

Insertion socioprofessionnelle des diplômé·es de l'enseignement supérieur

Ce dossier est une production du CAPRES (2021).

Rédaction : Amélie Descheneau-Guay

Coordination : Karine Vieux-Fort

Révision linguistique : Julie Lafrenière

Ont collaboré au comité d'idéation et/ou à la relecture de ce dossier : Martine Beauchesne (Cégep de Trois-Rivières), Louis Cournoyer (Université du Québec à Montréal), Réna Deschenes (Université du Québec), Annie Dubeau (Université du Québec à Montréal), Claire Elissalde (Université Concordia), Sylvie Gervais (Cégep Gérald-Godin), Annie Guillemette (Université Laval), Megan Marcoux (Université Concordia), André Raymond (Service de placement de l'Université Laval) et Mircea Vultur (Institut national de la recherche scientifique).

L'équipe du CAPRES remercie Christian Tremblay, de la Direction de la gestion de l'offre de formation du Service de l'adéquation formation-emploi (ministère de l'Enseignement supérieur), pour sa précieuse collaboration.

Pour citer ce dossier :

CAPRES (2021). *Insertion socioprofessionnelle des diplômé-es de l'enseignement supérieur*. Québec.

En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle>

Ce dossier du CAPRES est rendu disponible selon les termes de la Licence Creative Commons Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage des Conditions Initiales à l'Identique 4.0 International



Table des matières

Enjeu – Défis et obstacles liés à la transition vers le marché du travail et à l’insertion socioprofessionnelle	4
1. État des lieux : résultats des enquêtes Relance.....	5
2. Un « écart » entre la formation en enseignement supérieur et le marché du travail?.....	10
3. Des obstacles persistants à l’insertion socioprofessionnelle.....	12
4. Des programmes et des mesures facilitant l’insertion socioprofessionnelle.....	15
5. S’insérer dans un monde d’incertitude.....	22
Notion clé – La surqualification, de quoi parle-t-on?.....	32
Pratique inspirante – Le Parcours intégré de choix de carrière en soins infirmiers : acquérir une expérience de travail tout au long de la formation.....	39
Pratique inspirante – Le projet Humanities+ de l’Université Concordia : favoriser l’insertion des diplômé-es de sciences humaines.....	44
Pratique inspirante – L’initiative Savoir Affaires : une immersion entrepreneuriale et régionale.....	49

> ENJEU



Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Insertion socioprofessionnelle des diplômé·es de l'enseignement supérieur*. En ligne :

<http://www.capres.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle>

Défis et obstacles liés à la transition vers le marché du travail et à l'insertion socioprofessionnelle

Depuis quelques décennies, on assiste à un afflux croissant de diplômé·es de l'enseignement supérieur sur le marché du travail. Par exemple, de 2001 à 2016, le nombre de diplômé·es du baccalauréat est passé de 465 025 (11,6 % de la population de 25 à 64 ans) à 712 935 (16,3 %) et celui des diplômé·es de la maîtrise de 200 190 (5 % de la population de 25 à 64 ans) à 332 545 (7,6 %) (Vultur, 2021, à paraître).

Les préoccupations concernant l'insertion socioprofessionnelle des titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur s'expriment en termes de « transition vers le marché du travail » ou d'« adéquation formation-emploi » (Simoneau, 2017).

Aux transformations du marché du travail vers plus de flexibilité s'est ajoutée la pandémie de la COVID-19, qui a accéléré la transition vers l'automatisation et l'économie numérique (Forum économique mondial, 2020). Cette utilisation de plus en plus intensive des technologies dans le monde du travail fait en sorte que les besoins pour les emplois hautement qualifiés croissent rapidement (Speer et Bezu, 2021), de même que les besoins en compétences dites « du futur ».

En tenant compte du contexte pandémique actuel, la présente fiche *Enjeu* propose d'explorer trois questionnements relatifs à l'insertion socioprofessionnelle des diplômé·es en enseignement supérieur :



- quel est « l'écart » (Lapointe et Turner, 2020) entre la formation en enseignement supérieur et le marché du travail?
- quels sont les obstacles à l'insertion socioprofessionnelle pour certaines populations étudiantes?
- quelles sont certaines des mesures, programmes et dispositifs mis en place pour faciliter la transition vers le marché du travail des diplômé-es?

L'exploration de ces questionnements, qui sont autant de portes d'entrée pour approfondir la thématique de l'insertion socioprofessionnelle des diplômé-es de l'enseignement supérieur, est précédée d'un état des lieux présentant les résultats des plus récentes enquêtes Relance du ministère de l'Enseignement supérieur (MES)¹. Ces résultats sont, entre autres, l'occasion de montrer la diversité des réalités vécues par les personnes diplômées de l'enseignement supérieur. La présente fiche *Enjeu* se conclut avec une réflexion sur l'incertitude du monde du travail en contexte pandémique.

1. État des lieux : résultats des enquêtes Relance

Plusieurs recherches montrent que les taux d'emploi progressent avec le niveau de scolarité (Frenette, 2019; Longo et al., 2021; Nanhou et Illick, 2019). Le fait de poursuivre des études postsecondaires augmente encore les probabilités, en 2021, d'obtenir un emploi de qualité et de meilleures conditions sur le marché du travail, y compris des salaires plus élevés (Reid, Chen et Guertin, 2020).

Au Québec, afin de savoir si les diplômé-es de l'enseignement supérieur sont en emploi, le MES utilise un outil statistique d'observation de leur situation sur le marché du travail après leur diplomation : les enquêtes Relance. Elles sont réalisées tous les deux ans au niveau secondaire, collégial et universitaire, et sont complétées par des enquêtes spécifiques présentant des données sur la situation des diplômé-es de chaque établissement (Verdier et Vultur, 2016).

Les données présentées proviennent des enquêtes réalisées en 2019 et visent à faire connaître la situation des personnes titulaires d'un diplôme d'études collégiales, d'un baccalauréat ou d'une maîtrise de la promotion de 2017², environ vingt mois après l'obtention de leur diplôme (ministère de l'Enseignement supérieur, 2020).

¹ L'équipe du CAPRES remercie monsieur Christian Tremblay, de la Direction de la gestion de l'offre de formation du Service de l'adéquation formation-emploi (MES), pour sa précieuse collaboration.

² Les données concernant les titulaires de doctorat n'étaient pas disponibles au moment de la rédaction de cette fiche.



Les résultats des enquêtes de 2017 et de 2015, qui visaient respectivement les personnes diplômées en 2015 et en 2013, sont également présentés aux fins de comparaison.

1.1. Les titulaires d'un baccalauréat

Voici quelques faits saillants sur les titulaires d'un baccalauréat. En 2019 :

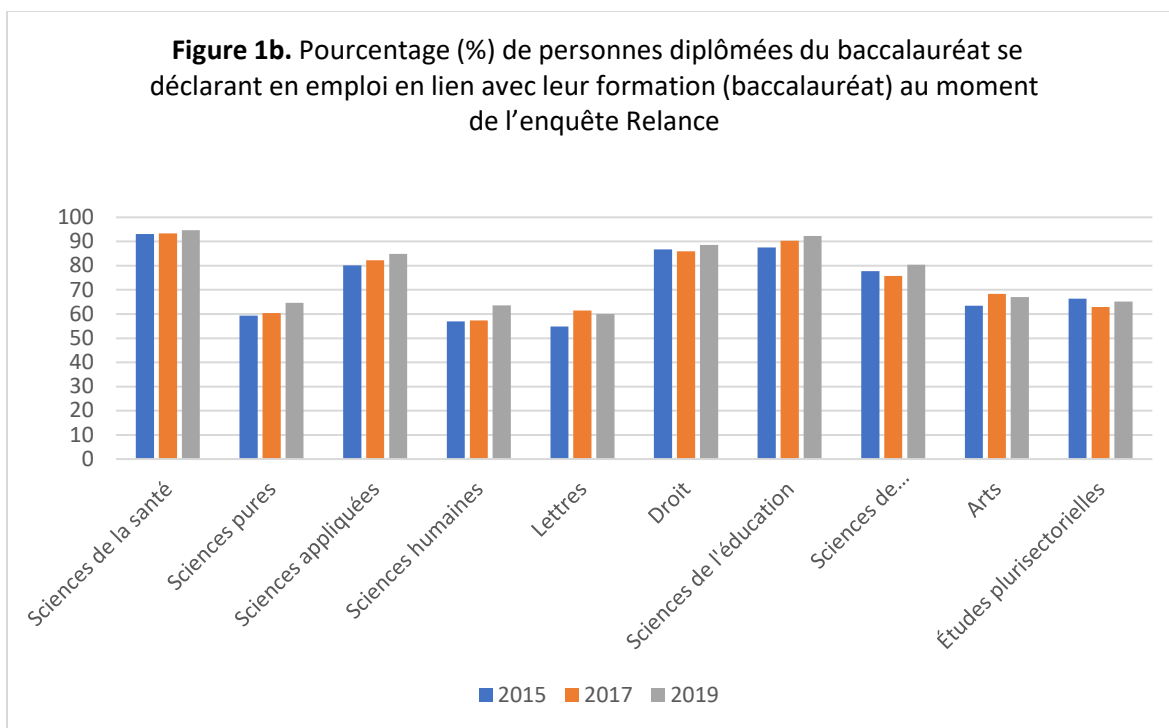
- près de 70 % des titulaires d'un baccalauréat occupaient un emploi, 25,3 % poursuivaient des études, 2,2 % étaient à la recherche d'un emploi et 2,7 % étaient considérés comme inactif-ves;
- parmi les personnes au travail, 80,3 % d'entre elles occupaient un emploi lié à leur formation. De ces emplois, 90,8 % étaient à temps plein et 9,2 % à temps partiel;
- la proportion de disciplines menant à l'exercice d'un emploi permanent lié à la formation est à la hausse, se situant à 60,2 % (71 disciplines) en 2019, alors qu'elle était à 47,9 % (57 disciplines) en 2015 (ministère de l'Enseignement supérieur, 2020).

Tableau 1a. Pourcentage (%) de personnes diplômées du baccalauréat se déclarant en emploi en lien avec leur formation (baccalauréat) au moment de l'enquête Relance (ministère de l'Enseignement supérieur, 2020)

Domaine d'études ³ /Année	2015	2017	2019
Sciences de la santé	93,1	93,4	94,7
Sciences pures	59,3	60,4	64,6
Sciences appliquées	80,1	82,2	84,9
Sciences humaines	57	57,4	63,6
Lettres	54,9	61,4	60
Droit	86,7	85,9	88,6
Sciences de l'éducation	87,5	90,3	92,3
Sciences de l'administration	77,8	75,8	80,4
Arts	63,4	68,3	67
Études plurisectorielles	66,4	62,9	65,1

³ Les résultats relatifs aux domaines d'études et aux disciplines qui les composent sont présentés en fonction des codes de discipline du MES.





Comme le montre la figure précédente, les diplômé-es de la grande majorité des disciplines déclarent exercer un emploi en lien avec leur formation et ces pourcentages sont majoritairement à la hausse à chacune des trois enquêtes. Cette hausse est particulièrement marquée dans les sciences humaines, dont le pourcentage est passé de 57 % en 2015, à 57,4 % en 2017 et à 63,6 % en 2019, soit 6,6 % d'écart en quatre ans.

Cette hausse peut indiquer que les sciences humaines préparent les étudiant-es à un spectre plus large d'emplois. Cependant, une part importante de diplômé-es (37 % en 2019) occupent un emploi qui n'est pas lié à leur formation.

