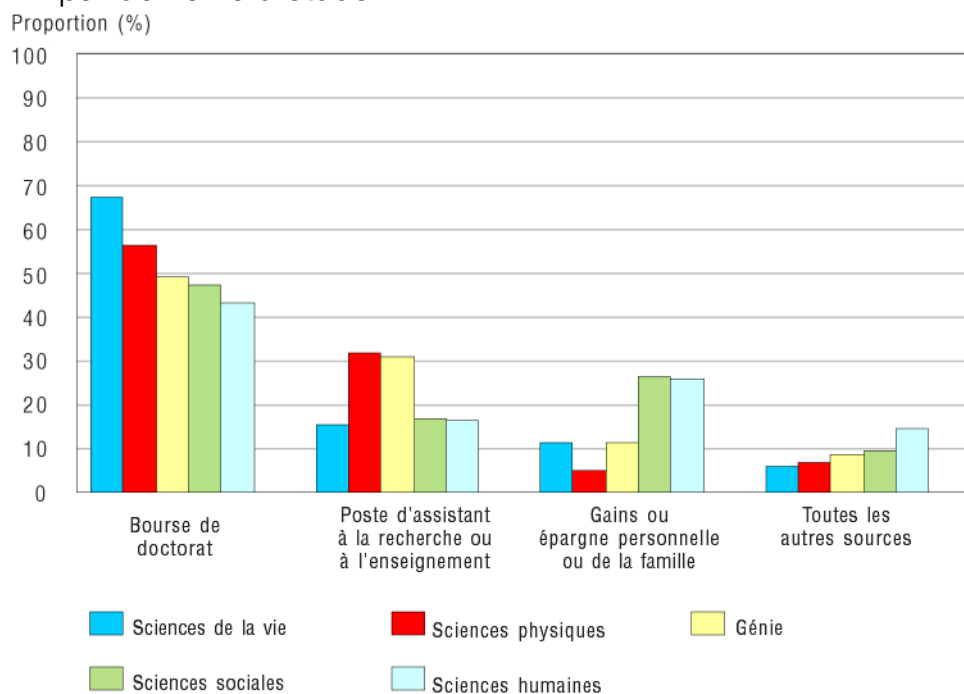
Les moyens de financement des études de doctorat étant variés, ils sont souvent conjugués. Ils incluent : 1) des bourses accordées selon le mérite, des bourses générales et des subventions²⁰; 2) des allocations; 3) des assistanats d'enseignement et de recherche; 4) des prêts et des bourses accordés par le gouvernement fédéral ou les gouvernements provinciaux; 5) des prêts personnels accordés par les banques; 6) des subventions et des prêts accordés par les employeurs; 7) le salaire lié à un emploi régulier; 8) l'épargne personnelle et 9) les diverses formes d'aides financières provenant de parents, d'amis et de mentors (Gluszynski et Peters, 2005; Université McGill, 2004; Statistique Canada, 2005). Dans ce rapport, nous nous intéresseront aux quatre premières sources citées. La Figure 5 présente les sources principales les plus communément signalées par les étudiants de doctorat, par domaine.

Contrairement aux perceptions habituelles, un grand nombre de titulaires de doctorat parviennent à éviter un endettement directement lié à leurs études. Selon un sondage (2003) sur les doctorats obtenus mené par Statistique Canada (Gluszynski et Peters, 2005), 56 p. 100 de tous les titulaires de doctorat ont terminé leurs études sans dettes liées à leurs études supérieures. Plus particulièrement, 46,5 p. 100 des étudiants en sciences sociales et 44 p. 100 des étudiants en humanités ont obtenu leur diplôme sans s'endetter. Seulement 23,6 p. 100 des étudiants en humanités avaient accumulé des dettes supérieures à 20 000 \$, contre 16,7 p. 100 en sciences sociales. Ces pourcentages indiquent que le financement des études supérieures en sciences humaines est relativement bon. En outre, près de la moitié (soit 46 p. 100) des titulaires de doctorat ont terminé leurs études sans accumuler de dettes liées à leurs études de premier cycle ou de cycles supérieurs. Environ 25 p. 100 de tous les titulaires de doctorat avaient accumulé des dettes dans leurs études, 10 p. 100 à la suite de leurs études de premier cycle et 19 p. 100 à la suite de leurs études de premier cycle et de cycles supérieurs. Cependant, il est

²⁰ Ces bourses et subventions récompensent l'excellence scolaire. Elles sont donc accordées aux meilleurs candidats en fonction de leur mérite (bien que certaines bourses soient aussi accordées selon des critères d'ordre scolaire et non scolaire). Quelques exemples : les bourses et subventions du CRSNG, du CRSH et des IRSC et les bourses d'études supérieures administrées par les universités tiennent compte de ce facteur parce que, comme nous l'avons mentionné dans la section 2.3, la difficulté d'obtenir un appui pécuniaire pour financer ses études est liée à l'attrition des étudiants de doctorat en sciences humaines.

important de noter que l'étude de Statistique Canada s'est basée sur des données portant sur les titulaires de doctorat et non sur l'ensemble des étudiants inscrits au doctorat. Elle ne tient donc pas compte du taux d'endettement des étudiants qui n'ont pas terminé leurs études. Il est particulièrement important de considérer ce facteur parce que, comme il a été mentionné dans la section 2.3, la difficulté d'obtenir un appui pour financer ses études est liée à l'attrition des étudiants de doctorat en sciences humaines.

