



L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC

Enjeux et défis

Sous la direction de :

Olivier Bégin-Caouette,
Émanuelle Maltais, Jean Bernatchez,
Jason Luckerhoff, Martin Maltais,
Michel Umbrico

LIRES

LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE
DE RECHERCHE SUR
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Collection **Regards sur l'université**

Rowell, A. et Benhassine, E. (2025). Les étudiant·e·s. Transformations et enjeux. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 223-245). Les Publications du LIRES.

Chapitre 8

Les étudiant·e·s

Transformations et enjeux

Justine-Anne Rowell, *Thésèz-vous?*

Eya Benhassine, Université de Montréal

Résumé

En mobilisant la démocratisation de l'enseignement supérieur comme lentille d'analyse, ce chapitre propose d'explorer les écrits issus de la recherche sur les étudiant·e·s universitaires depuis la publication du Rapport Parent. Pour mettre en lumière l'évolution des réalités étudiantes, mais aussi les défis et les enjeux qui touchent la communauté étudiante au Québec, nous examinerons successivement la démocratisation en termes d'accessibilité, de cheminement et de réussite. Nous nous intéresserons notamment à l'évolution et à la transformation des effectifs étudiants ainsi qu'aux facteurs qui influencent l'accessibilité à l'université. Nous nous attarderons en outre à la transformation du rapport aux études, à la normalisation des parcours dits « atypiques » ainsi qu'aux différents rôles que les étudiant·e·s sont appelé·e·s à jouer au sein des instances de gouvernance universitaire. Nous nous pencherons enfin sur les définitions plurielles de la réussite ainsi que sur la scolarisation et la diplomation comme indicateurs de réussite.

Mots clés

accessibilité; cheminement; démocratisation; étudiant·e·s universitaires; réussite

Abstract

By mobilizing democratization of higher education as an analytical lens, this chapter proposes to explore the literature concerning university students since the publication of the Parent report. To highlight the evolution of student realities, as well as the challenges and issues affecting the student community in the province of Quebec, the authors will examine democratization through accessibility, progress, and success. This chapter will pay particular attention to the evolution and transformation of student enrollment and the factors influencing university accessibility. It will also focus on the transformation of students' relationship with their studies, the standardization of so-called "atypical" paths, and students' roles in university governance bodies. Finally, the authors examine the plural definitions of success and educational attainment and graduation as indicators of success.

Keywords

accessibility; democratization; progress; success; university students

Bien qu'à certains égards les enjeux touchant la communauté étudiante universitaire et les luttes qui la mobilisent semblent demeurer les mêmes – pensons notamment aux mouvements étudiants qui ont milité ces dernières décennies en faveur de la gratuité scolaire et de l'aide financière aux études –, il n'en demeure pas moins que cette communauté et ses réalités se sont largement transformées au cours des soixante dernières années. Dans un contexte où l'on appréhende de plus en plus l'université comme un acteur économique et dans lequel on s'intéresse plus souvent à la gouvernance de l'université et à sa rentabilité qu'aux inégalités qu'elle contribue à reproduire, ce chapitre vise à rendre compte des écrits issus de la recherche s'intéressant aux étudiant·e·s universitaires depuis la publication du Rapport Parent, et ce, de manière à mettre en lumière l'évolution de leurs réalités, mais aussi à faire émerger certains enjeux et défis qui touchent aujourd'hui cette communauté.

À la lecture du Rapport Parent, il apparaît évident qu'une recommandation guide toutes les autres, soit la démocratisation de l'accès à tous les niveaux d'enseignement. Dans cette perspective, nous avons choisi d'aborder la « question étudiante » en prenant comme point de départ les questions suivantes : Où en est le projet de démocratisation proposé par le Rapport Parent? Plus précisément, comment – à l'échelle universitaire – ce projet a-t-il influencé les réalités étudiantes d'hier et d'aujourd'hui?

Tel que le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2000), le projet de démocratisation proposé par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec – mieux connue sous le nom de Commission Parent – est d'abord fondé sur l'accès à l'éducation, et donc à l'université, pour toutes les personnes qui le souhaitent et en présentent les aptitudes, et ce, sans égard au groupe social dont elles proviennent ou auxquels elles appartiennent. Cette démocratisation s'exprime ensuite par une offre de formation de qualité, qui doit à la fois respecter les exigences universitaires tout en fournissant aux étudiant·e·s toutes les mesures de soutien nécessaires à l'apprentissage. Toujours selon le CSÉ (2000), le projet de démocratisation repose enfin, bien qu'en partie seulement, sur l'obtention d'un diplôme et sur le potentiel d'insertion socioprofessionnelle du plus grand nombre d'étudiant·e·s possible.

Ainsi, peut-on dire de la démocratisation qu'elle est une question d'accessibilité? Dans quelle mesure est-elle également une question de cheminement? de réussite? De manière à nous intéresser aux réalités étudiantes et à leur évolution, nous avons choisi d'explorer successivement ces différents aspects de la démocratisation et de mettre en lumière certains des enjeux et défis qu'ils soulèvent. Cette démarche s'arrime à une chronologie de l'expérience étudiante reposant sur le primat voulant que, pour s'épanouir à l'université, l'étudiant·e doit d'abord y accéder et donc y être admis·e; pour y réussir – quelle que soit notre définition de la réussite – iel doit y avoir cheminé.

Dans une première section, nous aborderons la démocratisation de l'université sous l'angle de l'accessibilité en nous intéressant d'abord à l'évolution et à la transformation des effectifs étudiants depuis la publication du Rapport Parent, puis aux facteurs qui ont influencé et influencent toujours cette accessibilité. Seront également examinées les notions de démocratisation quantitative et de démocratisation qualitative, ce qui nous permettra de montrer que, malgré le nombre presque toujours croissant d'étudiant·e·s

accédant à l'université, les inégalités sociales ne s'en trouvent pas forcément réduites lorsqu'on examine spécifiquement l'accessibilité.

Dans une deuxième section, nous nous intéresserons cette fois au cheminement des étudiant·e·s universitaires. Nous nous attarderons d'abord à la transformation de leur rapport aux études ainsi qu'à la normalisation des parcours dits « atypiques », de moins en moins linéaires et toujours plus diversifiés. Puis, en nous intéressant aux associations étudiantes et à la gouvernance universitaire, nous nous pencherons sur les différents rôles que les étudiant·e·s sont appelé·e·s à jouer au sein de l'université.

Dans une troisième et dernière section, nous nous intéresserons à la démocratisation de l'université sous le prisme de la réussite. Nous nous pencherons d'abord sur la notion même de réussite ainsi que sur les questions et enjeux soulevés par les différentes façons de la définir. Nous explorerons notamment une définition de la réussite basée sur la performance et le mérite individuel, puis nous tenterons de mettre en lumière les conséquences qu'engendre l'adoption d'une telle perspective sur la santé psychologique des étudiant·e·s. Par contraste, nous explorerons une vision de la réussite davantage axée sur le processus, sur l'apprentissage et sur l'expérience, dont certains travaux recommandent l'adoption à tous les niveaux d'enseignement. Nous nous intéresserons par ailleurs à la diplomation comme indicateur de réussite et aux divers facteurs susceptibles de l'influencer.