1.2. Les titulaires d'une maîtrise

En ce qui concerne les titulaires d'une maîtrise, voici quelques faits saillants pour l'année 2019 :

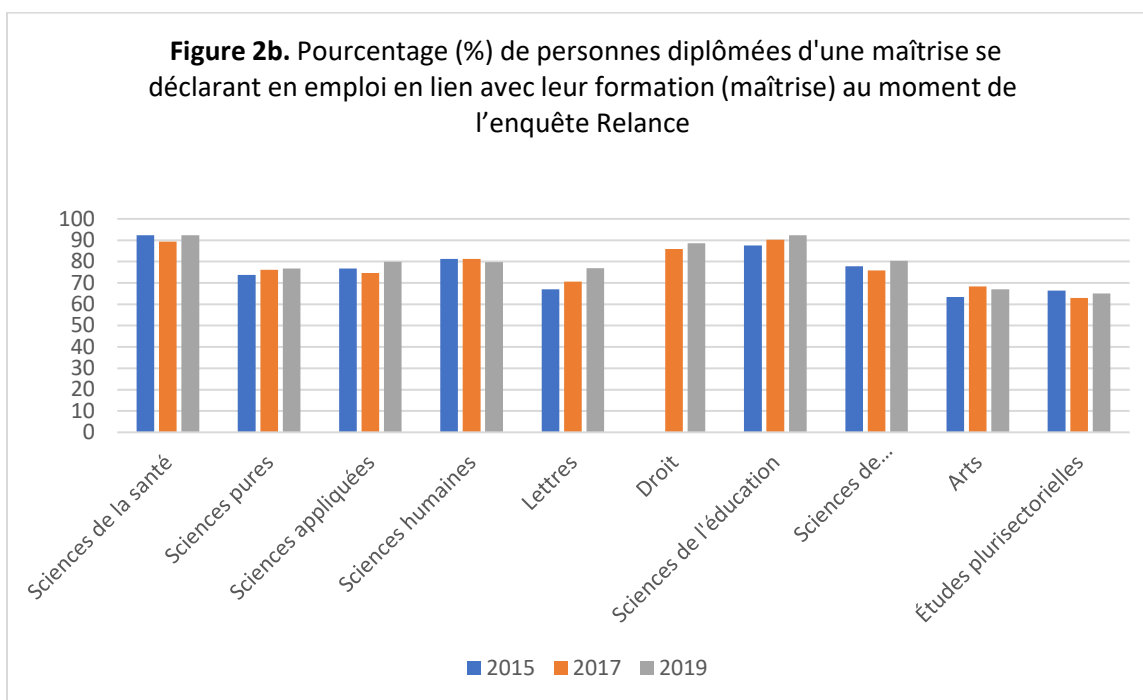
- 82,4 % des titulaires d'une maîtrise occupaient un emploi, 12,3 % poursuivaient des études, 2,5 % étaient à la recherche d'un emploi et 2,8 % étaient considérés comme inactif-ves;
- parmi les personnes au travail, 82,9 % occupaient un emploi lié à leur formation. De ces emplois, 92,8 % étaient à temps plein et 7,2 % à temps partiel;



- la proportion de disciplines menant à l'exercice d'un emploi permanent lié à la formation est à la hausse, se situant à 56,5 % en 2019, alors qu'elle était de 46,2 % en 2015 (ministère de l'Enseignement supérieur, 2020).

Tableau 2a. Pourcentage (%) de personnes diplômées d'une maîtrise se déclarant en emploi en lien avec leur formation (maîtrise) au moment de l'enquête Relance 2019 (ministère de l'Enseignement supérieur, 2020)

Discipline/Année	2015	2017	2019
Sciences de la santé	92,3	89,4	92,4
Sciences pures	73,8	76,1	76,8
Sciences appliquées	76,7	74,7	79,9
Sciences humaines	81,2	81,2	79,7
Lettres	67	70,6	76,9
Droit	75,7	79	83,5
Sciences de l'éducation	88,2	91,9	91,7
Sciences de l'administration	81,2	82,3	81,7
Arts	83,5	72,5	75
Études plurisectorielles	68,2	63,8	70,9



Il convient de souligner le haut pourcentage des titulaires d'une maîtrise occupant un emploi en lien avec la formation : 82,4 %, comparativement à 69,8 % des titulaires d'un baccalauréat, toutes disciplines confondues (ministère de l'Enseignement supérieur, 2020). Ces résultats confirment donc les constats d'autres recherches mentionnées précédemment : les taux d'emploi progressent avec le niveau de scolarité (Frenette, 2019; Nanhou et Illick, 2019). Le décalage entre formation et emploi toucherait plus fortement les diplômé-es du baccalauréat que ceux et celles de la maîtrise dans le domaine des sciences humaines.

En 2019, près de 64 % des diplômé-es d'un baccalauréat en sciences humaines occupaient un emploi en lien avec leur formation, comparativement à près de 80 % pour les titulaires d'une maîtrise en ce domaine (ministère de l'Enseignement supérieur, 2020).

1.3. Les titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) technique⁴

Voici quelques faits saillants concernant les titulaires d'un diplôme d'études collégiales technique :

- au 28 février 2020, 63,2 % des personnes titulaires d'un DEC technique étaient en emploi, 32,4 % poursuivaient des études, 2,3 % recherchaient un emploi et 2,1 % étaient considérées comme inactives. Avant le début de la crise sanitaire, la tendance depuis 2016 était à la hausse pour le taux de personnes en emploi;
- en 2020, parmi les personnes en emploi, 84,7 % occupaient un emploi lié à leur formation, ce qui constitue une hausse de 4,4 % par rapport à 2016 (80,3 %). Une hausse encore plus marquée de personnes occupant un emploi à temps plein lié à leur formation est observée : de 77,7 % en 2016 à 87,1 % en 2020, soit 10 %.

1.4. Les titulaires d'une attestation d'études collégiales⁵

Voici quelques faits saillants concernant les titulaires d'une attestation d'études collégiales :

- au 28 février 2020, 79 % étaient en emploi, 8,6 % poursuivaient des études, 7 % recherchaient un emploi et 5,4 % étaient considérés inactif·ves;

⁴ Ces données proviennent de l'enquête *La Relance au collégial en formation technique 2020* du MES, non publiée à ce jour.

⁵ *Ibid.*



- si les personnes interrogées pouvaient recommencer leur formation, 80,2 % d'entre elles choisiraient de fréquenter le même établissement d'enseignement tandis que 68,8 % choisiraient de s'inscrire dans le même programme;
- le taux de satisfaction de la formation suivie se chiffre à 69,4 %;
- parmi les personnes diplômées exerçant un emploi lié à leur formation, sur une échelle de 1 à 10, 68 % estiment que leur formation était bien adaptée à la réalité du marché du travail avec un score égal ou supérieur à 8;
- près de six mois plus tard, en pleine pandémie, le taux en emploi demeurait relativement stable à 79,7 %, tandis que celui de la poursuite aux études était en baisse de 3,7 points de pourcentage pour s'établir à 4,9 %. Le taux de personnes diplômées à la recherche d'un emploi augmentait de 2,7 points de pourcentage pour atteindre 9,7 %;
- dans le contexte de la pandémie, la situation peut être fort différente selon les secteurs de formation. En effet, parmi les personnes diplômées du secteur « Alimentation et tourisme », on observe des baisses de 10,8 points de pourcentage du taux en emploi et de 8,5 points de pourcentage du taux en emploi lié à la formation.

Ces résultats des enquêtes Relance du MES de 2019 montrent bien la diversité des réalités vécues par les diplômé-es de l'enseignement supérieur : une personne diplômée d'une attestation d'études collégiales en comptabilité ne rencontrera pas les mêmes défis d'insertion professionnelle qu'un-e titulaire d'une maîtrise en sciences humaines, par exemple.

2. Un « écart » entre la formation en enseignement supérieur et le marché du travail?

L'« écart » entre la formation et le marché du travail est souvent évoqué pour faire état du fossé qui séparerait, d'une part, les connaissances abstraites acquises lors des parcours scolaires dans des disciplines généralistes et non appliquées et, d'autre part, la réalité concrète du marché du travail (Lapointe et Turner, 2020). Ce discours sur l'écart entre la formation et le monde du travail contribuerait à consolider le cliché « du barista titulaire d'un baccalauréat en sciences humaines » (Edge, Martin et McKean, 2018) de même que la croyance populaire selon laquelle un-e diplômé-e de ce domaine ne se trouve pas d'emploi à l'issue de sa formation. Dans un récent rapport, Lapointe et Turner (2020) expliquent que cet écart constitue, en partie, une question de perception et de sémantique. Le « déficit de compétences » révélerait, selon ces chercheur-euses, des défis qui se situent davantage sur le plan de



l'évaluation et de la reconnaissance des compétences acquises en formation généraliste (*ibid.*). En effet, les diplômé-es en sciences humaines et sociales possèdent de réelles compétences — l'analyse, la pensée critique, la résolution de problèmes, le travail d'équipe, la communication, etc. — qui sont d'ailleurs requises dans les emplois hautement qualifiés liés à l'économie numérique (Conseil des compétences futures, 2020).

Au Québec, les données des enquêtes Relance du MES présentées plus haut semblent indiquer que les perspectives d'emploi des diplômé-es en sciences humaines et sociales sont meilleures que ce qu'on laisse entendre et qu'elles s'améliorent au fil du temps (Lapointe et Turner, 2020).

Cela est d'autant plus important que la répartition de l'effectif universitaire au Canada selon le domaine d'études montre une concentration dans deux principaux domaines, soit « Commerce, gestion et administration publique » et « Sciences sociales et de comportements, et droit » (Nanhou et Illick, 2019). Ces deux domaines regroupent à eux seuls plus de 40 % de l'effectif universitaire pour les années 1992-1993, 2000-2001, 2008-2009 et 2016-2017, et ce, tant chez les 20-24 ans que chez les 25-29 ans (*ibid.*). Les étudiant-es en sciences humaines et sociales sont nombreux-ses dans l'effectif des futur-es diplômé-es entrant sur le marché du travail.

Il n'existerait donc pas tant un déficit de compétences chez les diplômé-es en sciences humaines et sociales qu'une difficulté à traduire des savoirs et des connaissances en compétences transférables sur le marché du travail actuel (Edge et *al.*, 2018; Flaherty, 2021). Les diplômé-es des sciences humaines et sociales peuvent avoir trop souvent de la difficulté à décrire et à faire valoir les compétences acquises et seraient peu nombreux-ses à avoir pleinement conscience des itinéraires de carrière possibles (*ibid.*).

L'un des principaux défis pour les établissements d'enseignement supérieur est donc d'accompagner les étudiant-es dans cette prise de conscience de leurs compétences et, ensuite, dans le développement de leur capacité à les traduire en énoncés compréhensibles par les employeur-euses et les services de ressources humaines (Lapointe et Turner, 2020; Whitford, 2018).

Selon Edge et *al.* (2018), ce travail de prise de conscience et d'identification des compétences acquises doit toutefois s'accompagner d'une sensibilisation auprès des employeur-euses à la pertinence des programmes de sciences humaines et sociales au 21^e siècle. Cet exercice de sensibilisation peut être l'occasion d'identifier des compétences que les ordinateurs peuvent difficilement reproduire (créativité,



sens critique, etc.) et qui deviendront encore plus précieuses dans un monde du travail de plus en plus automatisé (*ibid.*).

Cette traduction des savoirs en compétences (Gulian, 2018) concerne principalement les titulaires d'un diplôme universitaire, encore plus particulièrement ceux et celles ayant complété un programme des cycles supérieurs. Dans son plus récent rapport sur l'insertion des diplômé·es du troisième cycle, le Comité d'experts sur la transition des titulaires de doctorat vers le marché du travail (2021) soutient que si le doctorat a longtemps été la porte d'entrée naturelle pour une carrière dans le corps professoral, les diplômé·es rencontrent maintenant d'importants obstacles au moment de leur entrée sur le marché du travail hors de la carrière professorale. Ces difficultés seraient surtout attribuables au fait qu'ils et elles ne sont pas conscient·es de leurs compétences et ont du mal à faire réaliser leur valeur à des employeur·euses non universitaires (*ibid.*).

3. Des obstacles persistants à l'insertion socioprofessionnelle

En plus des diplômé·es en sciences humaines et sociales, d'autres profils de diplômé·es rencontrent des barrières lors de leur transition vers le monde du travail. C'est le cas notamment des personnes diplômées issues des minorités visibles et des personnes diplômées en situation de handicap qui connaissent différents obstacles au moment de leur insertion socioprofessionnelle.

3.1. Les personnes diplômées issues des minorités visibles

Alors que l'on considère la scolarisation comme un facteur d'égalité et un investissement pour une meilleure insertion (Nkolo, 2008), les personnes immigrantes au Québec, principalement les minorités visibles, continuent de vivre de la discrimination, des préjugés et du racisme à l'embauche (Darchinian, Magnan et Kanouté, 2018). Kamanzi (2012) relève que le niveau de qualification des personnes issues des minorités visibles est élevé par rapport à l'emploi occupé, et ce, en dépit des diplômes canadiens obtenus. Le sentiment de discrimination et d'injustice ressenti dans le cadre de leurs orientations professionnelles a également été exprimé par de jeunes adultes issu·es de l'immigration dans une récente recherche qualitative réalisée dans la métropole québécoise (Darchinian et *al.*, 2018).

Dans leur enquête sur l'emploi des jeunes au Québec, Longo et *al.* (2021) soulignent également des inégalités persistantes : il existe plus de barrières à l'emploi pour certaines catégories de jeunes en raison de leurs origines.



Le taux de chômage des jeunes immigrant-es est deux fois plus élevé que celui des jeunes né-es au Québec. Si leur taux d'emploi s'est amélioré au cours des dernières années — notamment en fonction du temps passé depuis l'arrivée — certaines catégories, comme celle des jeunes femmes immigrantes, bénéficient moins de cette amélioration (*ibid.*). Le taux d'emploi des Autochtones reste également inférieur à celui de l'ensemble des jeunes adultes au Québec (*ibid.*).

Plusieurs recherches font également état de difficultés rencontrées par des enseignant-es immigrant-es issu-es des minorités visibles (par exemple, les personnes noires) pour s'insérer dans la profession enseignante. Gagnon et Duchesne (2018) montrent qu'en plus de faire face aux défis rencontrés par la plupart des enseignant-es novices, les personnes immigrantes diplômées en enseignement doivent composer avec les difficultés liées à leur appartenance à une culture différente de celle à laquelle elles souhaitent s'intégrer professionnellement.