Figure 5 Sources principales de financement des étudiants de doctorat par domaine d'étude



Source Adapté de Gluszynski et Peters (2005) par Science-Metrix

Cette étude de Statistique Canada a démontré que les universités jouent un rôle clé dans le financement des étudiants. En effet, les deux sources d'aide financière les plus fréquemment mentionnées ont été fournies par les universités : les postes d'assistant à l'enseignement (64 p. 100 des diplômés) et les bourses d'études accordées par l'établissement (58 p. 100 des diplômés) (Gluszynski et Peters, 2005). En réalité, les universités – en particulier les plus grandes universités de recherche – ont une bonne marge de manœuvre quant au financement (interne et externe) des étudiants des cycles supérieurs. Dans les grandes universités, la distribution des bourses implique souvent deux départements. Par exemple, à l'University of British-Columbia (UBC), la Faculté des études supérieures administre les fonds destinés aux étudiants des cycles supérieurs (financement fondé selon le mérite scolaire) et le Bureau de l'aide financière et des bourses administre les fonds destinés aux étudiants de premier cycle (financement fondé sur le mérite scolaire), en plus d'administrer les programmes de prêts et de bourses du gouvernement (financement fondé sur le besoin financier) des étudiants de premier cycle et des cycles supérieurs²¹.

²¹ Voir <http://www.grad.ubc.ca/>.

5.2 Financement fondé sur le mérite

Les bourses d'études proviennent de diverses sources. En plus du gouvernement fédéral et des gouvernements provinciaux, presque toutes les universités du Canada offrent des bourses d'études, de même qu'un grand nombre d'autres organismes, dont des fondations, des organisations non gouvernementales et des sociétés privées. Cependant, ces bourses sont habituellement limitées et les montants attribués sont peu élevés par rapport aux bourses d'études accordées par le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux.

De nombreuses bourses d'études fondées sur le mérite sont offertes aux étudiants de doctorat canadiens en sciences humaines. La liste complète de ces bourses en compterait probablement plus de 1 000 différentes. Par exemple, l'UBC offre presque 300 bourses d'études, dont un grand nombre destiné aux étudiants des cycles supérieurs. L'UBC offre aussi de généreuses bourses d'entrée aux étudiants des cycles supérieurs afin de les aider à bien démarrer leurs études. En 2004-2005, approximativement 400 000 \$ ont été attribués par l'UBC aux étudiants de doctorat entamant des études en sciences humaines. Les University Graduate Fellowships (UGF) (bourses d'études destinées aux étudiants des cycles supérieurs) sont beaucoup plus importantes : en 2004-2005, approximativement 1,15 million de dollars a été attribué aux étudiants de doctorat en sciences humaines. Enfin, l'UBC supervise également les Killam Predoctoral Fellowships et les Affiliated UGF Awards (bourses de doctorats Killam et bourses d'études supérieures de l'UBC) pour lesquelles approximativement 750 000 \$ sont offerts, en moyenne, chaque année aux étudiants de doctorat en sciences humaines. En plus de ces bourses conventionnelles, totalisant 2,3 millions de dollars en 2004-2005, les étudiants de doctorat de l'UBC inscrits dans les disciplines des sciences humaines sont admissibles à 142 bourses d'études, 68 bourses de recherche, 67 bourses, 30 bourses d'excellence et 39 prix divers. Dans la plupart des cas, seulement une ou plusieurs subventions sont offertes par type. Néanmoins, le montant total qu'elles représentent est d'environ 1,9 million de dollars – si on ne compte que les récompenses auxquelles les étudiants en sciences humaines peuvent faire demande. Par conséquent, le financement fondé sur le mérite reste la forme de financement la plus diversifiée.

Les sources de financement les plus généreuses pour lesquelles des données non regroupées sont disponibles sont les bourses de doctorat administrées par le CRSH. Tel que l'illustre le Tableau III, le CRSH a accordé 2,7 millions de dollars en bourses aux étudiants de doctorat de l'UBC pendant l'exercice 2004-2005. Cette somme est plus élevée que celle attribuée par le CRSNG ou les IRSC dans le cadre de leurs programmes de financement au doctorat²².

²² Ces données tiennent seulement compte des principaux programmes de bourses de doctorat et les bourses d'études supérieures du Canada destinées aux étudiants de doctorat, qui constituent la forme principale de financement offert aux étudiants de doctorat. Cependant, les trois organismes subventionnaires fédéraux offrent d'autres formes de financement.

Tableau III Bourses d'études attribuées aux étudiants de l'UBC par les trois organismes subventionnaires canadiens (2004-2005)

| Programme | CRSH | CRSNG | IRSC |
|--|---------------------|---------------------|-------------------|
| Bourses de doctorat (programme principal) | 1 681 667 \$ | 1 155 000 \$ | 534 971 \$ |
| Bourses d'études supérieures du Canada, doctorat | 980 000 \$ | 1 120 000 \$ | 395 000 \$ |
| Total | 2 661 667 \$ | 2 275 000 \$ | 929 971 \$ |

Source Moteurs de recherche pour les bourses des organismes subventionnaires – données compilées par Science-Metrix

Ces données révèlent que le financement destiné aux étudiants de doctorat de l'UBC fourni par le CRSH est dans le même ordre de grandeur que celui attribué par l'entremise de plus de 300 bourses, prix et récompenses auxquels les étudiants de l'UBC sont admissibles. Il est évident que le CRSH est la plus grande source de financement extérieur offerte aux étudiants de doctorat en sciences humaines de l'UBC. Étant donné que les petites universités n'ont pas accès aux ressources financières importantes des grandes universités, comme c'est le cas pour l'UBC, le CRSH joue un rôle beaucoup plus important pour les petites universités, en particulier dans les provinces où il n'existe aucun organisme subventionnaire. L'importance du financement du CRSH est également reflétée par le fait qu'il finance environ 14 p. 100 des étudiants de doctorat inscrits à l'UBC et 12 p. 100 des étudiants de doctorat inscrits dans le reste des universités du Canada²³. Cependant, bien que le CRSH soit le bailleur de fonds externe le plus important des universités comme l'UBC, les universités sont elles-mêmes aussi susceptibles d'être les principales bailleuses de fonds des étudiants de doctorat en sciences humaines puisqu'elles aident également les étudiants en leur proposant diverses formes de rémunération relative à des postes d'assistantat (p. ex. à la recherche ou à l'enseignement), tel qu'il en est fait mention dans la prochaine section.