Bien qu'elle soit d'une complexité qui ne puisse être appréhendée que partiellement dans le cadre de ce chapitre, la notion de démocratisation de l'université nous offre une lentille de choix pour explorer les réalités, les défis et les enjeux qui touchent la communauté étudiante. Loin de se présenter comme une revue exhaustive des écrits issus de la recherche et des enjeux qui touchent la communauté étudiante, cette contribution se veut plutôt un survol de ceux-ci, appuyé par des études publiées depuis la Commission Parent. Cette exploration permettra d'identifier certaines zones d'ombres qui restent à éclaircir; c'est pourquoi seront proposées en conclusion quelques pistes de recherche et d'action visant à éclaircir et à compléter encore davantage notre compréhension des étudiant·e·s universitaires et de leurs réalités.

1 La démocratisation, une question d'accessibilité?

Au cœur du Rapport Parent, le projet de démocratisation de l'éducation repose sur le « droit de chacun à la meilleure éducation possible » (Rocher, 2004, p. 8); il s'y manifeste avant tout par l'expression d'une volonté de

favoriser l'accès à tous les niveaux d'enseignement pour le plus grand nombre. En ce qui concerne l'accessibilité, la démocratisation correspond donc à la possibilité pour chacun-e d'accéder à l'université et d'y poursuivre une formation universitaire.

Dans le cadre de ce chapitre, cette première section nous permettra, d'une part, d'explorer les changements qui ont marqué l'accessibilité aux études universitaires au Québec depuis les années 1960 et, d'autre part, de nous intéresser à la transformation des effectifs étudiants durant cette période. Nous verrons que, même si la massification de l'enseignement a pour conséquence indéniable une hausse de l'accessibilité aux études supérieures, elle n'est pas forcément synonyme de démocratisation, notamment lorsqu'on s'intéresse à l'accès des personnes ou des groupes sociaux historiquement sous-représentés au sein de la communauté étudiante. Enfin, nous nous intéresserons au portrait des étudiant-e-s qui accèdent aujourd'hui à la formation universitaire ainsi qu'aux facteurs qui contribuent à la persistance d'inégalités sociales associées à l'accessibilité.

1.1 Massification de l'enseignement et croissance des effectifs étudiants

Par suite du babyboom, les systèmes d'éducation occidentaux furent marqués par un mouvement de démocratisation qui s'est amorcé dans les années 1960. Au Québec comme en Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest, ce mouvement fut associé à une croissance très significative des effectifs étudiants dans les établissements d'enseignement postsecondaires, un phénomène mieux connu sous le nom de « massification de l'enseignement » (Kamanzi, 2019). À l'échelle canadienne, c'est vers la fin des années 1950 et au début des années 1960 que l'université enregistre le plus important accroissement de ses effectifs : de 63 000 étudiant-e-s à temps plein en 1951 à 371 000 en 1975 (SC, 2014).

Tel que le décrivent Kamanzi et ses collègues (2010), c'est notamment à travers l'accroissement des ressources financières allouées aux établissements d'enseignement, la création de nouveaux établissements et l'aide financière accordée aux étudiant-e-s que les gouvernements ont contribué à rendre plus accessible la formation universitaire au Québec. Kamanzi et Doray (2015) identifient également l'augmentation de la capacité d'accueil des collèges et des universités ainsi que la montée des aspirations scolaires individuelles et familiales comme d'autres facteurs ayant

contribué à la massification de l'enseignement – et plus spécifiquement de l'enseignement supérieur – au Canada.

Selon les estimations d'Universités Canada, 1,4 million d'étudiant·e·s étaient inscrit·e·s dans une université canadienne en 2019 (Universités Canada, 2019). Selon les données publiées par le gouvernement du Québec en 2021 (BDSOQ, 2021), en 2020-2021, la province comptait 314 357 étudiant·e·s réparti·e·s dans les huit universités dites à charte et les 10 universités, écoles et instituts affiliés à l'Université du Québec, soit plus de 50 000 étudiant·e·s de plus qu'en 2008-2009¹. De ce nombre, près du tiers fréquentent l'université à temps partiel. Ce portrait, dressé par l'Institut de la statistique du Québec, révèle par ailleurs qu'en 2020-2021, on comptait 232 821 étudiant·e·s inscrit·e·s au 1^{er} cycle, 62 910 au 2^e et 18 635 au 3^e, incluant, dont 75 % d'étudiant·e·s de 1^{er} cycle au baccalauréat, 71 % de 2^e à la maîtrise et 97 % de 3^e au doctorat, le reste des étudiant·e·s étant inscrit·e·s dans des programmes ne menant pas à l'obtention d'un grade universitaire, par exemple les certificats ou les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS). Il est par ailleurs intéressant de noter qu'en 2019-2020, les étudiant·e·s de l'international comptaient pour 15,5 % des effectifs étudiants au Québec (SC, 2021). Il a en outre été constaté que le taux d'accès au baccalauréat, défini comme « la probabilité qu'un individu accède à l'université au cours de sa vie » (MEES, 2019, p. 12), est passé de 40,6 % en 2003-2004 à 48,3 % en 2017-2018, soit une augmentation de près de 8 % (*id.*).

Toutefois, comme le souligne Rizvi (2018), bien que la massification de l'éducation ait permis d'accroître très significativement l'accès aux études universitaires, elle a aussi soulevé certains enjeux auxquels il est nécessaire de s'attarder. En effet, en fonction de la façon dont on définit la démocratisation, une croissance des effectifs étudiants n'implique pas forcément la démocratisation (Kamanzi et Doray, 2015). Ainsi, pour mieux saisir les nuances qui existent entre massification et démocratisation, il convient de s'intéresser aux notions de démocratisation quantitative et de démocratisation qualitative.

1.2 Démocratisation quantitative et qualitative

Mobilisant la typologie des formes de démocratisation de Merle (2000), Kamanzi et Doray (2015) s'intéressent à la différence entre massification – découlant directement de la croissance des effectifs étudiants – et

¹ On notera que ces données excluent les résident·e·s en médecine, les auditeur·rices, les stagiaires postdoctoraux·ales et les étudiant·e·s en situation d'accueil.

démocratisation, cette dernière étant davantage liée à l'égalité des chances dans le domaine de l'accès à l'éducation. La massification peut donc être décrite comme une forme de démocratisation quantitative liée au recrutement d'un nombre toujours croissant d'étudiant·e·s (Kamanzi et Doray, 2015). La notion de démocratisation qualitative, quant à elle, permet plutôt de s'intéresser à la représentativité des groupes sociaux historiquement sous-représentés au sein de l'université et, ainsi, de mettre en lumière les éventuelles inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. En effet, ces inégalités sont susceptibles d'être masquées par l'augmentation impressionnante des effectifs étudiants.