Les résultats de recherche d'Isla et Gratton (2015) sur les femmes immigrantes détenant un diplôme universitaire au Québec mettent en évidence un autre enjeu majeur d'insertion professionnelle : l'apprentissage des codes culturels du milieu d'accueil. Dans cette acquisition des codes culturels, le temps s'avère important (*ibid.*).

Dans leur recherche sur le milieu des technologies au Québec, Diah et Racine (2017) relèvent pour leur part que les personnes immigrantes diplômées mettent en place des stratégies de retour aux études et de déqualification qui vont s'avérer la porte d'entrée pour occuper leur premier emploi, les plaçant ainsi souvent dans une situation de surqualification. Malgré leur niveau d'éducation élevé — plus de 40 % des personnes immigrantes au Québec sont titulaires d'un diplôme universitaire — ces dernières occupent souvent des emplois subalternes qui n'exigent pas leur niveau d'éducation et se retrouvent ainsi surqualifiées (Vultur, 2021).

Selon les données tirées du recensement de 2016 au Québec, le taux de surqualification des personnes immigrantes détenant un diplôme universitaire était de 41,4 %, un taux supérieur à celui des diplômé-es universitaires non immigrant-es (29,8 %) (cité dans Vultur, 2021). Le taux de surqualification des personnes immigrantes titulaires d'un diplôme universitaire a augmenté de 2001 à 2016 pour l'ensemble des groupes minoritaires (*ibid.*). Une importante proportion de personnes immigrantes est également touchée par la surqualification majeure, soit le fait qu'un-e titulaire de diplôme universitaire détienne un emploi requérant un niveau d'études secondaires (*ibid.*) (voir la fiche Notion clé du présent dossier).

3.2. Les personnes diplômées en situation de handicap

En plus des personnes diplômées issues de l'immigration, particulièrement les minorités visibles, les personnes diplômées en situation de handicap rencontrent également des obstacles importants lors de



leur insertion professionnelle. La proportion d'étudiant-es en situation de handicap (ESH) a nettement augmenté au cours des dernières décennies (voir notamment [les ressources du CAPRES sur les ESH](#)), incluant ceux et celles ayant des problèmes de santé mentale ou des troubles d'apprentissage. Selon Stewart et Schwartz (2018), les personnes en situation de handicap détenant un diplôme postsecondaire seraient désavantagées par rapport aux personnes sans handicap, et ce, même si elles détiennent le même niveau de scolarité.

Des recherches nuancent toutefois ces constats, dont celle de Tompa, Boucher et Samosh (2020). En s'appuyant sur les niveaux de sévérité établis par l'Enquête canadienne sur l'incapacité menée par Statistique Canada, les auteurs relativisent la situation : au Canada, les personnes diplômées ayant une incapacité moins sévère ont un niveau de scolarité relativement semblable ou légèrement inférieur à celui des personnes sans incapacité. Selon leur recherche, une augmentation du niveau d'études entraîne un taux d'emploi plus élevé, indépendamment de la situation de handicap (*ibid.*).

Dans une enquête ciblant les diplômé-es ayant au moins une incapacité et ayant été soutenu-es par le centre d'aide de l'Université Laval (n=78), Nadeau, Fournier et Carreau (2015) ont constaté qu'une majorité de diplômé-es (62,8 %) accèdent à l'emploi et que leur intégration s'effectue généralement sans difficulté (75,5 %), avec une aide à la recherche d'emploi peu sollicitée (9,6 %). Les trois quarts des personnes diplômées interrogées (75,5 %) affirment que les emplois obtenus sont de bonne qualité et en lien avec leur formation. L'équipe de recherche de l'Université Laval a relevé que le besoin d'accommodement pour les étudiant-es ayant des incapacités lors du cheminement universitaire s'expliquerait davantage par les contraintes qui s'appliquent aux modalités d'enseignement et d'évaluation. En effet, l'absence de ces contraintes une fois en emploi leur permettrait de s'insérer professionnellement sans accommodements ou presque (*ibid.*).

C'est davantage la stigmatisation que les accommodements proprement dits qui constituerait le principal obstacle à l'insertion professionnelle des personnes diplômées en situation de handicap. Dans son étude ontarienne sur l'expérience sur le marché du travail des diplômé-es postsecondaires ayant des troubles d'apprentissage, Goodfellow (2014) relève qu'un choix est en jeu : risquer d'être stigmatisé et bénéficier d'un aménagement, ou éviter la stigmatisation en ne divulguant pas le handicap, mais en travaillant sans aménagement. La plupart des diplômé-es interrogé-es ont évité de révéler leur handicap jusqu'à ce qu'ils et elles estiment avoir démontré leur compétence au travail.



Afin de réduire cette stigmatisation, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ, 2012) propose de poursuivre et d'intensifier la sensibilisation auprès des acteur-trices du marché de l'emploi quant aux réalités et au potentiel des personnes handicapées, de même qu'aux responsabilités des employeur-euses à leur égard.

L'OPHQ soutient qu'il serait opportun que la personne puisse être préalablement informée pendant son parcours en enseignement supérieur des différences pouvant exister entre les mesures de soutien offertes en éducation de celles mises en place dans le monde du travail (*ibid.*).

La personne pourrait ainsi préparer son projet scolaire et professionnel en fonction de cette réalité (OPHQ, 2012). Les services de placement des établissements pourraient également travailler de concert avec les centres d'aide aux étudiant-es pour assurer la cohérence des démarches d'employabilité et de bilan de compétences en tenant compte des défis spécifiques à chaque situation. Cette démarche conjointe de soutien de la personne diplômée ou en voie de l'être devrait considérer la relation entre le travail et la situation de handicap sous le prisme de l'adaptation du travail à l'être humain, plutôt que l'inverse (Laflamme et Bégin-Robitaille, 2013).

4. Des programmes et des mesures facilitant l'insertion socioprofessionnelle

Les initiatives mises en place dans les établissements d'enseignement supérieur pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle peuvent être regroupées en trois grandes catégories (Edge et *al.*, 2018; Lapointe et Turner, 2020) :

1. les initiatives à l'intérieur des programmes et des cursus, par exemple, les stages, l'alternance travail-études, les laboratoires pratiques sur le terrain, les programmes coopératifs, les projets d'entrepreneuriat;
2. les services de placement offerts sur les campus en vue de la réalisation d'un bilan de compétences, d'un portefeuille, de la rédaction d'un curriculum vitae, d'aide à la recherche d'emploi, de préparation aux entrevues, etc., de même que les services d'orientation et de soutien au choix de carrière nécessitant des démarches plus introspectives;
3. les services spécialisés pour soutenir la transition vers le marché du travail des diplômé-es des cycles supérieurs.



4.1. Les initiatives au sein des programmes et des cursus

De nombreuses initiatives de formation pratique existent au sein des programmes, des départements et des facultés pour favoriser l'insertion professionnelle des futur-es diplômé-es.


Les stages

L'inclusion de plus en plus répandue d'activités de formation pratique sous la forme de stages dans les programmes des établissements d'enseignement supérieur permet aux futur-es diplômé-es d'acquérir de l'expérience dans un milieu de travail (Conseil supérieur de l'éducation, 2019). Une enquête du Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (2015) menée auprès de plus de 18 000 participant-es en dernière année d'un programme de premier cycle révèle que plus de la moitié aurait bénéficié d'une « expérience d'apprentissage en milieu de travail », et ce, toutes disciplines confondues (cité par CSE, 2019).

De nombreuses recherches québécoises et canadiennes (Conseil supérieur de l'éducation, 2019; Edge et al., 2018; Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité, 2016) soulignent les bienfaits des stages pour mettre en pratique les connaissances, confirmer ou infirmer un choix de carrière, acquérir une expérience formatrice avant la transition vers le marché du travail et créer un réseau de contacts dans le monde professionnel. Aux États-Unis, l'Association of American Colleges & Universities réfère aux stages comme une « pratique à fort impact » donnant aux diplômé-es un net avantage dans le processus d'embauche (Flaherty, 2021). Une récente enquête du Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité (2016) visait à évaluer les bénéfices apportés par la réalisation d'un stage, notamment les compétences acquises et les retombées concrètes en lien avec le cheminement professionnel. La majorité des répondant-es détenait un diplôme de niveau universitaire (45,9 %, dont 33,6 % un baccalauréat) ou collégial (40,6 %). Le stage leur aurait permis d'améliorer leurs compétences techniques dans une proportion de 60,2 % de même que leurs compétences génériques au niveau social et émotionnel (leurs attitudes, leurs comportements) dans une proportion de 55,5 %. L'enquête a permis d'identifier cinq retombées concrètes du stage :

- obtenir une expérience de travail;
- prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses;
- obtenir des crédits dans son programme d'études;
- valider un choix de carrière;
- développer un réseau de contacts.





Outre l'expérience de travail concrète, les stages ont également permis aux répondant-es de découvrir le contexte de travail et la culture professionnelle propres à leur domaine. En effet, chaque domaine possède ses propres codes et règles de fonctionnement que le collège ou l'université n'enseigne pas nécessairement (Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité, 2016).

Selon Gervais (2020), les outils soutenant le développement des attitudes professionnelles gagneraient à être connus et utilisés davantage. Il reviendrait aux enseignant-es de transmettre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être — dont les attitudes professionnelles — qui préparent les futur-es diplômé-es aux réalités et aux codes propres au domaine étudié (*ibid.*).

En somme, les stages favorisent l'insertion professionnelle des diplômé-es en offrant la possibilité de mieux connaître la nature du métier visé et la culture de travail et ses codes, de mieux s'orienter dans sa carrière ainsi que de préciser ses intérêts professionnels (Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité, 2016). Les bénéfices des situations d'apprentissage actif et appliqué dans le cadre de stages font consensus, mais de nombreux défis demeurent : les balises et l'encadrement, les exigences envers les stagiaires, les difficultés relatives au placement de stagiaires, l'enjeu de la prévalence du marché du travail sur la fonction pédagogique et la rémunération des stages (Conseil supérieur de l'éducation, 2019).

L'alternance travail-études

L'alternance travail-études est une mesure du MES qui encadre et finance la formation alternée, notamment au sein des programmes de la formation technique collégiale, et qui vise la mise en œuvre de compétences dans un contexte de travail. Il existe également des initiatives locales d'alternance travail-études dans les établissements d'enseignement supérieur (Hart, 2019b).

Depuis une dizaine d'années, on assiste à l'émergence de nouvelles formules de formation alternée. La coexistence travail-études, par exemple, est une formule expérimentée depuis 2010 au Cégep de Sherbrooke, en collaboration avec des entreprises de la région de l'Estrie (*ibid.*). La coexistence travail-études propose un DEC sur quatre ans : les deux premières années se déroulent en classe alors que les deux suivantes sont réparties à 50 % du temps en classe et 50 % du temps en milieu de travail.



Selon Hart (2019b), cette formule possède des avantages : au terme de leur formation, les diplômé-es ont acquis près d'une année d'expérience dans le métier choisi. De plus, les étudiant-es qui s'engagent en coexistence travail-études seraient plus nombreux-ses à terminer leurs études que les étudiant-es des programmes réguliers (*ibid.*). Ces constats rejoignent ceux de Doray (2017) selon qui la formation alternée peut favoriser la diplomation en formation technique et la poursuite d'études supérieures.

Le modèle coopératif

C'est aussi dans la région de l'Estrie qu'a été adopté le modèle coopératif, cette fois à l'Université de Sherbrooke, où environ 40 % des étudiant-es de premier cycle sont inscrit-es dans un programme coopératif (MacDonald, 2018). Ce modèle fait partie de la catégorie « apprentissage intégré au travail », une expression qui englobe à la fois les stages, les programmes d'apprentissage pratique, les incubateurs d'entreprises et les projets de fin d'études appliqués aux enjeux communautaires ou industriels (*ibid.*). Pour élargir sa portée, l'association canadienne qui représente les programmes coopératifs a récemment modifié son nom pour Enseignement coopératif et apprentissage en milieu de travail Canada. L'apprentissage intégré au travail constitue désormais une priorité pour les universités canadiennes, sous l'influence combinée des acteur-trices du monde du travail et de la population étudiante (*ibid.*).

Les initiatives à l'entrepreneuriat

Les initiatives à l'entrepreneuriat, qui ne cessent de gagner en popularité au sein des établissements d'enseignement supérieur, s'inscrivent également dans une telle démarche. Ces initiatives peuvent prendre la forme d'un « profil d'études » intégré directement dans les cursus. Ces projets visent à promouvoir l'esprit d'entreprendre des étudiant-es afin de renforcer leurs aptitudes à créer et à gérer des projets innovants (Béduwé et Robert, 2021). Ils constitueraient un double atout pour l'insertion professionnelle : d'une part, parce qu'ils permettent de développer l'autonomie, la capacité de gestion de projets, le travail d'équipe, etc., et, d'autre part, parce qu'ils entrent en résonance avec un marché du travail de plus en plus flexible où la multiactivité ainsi que les situations de travail indépendant se multiplient (*ibid.*). Comme le souligne Vultur (cité par Academos, 2019), les valeurs d'autonomie et d'indépendance, qui mettent l'accent sur les bienfaits d'être son-sa propre patron-ne, sont très fortes parmi les jeunes adultes.