5.3 Postes d'assistantat d'enseignement ou de recherche et allocations

L'assistantat d'enseignement est une manière, pour un étudiant, d'obtenir une aide financière de son université en échange d'un travail apparenté à l'enseignement. De façon similaire, l'assistantat de recherche est une forme d'aide financière fournie à l'étudiant par l'université en échange d'un travail apparenté à la recherche (Babco, 2004). En guise de salaire, le travail d'assistant de l'étudiant est rétribué par une allocation. En plus de l'allocation, l'étudiant occupant un poste d'assistant bénéficie aussi souvent d'autres avantages comme des déductions ou des réductions pour leurs frais de scolarité, une assurance maladie ou une assurance vie. Une étude américaine portant sur les postes d'assistantat offerts aux étudiants diplômés (NCES, 2002) indique qu'environ deux tiers des étudiants occupant de tels postes reçoivent des déductions ou des réductions pour leurs frais de scolarité.

²³ Calculé par Science-Metrix à partir de données tirées de la base de données sur les bourses du CRSH et du Système d'information amélioré sur les étudiants (SIAE) de Statistique Canada pour l'année universitaire 2003-2004. Les pourcentages s'appliquent seulement aux étudiants admissibles (c.-à-d. les citoyens canadiens et les résidents permanents).

Les postes d'assistant (en enseignement et en recherche) sont courants dans les établissements d'enseignement postsecondaire ainsi que dans presque toutes les disciplines. Ils apportent aux étudiants une expérience pratique en enseignement et en recherche tout en contribuant à payer leurs études. L'University of Alberta, par exemple, accorde plus de 11 millions de dollars par année pour financer de tels postes²⁴.

Les allocations servant à payer les assistants de recherche sont habituellement directement tirées des subventions de recherche des professeurs. Les professeurs établissent généralement le montant des allocations, bien que quelques organismes subventionnaires en fixent le niveau minimum (McGill, 2004). Selon la Faculté d'études supérieures de l'UBC :

Les postes d'assistant de recherche sont coordonnés et administrés au niveau des programmes d'études supérieures. Le montant des allocations varie considérablement, car il dépend du domaine d'études et du type de subvention de recherche à partir desquelles les postes sont financés²⁵.

Les assistants de recherche sont essentiellement employés par leurs professeurs. Leur sujet de thèse peut être légèrement lié au travail qu'ils effectuent en tant qu'assistants de recherche, mais ce n'est pas une obligation.

Aux États-Unis, le National Center for Education Statistics a constaté qu'il était plus probable que les étudiants de doctorat en sciences naturelles et en génie obtiennent un poste d'assistant et reçoivent une allocation plus élevée que les étudiants en sciences humaines. Selon ce centre, il est plus probable pour les étudiants de doctorat en sciences humaines d'obtenir des postes d'assistant en enseignement qu'en recherche, et inversement pour les étudiants en sciences naturelles et en génie. Ces statistiques sont attribuables à la pratique courante dans le domaine des sciences naturelles et du génie qui est d'accorder des postes d'assistants de recherche aux étudiants avancés alors qu'ils travaillent dans un laboratoire pour un professeur ou qu'ils effectuent leur propre recherche (NCES, 2002 : 18).

5.4 Programmes de prêts et bourses pour étudiants

Administré par Ressources humaines et Développement des compétences Canada, le Programme canadien de prêts aux étudiants (PCPE) est offert dans chaque province, sauf au Québec, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut où des programmes d'aide aux étudiants particuliers sont offerts en échange d'une contribution du gouvernement du Canada. Le PCPE a été créé en 1964 en tant que programme statutaire de dépenses en vertu de la *Loi fédérale sur les prêts aux étudiants*²⁶ dans le but d'améliorer l'accès à l'éducation postsecondaire, par l'entremise de prêts et de bourses, offert aux étudiants ayant prouvé avoir des besoins financiers. Il vise également à favoriser et à soutenir la

²⁴ Voir <http://gradfile.fgsro.ualberta.ca/awardsfunding/assistantships/index.htm>.

²⁵ Voir <http://www.grad.ubc.ca/policy/index.asp?menu=003,003,000,000>.

²⁶ Cette loi a été adoptée le 23 juin 1994 comme complément à la *Loi fédérale sur l'aide financière aux étudiants*. Les prêts étudiants garantis sont régis par la *Loi fédérale sur les prêts aux étudiants* tandis que les prêts à risques partagés et les prêts étudiants financés directement sont régis par la *Loi fédérale sur l'aide financière aux étudiants*.

participation à l'éducation permanente. Depuis l'établissement du PCPE, le gouvernement fédéral a aidé plus de 3,8 millions d'étudiants en attribuant plus de 16 milliards de dollars en prêts.

Le PCPE est administré en partenariat entre les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux. Les neuf provinces et territoires participants déterminent l'admissibilité des étudiants et évaluent leurs besoins financiers, en se basant sur des critères établis par le gouvernement fédéral. L'aide est fournie sous forme de prêts accompagnés d'une liste d'établissements d'enseignement admissibles. La somme maximale pouvant être prêtée à un étudiant varie selon la province et le territoire. Par exemple, à Terre-Neuve et au Labrador, le montant maximum est de 350 \$ par semaine d'étude, à l'exception des étudiants en médecine de la Memorial University qui peuvent recevoir jusqu'à 410 \$ par semaine d'étude.