Merle (2000) va plus loin en proposant de distinguer une démocratisation dite égalisatrice de ses formes ségrégative et uniforme. Cet auteur associe ainsi la démocratisation égalisatrice à une augmentation générale des taux de scolarisation par âge et à une diminution des écarts entre les différentes catégories sociales en ce qui a trait à l'accès, et ce, pour tous les domaines d'études. La démocratisation ségrégative correspond quant à elle au mouvement inverse, c'est-à-dire que l'augmentation des taux de scolarisation se fait parallèlement à une augmentation des écarts d'accès entre les différentes catégories sociales. Enfin, la démocratisation uniforme représente à une forme de *statu quo* marqué par une augmentation des taux d'accès similaire pour toutes les catégories et ne participant ni à diminuer ni à accroître les inégalités entre les différents groupes sociaux. Ainsi, en s'appuyant sur les travaux de Merle (2000), Kamanzi et Doray (2015) montrent que la massification de l'enseignement universitaire s'opère en partie en fonction d'une démocratisation ségrégative, alors qu'au collégial, la démocratisation semble être davantage égalisatrice. En effet, l'origine sociale – notamment le capital social, scolaire et économique des parents – semble toujours jouer un rôle prédominant dans la probabilité d'accéder à l'université (Kamanzi et Doray, 2015). À ce propos, les auteurs montrent que les étudiant·e·s dont les parents ont un revenu annuel de niveau supérieur ou détiennent un diplôme universitaire sont surreprésenté·e·s à l'université et que, à l'inverse, les étudiant·e·s dont les parents ont un revenu annuel faible ou un niveau de scolarité secondaire ou moins sont sous-représenté·e·s à l'université.

À la lumière de ces travaux, il apparaît évident qu'il nous faut réfléchir à l'accessibilité aux études universitaires en tenant compte non seulement de la massification, mais aussi de l'évolution des inégalités sociales qui persistent. Ces différentes façons d'aborder la démocratisation sous l'angle de l'accessibilité nous poussent ainsi à nous demander non plus simplement

combien d'étudiant-e-s accèdent à l'université, mais aussi – et peut-être surtout –, quelles sont les caractéristiques de ceux qui y accèdent ou n'y accèdent pas? En quoi ce portrait a-t-il changé depuis les années 1960?

1.2.1 *Un portrait démographique étudiant en transformation*

Depuis les années 1960, on a pu observer une transformation majeure du portrait démographique des étudiant-e-s accédant à l'enseignement supérieur. De nombreux facteurs, tels que l'immigration, la diversification culturelle, ethnique et linguistique, mais aussi le vieillissement de la population et l'accroissement de la mobilité géographique ont contribué à cette transformation (MES, 2019). Plus encore, parmi les facteurs qui influencent l'accessibilité à l'enseignement supérieur figurent le statut socioéconomique de l'étudiant-e et celui de ses parents, sa région d'origine, ses besoins particuliers et son appartenance aux peuples autochtones (CSÉ, 2019).

Ainsi, la principale observation émanant des travaux qui se sont intéressés à cette transformation est l'importante augmentation de la proportion d'étudiant-e-s provenant de groupes sociaux historiquement sous-représentés (Kamanzi *et al.*, 2010; MEES, 2021). En effet, on observe qu'un nombre croissant de personnes issues de familles à faibles revenus, de communautés ethnoculturelles minoritaires et/ou de la communauté 2ELGBTQI+², de personnes racisées, en situation de handicap et/ou autochtones accède à l'université. Par exemple, comme le rapporte le CSÉ (2019), le nombre d'étudiant-e-s en situation de handicap inscrit-e-s aux études universitaires au Québec a presque doublé entre 2013-2014 et 2017-2018, passant de 8201 à 16 304, dont 14 479 inscrit-e-s au 1^{er} cycle, 1470 au 2^e et 355 au 3^e.

Malgré ces gains de représentativité, des disparités persistent entre les différents groupes sociaux en ce qui concerne l'accès à l'enseignement universitaire. Parmi les groupes qui restent sous-représentés au sein de la population étudiante, on compte notamment les étudiant-e-s qui sont passé-e-s par le système de protection de la jeunesse (MES, 2021). Aussi, tel que mentionné précédemment, le statut socio-économique de l'étudiant-e et de sa famille continue de jouer un rôle important dans l'accès aux études postsecondaires (Kamanzi et Doray, 2015). Dans cette perspective, on observe que, comparé aux autres, les étudiant-e-s de première génération

² Acronyme utilisé par le gouvernement du Canada pour désigner les personnes deux esprits (2E), les personnes s'identifiant lesbienne (L), gaie (G), bisexuelle (B), transgenre (T), queer (Q), intersexuel (I), de même que les personnes qui indiquent leur appartenance à divers groupes sexuels et de genre, et emploient ainsi d'autres terminologies (+).

accèdent plus difficilement à l'université. On rapporte toutefois qu'ils y obtiennent un diplôme dans une proportion égale à celles des autres étudiant·e·s (Kamanzi *et al.*, 2010). Il en ressort qu'il importe de s'intéresser non seulement à son accès aux études, mais aussi au cheminement de l'étudiant·e.

Par ailleurs, à défaut d'établir des stratégies et des méthodes de collecte de données adaptées, il est difficile d'évaluer la situation des étudiant·e·s autochtones dans l'enseignement universitaire au Québec. Bien qu'on puisse observer une augmentation du nombre de personnes autochtones au sein des universités, leur accès aux études universitaires semble demeurer préoccupant. De plus, l'écart entre les taux de scolarisation des étudiant·e·s autochtones et allochtones resterait important. Cela dit, sans disposer d'un portrait clair de la situation, il est difficile d'entrevoir des pistes de solution (CSÉ, 2019).

Finalement, alors que la tendance s'est inversée pour le genre, c'est-à-dire que plus de femmes que d'hommes accèdent désormais à l'université³ et y obtiennent un diplôme, la question du genre ne reste pas moins d'actualité dans la mesure où les femmes sont toujours sous-représentées dans certains domaines d'études – en génie, en sciences physiques et en sciences informatiques, par exemple – mais sur-représentées dans des domaines dit de la sollicitude (*caring*) soit en sciences de la santé et de l'éducation (CSÉ, 2019).

Face à ces constats et de manière à favoriser la démocratisation de l'accès aux études universitaires au-delà de sa dimension quantitative, il apparaît nécessaire et pressant d'évaluer en quoi les politiques ainsi que les mesures mises en place par le gouvernement et les universités contribuent à accroître ou à diminuer les écarts d'accès entre les différents groupes sociaux typiquement sous-représentés au sein de l'université. Bien que l'accessibilité constitue une dimension fondamentale de la démocratisation, il est nécessaire de pousser plus loin notre analyse et d'explorer en quoi le cheminement étudiant et les enjeux et défis qui le caractérisent – notamment en termes d'inégalités sociales – influencent le projet de démocratisation de l'université.