Des initiatives informelles

En plus de ces initiatives internes aux programmes, aux départements ou aux facultés, certaines initiatives plus informelles peuvent contribuer à faciliter l'insertion professionnelle des futur-es diplômé-es. Les groupes de soutien et d'échange (en ligne ou en présence), où sont partagés des conseils entre pair-es finissant-es, se sont développés dans les dernières décennies. Selon une équipe de recherche qui s'est intéressée à l'insertion professionnelle des enseignant-es au Québec, le principal avantage des groupes de soutien est leur aspect collectif, en ce sens que l'aide est offerte par un groupe entier plutôt que par une seule personne (Martineau et Mukamurera, 2012). Ces échanges favoriseraient également le développement de l'identité professionnelle, permettraient aux diplômé-es de créer des liens et diminueraient le sentiment d'isolement.

4.2. Les services de placement et d'orientation

Les services de placement des établissements d'enseignement supérieur accompagnent les futur-es diplômé-es de diverses manières dans leur processus d'insertion professionnelle. Les équipes professionnelles de counseling en emploi peuvent les aider à réaliser un « bilan de compétences » (Dionne, Michaud et Brien, 2013), les soutenir dans la recherche d'emploi en lien avec la formation, les aider à rédiger un curriculum vitae professionnel ou à créer un portfolio numérique, les accompagner dans la préparation d'entrevues d'embauche, etc. Présente dans l'établissement et parfois au sein même des facultés ou des départements, l'équipe professionnelle du service de placement peut entretenir des liens étroits avec les responsables des programmes afin de mieux rejoindre les étudiant-es.

Cet accompagnement peut prendre diverses formes : rencontres individuelles, ateliers de groupe, initiatives de mentorat, salons d'emplois, conférences. La plupart des activités visent à aider les futur-es diplômé-es à identifier les compétences qui leur permettront de trouver un emploi.

Les services de placement peuvent également constituer des lieux de diffusion des informations à jour sur le marché du travail. À cet égard, l'organisme Universités Canada (2015) recommande d'accorder aux établissements du financement additionnel pour améliorer la collecte, l'analyse et la diffusion des données sur le marché du travail afin d'orienter le parcours éducatif des étudiant-es et de les guider dans leurs choix de carrière (cité dans CSE, 2019). Les services offerts en la matière dans les établissements universitaires seraient insuffisants ou peu accessibles selon certaines enquêtes : celle menée par le Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (2015, cité dans CSE, 2019) indique que la disponibilité de l'information sur les possibilités de carrière dans leur domaine d'études n'est jugée « satisfaisante » que par 58 % des répondant-es (*ibid.*).



Par ailleurs, les ressources allouées aux services de placement peuvent varier considérablement d'un établissement à l'autre et d'un programme à l'autre. Les écoles de commerce, par exemple, disposent généralement de services développés, contrairement à d'autres programmes de sciences humaines et sociales (Lapointe et Turner, 2020), qui en auraient besoin compte tenu de l'accompagnement nécessaire pour transférer les savoirs acquis en compétences (voir la section 2 du présent document).

Ce volet relatif à l'employabilité est donc assuré par les services de placement des établissements. Par ailleurs, une démarche plus introspective est parfois nécessaire dans la construction d'une identité professionnelle et dans l'exploration du choix de carrière (Maunaye, 2013). Les services de conseil en orientation, offerts dans les centres d'aide et de soutien psychologique des établissements, sont alors requis.

En effet, les services d'employabilité et d'information sur le marché du travail ne pourraient répondre à eux seuls aux besoins d'étudiant·es qui s'interrogent sur leur choix de formation, sur leurs intérêts professionnels ou à propos d'une réorientation de carrière. Les personnes conseillères d'orientation dans les établissements d'enseignement supérieur :

- proposent un accompagnement centré sur l'évaluation du fonctionnement psychologique, des ressources personnelles et des conditions du milieu;
- interviennent sur l'identité;
- développent et maintiennent des stratégies actives d'adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement (OCCOQ, 2010).

4.3. Les services pour soutenir la transition des diplômé·es des cycles supérieurs

Les services destinés aux futur·es diplômé·es des cycles supérieurs se sont développés dans les dernières années, en particulier pour répondre aux nouveaux besoins des doctorant·es. En effet, au terme de leur formation, 80 % des docteur·es ne se destineront pas à la carrière universitaire (Gagnon, 2018). La démarche d'identification de leurs compétences est donc cruciale, car elle pourra leur permettre de tirer leur épingle du jeu devant ce bouleversement des perspectives de carrière (*ibid.*).



Pour le Comité d'experts sur la transition des titulaires de doctorat vers le marché du travail (2021), loin d'être incompatibles avec le marché du travail actuel, les compétences des diplômé-es des cycles supérieurs sont très pertinentes pour relever les défis socioéconomiques et culturels du nouveau millénaire. La formation doctorale pourrait constituer un atout pour le développement des compétences du futur, notamment celles difficiles à automatiser.

Selon une enquête du Comité intersectoriel étudiant des Fonds de recherche du Québec (2018), les étudiant-es estiment que les services d'orientation et d'aide à l'emploi ne sont pas adaptés à la réalité des cycles supérieurs. Cette enquête identifie ce problème comme étant l'un des obstacles majeurs à l'insertion professionnelle hors des murs de l'université.

Afin de faciliter l'insertion professionnelle des titulaires de doctorat, il est souhaitable de développer des outils leur permettant, tout autant qu'aux employeur-euses, de mieux comprendre et de valoriser les compétences acquises (Chevrier et Lafon, 2019).

Pour répondre au besoin de traduire les savoirs en compétences (Gulian, 2018), des services s'adressant spécifiquement à cette population étudiante se développent de plus en plus, souvent au sein des facultés des cycles supérieurs. À titre d'exemple, les cours gratuits et crédités offerts aux doctorant-es par la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval visent à développer leurs compétences professionnelles. Des services d'accompagnement pour identifier les compétences doctorales sont nécessaires dans un contexte où la majorité des diplômées (80 %) ne s'adonneront pas à la recherche universitaire (Gagnon, 2018). La capacité à les exprimer de façon à rejoindre les employeur-euses peut contribuer à renforcer l'employabilité des titulaires de doctorat et à valoriser leur formation (Chevrier et Lafon, 2019).

Ces services peuvent prendre la forme de cours crédités de planification et de développement de carrière (Edge et *al.*, 2018), d'ateliers ou de retraites destinés spécifiquement aux étudiant-es des cycles supérieurs ou de mentorat pour développer leur profil professionnel sur les réseaux sociaux (Cucchi, 2020). À cet égard, certaines universités mobilisent le Plan de développement individuel afin de permettre aux étudiant-es un meilleur arrimage entre leur projet d'études et leur projet professionnel, et ce, tout au long de leur parcours. Avec myPath Beyond the gates, l'Université McGill propose une série d'outils et de programmes pour créer un Plan de développement individuel.

Le Comité d'experts sur la transition des titulaires de doctorat vers le marché du travail (2021) propose les actions suivantes pour faciliter l'insertion professionnelle des diplômé-es du 3^e cycle :

- moderniser la conception des programmes de doctorat et la culture universitaire;



- établir des programmes visant à accroître la demande dans le monde du travail non universitaire;
- soutenir les directions de recherche pour améliorer et étendre le mentorat;
- fournir un soutien ciblé au perfectionnement professionnel pour les doctorant·es et les diplômé·es.

5. S'insérer dans un monde d'incertitude

Déjà avant la pandémie, les parcours scolaires et d'insertion socioprofessionnelle tendaient à se complexifier (Masdonati, Bangali et Cournoyer, 2016), plusieurs étudiant·es alternant les périodes d'études et d'emploi, changeant d'orientation et passant d'un emploi à un autre selon leurs besoins et leurs stratégies professionnelles, plus ou moins définies (Vultur, Bernier et Richard, 2018). Dans un contexte marqué par l'incertitude, un nouveau type de rapport des jeunes à l'emploi a émergé : le type « bricoleur » (Vultur, 2016), qui construit sa carrière sur la base d'une relation « transactionnelle » avec le marché du travail, dans une perspective d'échanges à court terme, de rentabilité et d'intérêt individuel (Vultur et *al.*, 2018).

Le monde de l'après-pandémie pourrait être marqué par davantage d'incertitude dans le processus d'insertion socioprofessionnelle. En effet, selon les résultats d'une collecte de données en ligne menée en avril 2020 par Statistique Canada, les deux tiers des participant·es affirment être « très » ou « extrêmement » préoccupé·es par la possibilité de ne pas avoir de perspectives d'emploi dans un avenir rapproché (Reid et *al.*, 2020). L'organisme québécois Academos relève aussi dans une récente enquête (2021) que près de 70 % des répondant·es de 25-30 ans se déclarent « inquiet·ètes » face à leur avenir professionnel en raison de la pandémie. Une grande partie des répondant·es expliquent que la pandémie a ébranlé leur certitude face à leur choix de carrière, entraînant une hausse de leur niveau d'anxiété (*ibid.*). De nombreux répondant·es qui feront prochainement leur entrée sur le marché du travail sont inquiet·es à l'idée de ne pas posséder les compétences nécessaires à l'exercice de leur future profession en raison de la formation scolaire jugée incomplète depuis le début de la pandémie (*ibid.*).

Dans ce contexte d'incertitude, les besoins d'accompagnement des futur·es diplômé·es s'accroissent afin de faciliter leur insertion socioprofessionnelle dans un monde du travail en changement et anxiogène pour plusieurs (Academos, 2021). Autant le Conseil supérieur de l'éducation (2019) que le Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO) (Boudarbat et Montmarquette, 2017) recommandaient avant la pandémie de consolider les services de placement et d'orientation dans les établissements d'enseignement supérieur afin de répondre aux besoins des populations étudiantes. En effet, le rôle des services de placement dans le soutien à l'employabilité et le rôle des services d'orientation dans la définition du choix de carrière et la transition vers le monde du travail sont



déterminants pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle des personnes diplômées des collèges et des universités. Dans un monde postpandémique marqué par l'incertitude, il est important de bien informer les futur-es diplômé-es sur la situation du marché du travail en dotant les services des établissements de toutes les ressources humaines et matérielles nécessaires. Ces services peuvent ainsi bénéficier au plus grand nombre, être en mesure d'orienter adéquatement et permettre d'anticiper le mieux possible les besoins futurs en matière de compétences (Bouarbat et Montmarquette, 2017).

Dans un premier volet de cette fiche *Enjeu*, un état des lieux a présenté les faits saillants des plus récentes enquêtes Relance du MES. Ces résultats ont été l'occasion de montrer la diversité des réalités vécues par les personnes diplômées de l'enseignement supérieur, des titulaires d'une attestation d'études collégiales aux titulaires d'un diplôme des cycles supérieurs vivant des enjeux et rencontrant des obstacles différents.

Le deuxième volet de cette fiche a permis d'explorer l'écart entre la formation et le marché du travail, souvent évoqué dans le domaine des sciences « non appliquées ». Or, il a été discuté que les formations en sciences humaines et sociales préparent au monde de demain et permettent le développement de « compétences du futur » (Centre des compétences du futur, 2020) nécessaires au marché du travail actuel et à l'économie numérique en croissance (Forum économique mondial, 2020).

Dans le troisième volet, des obstacles rencontrés par certaines populations étudiantes, notamment les personnes diplômées issues des minorités visibles et celles en situation de handicap, ont été identifiés.

Au sein de la quatrième section, les initiatives mises en place dans les établissements d'enseignement supérieur pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle des diplômé-es ont été regroupées en trois grandes catégories. Ces pistes identifiées sont des portes d'entrée pour mieux comprendre les mesures d'aide et de soutien, dont certaines pratiques inspirantes font l'objet d'un examen plus approfondi dans le présent dossier.

Enfin, la cinquième section propose une brève réflexion sur l'incertitude du monde du travail en contexte pandémique au sein duquel les diplômé-es doivent s'insérer.





Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Insertion socioprofessionnelle des diplômé-es de l'enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle>



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique de l'insertion socioprofessionnelle des diplômé-es de l'enseignement supérieur : <http://www.capres.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle>



Pour aller plus loin

Sites web et outils

[Academos](#)

[Association canadienne de l'enseignement coopératif – comité Québec](#)

[Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail \(CRIEVAT\) | Université Laval](#)

[Centre des compétences futures](#)

[Comité consultatif Jeunes | Commission des partenaires du marché du travail](#)

[Développement des compétences professionnelles | Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval](#)

[Éducation et résultats sur le marché du travail | Statistique Canada](#)

[Elo - Plateforme de mentorat](#)

[Emploi et entrepreneuriat | Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec](#)

[Emploi et scolarité | Institut de la statistique du Québec](#)

[Enquêtes Génération | Centre d'études et de recherches sur les qualifications \(France\)](#)

[Enrichir ses compétences à la maîtrise et au doctorat | Réseau de l'Université du Québec](#)



[GradProSkills](#) | Université Concordia

[Graduate Transformative Skills project](#) | University of Saskatchewan

[Guides Carrière](#) | Service de placement de l'Université Laval

[Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants \(IRIPI\)](#)

[Les ingénieuses de l'ÉTS](#) | École de technologie supérieure

[Mentorat : Projet l'excursion](#) | Collège Lionel-Groulx

[My Path Beyond the gates](#) | Université McGill

[Observatoire canadien des parcours des titulaires de doctorat](#)

[Observatoire Compétences-Emploi](#) | Université du Québec à Montréal

[Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec](#)

[Place aux jeunes en région](#)

[Projet d'éducation entrepreneuriale au collège \(PEEC\)](#)

[Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois](#) | Université du Québec à Trois-Rivières

[Regroupement des organismes spécialisés pour l'emploi des personnes handicapées \(ROSEPH\)](#)

[Revue Formation Emploi](#)

[Savoir Affaires](#) | Réseau de l'Université du Québec

[The Graduate Game Plan](#) | The University of British Columbia

[The Life Sciences Career Development Society \(LSCDS\)](#) | Université de Toronto

[The Versatile PhD](#)

[The World Association for Co-operative Education](#)

Articles, ouvrages et rapports

Academos (2021). [Gen Z. Impact de la pandémie sur le choix de carrière des étudiants québécois et canadiens](#). Montréal : Academos, 105 p.



- Academos (2019). La génération Z du Québec et sa vision du milieu du travail. Montréal : Academos, 61 p.
- Alberio, M. et Tremblay, D.-G. (2021). Qualité de l'emploi et défi de l'articulation travail-études chez les jeunes étudiants québécois : une question de précarité ? *Revue Jeunes et Société*, 2(1), 5-29.
- Bangali, M. (2021). Les acquis de la formation doctorale: perceptions des compétences développées. *Canadian Journal of Higher Education*, 15-27.
- Bangali, M. et Guillemette, A. (2021). La formation doctorale face aux défis du 21e siècle : regard sur le contexte québécois. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*, 49(2), 54-70.
- Bangali, M. et Veilleux, A. D. (2015). Anticipations professionnelles de soi et développement des compétences à s'orienter : les défis de la reconversion chez les diplômés du doctorat. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 44(3).
- Beaudry, C., Laflamme, J., Deschênes, A.-A. et Aguir, M. (2014). L'attraction des diplômés universitaires en région périphérique : l'influence des facteurs régionaux. *Recherches sociographiques*, 55(2), 363-384.
- Bédoué, C. et Robert, A. (2021). Les formations à l'entrepreneuriat sont-elles un levier pour l'insertion professionnelle ? *Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Céreq Bref*, n°404, mars, 4 p.
- Bouard, B. et Montmarquette, C. (2017). La surqualification professionnelle chez les diplômés des collèges et des universités : état de la situation au Québec. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO), 133 p.
- Boulet, J., Guay, F. et Bradet, R. (2020). Exploration des liens entre la motivation à l'égard d'activités d'orientation et d'information scolaires et professionnelles et l'indécision de carrière d'étudiants du collégial. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(3), 659-688.
- Bourdon, S., Baril, D., Desroches, I., Dionne, P. et Supeno, E. (2020). Résultats du sondage Rapports au travail, orientation et persévérance aux études, du secondaire à l'université (RTOPS). Sherbrooke : Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec, 58 p.
- Bouteiller, D. (2017). Les impacts positifs de l'alternance travail-études du collégial sur le parcours des étudiants. Communication présentée à l'Atelier de l'Observatoire compétences-emplois sur l'alternance travail-études au collégial. Montréal, 12 avril.
- Braham, E. et Homsy, M. (2021). Formation et mobilité de la main-d'oeuvre. Le Québec prêt pour l'avenir ? État des lieux, défis et pratiques inspirantes. Montréal : Institut du Québec, 68 p.
- Carliner, S. (2020). Des bancs d'école au marché du travail : comment favoriser la transition. *La Conversation Canada*, 2 mars.
- Chevrier, M. et Lafon, M. (2019). Les compétences « cœurs » des titulaires de doctorat. *Acfas Magazine*, 9 septembre.



- Clavier, D. et Di Domizio, A. (2015). *Accompagner sur le chemin du travail : de l'insertion professionnelle à la gestion de carrière* (2^e édition). Québec : Septembre Éditeur, 440 p.
- Comité d'experts sur la transition des titulaires de doctorat vers le marché du travail (2021). Formés pour réussir. Ottawa : Conseil des académies canadiennes, 251 p.
- Comité intersectoriel étudiant des Fonds de recherche du Québec (2018). La relève en recherche et les carrières hors des murs de l'université : état des lieux et pistes de solutions. Synthèse du rapport de consultation. Québec : Fonds de recherche du Québec, 5 p.
- Conseil des compétences futures (2020). Le Canada une nation axée sur l'apprentissage. Une main-d'œuvre qualifiée et souple, prête à définir l'avenir. Ottawa : Emploi et Développement social Canada, 57 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2019). Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 217 p.
- Cournoyer, L. (2011). Le rôle des relations sociales sur l'évolution des projets professionnels. Dans S. Bourdon et J. Charbonneau (dir.), *Regard sur les jeunes et leurs relations* (p.141-156). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cucchi, M. (2020). Le mentorat à distance, une aide à la réussite prisée des universités. *Affaires universitaires*, 11 novembre.
- Darchinian, F. et Kanouté, F. (2020). Parcours postsecondaires et professionnels et rapports de pouvoir au Québec : discours de jeunes adultes issus de l'immigration. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 69-92.
- Darchinian, F., Magnan, M.-O. et Kanouté, F. (2018). Jeunes adultes issus de l'immigration et marché du travail. Logiques d'orientation professionnelle. *Diversité urbaine*, 17, 113-132.
- Dioh, M.-L. et Racine, M. (2018). Insertion professionnelle des immigrants qualifiés en technologies de l'information à Québec. À l'encontre des mythes, témoignages d'immigrants. *Relations industrielles*, 72(4), 763-784.
- Dionne, P., Michaud, G. et Brien, A. (2013). Bilan de compétences : recension des écrits et analyse des besoins sous-jacents selon un modèle bioécologique. *Carriérologie*, 13(2), 169-184.
- Doray, P. (2017). L'alternance travail-études et ses paradoxes. Communication présentée à l'Atelier de l'Observatoire compétences-emplois sur l'alternance travail-études au collégial. Montréal, 12 avril.
- Doray, P., Simoneau, F. et Solar-Pelletier, L. (2016). L'adéquation entre la formation et l'emploi : le cas de la formation sur mesure dans l'enseignement supérieur à Montréal. Montréal : Observatoire compétences-emplois et Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, 109 p.
- Dubeau, A. (2015). Déterminants de l'utilité perçue, par les étudiants, de leur programme de formation collégiale technique. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal, 365 p.



- Edge, J., Martin, E. et McKean, M. (2018). De l'université à la carrière : les transitions des diplômés en sciences humaines. Ottawa : Conference Board of Canada, 108 p.
- Flaherty, C. (2021). What Employers Want. *Inside Higher Ed*, 6 avril.
- Fonds de recherche du Québec (2021). L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations. Document regroupant le Rapport des journées de délibération et le Document de réflexion et de consultation. Gouvernement du Québec, 207 p.
- Forum économique mondial (2020). The Futures of Jobs Report 2020. Genève (Suisse): Forum économique mondial, 162 p.
- Frenette, M. (2019). Les perspectives de carrière des diplômés de l'enseignement postsecondaire s'améliorent-elles ? Statistique Canada, Direction des études analytiques, 29 p.
- Frenette, M. et Frank, K. (2017). Les diplômés de l'enseignement postsecondaire obtiennent-ils des emplois hautement qualifiés ? Statistique Canada, Direction des études analytiques, 61 p.
- Gagnon, G. (2018). Vers un renouvellement de la formation doctorale. Au-delà du professorat, quel avenir pour les jeunes chercheurs ? *Actualités*, Université de Sherbrooke, 16 octobre.
- Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice*, 8(1), 107-119.
- Gervais, S. (2020). Le portfolio d'apprentissage : un outil utile au développement des attitudes professionnelles chez les étudiants. *Pédagogie collégiale*, 34(1), 28-35.
- Gervais, S. (2019). Création d'un outil électronique soutenant le développement des attitudes professionnelles à la formation continue du collégial. Rapport d'innovation présenté à la Faculté d'éducation (Maitrise). Université de Sherbrooke, 149 p.
- Goodfellow, A. (2014). Negotiating the 'Catch 22': Transitioning to Knowledge Work for University Graduates with Learning Disabilities. *Just Labour. A Canadian Journal of Work and Society*, 22, 24-44.
- Groleau, A. et Doray, P. (2016). Région d'études à l'université et insertion professionnelle des diplômés selon les données des enquêtes Relance du MEESR 2014. Montréal : Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur et Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, 77 p.
- Gulian, T. (2018). Du « savoir » à la « compétence ». *Politique et Sociétés*, 37(3), 139-147.
- Hart, S.-A. (2019a). Des compétences de bases aux compétences du futur. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 9(3).
- Hart, S.-A. (2019b). La formation en alternance et les stages au Québec. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 9(3).
- Isla, V. et Gratton, D. (2015). L'insertion socioéconomique des immigrants avec diplôme universitaire au Québec. *Revue Vie Économique*, 7(1), 1-9.




- Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 63-74.
- Kamanzi, P. C. (2012). L'emprise des titres scolaires sur l'emploi chez les membres de minorités visibles : comparaison entre le Québec et l'Ontario. *Recherches sociographiques*, 53(2), 315-336.
- Laflamme, A.-M. et Bégin-Robitaille, M. (2013). La santé mentale et les accommodements raisonnables au travail : mythe ou réalité ? *Les Cahiers de droit*, 54(2-3), 389-411.
- Lapointe, S. et Turner, J. (2020). Tirer parti des compétences des diplômés en sciences humaines et sociales. Série *Les compétences de l'avenir*. Ottawa : Forum des politiques publiques, Diversity Institute, Centre des compétences futures, 54 p.
- Lirette, S., Kabano, J., Gaucher, C. et Beaton, A. (2016). Handicap et monde du travail : pratiques et perceptions. *Reflets*, 21(2), 131-160.
- Longo, M. E., Bourdon, S., Vachon, N., St-Jean, É., Pugliese, M., Ledoux, É., Vultur, M., Gallant, N., Lechaume, A., Fleury, C. et St-Denis, X. (2021). Portrait statistique de l'emploi des jeunes au Québec dans la décennie 2010-2019. Un bilan d'ensemble très positif, des positions variées envers l'activité et l'emploi et des inégalités persistantes. Montréal : Institut national de recherche scientifique, 219 p.
- Longo, M. E., Bourdon, S. et Dionne, P. (2019). Les rapports à la vie professionnelle et l'intervention en orientation : une clé de compréhension des parcours des jeunes. *Revue canadienne de counseling et psychothérapie*, 53(2), 99-125.
- MacDonald, M. (2018). Faciliter la transition études-emploi. *Affaires universitaires*, 7 mars.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Darchinian, F. (2017). Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, 47(3), 34-53.
- Mamboundou, W. et Laaroussi, S. (2005). L'insertion professionnelle des diplômés des cycles supérieurs : réflexions. Québec : Presses de l'Université du Québec, 178 p.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Masdonati, J., Bangali, M. et Cournoyer, L. (2016). Éducation et vie au travail. Tome 1, Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes. Québec : Presses de l'Université Laval, 254 p.
- Maunaye, E. (2013). Les cheminements des étudiants vers l'insertion professionnelle : entre se « placer » et se « trouver ». *Formation emploi*, 124, 7-22.
- Ministère de l'Enseignement supérieur (2020). La Relance à l'université 2019 : la situation d'emploi de personnes diplômées : enquêtes de 2015 / 2017 / 2019. Gouvernement du Québec, 34 p.
- Nadeau, C., Fournier, A.-L. et Careau, L. (2020). Intégration dans l'emploi des étudiants ayant des incapacités, diplômés de l'Université Laval (Québec) entre 2007 et 2015. *Aequitas*, 26(2), 3-14.