Le PCPE offre sept subventions dans le cadre des subventions canadiennes pour études. Les formulaires de demande de prêt aux étudiants doivent accompagner la demande de subvention. Les sept types de subventions sont les suivants²⁷ :

- *Subventions canadiennes d'accès pour étudiants ayant une incapacité permanente* – Ces subventions, d'une valeur maximale de 2 000 \$ par année, couvrent les coûts liés aux frais de scolarité, aux manuels scolaires, à l'hébergement et aux déplacements, lesquels dépassent les allocations types en raison de l'incapacité de l'étudiant.
- *Subventions canadiennes d'accès visant les mesures d'adaptation des étudiants ayant une incapacité permanente* · Ces subventions, d'une valeur maximale de 8 000 \$ par année pour la durée du programme, couvrent les coûts extraordinaires liés aux études, qui ne sont pas normalement considérés dans l'évaluation des prêts aux étudiants (p. ex. l'équipement et les services). Quelques provinces contribuent financièrement à ce programme. Par exemple, les étudiants de la Saskatchewan peuvent recevoir un financement supplémentaire pouvant aller jusqu'à 2 000 \$.
- *Subventions canadiennes pour étudiants ayant des personnes à charge* · Ces subventions sont offertes aux étudiants à temps plein ou à temps partiel dont les besoins évalués excèdent le prêt maximum offert, mais qui arrivent à démontrer que leurs besoins financiers sont supérieurs à 275 \$ par semaine. Elles s'appliquent aux programmes de prêt pour études à temps plein ou à temps partiel. L'aide maximale est de 40 \$ par semaine d'étude, pour une ou deux personnes à charge, et de 60 \$ par semaine d'étude pour trois personnes à charge ou plus.
- *Subventions canadiennes pour étudiantes inscrites à certaines études doctorales* · Ces subventions, d'une valeur maximale de 3 000 \$ par année pendant un maximum de trois ans · quoique quelques gouvernements provinciaux, comme celui de la Saskatchewan, peuvent accorder 2 000 \$ de plus · , visent à augmenter la participation des femmes dans certains domaines d'études admissibles au niveau du doctorat. Ce programme est réservé aux étudiantes inscrites à temps plein dans un programme de doctorat non conventionnel²⁸. Les étudiantes doivent faire une demande et se qualifier

²⁷ Voir www.peigov.ca/educ/index.php3?number=1008017; http://osap.gov.on.ca/eng/_fixent/htm;www.edu.gov.nf.ca/studentaidsystem/grants.htm.

²⁸ Cette définition varie de province en province. En Saskatchewan, par exemple, les domaines d'études admissibles aux subventions Canada/Saskatchewan destinées aux étudiantes de doctorat en arts, en sciences sociales et dans des domaines connexes sont l'administration des affaires, le commerce, la gestion, les études administratives, les sciences économiques, la musique, la philosophie, les sciences politiques et les études religieuses et théologiques. En Colombie-Britannique, les bourses de doctorat destinées aux étudiants en sciences humaines sont disponibles pour les études en administration, en administration des affaires, en commerce, en sciences économiques, en gestion, en musique, en philosophie, en sciences politiques, en études religieuses et en études théologiques.

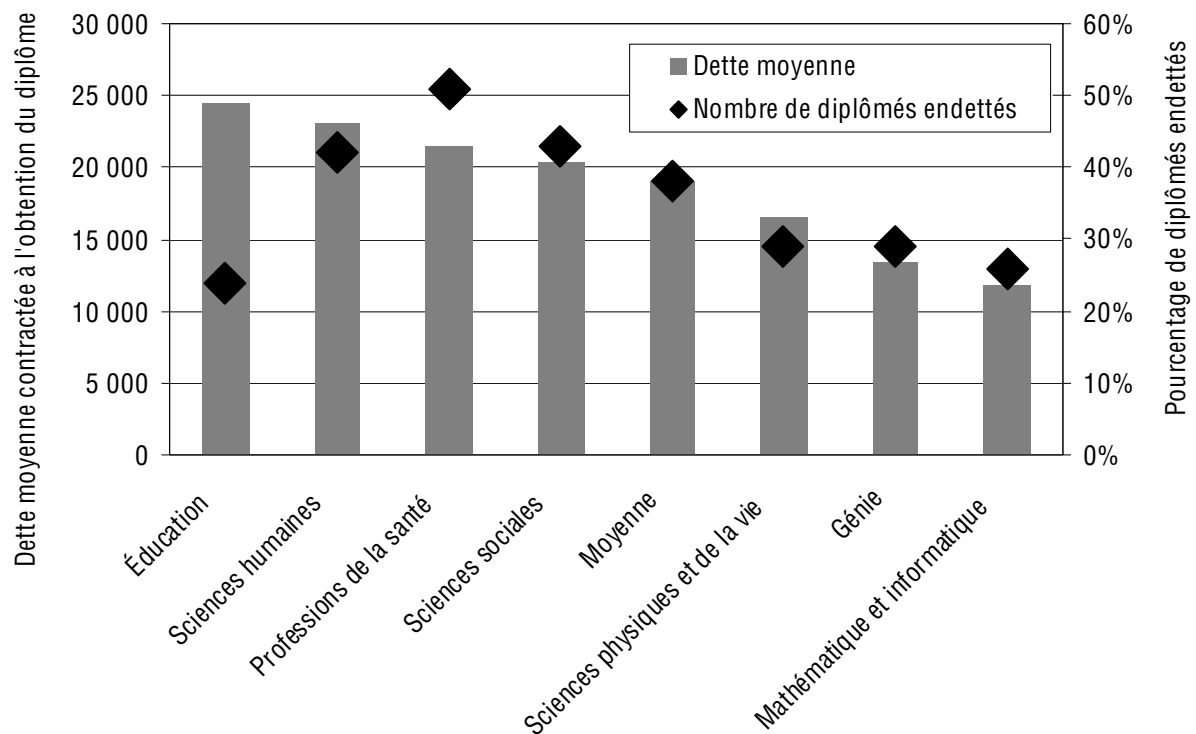
pour obtenir une aide financière pour l'année en cours. La subvention est alors attribuée en même temps que le prêt étudiant. Les candidates retenues peuvent obtenir la subvention pendant un maximum de trois ans. Les demandes de subvention doivent accompagner la demande de prêt étudiant.