³ En 2017-2018, alors que le taux d'accès aux programmes d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat était de 58 % pour les femmes, il n'était que de 29 % pour les hommes (CSÉ, 2019).

1.2.2 *La démocratisation : une question de cheminement?*

Le cheminement peut être défini comme le processus vécu par l'étudiant-e depuis son admission à l'université jusqu'au moment où iel la quitte, que ce soit parce qu'après avoir diplômé – ayant ou non bifurqué en cours de route – ou parce qu'iel a choisi de mettre un terme à ses études. Cette section nous permettra d'abord d'explorer le rapport qu'entretiennent les étudiant-e-s avec leurs études ainsi que la pluralité des parcours qu'iels empruntent, tout en montrant comment ces parcours ont évolué à travers le temps.

Au cours de ce cheminement, l'étudiant-e sera par ailleurs appelé-e à entretenir des rapports, plus ou moins étroits, avec la communauté étudiante de son institution universitaire. Pour certain-es, cette relation s'exprimera par le biais d'une implication – ponctuelle ou plus soutenue – au sein d'une ou plusieurs associations étudiantes et/ou des instances de gouvernance de l'université. Dans cette perspective, nous nous attarderons également à l'importance et au rôle des associations étudiantes et des mouvements étudiants, pour enfin nous intéresser aux rôles que peuvent jouer les étudiant-e-s au sein de ces associations et de la gouvernance des universités. Nous ferons état d'enjeux et de défis auxquels les étudiant-e-s sont susceptibles de faire face en ce qui concerne leur cheminement.

1.2.3 *Rapport « non traditionnel » aux études et parcours « atypiques »*

De la même façon que le portrait démographique des étudiant-e-s accédant à l'université s'est progressivement transformé, leur rapport aux études a lui aussi significativement évolué. Maintenant considéré comme une nouvelle norme, le rapport dit « non-traditionnel » aux études se caractérise principalement par un engagement non exclusif dans les études, dans un contexte où les étudiant-e-s sont de plus en plus nombreux-ses à occuper un emploi ou à devoir assumer des responsabilités parentales (CSÉ, 2019). Il se caractérise également par un parcours de formation non linéaire, possiblement ponctué de changements de trajectoire, d'interruptions et de retour aux études, mais aussi de plus en plus réalisé à temps partiel. Il ressort de cette nouvelle façon de voir le cheminement étudiant que le projet d'étude n'est plus réservé aux jeunes, mais qu'il s'amorce et s'accomplit maintenant à toutes les périodes de la vie (CSÉ, 2013). Sachant qu'elle est déjà recensée dans les rapports publiés par le CSÉ en 1985 et en 1992, cette transformation n'est pas un phénomène nouveau, bien qu'il tende à s'intensifier.

À ce phénomène s'associent des parcours de moins en moins linéaires et donc une normalisation des parcours dits « atypiques ». Un parcours est dit « atypique » si, par exemple, sa complétion requiert plus de temps que prévu ou encore s'il est ponctué d'arrêts, de réorientations et/ou de retours aux études. Tel que le soulignent Picard et ses collègues (2011), entre 20 % et 50 % des étudiant·e·s ne suivent pas l'itinéraire type prévu. Selon les mêmes auteurs, plusieurs facteurs semblent influencer la variabilité des parcours, dont les caractéristiques socio-économiques, le genre, l'accès à l'aide financière et le soutien reçu au moment d'intégrer l'université, mais aussi la flexibilité des systèmes d'éducation eux-mêmes. La création et la popularisation des programmes d'étude ne menant pas à un grade universitaire, comme les certificats ou les DESS, ont en effet contribué à la diversification des parcours.

De ces réalités semble toutefois résulter une plus faible participation à la vie universitaire, plusieurs parmi les étudiant·e·s se considérant davantage comme des étudiant·e·s « de passage », qui suivent simplement des cours mais n'appartenant pas explicitement ou formellement à la communauté universitaire.

2 Quels rôles jouent les étudiant·e·s au sein de l'université?

Au-delà de leur parcours académique individuel, les étudiant·e·s sont appelé·e·s à s'impliquer de diverses façons au sein de leur institution universitaire, notamment au sein de leurs associations étudiantes, mais aussi – et souvent à travers ces dernières – auprès des instances de gouvernance de l'université. Les débats qui persistent au sujet des finalités de la formation universitaire influencent notre manière de considérer les étudiant·e·s et donc de visualiser le ou les rôles qu'ils devraient jouer au sein de leur université. Parmi ces visions s'opposent entre autres celle qui dépeint l'étudiant·e comme agent économique – c'est-à-dire comme futur·e travailleur·euse qui devra s'insérer dans le marché du travail et s'y adapter – et celle qui voit l'étudiant·e comme un·e citoyen·ne formé·e et informé·e, qui doit développer, dans le cadre de sa formation universitaire, un esprit critique et un goût de l'engagement citoyen (CSÉ, 2019). Une vision de l'étudiant·e non seulement comme agent économique, mais aussi comme client·e semble toutefois s'imposer petit à petit, non sans conséquence sur son expérience de la vie universitaire et son implication au sein de l'université.

2.1 Associations étudiantes et mouvements étudiants

Au Québec comme ailleurs dans le monde, les associations étudiantes ont joué un rôle important dans l'amélioration de la condition étudiante. Dès les années 1960, elles deviennent des organisations autonomes et légitimes, indépendantes de l'université. Elles sont vues comme des groupes de pression qui militent – auprès de l'université comme d'acteurs externes – pour défendre les intérêts des étudiant·e·s qu'elles représentent (Bégin-Caouette et Jones, 2014). Elles peuvent être locales, facultaires, mais aussi nationales. À l'heure actuelle, l'Union étudiante du Québec, qui représente 104 000 membres, constitue la seule association étudiante nationale; la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), l'ASSÉ (Association pour une solidarité syndicale étudiante), la TaCEQ (Table de concertation étudiante du Québec) et la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente ayant toutes annoncé leur dissolution au cours des dernières années.

Tel que le décrivent Beaupré-Lavallée et Bégin-Caouette (2018), les mouvements étudiants auxquels ont participé les associations ont été principalement mus – au Québec, mais aussi ailleurs dans le monde (Klemenčič, 2012) – par deux idéaux différents mais complémentaires. D'un côté, certains mouvements et les associations qui s'y inscrivent ont adopté une vision utilitariste de la représentation étudiante, qui vise principalement à faire des gains pour la communauté étudiante dans une perspective gagnant-gagnant face à l'État. Selon cette vision, les associations étudiantes peuvent être perçues comme des groupes d'intérêts. D'autres mouvements et associations, qui s'inscrivent dans une perspective plus militante, sont connus pour leurs propositions et leurs actions plus radicales, visant à lutter plus généralement contre le néolibéralisme, le capitalisme et leurs effets sur la condition étudiante (Beaupré-Lavallée et Bégin-Caouette, 2018).