- Nanhou, V. et Illick, N. (2019). Regard statistique sur la jeunesse : état et évolution de la situation des Québécois âgés de 15 à 29 ans : 1996 à 2018. Québec : Institut de la statistique du Québec, 298 p.
- Nkolo, C. (2008). Processus d'insertion professionnelle de femmes immigrantes « noires » d'origine africaine détentrices d'un grade universitaire et résidentes de la Ville de Québec. Thèse de doctorat. Université Laval, 410 p.
- Office des personnes handicapées du Québec (2011). La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec, 19 p.
- Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec (2010). Guide d'évaluation en orientation. Montréal : OCCOQ, 21 p.
- Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité (2016). Les jeunes et les stages. Rapport de recherche. Montréal : Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité, 46 p.
- Reid, A., Chen, H. et Guertin, R. (2020). Résultats sur le marché du travail des diplômés du niveau postsecondaire, promotion de 2015. L'éducation, l'apprentissage et la formation : série de documents de recherche. Statistique Canada, 14 p.
- Sanderson, J.-P. (2015). Parcours de vie et âges des transitions en Belgique : vers une déstandardisation des âges à l'entrée et au départ du marché du travail ? *Cahiers québécois de démographie*, 44(1), 65-87.
- Simoneau, F. (2017). Adéquation formation-emploi : de quoi parle-t-on ? *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 8(1).
- Speer, S. et Bezu, S. (2021). La polarisation de l'emploi au Canada. Série Les compétences dans un monde postpandémique. Ottawa : Forum des politiques publiques, Diversity Institute, Centre des compétences futures, 36 p.
- Stewart, J. M. et Schwartz, S. (2018). Equal Education, Unequal Jobs: College and University Students with Disabilities. *Relations industrielles*, 73(2), 369-394.
- Tompa, E., Boucher, N. et Samosh, D. (2020). Écarts de compétences, sous-emploi et égalité des chances sur le marché du travail pour des personnes en situation de handicap au Canada. Série *Les compétences de l'avenir*. Ottawa : Forum des politiques publiques, Diversity Institute, Centre des compétences futures, 30 p.
- Verdier, É. et Vultur, M. (2016). L'insertion professionnelle des jeunes : un concept historique, ambigu et sociétal. *Revue Jeunes et Société*, 1(2), 4-28.
- Vultur, M. (2021, à paraître). Quelle formation pour quel emploi? Une polygraphie de la surqualification professionnelle des diplômés universitaires québécois. Dans C. Fleury et A. Lachaume (dir.), *Les diversités en emploi : perspectives et enjeux au Québec et au Canada*.
- Vultur, M. (2021). Les immigrants titulaires d'un diplôme universitaire: le problème de la surqualification. *La Tribune numérique*, 11 mai.





Vultur, M. (2016). Rapport au diplôme et sentiment de surqualification des diplômés universitaires québécois. *Recherches sociographiques*, 57(2-3), 553-574.

Vultur, M., Bernier, J. et Richard, M.-F. (2018). Les jeunes Québécois en processus d'insertion professionnelle. *Nouvelles pratiques sociales*, 29(1-2), 254-270.

Whitford, E. (2018). Employers Want Liberal Arts Grads. *Inside Higher Ed*, 13 novembre.



> NOTION CLÉ



Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Insertion socioprofessionnelle des diplômé·es de l'enseignement supérieur*. En ligne :

<http://www.capres.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle>

La surqualification, de quoi parle-t-on?

Souvent évoquée dans les écrits portant sur l'insertion socioprofessionnelle, la surqualification fait référence à la situation d'une personne diplômée détenant un niveau de qualification qui dépasse ce qui est attendu dans le cadre de l'emploi occupé (Cornelissen, 2019). Il s'agit d'une forme de sous-utilisation des qualifications acquises pendant les études postsecondaires (Vultur, 2012). Avant de mesurer le phénomène et de présenter le profil des diplômé·es touché·es, quelques précisions sur ses déterminants peuvent éclairer sa compréhension.



Image : Canva



Un phénomène multifactoriel

Dans le cadre du rapport *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*, le Conseil supérieur de l'éducation (2019) a consulté des acteurs-trices du monde de l'enseignement supérieur au sujet de la surqualification. Selon les personnes interrogées, le phénomène de la surqualification découlerait en partie d'une vision de la formation en tant que stricte préparation à l'emploi. Or, les cheminements en enseignement supérieur ne devraient pas être vus comme une entrave à l'emploi, mais plutôt comme un avantage (*ibid.*).

Vultur et Bélanger (2014) montrent que le phénomène de surqualification est lié, entre autres, à la perception que les diplômé-es ont de leur formation, de la nature de leur emploi et de leurs conditions de travail. Le « sentiment de surqualification » peut donc être indépendant des circonstances objectives; dans une situation, certain-es diplômé-es peuvent se sentir surqualifié-es, tandis que d'autres non (*ibid.*).

La perception est un élément important à considérer dans l'analyse du phénomène de la surqualification. Lamarre et Moulin (2014) montrent que le sentiment de surqualification est moins influencé par le niveau de formation que par le lien entre l'emploi et le domaine d'études de même que par le degré d'utilisation de certaines compétences dans le cadre de l'emploi (cités dans Conseil supérieur de l'éducation, 2019).

Une multiplicité de facteurs se trouve à la source du phénomène de la surqualification : le temps écoulé depuis l'obtention du diplôme, le domaine d'études de la personne diplômée, mais aussi ses aspirations et les choix personnels qui dépendent d'obligations familiales ou de contraintes géographiques, les réorientations de carrière, les pratiques de recrutement des employeur-euses, les modes d'organisation du travail, etc. (*ibid.*).

L'âge constituerait aussi un déterminant : la surqualification toucherait davantage les individus qui ont obtenu leur diplôme récemment ou qui sont jeunes (Boudarbat et Montmarquette, 2017; Uppal et LaRochelle-Côté, 2014).

Cette tendance refléterait le caractère transitoire de la surqualification et son lien avec l'insertion socioprofessionnelle : l'emploi occupé permettrait d'acquérir une expérience susceptible de favoriser l'obtention ultérieure d'un meilleur emploi (Conseil supérieur de l'éducation, 2019).



Quant aux programmes d'études, Boudarbat et Montmarquette (2017), auteurs d'une recherche du Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO), présentaient les grands domaines où les taux de surqualification sont les plus élevés au Québec :

- Arts libéraux et sciences, études générales et lettres et sciences (55,9 %);
- Études multidisciplinaires, interdisciplinaires (45,9 %);
- Sciences sociales (44,6 %);
- Histoire (44,2 %);
- Études régionales, ethniques et culturelles et études comparatives selon le genre (43 %).

Les domaines suivants affichaient quant à eux les taux de surqualification les moins élevés :

- Programmes de résidence en médecine, en médecine dentaire et en médecine vétérinaire (10,6 %);
- Santé et sciences cliniques connexes (17,1 %);
- Informatique, sciences de l'information et services de soutien connexe (18,8 %);
- Éducation (19,1 %);
- Technologue, technicien en génie (19,9 %).

Le deuxième groupe de domaines d'études se concentre sur l'enseignement de compétences liées à des professions spécifiques, ce qui favorise l'accès à un emploi qui correspond aux études (*ibid.*).

Dans une recherche de Statistique Canada, Uppal et LaRochelle-Côté (2014) ont pour leur part constaté qu'environ 12 % des titulaires d'un diplôme universitaire au Canada — indépendamment du domaine d'études — déclarent occuper un emploi qui n'exige qu'un diplôme d'études secondaires. Près d'un-e diplômé-e universitaire sur cinq (19 %) a déclaré que son emploi nécessitait un diplôme d'études collégiales (*ibid.*).

La surqualification entraînerait des répercussions importantes sur la satisfaction au travail : environ 13 % des diplômé-es universitaires surqualifié-es interrogé-es se déclarent insatisfait-es, contre seulement 3 % des personnes qualifiées pour un poste de niveau universitaire (*ibid.*).



La reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger

Parmi les facteurs qui exerceraient une grande influence sur la surqualification, le statut d'immigrant-e en serait un particulièrement déterminant. En effet, le phénomène toucherait davantage les personnes immigrantes que celles nées ici et l'écart serait particulièrement élevé entre les diplômé-es universitaires de ces deux groupes (Boudarbat et Montmarquette, 2017).



Image : Canva

Selon les données tirées du recensement de 2016 au Québec analysées par Vultur (2021), le taux de surqualification des personnes immigrantes détenant un diplôme universitaire était de 41,4 %, un taux supérieur à celui des diplômé-es universitaires non immigrant-es (29,8 %). Le taux de surqualification



des personnes immigrantes titulaires d'un diplôme universitaire a augmenté de 2001 à 2016 pour l'ensemble des groupes minoritaires (*ibid.*).

Une importante proportion de personnes immigrantes est également touchée par la surqualification majeure, soit le fait qu'un-e titulaire de diplôme universitaire détienne un emploi requérant un niveau d'études secondaires (*ibid.*).

Étant donné que le lieu d'études (au Canada ou à l'extérieur) constitue une variable importante qui explique les écarts dans les taux de surqualification, la question de la non-reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger devient cruciale (*ibid.*).

Ce sont les ordres professionnels qui s'occupent du processus de reconnaissance des diplômes délivrés à l'extérieur du Canada. De nombreuses recherches ont toutefois montré qu'il s'agit d'une démarche ardue (Braham et Homsy, 2021) pouvant parfois être un obstacle à l'intégration des personnes immigrantes. La complexité du processus de reconnaissance peut aussi aggraver des situations de pénurie de main-d'œuvre, par exemple dans le domaine de la santé ou de l'enseignement¹.

Favoriser l'insertion socioprofessionnelle des diplômé-es immigrant-es

Pour réduire cette complexité, les ordres professionnels pourraient revoir les mécanismes mis en place, favoriser la transparence des démarches et amorcer le processus de reconnaissance dès le recrutement des personnes immigrantes (*ibid.*).

Vultur (2021) suggère également des mécanismes plus souples et plus rapides de reconnaissance des diplômes et des qualifications acquises. Toutefois, ces mécanismes seraient vains si les employeur-euses ne sont pas sensibilisé-es de manière plus profonde aux obstacles rencontrés par les personnes immigrantes lors de leur insertion professionnelle, notamment leur usage de pratiques parfois discriminatoires.

¹ Le fait que ce processus de reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger soit complexe incite plusieurs diplômé-es à refaire une formation postsecondaire une fois au Québec : environ 40 % d'entre eux retournent aux études après l'obtention de la résidence permanente canadienne (Vultur, 2021).



Pour consulter le dossier complet


sur la thématique de l'insertion socioprofessionnelle des diplômé·es de l'enseignement supérieur : <http://www.capres.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle>



Pour aller plus loin

- Boudarbat, B. et Montmarquette, C. (2017). La surqualification professionnelle chez les diplômés des collèges et des universités : état de la situation au Québec. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO), 133 p.
- Braham, E. et Homsy, M. (2021). Formation et mobilité de la main-d'oeuvre. Le Québec prêt pour l'avenir ? État des lieux, défis et pratiques inspirantes. Montréal : Institut du Québec, 68 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2019). Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 217 p.
- Cornelissen, L. (2019). Insertion professionnelle des diplômés et surqualification en emploi : une perspective historique (1971-2016). Communication présentée au colloque « Transitions des jeunes de l'école vers le marché du travail » de l'Observatoire de la Francophonie économique, 87^e Congrès de l'ACFAS, 30 mai 2019.
- Cornelissen, L. et Turcotte, M. (2020). La persistance de la surqualification en emploi des immigrants et des non-immigrants. Ottawa : Statistique Canada, 20 p.
- Dioh, M.-L. et Racine, M. (2018). Insertion professionnelle des immigrants qualifiés en technologies de l'information à Québec. À l'encontre des mythes, témoignages d'immigrants. *Relations industrielles*, 72(4), 763-784.
- Lapointe, S. et Turner, J. (2020). Tirer parti des compétences des diplômés en sciences humaines et sociales. *Série Compétences de l'avenir*. Ottawa : Forum des politiques publiques, Diversity Institute, Centre des compétences futures, 55 p.
- LaRochelle-Côté, S. et Hango, D. (2016). La surqualification, les compétences et la satisfaction au travail. Ottawa : Statistique Canada, 17 p.
- Reid, A., Chen, H. et Guertin, R. (2020). Résultats sur le marché du travail des diplômés du niveau postsecondaire, promotion de 2015. Ottawa : Statistique Canada, 14 p.
- Uppal, S. et LaRochelle-Côté, S. (2014). La surqualification des nouveaux diplômés universitaires au Canada. Ottawa : Statistique Canada, 13 p.
- Vultur, M. (2021). Les immigrants titulaires d'un diplôme universitaire: le problème de la surqualification. *La Tribune numérique*, 11 mai.
- Vultur, M. (2016). Rapport au diplôme et sentiment de surqualification des diplômés universitaires québécois. *Recherches sociographiques*, 57(2-3), 553-574.





Vultur, M. (2012). La valeur des diplômes universitaires sur le marché du travail. *Vie économique*, 4(1), 1-9.

Vultur, M. et Bélanger, M. A. (2014). Quels facteurs influencent le sentiment de surqualification des diplômés universitaires ? Dans M. Vultur (dir.), *La surqualification au Québec et au Canada*, (p. 149-177). Québec : Les Presses de l'Université Laval.



> PRATIQUE INSPIRANTE



Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Insertion socioprofessionnelle des diplômé·es de l'enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle>

Le Parcours intégré de choix de carrière en soins infirmiers : acquérir une expérience de travail tout au long de la formation

En 2018, un partenariat inédit voit le jour : les cégeps de Drummondville, Shawinigan, Trois-Rivières et Victoriaville, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ainsi que le Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (CIUSSS MCQ) s'unissent afin de contribuer à relever le défi de main-d'œuvre relatif à la profession infirmière (Bourdages, McMahon et Desjardins, 2018).