- *Subventions canadiennes pour étudiants à temps partiel dans le besoin* · Ces subventions fournissent un maximum de 1 200 \$ par année · quoique quelques gouvernements provinciaux, comme celui de la Saskatchewan, accordent 800 \$ de plus · à un nombre limité d'étudiants dans le besoin. Ces étudiants doivent être inscrits à temps partiel parce qu'ils ne peuvent pas financer 60 p. 100 de leurs frais de scolarité totaux. Ils doivent aussi répondre à un ensemble de critères spécifiques. L'admissibilité des étudiants est déterminée au moment de l'évaluation de leur demande de prêt canadien d'études à temps partiel.
- *Subventions canadiennes pour étudiants à temps partiel ayant des personnes à charge* · Ces subventions, d'une valeur maximale de 1 920 \$ par année, visent à aider les étudiants à temps partiel admissibles qui continuent à nécessiter une certaine aide financière malgré la réception du montant maximum d'une subvention canadienne pour étudiants à temps partiel dans le besoin ou du montant maximum d'un prêt canadien d'études à temps partiel. Les étudiants ayant une ou deux personnes à charge peuvent recevoir jusqu'à 40 \$ par semaine d'étude et ceux ayant trois personnes à charge ou plus peuvent recevoir jusqu'à 60 \$ par semaine d'étude.

Selon une étude réalisée par Statistique Canada, environ 38 p. 100 des étudiants de doctorat canadiens ayant reçu un diplôme en 2000 devaient rembourser les fonds qu'ils avaient reçus par l'entremise des programmes de prêts du gouvernement (Allen et Vaillancourt, 2004). L'étude a également permis de constater que le niveau de dettes lié à ces prêts avait augmenté de façon considérable par rapport aux années 1990. Les étudiants de doctorat ayant complété leurs études en 1990 grâce à un prêt étudiant du gouvernement devaient rembourser environ 5 000 \$. Ceux ayant obtenu leur diplôme en 1995 devaient en moyenne 14 000 \$. Et ceux ayant obtenu leur diplôme en 2000 devaient 20 000 \$ (toutes ces sommes sont indiquées en dollars constants de l'année 2000). Ainsi, en dix ans, la dette moyenne de prêts aux étudiants de doctorat a quadruplé.

La Figure 6 illustre les importantes différences entre les domaines d'études. Elle indique également que les prêts étudiants accordés par le gouvernement sont plus courants chez les étudiants en sciences humaines que chez les étudiants en sciences naturelles et en génie.

Figure 6 Pourcentage des titulaires de doctorat ayant une dette liée aux programmes de prêts gouvernementaux par discipline (2000)



Source Allen et Vaillancourt, 2004 – données compilées par Science-Metrix

5.5 Aide destinée au financement de l'équipement spécialisé et des ressources

Durant la phase de conception de cette étude, on a soulevé la question des besoins changeants des étudiants en matière de recherche. On a souligné que les étudiants en sciences humaines peuvent avoir plus de difficulté à obtenir une aide financière pour acquérir de l'équipement et pour financer des déplacements que les étudiants en sciences naturelles et en génie. Dans ce contexte, on a posé aux répondants les questions suivantes : 1) Les besoins concernant la manière dont les étudiants de doctorat utilisent l'équipement spécialisé et les ressources changent-ils dans les disciplines des sciences humaines? 2) De quelles manières pourrait-on aider à financer les besoins en équipement ou en ressources des étudiants de doctorat en sciences humaines? Quelles solutions pourrait-on trouver?

De façon générale, les exigences à l'égard des étudiants de doctorat en sciences humaines concernant l'équipement spécialisé et les ressources semblent avoir évolué en même temps que les technologies de l'information, la numérisation et l'informatique se sont développés. Bien que les effets de ce développement aient été plus grands en sciences sociales, une majorité d'intervenants en sciences sociales (environ 85 p. 100 des 31 répondants clés) et dans les humanités (environ 85 p. 100 des 26 répondants clés) estiment que les besoins des étudiants ont changé.

Les nouvelles technologies ont entraîné le besoin d'exploiter des logiciels spécialisés, d'avoir accès à des archives numériques et à des bases de données et d'utiliser des ordinateurs et Internet. Bien que

les étudiants de doctorat en sciences humaines aient accès, par l'entremise de leur université, à un équipement et à des ressources (p. ex. des bibliothèques, des ordinateurs, des bases de données, des revues scientifiques et une connexion Internet à grand débit) suffisantes pour les aider dans la plupart de leurs recherches, peu d'aides financières sont offertes à ceux qui ont besoin d'un équipement plus spécialisé pour effectuer une recherche spécifique. Selon l'Association canadienne pour les études supérieures (2004 : 2), tout comme pour la recherche en santé, en sciences naturelles et en génie, l'influence de la technologie a remodelé la nature et le coût de la recherche en sciences humaines à tel point que le niveau de financement actuel est insuffisant pour appuyer les normes d'excellence en recherche que le CRSH s'est engagé à respecter depuis longtemps. Cependant, comme les ressources électroniques sont très coûteuses, beaucoup de bibliothèques universitaires réduisent progressivement leurs budgets afin d'acquitter les dépenses engagées et d'offrir aux étudiants l'accès à des bases de données spécialisées. L'intérêt qui existe aujourd'hui pour les ressources électroniques, plutôt que les livres, peut nuire aux étudiants en sciences humaines qui dépendent énormément des livres pour effectuer leur recherche.