En 2005, l'ASSÉ, la FEUQ et d'autres organisations ont participé à des actions de résistance et à des manifestations en opposition aux coupures que subissait le programme d'aide financière aux études (Beaudet, 2014). En 2012, le mouvement Occupons Montréal et le mouvement étudiant du printemps 2012 se sont par ailleurs opposés à la hausse des frais de scolarité annoncée par le gouvernement provincial. Ce mouvement est considéré comme la plus longue et importante grève étudiante dans l'histoire du Québec (Chiasson-LeBel, 2012). Parallèlement à cette mobilisation populaire, les revendications ont dépassé la question des frais de scolarité pour aborder des enjeux tels la démocratie, la représentativité, la corruption et

l'environnement (Thériault, 2013). C'est donc dire que ces luttes étudiantes sont menées sur plusieurs fronts.

2.2 Le rôle des étudiant·e·s dans la gouvernance des universités

Parmi les transformations qui ont marqué l'université et sa communauté étudiante à la suite de la publication du Rapport Parent, on pense à la réforme de la gouvernance universitaire qui a eu lieu dans les années 1960 et 1970 au Canada. En effet, tel que le signalent Bégin-Caouette et Jones (2014), aucune université canadienne ne comptait d'étudiant·e·s sur son conseil d'administration en 1955, alors que 78 % d'entre elles en comptaient au moins un en 1975 (Jones, 1996). En 1995, on estime que l'ensemble des conseils d'administration universitaires compte des membres étudiants (Skolnik et Jones, 1997). Plus encore, les étudiant·e·s représentent environ 16 % de tous les membres des sénats des universités (Bégin-Caouette et Jones, 2014; Pennock *et al.*, 2012).

Appréhender l'étudiant·e comme un·e acteur·rice s'impliquant dans son milieu d'étude et participant à le transformer, c'est aussi penser à son implication comme représentant·e dans les différents comités et instances de gouvernance au sein de l'université. En effet, la nomination d'étudiant·e·s représentant leurs associations dans des comités décisionnels ou de travail constitue l'une des voies principales par le biais desquelles l'université engage le dialogue avec la communauté étudiante et vice-versa (Luescher-Mamashela, 2013). Lizzio et Wilson (2009) décrivent par ailleurs trois perspectives selon lesquelles on peut appréhender cette implication étudiante au sein de la gouvernance universitaire : une perspective fonctionnaliste (en quoi cette implication bénéficie à l'université?); une perspective développementale (en quoi bénéficie-t-elle à l'étudiant·e?); enfin, une perspective sociale (en quoi bénéficie à la société?). En effet, toutes et tous n'ont pas la même vision de ce que devrait être l'implication étudiante dans les processus de gouvernance universitaire. Dès ses balbutiements, les postures adoptées par les étudiant·e·s se sont révélées multiples et parfois contradictoires. Alors que certain·e·s étudiant·e·s adoptent une position de leadership au sein des comités en participant activement aux débats et aux discussions, d'autres font davantage de la surveillance, lorsqu'ils ne sont pas simplement là pour échanger passivement de l'information (Zuo et Ratsoy, 1999).

Les associations étudiantes, notamment du fait qu'elles sont organisées, pérennes, indépendantes et perçues comme légitimes, détiennent un

pouvoir d'influence et une voix forte auprès des instances décisionnelles de l'université. Toutefois, bien qu'elles se soient engagées dans la défense des intérêts de la population étudiante ainsi que l'amélioration des conditions d'accès et de cheminement aux études universitaires, il reste que ces regroupements sont susceptibles de rencontrer des limitations en ce qui a trait à la représentativité des différents groupes sociaux au sein de leurs instances. En effet, ce ne sont pas des étudiant·e·s de toutes les catégories sociales qui accèdent ou sont en mesure d'accéder aux postes disponibles au sein des associations, encore moins aux postes de représentation au sein des instances de gouvernance universitaire (Naylor *et al.*, 2021). Parallèlement, les étudiant·e·s qui accèdent à ces positions ne sont pas toujours représentatif·ve·s de la diversité qui caractérise la communauté étudiante; par conséquent, ces personnes ne sont pas forcément en mesure de rendre compte de la pluralité des réalités et des enjeux qui transcende cette dernière (Naylor *et al.*, 2021). Dans un tel contexte, il apparaît nécessaire de s'attarder aux barrières structurelles susceptibles d'empêcher ou de freiner l'implication de certaines personnes, notamment celles qui rencontrent des difficultés financières ou qui doivent assumer des responsabilités parentales (Naylor *et al.*, 2021). Il apparaît en effet nécessaire qu'une diversité de personnes puissent avoir voix au chapitre pour que les inégalités d'accès et de réussite au sein de l'université québécoise se voient effectivement réduites.

3 La démocratisation : une question de réussite?

Dans cette dernière section, nous proposons d'aborder la question de la démocratisation de l'université sous le prisme de la réussite. Comment définir la réussite? Un rapide survol des écrits sur le sujet permet de constater que les définitions sont plurielles et parfois contradictoires, mais surtout qu'elles ne sont pas neutres. C'est pourquoi nous explorerons plusieurs d'entre elles, avant de mettre en lumière les effets potentiellement néfastes d'une vision de la réussite centrée sur la performance et le mérite individuel. Nous nous intéresserons par ailleurs à la diplomation comme l'une des expressions de la réussite, ainsi qu'aux inégalités qui persistent au Québec en ce qui concerne l'accès au diplôme.

3.1 Comment définir la réussite?

Tel que le soulignent Chenard et Doray (2005), la définition du concept de réussite s'est transformée à travers le temps. Au début des années 1950, c'est l'accès à l'enseignement universitaire qui constituait la priorité et l'indicateur principal de réussite. À l'accès s'est ajoutée la qualité de la

formation dans les années 1960 et 1970. Ce n'est véritablement qu'au début des années 1990 que la persévérance et la diplomation deviennent les préoccupations principales des décideur·se·s, bien que l'accessibilité demeure une priorité. Dans un avis soumis au ministère de l'Éducation en 2000 sous le titre *Réussir un projet d'études universitaires. Des conditions à réunir*, le CSÉ définissait la réussite universitaire comme « l'acquisition et l'intégration par l'étudiant de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel » (p. 32). Reprise par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES, 2021) dans son *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*, cette définition large de la réussite repose sur quatre piliers : l'accès, la persévérance, la diplomation et l'insertion professionnelle.

Le CSÉ souligne cependant, dans ce même rapport, que la définition même de la réussite n'est pas neutre et qu'elle dépend notamment de la position et des intérêts des acteurs. En effet, la réussite semble s'exprimer en des termes différents pour l'État, pour l'institution universitaire et pour l'étudiant·e; par conséquent, elle dépend de la vision que l'on entretient des finalités de la formation universitaire. Pour l'État, la réussite peut se définir par l'obtention pour un maximum d'étudiant·e·s d'un diplôme dans le temps le plus court possible et au plus bas coût possible. Dans une telle perspective, elle correspond au rapport entre les intrants, soit les inscriptions, et les extrants, soit les diplômes (CSÉ, 2000). Elle s'arrime ainsi avec l'idée voulant que la finalité de la formation universitaire soit d'obtenir un diplôme. D'un point de vue économique, la réussite universitaire peut aussi se traduire par une accession rapide et durable au marché du travail. À l'échelle de l'institution universitaire, la réussite peut également prendre la forme d'une augmentation et d'une internationalisation des effectifs étudiants, d'un taux de diplomation concurrentiel par rapport à d'autres établissements et du rayonnement de l'institution à l'étranger, soit un ensemble de facteurs qui lui permettent de se positionner avantageusement dans les classements des établissements d'enseignement et, pour certaines, d'obtenir des accréditations importantes en raison de leur réputation (CSÉ, 2000).