Le Parcours intégré de choix de carrière, une entente interordres et interinstitutions¹, vise à permettre aux étudiant·es en soins infirmiers de bénéficier d'une expérience de travail dans leur domaine, et ce, dès le début de leur parcours scolaire.

Une insertion professionnelle graduelle

Grâce à cette entente, les étudiant·es de ces quatre cégeps ayant terminé leur première session d'études en soins infirmiers ont la possibilité de travailler au sein du CIUSSS MCQ à titre de « préposé·es aux bénéficiaires étudiant·es ». Celles et ceux ayant terminé leur deuxième année d'études collégiales en soins infirmiers ou encore leur première année de baccalauréat à l'UQTR peuvent y travailler à titre d'« externes en soins infirmiers » (CIUSSS MCQ, 2018). Enfin, les étudiant·es ayant terminé leur troisième année

¹ Pour en savoir davantage sur la précédente formule entre l'ancien Centre de santé et de services sociaux Drummond et le Cégep de Drummondville, voir Bourdages *et al.* (2018).



d'études collégiales en soins infirmiers qui sont en attente de leur permis d'exercice de l'ordre professionnel peuvent y travailler à titre de « candidat-es à l'exercice de la profession infirmière » (*ibid.*).

L'étudiant-e employé-e a la possibilité d'appliquer ses connaissances dans une variété de secteurs – soins de courte durée, soins de longue durée et réadaptation – (Cégep de Drummondville, 2021) sur l'ensemble du territoire de la région. De plus, la personne accumule des années de service au sein de l'organisation dès le début de sa formation.

Le Parcours intégré de cheminement de carrière permet ainsi aux futur-es diplômé-es d'évoluer au sein d'une organisation du réseau de la santé tout au long de leur parcours scolaire, à mesure que leurs compétences liées à la profession infirmière se consolident. Le processus d'insertion professionnelle et la transition vers le marché du travail se réalisent ainsi de manière graduelle.

La formule Top Réussite

Le Parcours intégré de choix de carrière s'inscrit dans la démarche Top Réussite initiée par la Table régionale de l'éducation du Centre-du-Québec (TRECQ), un organisme qui réunit des représentants du milieu de l'éducation (notamment les collèges et l'université de la région) en vue de répondre aux besoins locaux de formation et de réussite éducative.

La formule Top Réussite vise à ce que les employeur-euses adoptent les meilleures pratiques pour favoriser la réussite éducative des jeunes de la région. Le CIUSSS MCQ s'engage donc à ce que les étudiant-es en soins infirmiers ne dépassent pas 15 heures de travail par semaine pendant leur session. À cet égard, la TRECQ (2021) propose de bonnes pratiques de conciliation études-travail aux employeur-euses qui embauchent des étudiant-es, dont les suivantes :

- favoriser leur présence en classe;
- offrir un maximum de 15 heures de travail par semaine pendant la session;
- diminuer les heures de travail pendant les périodes d'examens et de remise de travaux en tenant compte des calendriers scolaires;
- planifier les horaires de travail avec l'étudiant-e employé-e;
- porter attention aux signes de fatigue et d'épuisement;
- encourager les étudiant-es employé-es à poursuivre leurs études et obtenir leur diplôme.



Qu'est-ce que le préceptorat?

Le Parcours intégré de cheminement de carrière permet également aux étudiant-es en soins infirmiers d'être accompagné-es par une personne préceptrice. Le préceptorat est une méthode d'enseignement individuel très utilisée au cours de la formation initiale et continue en soins infirmiers (Bonnier, Goudreau et Déry, 2013). L'Association des infirmières et infirmiers du Canada (AIIC) définit le préceptorat comme :

« une relation d'accompagnement qu'une infirmière d'expérience effectue auprès d'une étudiante (ou d'une infirmière novice) au cours d'un stage clinique (ou d'une orientation/introduction à un nouveau milieu clinique) » (AIIC, 2004, citée dans Bonnier *et al.*, 2013).

Le continuum d'apprentissage de la profession infirmière se compose des étapes d'insertion professionnelle suivantes :

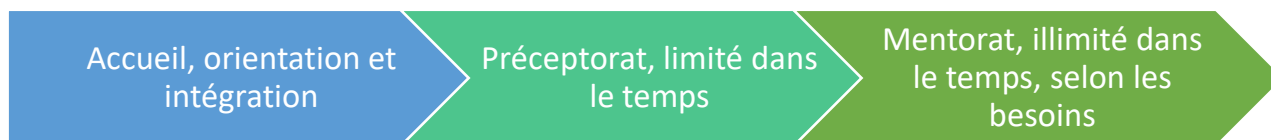


Image : adaptée du ministère de la Santé et des Services sociaux - MSSS (2008)

La relation de préceptorat, limitée dans le temps, vise à favoriser l'intégration de l'étudiant-e dans la pratique infirmière et le développement des compétences liées à la profession (Bonnier *et al.*, 2013). Selon le Cadre de référence du programme national de soutien clinique, cette relation d'un-e à un-e permet à l'étudiant-e de développer un jugement clinique et un savoir-faire, d'acquérir plus rapidement une autonomie professionnelle, d'accroître la confiance en soi, d'augmenter le sentiment d'appartenance et d'avoir accès à des modèles professionnels positifs (MSSS, 2008). Pour l'organisation, le préceptorat permet, entre autres, d'augmenter le recrutement, d'aider au maintien de l'effectif et de contribuer à l'amélioration de la qualité des soins (*ibid.*).

Lors des événements de promotion du programme en début d'année, il est possible pour les futur-es candidat-es du programme d'échanger avec une personne préceptrice. Lors d'événements d'appréciation des compétences (voir l'image à la page suivante), les participant-es ont la possibilité d'échanger avec une personne préceptrice en vue de mieux identifier leurs forces et leurs compétences à améliorer. Ces activités de type *happening* visent à ce que l'accompagnement offert soit pertinent, approprié et personnalisé en fonction des besoins étudiants (CIUSSS MCQ, 2021).



ÉVÈNEMENT VIRTUEL

**Tes Compétences
Ton Parcours**

Étudiants en **soins infirmiers**
ou **santé, assistance
et soins infirmiers (SASI)**

En fonction de ton parcours
scolaire, tu pourrais travailler
comme :

- **PAB étudiant**
- **Externe**
- **CEPIA**
- **CEPI**

Rends-toi sur le site
travaillerensante.com

1. Postule sur le titre d'emploi
désiré
2. Crée ton profil
3. Dépose ton CV

Tu seras contacté pour un entretien
ou tu recevras une invitation courriel pour
participer à notre événement de recrutement virtuel :
Tes Compétences, Ton Parcours, qui aura lieu entre
le 7 et le 16 janvier 2021.

Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
de la Mauricie et
du Centre-du-Québec
Québec

Image : page Facebook du CIUSSS MCQ, 2021

La force d'une collaboration

Le Parcours intégré de choix de carrière est possible grâce à une étroite collaboration entre des partenaires régionaux du réseau de la santé et du monde de l'éducation, en vue de permettre aux étudiant·es de bien se préparer à la réalité du marché du travail (Cégep de Drummondville, 2021).

En somme, en favorisant l'expérience en milieu de travail comme soutien à l'apprentissage, le Parcours intégré de choix de carrière permet de développer des compétences professionnelles dans un encadrement formateur et stimulant dès le début du parcours scolaire (*ibid.*).

Ce type de concertation interordres et interinstitutions nécessite une volonté de travailler en étroite collaboration, une excellente communication entre les partenaires ainsi qu'une confiance mutuelle (Bourdages *et al.*, 2018). Enfin, le fait d'avoir un objectif commun et rassembleur – ici, promouvoir la région de la Mauricie–Centre-du-Québec pour apprendre une profession et aussi y faire carrière – permet d'offrir une réponse concertée aux défis d'adéquation formation-emploi propres à une région (*ibid.*).



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique de l'insertion socioprofessionnelle des diplômé-es de l'enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle>



Pour aller plus loin

Bonnier, L., Goudreau, J. et Déry, J. (2013). Soutenir le développement des compétences de préceptrices à l'aide d'un forum de discussion. *Recherche en soins infirmiers*, 115(4), 124-131.

Bourdages, B., McMahon, D. et Desjardins, M. (2018). *Le parcours intégré de cheminement de carrière (PICC)*. Communication présentée au colloque Éducation/Formation en santé et services sociaux de Lévis, 19-20 septembre.

Cégep de Drummondville (2021). Parcours intégré de choix de carrière (PICC) en soins infirmiers.

Cégep de Shawinigan (2021). Soins infirmiers.

Cégep de Trois-Rivières (2021). Techniques de soins infirmiers.

Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec CIUSSS MCQ (2021). Parcours intégré de choix de carrière (PICC) en soins infirmiers.

Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec CIUSSS MCQ (2018). Parcours intégré de cheminement de carrière. Les étudiantes et étudiants en soins infirmiers seront rapidement intégrés en milieu de travail. Communiqué de presse du 20 février.

Lamy, M. (2018). Sciences infirmières : une intégration professionnelle plus rapide. *En tête — blogue de l'UQTR*, 21 février.

Ministère de la Santé et des Services sociaux - MSSS (2008). Cadre de référence. Programme national de soutien clinique — volet Préceptorat. Gouvernement du Québec, 16 p.

Table régionale de l'éducation du Centre-du-Québec - TRECCQ (2021). Employeur.



> PRATIQUE INSPIRANTE



Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Insertion socioprofessionnelle des diplômé·es de l'enseignement supérieur*. En ligne :

<http://www.capres.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle>

Le projet Humanities+ de l'Université Concordia¹ : favoriser l'insertion des diplômé·es de sciences humaines

Certains programmes de sciences humaines sont plus généralistes (au sens de non spécialisés) et moins appliqués que d'autres programmes universitaires de premier cycle. Partant de ce fait, l'Université Concordia a récemment lancé le projet Humanities+, qui vise à permettre aux futur·es diplômé·es de ce domaine de mieux vivre leur transition vers le marché du travail.

L'initiative, réalisée avec la collaboration du centre d'aide à la réussite de l'établissement, provient du réseau pancanadien Future Skills Innovation Network (FUSION) qui regroupe six universités : Concordia (Québec), Simon Fraser (Colombie-Britannique), Calgary (Alberta), Saskatchewan, Carleton (Ontario) et Memorial (Terre-Neuve).

Ce réseau, financé par le Centre des compétences futures, développe des approches novatrices en matière de compétences afin de préparer les étudiant·es à l'économie de demain et d'améliorer leur employabilité (Centre des compétences futures, 2021).

Le projet Humanities+ s'adresse aux futur·es diplômé·es inscrit·es à temps plein ou à temps partiel dans un programme de premier cycle en sciences humaines à l'Université Concordia, incluant l'histoire de l'art et les études en cinéma.

¹ Les informations contenues dans cette fiche sont exactes en date du 20 août 2021. Pour des informations mises à jour régulièrement, consulter le site Humanities+ de l'Université Concordia.



FutureBound

DEVELOP NEW SKILLS. GROW YOUR NETWORK. BE CAREER READY.

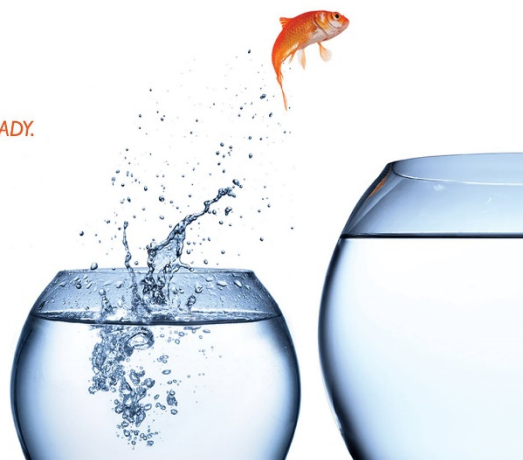


Image : FutureBound, le centre de réussite étudiante de l'Université Concordia, 2021

Un projet axé sur les compétences

Certains programmes en sciences humaines transmettent des savoirs généraux à partir desquels les étudiant-es développent des compétences spécifiques. À titre d'exemple, le fait de rédiger des travaux basés sur des informations validées par la communauté scientifique renvoie à l'acquisition de compétences informationnelles. Le projet Humanities+ vise ainsi à faciliter ce transfert des savoirs vers des compétences, et ce, dans des domaines où les professions ne sont pas données d'avance.

Selon Pascale Sicotte, doyenne de la Faculté des arts et des sciences de l'Université Concordia, le projet Humanities+ offre l'occasion aux futur-es diplômé-es de consolider leurs compétences comme la rédaction, la communication et l'analyse critique, ainsi que d'en développer de nouvelles (Cohen, 2021).

Une démarche en trois étapes

Pour être admissible à Humanities+, l'étudiant-e doit avoir complété au moins 30 crédits dans son programme et s'engager à suivre 50 heures de formation réparties sur trois mois et à participer à une expérience rémunérée d'apprentissage intégré au travail de 200 heures pendant l'été (Université Concordia, 2021).