Par exemple, il existe une variété de logiciels spécialisés (de transcription et de linguistique) extrêmement utiles pour la recherche en sciences humaines, mais généralement inaccessibles en raison de leurs coûts élevés. Un répondant a noté que l'accès à certaines des meilleures données est le plus coûteux parce que ces données sont recueillies par de grandes sociétés internationales qui les contrôlent (p. ex. des banques ou des compagnies d'assurance et d'analystes de risques politiques). Alors que ces données sont mises à la disposition des universités, la plupart d'entre elles ne peuvent pas payer l'accès aux bases de données spécialisées où elles se trouvent. Ce même répondant a estimé qu'il serait utile que le CRSH négocie des accords avec certaines sources d'information les plus spécialisées afin de permettre aux étudiants d'avoir accès à certaines de ces bases de données. Quelques-unes des petites universités n'ont pas les moyens de payer l'accès à des données électroniques auxquelles les grandes universités ont couramment accès. En effet, toutes les universités n'ont pas les moyens d'acquérir l'équipement de numérisation et le matériel coûteux nécessaires à la conversion et au stockage de l'information (comme la numérisation et le stockage de musique de type culturel pour des programmes d'ethnomusicologie).

6 Conclusion

Fondée sur des données de Statistique Canada et des recherches menées au Canada et à l'étranger, cette enquête visait à examiner les changements survenus au sein des programmes d'études de doctorat. Malgré l'ampleur de l'enquête, le travail n'est pas terminé car un certain nombre de questions pour lesquelles les données canadiennes nécessaires étaient inaccessibles ou inexistantes n'ont pu être traitées en profondeur. De plus, certaines parties de cette étude ont été limitées en raison du manque de renseignements de qualité, notamment en ce qui concerne le contexte canadien.

Certaines entrevues menées avec les répondants ont été utilisées pour obtenir des perspectives personnelles, empiriques et pratiques. Elles ont donc été cruciales à la réalisation de cette étude. Dans certains cas, elles étaient également utiles pour évaluer l'ampleur des changements. En raison de l'intérêt de l'étude pour le changement dans les études de doctorat, un certain nombre d'aspects examinés ont exigé que les répondants donnent leur opinion sur des tendances assez récentes. Cependant, plusieurs d'entre eux ne se sentaient pas à l'aise pour exprimer leurs opinions sur ces tendances, et donc, un très grand nombre de questions n'ont pas eu de réponses précises.

La réponse à certaines questions a également été gênée par un manque de données. Par exemple, la durée des études et le délai d'obtention du diplôme de doctorat fait l'objet de vifs débats, mais les données canadiennes sont rares et de qualité inégale. L'option par voie accélérée offerte pour des programmes de doctorat dans les universités canadiennes n'a pas encore fait l'objet de sondages ou d'études à l'échelle nationale et les universités ne donnent aucune statistique sur le sujet. L'accessibilité du financement offert aux étudiants choisissant cette voie est encore moins claire. En effet, les données sur les différents modèles de financement adaptés spécialement aux études de doctorat ont été très difficiles à obtenir, notamment concernant les données indiquant clairement comment les étudiants canadiens payent leurs études au fil des ans – que ce soit avant ou après avoir obtenu l'aide d'organismes subventionnaires – ou les types d'aide offerts aux étudiants suivant des programmes interdisciplinaires ou professionnels.

D'autre part, certains aspects de l'étude ne se prêtaient pas à une étude quantitative et, par conséquent, les réponses à ces questions ont été considérablement étayées par les réflexions des répondants. Par exemple, les observations journalières de ceux qui ont évolué pendant un certain temps dans le milieu des études de doctorat, ou qui ont eu une interaction avec des étudiants de doctorat sont les plus utiles pour déterminer si les besoins des étudiants en matière d'équipement et de ressources ont changé au cours des dernières années. En outre, l'étude des changements liés aux caractéristiques de la recherche en sciences humaines se fonde principalement sur une preuve empirique. Il en va de même pour les renseignements permettant de savoir si la recherche ou les programmes interdisciplinaires sont à la hausse dans le secteur des études de doctorat. La réceptivité des universités et, en particulier, des programmes de doctorat aux besoins de la société et du secteur privé peut seulement être mesurée en termes financiers, c'est-à-dire selon l'ampleur des répercussions que les ressources publiques et privées ont sur la conception et l'adaptation des programmes de doctorat. Cependant, il est clair que les conséquences du financement ne peuvent pas servir à expliquer entièrement l'influence de ces facteurs externes sur les études supérieures en sciences

humaines. Le nombre de demandes de financement présentées pour mener des études à l'étranger a seulement pu être mesuré par le nombre d'étudiants qui ont effectivement été financés pour mener leurs études à l'étranger. Cet indicateur ne représente pas bien la demande.

En dépit de ces contraintes, cette étude a permis de répondre à la majorité des questions soulevées par les intervenants durant la phase de conception du projet. Soulignons que les réponses apportées à ces questions différaient parfois des perceptions largement répandues, ce qui laisse supposer qu'une surveillance plus étroite de l'évolution de la recherche doctorale en sciences humaines pourrait être nécessaire pour aider les intervenants et les décideurs à conserver une perspective claire selon l'expérience vécue dans cet environnement.

Annexe

Principales questions de recherche identifiées durant la phase de conception :