Dans le même document, le CSÉ décrit la réussite universitaire du point de vue de l'étudiant·e comme la poursuite et l'atteinte d'objectifs personnels qui peuvent s'inscrire dans l'une et/ou l'autre des dimensions de sa vie : professionnelle, amoureuse ou familiale, en plus de son engagement communautaire ou politique, etc. Dans un contexte où la communauté

étudiante est toujours plus diversifiée, les objectifs auxquels répond le parcours universitaire se diversifient également. Au tournant du 21^e siècle on notait déjà que, pour les adultes qui reprennent ou entreprennent des études, la réussite universitaire peut ne pas se limiter à l'obtention d'un diplôme, mais bien s'envisager en termes de développement de compétences techniques ou professionnelles, de perspective d'une amélioration des conditions de travail ou du salaire, ou, plus largement, de dépassement de soi (CSÉ, 2000).

De cette exploration de différents points de vue sur la réussite, il ressort que ses définitions sont non seulement plurielles, mais aussi orientées. En effet, certains acteurs – notamment l'État et l'institution universitaire – accordent une importance particulière aux indicateurs qui permettent de quantifier la réussite, notamment les taux de diplomation et de scolarisation. Pour mesurer l'évolution du niveau de scolarité de la population québécoise, le MES (2021) mobilise par exemple un ensemble d'indicateurs de cheminement tels le taux d'accès à un programme menant au baccalauréat, le taux de réussite des cours suivis au premier trimestre ou, encore, la persévérance après la première année d'études au baccalauréat. En effet, pour ces acteurs, la persévérance étudiante et donc l'obtention du diplôme se positionnent au cœur des préoccupations, comme le montrent les cibles de réussite universitaire fixées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) dans son *Plan stratégique 2019-2023*.

3.2 Diplomation et scolarisation

Le taux de réussite ou de diplomation, défini comme « la proportion des étudiant·e·s inscrit·e·s qui obtiennent la sanction » (CSÉ, 2008, p. 55), apparaît comme un indicateur de choix lorsque vient le temps d'évaluer la réussite étudiante à l'échelle provinciale ou nationale. Au Québec, selon un rapport publié en 2020 par le MEES, le taux de diplomation au baccalauréat est resté stable autour de 79,8 % pour les six dernières cohortes observées, soit de celle ayant débuté en 2007 à celle ayant débuté en 2012. Il convient néanmoins de noter qu'au cours de la même période, le taux de diplomation des femmes (82,6 % en moyenne) est systématiquement plus élevé que celui des hommes (75,7 % en moyenne). Le taux de diplomation à la maîtrise est quant à lui passé de 73,3 % à 77,3 % entre les cohortes de 2007 et 2014, les taux de diplomation des femmes sur cette période étant encore une fois plus élevés que ceux des hommes, mais la tendance se renverse au doctorat. D'une part, on remarque des fluctuations importantes des taux de diplomation

dans les cohortes observées; de l'autre, le taux de diplomation des femmes est cette fois plus bas que celui des hommes, sauf pour la cohorte de 2007⁴.

Plus largement, on peut appréhender la réussite universitaire sous le prisme des taux de scolarisation à l'échelle provinciale ou nationale. Selon l'Institut de la statistique du Québec, 36,3 % de la population québécoise âgée entre 25 et 64 ans détenait un certificat, un diplôme ou un grade universitaire en 2021 (ISQ, 2022), alors que ce pourcentage ne s'élevait qu'à 29,3 % en 2016 (CSÉ, 2019). À l'échelle canadienne, c'est 36,1 % des personnes appartenant à la tranche d'âge des 25-64 ans qui détenaient un certificat, un diplôme ou un grade universitaire en 2021, soit 4,5 % de plus qu'en 2016 (SC, 2017 et 2022).

Bien que l'on s'entende pour dire que la diplomation est souhaitable et qu'il faut, dans une perspective de démocratisation, la favoriser pour le plus grand nombre, il convient également de s'intéresser aux risques associés à l'adoption d'une vision de la réussite qui serait uniquement fondée sur l'obtention du diplôme et, inversement, au potentiel que pourrait représenter l'adoption d'une vision de la réussite davantage axée sur le processus.

3.3 Des visions complémentaires de la réussite

Un peu comme nous avons comparé la démocratisation quantitative et qualitative, il est possible de comparer la réussite scolaire et la réussite éducative. La première, qui repose principalement sur des indicateurs mesurables, est davantage fonction des résultats scolaires, de l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et, plus largement, de la diplomation. En effet, dans un contexte où, d'une part, l'université se transforme pour répondre aux impératifs de rentabilité et d'efficacité dictés par la propagation de l'idéologie néolibérale et, d'autre part, où le rapport aux études s'inscrit de plus en plus sous le signe du clientélisme, une vision de la réussite essentiellement articulée sur l'obtention du diplôme semble s'imposer. De cette définition utilitariste découle pour l'étudiant·e une vision de la réussite axée sur la performance. Au-delà de l'obtention d'un diplôme sans changement de trajectoire, sans arrêt ou sans bifurcation, cette vision repose sur l'obtention, tout au long du parcours, de notes jugées excellentes.

Plus encore, elle s'accompagne souvent d'une conception méritocratique de la réussite selon laquelle, comme la définit le Consortium

⁴ On consultera en détail les calculs et les résultats dans MEES (2020).

d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES, 2018), « il suffirait d'exercer sa volonté, de faire des efforts pour réussir, indépendamment des ressources et stratégies acquises pour concilier les multiples rôles de vie (étudiant, travailleur, parent, etc.), ou des inégalités sociales et économiques de départ » (p. 29). Il n'est donc pas étonnant que, dans un contexte perpétuellement compétitif, les étudiant-e-s soient de plus en plus nombreux-ses à souffrir de problèmes de santé psychologique, mais aussi à adopter des stratégies d'adaptation comme la consommation de psychostimulants (CAPRES, 2018).

À l'inverse, la réussite éducative, en ne se proposant pas comme l'inverse de l'échec, véhicule une vision davantage axée sur le processus; elle inclut ainsi de possibles échecs, qui seraient à leur façon constitutifs de l'apprentissage (CAPRES, 2018). Multidimensionnelle, elle comprend « l'ins-truction (intégration de savoirs), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'intégration socioprofessionnelle) » (p. 31; voir également Ducharme *et al.*, 2017). Naturellement, adopter une telle vision de la réussite n'est pas sans défis, compte tenu du fait qu'elle est plus difficile à évaluer et donc qu'il est plus ardu d'en observer l'évolution.