- Q1** A. Combien de temps les étudiants prennent-ils à terminer leurs études de doctorat (d'un point de vue historique et par rapport aux étudiants en sciences naturelles et en génie)?
B. Quels sont les facteurs retardant l'obtention des doctorats en sciences humaines?
C. De quelle manière les étudiants financent-ils leurs études, au-delà des années où ils reçoivent une aide financière des organismes subventionnaires?
- Q2** A. Quelle est la fréquence des programmes par voie accélérée en sciences humaines?
B. Quels modèles d'aide financière sont offerts aux étudiants effectuant des programmes par voie accélérée?
- Q3** A. Les besoins en matière d'équipement et de ressources des étudiants de doctorat en sciences humaines changent-ils?
B. Quelles solutions sont offertes pour financer l'équipement et les ressources nécessaires aux étudiants pour mener leur recherche?
- Q4** A. Au niveau du doctorat, le caractère de la recherche en sciences humaines change-t-il? Entraîne-t-il une plus grande interaction des étudiants avec leurs superviseurs et leurs pairs?
B. Quels modèles sont disponibles pour financer ces groupes d'étudiants?
- Q5** A. Quelle est la fréquence des études interdisciplinaires et de l'obtention des diplômes professionnels en sciences humaines?
B. Quelles solutions sont offertes pour aider ces étudiants?
- Q6** A. Comment la mobilité internationale des étudiants de doctorat en sciences humaines est-elle configurée? Quel est le nombre de demandes présentées par des étudiants étrangers pour venir étudier au Canada?
B. Quels modèles sont offerts pour financer les étudiants étrangers?
- Q7** Comment les organismes subventionnaires évaluent-ils la valeur des diplômes obtenus à l'étranger, en particulier ceux décernés par des universités peu connues?
- Q8** A. Quelle proportion d'étudiants canadiens demandait à étudier à l'étranger (autant en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme et le déplacement des étudiants en tant que visiteurs)?
B. Quels modèles sont offerts pour aider ces étudiants et financer leurs études à l'étranger?
- Q9** A. À quels changements sociaux, économiques et démographiques les étudiants de doctorat en sciences humaines sont-ils confrontés?
B. Comment ces changements affectent-ils leurs besoins de financement?
- Q10** A. Dans le cas des études de doctorat en sciences humaines, à quel point les tendances en matière de réceptivité des universités par rapport aux besoins de la société et du secteur privé sont-elles importantes?
B. En quoi cela influence-t-il le financement des étudiants de doctorat?
- Q11** A. Quelles sont les variations dans la création de nouveaux programmes d'aide financière?
B. Quelles conséquences cela a-t-il sur l'accès aux fonds par les étudiants de doctorat en sciences humaines?

Références

- Advisory Committee for Online Learning (2001). *The e-learning evolution in colleges and universities: A pan-Canadian challenge*, Ottawa, Ontario, auteur (Catalogue n° C2-549/2001E).
- Allen, E. I. and Seaman, J. (2004). *Entering the mainstream: The quality and extent of online education in the United States, 2003-2004*. Needham, Maine, The Sloan Consortium (ISBN : 0-9677741-8-7).
- Allen, C. M., Smyth, E. M. et Wahlstrom, M. (2002). Responding to the field and to the academy: Ontario's evolving PhD, *Higher Education Research & Development*, 21(2), 203-214.
- Allen, M. et Vaillancourt, C. (2004). *Class of 2000: Profile of postsecondary graduates and student debt*, Ottawa, Ontario, Statistique Canada (Catalogue n° 81-595-MIE – n° 016).
- Allon R., Gauthier, J., Doyle, A. B. et Hutcheon, D. (2004). *A model curriculum for a Doctor of Psychology programme*. Rapport préparé par le Conseil d'administration de la Société canadienne de psychologie, http://www.cpa.ca/cpsite/userfiles/Documents/publications/Psy%20D%20Model%20Curriculum%20final%20_2_.pdf.
- Babco, E. L. (2004). *Trends in primary financial support for science and engineering graduate students by race/ethnicity, 1996-2002*. Rapport préparé pour l'American Association for the Advancement of Science au nom de la Commission on Professionals in Science and Technology, <http://www.cpst.org/FinTrends.pdf>.
- Baird, L. (1990). Disciplines and doctorates: The relationships between program characteristics and the duration of doctoral study, *Research in Higher Education*, 31(4), 369-385.
- Berkowitz, P. (2003). The long haul, *Affaires universitaires*, 8-12.
- Bloom, M., Kitagawa, K., Murray, D., Warda, J., Watt D. et Zieminski J. (1999). *The economic implications of international education for Canada and nine comparator countries: A comparison of international education activities and economic performance*, Countries. The Conference Board of Canada. 27 septembre, <http://www.conferenceboard.ca/education/reports/pdfs/report3.pdf>.
- Bloom, M. and Grant, M. (2001). *Brain gain: The economic benefits of recognizing learning and learning credentials in Canada*. Ottawa, Ontario, The Conference Board du Canada (N° 323-01).
- Bourke, S., Holbrook, A., Lovat, T. et Farley, P. (2004). *Attrition, completion, and completion times of PhD candidates*. Document présenté à la conférence annuelle de l'Australian Association for Research in Education, Melbourne, Australie.
- British Columbia Centre for International Education (hiver 2000). *The economic impact of international education in Canada and British Columbia*, Forum international du British Columbia Centre for International Education, 1-9.
- Alliance canadienne des organismes d'éducation et de formation (2004). *Foreign credential recognition: An overview of practice in Canada*, <http://www.caeto.ca/reports/FCRGuide.pdf>.

Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (15 février 2002). *Report on federal, provincial, and territorial activities related to the assessment of credentials*, <http://www.cicic.ca/evaluation/fptactivities.en.php>.

Association canadienne pour les études supérieures (2004). *L'achèvement des études supérieures dans les universités canadiennes : Rapport et recommandations*, Ottawa, Ontario, auteur, http://www.cags.ca/Portals/34/pdf/achevement_etudes_supe_2004.pdf.

Association canadienne pour les études supérieures (2004). *Consultation sur la transformation du CRSH : Réactions et observations*, Ottawa, Ontario, auteur, http://www.cags.ca/Portals/34/pdf/crsh_transformation.pdf.

Carr, P. (2000). The online PhD, *Decision Line*, 31(3), 19-21.

Conseil national des cycles supérieurs, (2001). *Les sources et les modes de financement des étudiants aux cycles supérieurs*, Montréal, Québec, auteur. (ISBN n° 2-89434-003-6).

Cuneo, C. (2003). Interdisciplinary teams, *Affaires universitaires*, 18-21.

Driver, J. (2005). Maybe our doctoral students are starting too late, *Affaires universitaires*, 2.

Dryburgh, H. (2001). *Changing our ways: Why and how Canadians use the Internet*, Ottawa, Ontario, Statistique Canada (Catalogue n° 56F0006XIE).

Drysdale, M. T. B. (2001). *The quality and nature of the supervisory relationship in graduate education – Dissertation Abstracts International*.

Elgar, F. J. (2003). *PhD degree completion in Canadian universities: Final report*. Halifax, Nouvelle-Écosse, Association des étudiants diplômés du Canada.

Gera, S. et Songsakul, S. (2005, May). *How is Canada faring in the competition for internationally mobile high-skilled workers?* Document présenté à la réunion de l'Association canadienne d'économie, Hamilton, Ontario.

Gluszynski, T. et Peters, V. (2005). *Survey of earned doctorates: A profile of doctoral degree recipients*, Ottawa, Ontario, Statistique Canada. (Catalogue N° 81-595-MIE – No. 032).

Golde, C. M., (2000). Should I stay or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process, *The Review of Higher Education*, 23(2), 199-227.

Gonzalez, A. (1996). Taux d'obtention de diplôme et nombre d'années avant l'obtention du diplôme pour les programmes de doctorat au Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, 3(2), 44-56.

Grayson, J. P. et Grayson, K. (2003). *Research on retention and attrition*, Montréal, Québec, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (*Does Money Matter: Millennium Research Series No. 6*).

Green, K. E. (1997). Psychosocial factors affecting dissertation completion, *New Directions for Higher Education*, 99, 57-64.

- Higher Education Funding Council for England (2005). *PhD research degrees: Entry and completion*, Bristol, Angleterre, auteur. (Référence N° 2005/02).
- Holbrook, J. A. et Clayman, B. P. (2003). *Research funding: Key to clusters*. Burnaby, Colombie-Britannique, Simon Fraser University, Centre for Policy Research on Science and Technology.
- Julien, M. (2005). *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises*, Montréal, Québec, Conseil supérieur de l'éducation (ISBN n° 2-550-45557-6).
- Junor, S. et Usher, A. (2004). *The price of knowledge 2004: Access and student finance in Canada*, Montréal, Québec, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (ISBN n° 0-9730495-2-9).
- Katz, E. L. (1997). Key players in the dissertation process, *New Directions for Higher Education*, 99, 5-16.
- Knight, J. (novembre 2003). *Report on quality assurance and recognition of qualifications in post-secondary education in Canada*. Document préparé lors du Forum sur les échanges dans les services de l'éducation de l'OCDE et de la Norvège intitulé *Managing the internationalisation of post-secondary education*, Trondheim, Norvège.
- Leroux, S. (2001). *La durée réelle des études aux cycles supérieurs*, Montréal, Québec, Conseil national des cycles supérieurs (ISBN n° 2-89434-002-8).
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*, New York, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Maxwell, T. W. (2003). From first to second generation professional doctorate, *Studies in Higher Education*, 28(3), 279-292.
- Maxwell, T. W. et Shanahan, P. J. (2001). *Professional doctoral education in Australia and New Zealand: Reviewing the scene*. Article publié dans B. Green, T. W. Maxwell, et P. J. Shanahan (Eds.), *Doctoral education and professional practice: The next generation?* (p. 15-36). Amidale, Grande-Bretagne, Kardoorair Press.
- McElroy, L. (2005). *Student aid and university persistence: Does debt matter?*, Montréal, Québec, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Université McGill, Bureau des études supérieures et postdoctorales (2004). *Making ends meet: A guide to graduate funding at McGill*, <http://upload.mcgill.ca/gps/f-making-ends-meet-2004-2005-sept172004.pdf>.
- National Center for Education Statistics (2002). *Student financing of graduate and first-professional education, 1999–2000: Profiles of students in selected degree programs and their use of assistantships*, Washington, DC, auteur (NCES 2002-166).
- Martin, Y. M., Maclachlan, M., et Karmel, T. (2001). *Postgraduate completion rates*. Canberra, Australie, Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs. (*Occasional Paper Series* 2001D).

Projet Metropolis et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Division de la reconnaissance des titres de compétences étrangers (2005), *Rendement économique et reconnaissance des titres de compétence des travailleurs formés à l'étranger*, http://canada.metropolis.net/research-policy/conversation/conversation_report_20f.pdf.

Organisation de coopération et de développement économiques (2004). *OECD handbook for internationally comparative education statistics: Concepts, standards, definitions and classifications*. Paris, auteur (N° 53435 2004).

Pearson, M., Evans, T. et Macauley, P. (novembre 2004). Working life of doctoral students: Challenges for research education and training, *Studies in Continuing Education*, 26(3), 347-353.

Renaud, M., Wiggin, P. et Charron, J. (2002). Les sciences sociales au Canada : Nouveaux contextes, nouveaux défis, *Recherche stratégique*, 96-104.

Rapoport, A. I. (1998). *Summary of workshop on graduate student attrition*. Arlington, Virginie, Fondation nationale des sciences (NSF 99-314).

Sadlack, J. (2004). *Doctoral studies and qualifications in Europe and the United States: Status and prospects*. Bucarest, Roumanie, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (ISBN n° 92-9069-179-4).

Seagram, B. C., Gould, J. et Pyke, S. W. (1998). An investigation of gender and other variables on time to completion of doctoral degrees, *Research in Higher Education*, 39(3), 319-335.

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2005). *Guide des programmes de 2005-2006*, Ottawa, Ontario, auteur (Catalogue N°CRI-9/2005).

Statistique Canada (2005). *Profil et projets des titulaires d'un doctorat*, <http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=81-004-X20050038611>.

Swail, W. S. et Heller, D. E. (2004). *Changes in tuition policy: Natural policy experiments in five countries*, Montréal, Québec, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (*Does Money Matter: Millennium Research Series No. 14*).