Chenard et Doray (2005) nous invitent par ailleurs à aborder la notion de réussite universitaire dans toute sa complexité de même qu'à l'appréhender dans une perspective systémique. Selon eux, pour évaluer la réussite, il ne suffit pas de s'intéresser à la diplomation, il faut s'intéresser à l'ensemble des cheminements étudiants, de l'accès à l'enseignement supérieur à l'insertion professionnelle, en passant par la persévérance et la diplomation. Enfin, dans la mesure où elle est largement tributaire de la réussite à l'école primaire, à l'école secondaire et au collégial, ces auteurs suggèrent que la réussite universitaire soit définie et abordée en tenant compte de son imbrication dans l'ensemble du système d'éducation.

3.4 Enjeux de santé psychologiques

Les enquêtes sur la santé psychologique des étudiant-e-s universitaires se sont multipliées ces dernières années et leurs conclusions sont alarmantes. Respectivement quatre ans et deux ans avant le début de la pandémie de COVID-19, les données disponibles montraient déjà que près du tiers des étudiant-e-s post-secondaires souffraient de détresse psychologique (Grégoire *et al.*, 2016; CAPRES, 2018). Des études plus récentes se sont quant à elles penchées sur la santé psychologique des étudiant-e-s en

contexte de pandémie. Dans les conclusions de son rapport publié en 2022 en collaboration avec la Commission de la santé mentale du Canada, l'Alliance canadienne des associations étudiantes révélait les effets sans précédents de la pandémie sur la santé mentale et le bien-être des étudiant·e·s postsecondaires. En effet, 75 % des personnes sondé·es ont rapporté des répercussions négatives sur leur santé mentale. Plus encore, 74 % ont affirmé que la pandémie avait contribué à aggraver leurs problèmes de santé mentale et 61 % ont déclaré qu'elle en avait entraîné de nouveaux. Selon le même rapport, certains groupes auraient été plus durement affectés que d'autres : les étudiant·e·s membres d'une minorité visible, de la communauté 2ELGBTQI+, les étudiant·e·s autochtones, en situation de handicap et celleux déjà affecté·e·s par un problème de santé mentale. Plus largement, parmi les facteurs susceptibles d'affecter la santé psychologique des étudiant·e·s universitaires, on peut souligner la pression de performance académique, les difficultés financières et les difficultés d'accès vécues par certains groupes minoritaires (Aldiabat *et al.*, 2014).

On peut par ailleurs penser que, tel que discuté précédemment, les étudiant·e·s qui ont effectué une transition interordres ou intercycles au plus fort de la pandémie – et donc au moment où l'enseignement se déroulait à distance – ont fait face ou feront face à des défis supplémentaires en termes de socialisation à la vie universitaire, d'adaptation au rythme et à la charge de travail; iels seraient ainsi plus susceptibles de développer des problèmes de santé psychologique.

Conclusion

De manière à mettre en lumière certains des enjeux qui touchent aujourd'hui la communauté étudiante et de décrire la transformation des réalités étudiantes depuis les années 1960, nous avons choisi de nous intéresser à la démocratisation de l'université : d'abord sous l'angle de l'accessibilité, puis sous ceux du cheminement et, finalement, de la réussite. Au sujet du projet de démocratisation, quelques constats émergent : que ce soit parce qu'elle est associée à une plus grande justice sociale, parce qu'elle favorise le progrès technoscientifique ou encore parce que, d'un point de vue économique, elle favorise une meilleure insertion socioprofessionnelle, les écrits sont unanimes, la démocratisation de l'enseignement supérieur est souhaitable. Mais encore faut-il l'envisager dans toute sa complexité et reconnaître qu'elle ne représente pas un enjeu neutre ou univoque. Plus encore, il convient de tenir compte du fait que la démocratisation de l'université est influencée par la situation des autres ordres d'enseignement. En effet,

l'accessibilité, les caractéristiques du cheminement et la réussite au primaire, au secondaire et au collégial ont des impacts indéniables sur la démocratisation de l'université (Chenard et Doray, 2005).

Cette analyse du projet de démocratisation nous a permis d'énoncer plusieurs observations. D'une part, les effectifs étudiants se sont radicalement transformés depuis les années 1960. De fait, le phénomène de massification de l'enseignement a fait grossir les rangs de la communauté étudiante. Cette dernière s'est diversifiée, notamment en termes d'âge, d'origine socio-économique, d'origine ethnoculturelle et de besoins particuliers. Malgré tout, des inégalités persistent à la fois dans l'accès à la formation et dans l'accès au diplôme. Les parcours étudiants se sont également diversifiés, au point où les parcours dits « atypiques » et le rapport aux études dit « non traditionnel » sont devenus la norme. En ce sens, il conviendrait de collecter des données récentes sur ces parcours afin de brosser un portrait plus complet de la situation actuelle au Québec. Nous avons également pu constater que la vision de la réussite et des finalités de la formation universitaire se sont transformées et, avec elles, notre vision de l'étudiant·e et de son rôle au sein de la communauté universitaire.

Plusieurs aspects des réalités étudiantes mériteraient toutefois qu'on s'y attarde davantage, et ce, dans le cadre de recherches à réaliser dans une perspective de démocratisation de l'université et donc de justice sociale. Davantage de travaux pourraient être menés sur les inégalités que l'université semble participer à perpétuer, de même que sur les moyens qui pourraient être envisagés pour renverser la vapeur. Il importe notamment, cette fois selon une perspective de décolonisation de l'éducation, de s'attarder à l'accès, au cheminement et à la réussite des étudiant·e·s autochtones. Il convient aussi par ailleurs de s'intéresser aux défis de représentativité auxquels peuvent faire face les associations étudiantes et les instances de gouvernance universitaire. Finalement, il apparaît important de s'intéresser à la marchandisation de l'éducation et, plus vastement, à la managérialisation de l'université ainsi qu'à leurs conséquences sur la communauté étudiante, notamment en ce qui concerne la santé psychologique et ses impacts sur la persévérance et la réussite.

Enfin, bien qu'elle n'ait pas été spécifiquement traitée dans le cadre de ce chapitre, il est à noter que la gratuité scolaire à tous les niveaux d'enseignement faisait partie du projet de démocratisation de l'éducation proposé par la Commission Parent. Les questions entourant cet enjeu ainsi que, plus généralement, les frais de scolarité et l'aide financière aux études ont

fait couler beaucoup d'encre dans les dernières décennies. Or, à la lumière d'un rapport produit par l'IRIS, il semble qu'atteindre la gratuité scolaire au Québec pourrait être possible (Martin et Lesage, 2022). Ainsi, dans une perspective de justice sociale, il apparaît nécessaire de rouvrir cette question susceptible de présenter des répercussions considérables sur la démocratisation de l'université.

Références

- Aldiabat, K. M., Matani, N. A. et Navenec, C. (2014). Mental health among undergraduate university students: A background paper for administrators, educators and healthcare providers. *Universal Journal of Public Health*, 2(8), 209-214. [\[consulter\]](#)
- Alliance canadienne des associations étudiantes (2022). *Une nouvelle normalité difficile : la santé mentale des étudiantes et étudiants après deux années de COVID-19*. ACAE, Abacus Data et Commission de la santé mentale du Canada. [\[consulter\]](#)
- BDSOQ [Banque de données des statistiques officielles sur le Québec] (2021). Efficacités à l'enseignement universitaire selon diverses variables, au trimestre d'automne. *Éducation, formation et milieux de garde / Fréquentation scolaire*. [\[consulter\]](#)
- Beaudet, P. (2014). Mouvement étudiant et luttes populaires au Québec. *Revue internationale et stratégique*, (93), 101-108. [\[consulter\]](#)
- Beaupré-Lavallée, A. et Bégin-Caouette, O. (2018). Collective student action and student association in Quebec. Dans W. Archer et H. G. Schuetze (dir.), *Policies and Reforms Affecting Higher Education's Principal Mission. Preparing Students for Life and Work*. Brill Publisher.
- Bégin-Caouette, O. et Jones, G. A. (2014). Student organizations in Canada and Quebec's Maple Spring. *Studies in Higher Education*, 39(3), 412-425. [\[consulter\]](#)
- CAPRES [Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur] (2018). *Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires*. CAPRES. [\[consulter\]](#)
- Chenard, P. et Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec. [\[consulter\]](#)
- Chiasson-LeBel, T. (2012). Introduction. Grèves et tensions dans les universités et les cégeps. *Nouveaux cahiers du socialisme*, (8), 1-7.
- CSÉ [Conseil supérieur de l'éducation] (2000). *Réussir un projet d'études universitaires. Des conditions à réunir*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSÉ (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSÉ (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé*. [\[consulter\]](#)

- CSÉ (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*. [\[consulter\]](#)
- Ducharme, R., Vasseur, F. et Carle, S. (2017). Voir autrement la réussite des étudiants au collégial. Propos recueillis par Stéphanie Carle [...]. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 34-42. [\[consulter\]](#)
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L.-M. et De Mondeharel, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(3), 222-231. [\[consulter\]](#)
- ISQ [Institut de la statistique du Québec] (2022). *Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, la région administrative, l'âge et le sexe, Québec*. Statistiques. [\[consulter\]](#)
- Jones, G. A. (1996). Governments, governance, and Canadian universities. Dans J. C. Smart (dir.), *Higher Education. Handbook of Theory and Research* (vol. 11, p. 337-371). Agathon Press.
- Kamanzi, P. C. (2019). Marché scolaire et reproduction des inégalités sociales au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 140-165. [\[consulter\]](#)
- Kamanzi, P. C. et Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification. *Canadian Review of Sociology / Revue canadienne de sociologie*, 52(1), 38-65. [\[consulter\]](#)
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3), 1-24. [\[consulter\]](#)
- Klemenčič, M. (2012). Student representation in Western Europe: Introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education*, 2(1), 2-19. [\[consulter\]](#)
- Lizzio, A. et Wilson, K. (2009). Student participation in university governance: The role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, 34(1), 69-84. [\[consulter\]](#)
- Luescher-Mamashela, T. M. (2013). Student representation in university decision making: Good reasons, a new lens? *Studies in Higher Education*, 38(10), 1442-1456. [\[consulter\]](#)
- Martin, E. et Lesage, S.-É. (2022). Peut-on réaliser la gratuité scolaire au Québec? *Publication / Note*. [\[consulter\]](#)
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50. [\[consulter\]](#)
- MEES [Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur] (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- MEES (2020). *Taux d'obtention d'un diplôme universitaire. Baccalauréat, maîtrise et doctorat*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- MES [Ministère de l'Enseignement supérieur] (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)

- Naylor, R., Dollinger, M., Mahat, M. et Khawaja, M. (2021). Students as customers versus as active agents: Conceptualizing the student role in governance and quality assurance. *Higher Education Research & Development*, 40(5), 1026-1039. [\[consulter\]](#)
- Pennock, L., Jones, G. A., Leclerc, J. M. et Li, S. X. (2012). *Academic senates and university governance in Canada: Changes in structure and perceptions of senate members* [texte de communication]. Annual meeting of the Consortium of Higher Education Researchers, Belgrade, 11 et 12 septembre. [\[consulter\]](#)
- Picard, F., Trottier, C. et Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), art. n° 3531. [\[consulter\]](#)
- Rizvi, F. (2018). Realizing the benefits of massification. *International Higher Education*, (94), 18-19. [\[consulter\]](#)
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128. [\[consulter\]](#)
- Skolnik, M. L. et Jones, G. A. (1997). Governing boards in Canadian universities. *The Review of Higher Education*, 20(3), 277-295. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2014). Enseignement postsecondaire (séries W307-532). *Publications / Statistiques historiques du Canada / Section W : Éducation*. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2017). Scolarité – Faits saillants en tableaux, Recensement de 2016. *Produits de données, Recensement de 2016 / Faits saillants en tableaux / Scolarité Canada, provinces et territoires*. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2021). Graphique 2. Effectifs des universités selon le statut de l'étudiant au Canada et la province d'études, 2019-2020. *Le Quotidien*. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2022). Plus haut niveau de scolarité, selon la région géographique : Canada, provinces et territoires. *Données*. [\[consulter\]](#)
- Thériault, J. Y. (2013). Le peuple de gauche, les carrées rouges et la crise des institutions. *Argument*, 15(2), 9-20. [\[consulter\]](#)
- Universités Canada (2019). Obtenez les statistiques les plus récentes sur les universités canadiennes. *Faits et statistiques*. [\[consulter\]](#)
- Zuo, B. et Ratsoy, E. W. (1999). Student participation in university governance. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 29(1), 1-26. [\[consulter\]](#)

Justine-Anne Rowell est directrice générale de l'organisme Thèsez-vous?, dont la mission est de soutenir les étudiant-e-s des cycles supérieurs dans la rédaction académique. Détentrice d'une maîtrise en chimie de l'Université de Montréal et d'une attestation d'études doctorales en administration de HEC Montréal, elle s'intéresse notamment à la managérialisation de l'université, aux pratiques et discours qui contribuent à la reproduction de la culture de performance en contexte universitaire, ainsi qu'aux pratiques de soutien à la persévérance et à la réussite en enseignement supérieur.

Candidate au doctorat en sciences de l'éducation, spécialisée en enseignement supérieur, à l'Université de Montréal, **Eya Benhassine** mène ses recherches doctorales sur les inégalités de genre dans le parcours des professeurs d'université au Canada à l'appui d'un financement des Fonds de recherche du Québec. Détentrice d'une maîtrise en éducation comparée et fondements de l'éducation, ses travaux portent sur les inégalités dans le champ de l'enseignement supérieur, la production de la recherche et la profession universitaire.