Le programme se divise en trois phases de formation non créditée² :

Phase 1. Compétences professionnelles et de placement (7 semaines)

Cette première phase comprend deux cours (SKIL 402 et SKIL 403) offerts de manière asynchrone. Ceux-ci comportent quatre heures d’ateliers en ligne ainsi qu’une heure d’activités préparatoires chaque semaine, pour un total de 33 heures de formation.

Ces deux premiers cours visent notamment à acquérir des compétences afin de réussir l’entrevue pour obtenir un stage d’été d’apprentissage intégré au travail. Ils permettent également aux futur-es diplômé-es de réaliser un plan d’apprentissage individualisé pour le développement continu des compétences, qui servira de feuille de route pour la deuxième phase.

Le premier cours, SKIL 402, comprend des ateliers sur des thèmes liés aux compétences professionnelles comme la gestion de projets, le *design thinking*, le leadership, la planification et la conduite de réunion de même que la sensibilisation à l’équité, la diversité et l’inclusion en milieu de travail.

Le deuxième cours, SKIL 403, comprend quant à lui des ateliers sur des thèmes liés aux compétences de placement comme la mise en réseau, les stratégies de recherche d’emploi et l’utilisation de LinkedIn, la rédaction d’un curriculum vitae et de lettres de présentation, les entrevues et les négociations des conditions de travail ainsi que le développement de carrière tout au long de la vie.

² Une fois complété, chacun des cours SKIL figure dans le relevé de notes officiel de l’étudiant-e afin de confirmer sa réussite.





Image : l'équipe du FutureBound, le centre de réussite étudiante de l'Université Concordia

Phase 2. Compétences numériques (1 semaine)

Le cours SKIL 401 vise à développer les compétences numériques des futur-es diplômé-es en se basant sur le plan d'apprentissage individualisé élaboré dans les cours précédents. Étendue sur une semaine, cette formation de 17,5 heures traite notamment d'Excel, de l'analyse et de la visualisation de données ainsi que des outils de présentation comme PowerPoint et Canva.

Phase 3. Expérience d'apprentissage intégré au travail (200 heures pendant l'été)

La dernière phase du projet Humanities+ comprend une expérience de travail rémunérée, qui se déroule du mois de mai au mois d'août. L'étudiant-e fait une demande auprès d'un organisme employeur partenaire du projet.

Cette expérience de travail inclut un programme de développement des compétences élaboré par le Future Skills Innovation Network (FUSION). Il s'agit d'un cours en ligne de 10 heures d'apprentissage autodirigé conçu pour développer trois compétences du 21^e siècle : la métacognition, la communication et la résolution de problèmes.

Enfin, le projet Humanities+ permet aux futur-es diplômé-es d'avoir accès à l'outil d'évaluation CliftonStrengths qui vise à accroître la conscience de soi, une composante essentielle du développement personnel et professionnel tout au long de la vie (Université Concordia, 2021).



Une transition en douceur vers le marché du travail

En offrant aux étudiant-es inscrit-es à des programmes de sciences humaines de mettre leurs compétences en pratique dans un contexte de travail réel, le projet Humanities+ leur permet de commencer à explorer les possibilités professionnelles avant même l'obtention de leur diplôme.

La particularité de cette initiative est donc de répondre aux besoins d'accompagnement et de soutien des futur-es diplômé-es en sciences humaines, un domaine où — à l'inverse des ingénieur-es ou des enseignant-es, par exemple — il n'existe pas de voies directes et circonscrites vers un emploi après la diplomation.



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique de l'insertion socioprofessionnelle des diplômé-es de l'enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle>



Pour aller plus loin

Centre des compétences futures (2021). FUSION : Future Skills Innovation Network for Universities.

Cohen, J. (2021). Concordia introduces a work skills-training program for humanities students. *News*, Concordia University, 18 janvier.

Université Concordia (2021). Humanities+.



> PRATIQUE INSPIRANTE



Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Insertion socioprofessionnelle des diplômé·es de l'enseignement supérieur*. En ligne :

<http://www.capres.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle>

L'initiative Savoir Affaires : une immersion entrepreneuriale et régionale

Certains projets déployés par les établissements d'enseignement supérieur visent le développement d'une culture entrepreneuriale et de nouvelles compétences chez les étudiant·es, contribuant ainsi à favoriser leur transition vers le marché du travail et leur insertion socioprofessionnelle.

C'est le cas de Savoir Affaires de l'Université du Québec, une initiative de mobilisation et de concertation régionale entre des partenaires provenant des milieux académique, économique et des affaires (Deschesnes, 2020a, p. 10).

La démarche de Savoir Affaires, qui s'étale sur plusieurs mois, débouche sur une semaine intensive d'activités portant sur des thématiques choisies par les acteur·trices de la région d'accueil dans le cadre d'une compétition entrepreneuriale basée sur le jumelage d'une cinquantaine d'étudiant·es des cycles supérieurs et d'une soixantaine de gens d'affaires (*ibid.*).



Image : [Logo de Savoir Affaires](#)



Ce jumelage vise à créer de nouvelles idées d'affaires avec le soutien des intervenant-es socioéconomiques régionaux. Les personnes intéressées par les projets issus de l'événement peuvent ensuite bénéficier d'un accompagnement en démarrage d'entreprise (*ibid.*).



Vidéo : chaîne YouTube *ReseauUQ*

L'initiative Savoir Affaires se distingue des autres projets en entrepreneuriat en étant au service d'une région et de ses enjeux de même que par sa semaine intensive, son caractère ambulant, son envergure et la mobilisation des milieux académique, économique et des affaires (Deschesnes, 2020a, p. 7).

Mettre à profit les savoirs des doctorant-es dans les régions du Québec

Le projet est né d'une volonté de la haute direction de l'Université du Québec¹ d'impliquer les étudiant-es de 3^e cycle des établissements du réseau² dans le développement régional. Dans cette mouvance, deux projets ont retenu l'attention de la vice-présidence à l'enseignement et à la recherche en 2005 : *Les Doctoriales françaises*, en France, et *Contacts Affaires*, au Québec. Le premier offrait aux doctorant-es l'occasion de prendre conscience des compétences professionnelles acquises au cours de leur formation et d'être en contact avec le monde des affaires, en vue de faciliter ultérieurement leur insertion

¹ Impliquée depuis la conception et la création de l'initiative Savoir Affaires, l'entreprise Frappier Tandem+ est représentée par Lorraine Frappier, qui est copropriétaire, avec l'Université du Québec, du concept Savoir Affaires.

² Le réseau de l'Université du Québec comprend 10 universités, écoles et institut présents dans différentes régions du Québec.



professionnelle. Le deuxième projet, qui s'adressait aux gens d'affaires de chacune des régions du Québec, visait à leur offrir une occasion de créer de nouveaux liens et de découvrir des outils utiles au développement de leur entreprise.

C'est en 2007 que l'initiative Savoir Affaires est née, en tant que démarche de diversification économique régionale visant à offrir aux étudiant-es des cycles supérieurs et aux postdoctorant-es une occasion de développer leurs compétences grâce à une expérience avec le milieu des affaires — généralement peu enclin à recourir à des étudiant-es hautement qualifié-es pour innover — et à soutenir les régions dans leur défi de maintenir une économie diversifiée.

Entre 2007 et 2009, les grandes lignes d'un projet pilote furent présentées à d'éventuels partenaires régionaux. Le premier événement Savoir Affaires s'est tenu en Mauricie, en 2011, en partenariat avec l'Université du Québec à Trois-Rivières et la Société d'aide au développement des collectivités Centre-de-la-Mauricie. Huit éditions de Savoir Affaires, en collaboration avec six établissements hôtes du réseau de l'Université du Québec, ont permis depuis à 1700 personnes d'imaginer 258 projets d'affaires dans dix régions du Québec.



Vidéo : [chaîne YouTube ReseauUQ](#)



Des retombées pour l'insertion socioprofessionnelle

L'évaluation de l'initiative Savoir Affaires réalisée récemment (Deschesnes, 2020b) a permis de faire des constats qui reposent sur une analyse et des croisements de données collectées auprès de 2213 personnes, incluant celles provenant d'une enquête menée afin de connaître l'état d'avancement des 258 projets issus des huit éditions de Savoir Affaires auprès des personnes ayant poursuivi le développement d'un projet.

En plus des retombées économiques régionales, l'événement génère des bénéfices pour les étudiant-es participant-es sur le plan de la transition vers le marché du travail, dont les suivants :

1. L'élargissement du réseau de contacts professionnels

Durant la semaine de l'événement, les étudiant-es et les gens d'affaires tissent des liens entre eux de même qu'avec les intervenant-es économiques régionaux.

Selon l'évaluation de l'initiative, les interactions et la collaboration entre les milieux académique et économique persistent après cette semaine intensive (Deschesnes, 2020a).

2. La bonification des compétences et du désir d'entreprendre

Les étudiant-es interrogé-es dans le cadre de l'évaluation de l'initiative affirment avoir amélioré leurs compétences à percevoir les besoins du milieu, à travailler en équipe et à élaborer des plans d'affaires.

De plus, leur désir d'entreprendre et d'innover a augmenté : près du tiers d'entre eux ont eu envie de s'inscrire à un cours ou à une formation en entrepreneuriat, et presque la moitié ont manifesté le désir de participer à d'autres activités à caractère entrepreneurial. Par exemple, après leur participation à Savoir Affaires, des étudiant-es sondé-es ont démarré une nouvelle entreprise, ont fait une demande de brevet ou ont repris une entreprise existante, les domaines d'activités allant du tourisme au génie civil, à l'informatique et aux technologies numériques, en passant par l'agroalimentaire, les biocomposites et l'intelligence d'affaires.

Dans l'ensemble, près de 69 % des étudiant-es sollicité-es lors de l'évaluation étaient *beaucoup* ou *assez* d'accord pour dire que l'initiative leur a permis d'évaluer leur fibre entrepreneuriale.





Photo : Édition Abitibi-Témiscamingue et Nord-du-Québec, 2019

3. L'augmentation du désir de réaliser un stage

L'envie des étudiant-es interrogé-es de réaliser un stage dans une entreprise ou dans un organisme du milieu a légèrement augmenté après avoir participé à Savoir Affaires, passant de 58,4 % à 66,2 %.

Deux étudiant-es participant-es ont mentionné que leur expérience Savoir Affaires avait joué en leur faveur lors d'entrevues d'embauche et dans le fait d'avoir décroché l'emploi ou le stage.

4. La précision de leur rôle dans la société

La moitié des étudiant-es interrogé-es ont eu l'impression d'avoir contribué à un niveau *élevé* ou *très élevé* au développement de la région d'accueil.

Environ 62 % des étudiant-es sondé-es sont d'avis que leur participation à Savoir Affaires leur a *beaucoup* ou *assez* permis de mieux réaliser le rôle qu'ils pourraient jouer dans la société avec leur formation universitaire.

5. Le changement d'objectifs

La participation à Savoir Affaires aurait inspiré près de 17 % des étudiant-es interrogé-es à apporter des changements à leurs objectifs ou à leur thème de recherche. À titre d'illustrations, un étudiant a mentionné avoir réaligné ses objectifs de carrière « vers une possibilité plus grande d'entreprendre »; un autre a décidé d'envisager « l'axe entrepreneurial en plus de l'axe universitaire »; un autre a décidé de passer à l'action en fondant son propre cabinet (Deschenes, 2020b). Voici le témoignage d'une étudiante :

« Mes objectifs sont plus audacieux. Je voulais juste compléter mon DESS [diplôme d'études supérieures spécialisées] et aujourd'hui, je me suis inscrite à la maîtrise et je rêve de développer un leadership d'expertise en évaluation des besoins pour mieux impacter l'administration dans mon pays » (citée dans Deschenes, 2020b, p. 44).

6. L'envie d'aller ou de vivre en région

Près du quart des étudiant·es qui ont répondu au sondage mené dans le cadre des travaux d'évaluation à titre d'ancien·nes participant·es de Savoir Affaires seraient retourné·es dans les régions hôtes après leur participation, soit pour des vacances, pour le travail ou pour faire de la recherche sur le terrain.

Deux personnes ont migré en région pour s'y installer et faire leur vie personnelle et professionnelle : une nouvelle arrivante au Québec a mentionné avoir découvert « un monde à part » (le milieu des affaires et de l'innovation) qui l'aurait motivée à continuer de vivre au Québec.



Photo : Édition Beauce, 2018

Dans un autre cas, une étudiante de l'Université du Québec à Trois-Rivières, résidente permanente, s'est établie sur la Côte-Nord deux ans après avoir participé à l'édition de Savoir Affaires Tremplin vers le Nord, en 2016. Elle travaille maintenant dans un organisme nord-côtier dont le rôle est de stimuler la fibre entrepreneuriale et le développement économique de la région et de favoriser l'innovation et la création de nouvelles entreprises.



Ces exemples montrent que les échanges et la collaboration entre les étudiant-es et les écosystèmes régionaux du milieu des affaires pendant l'événement Savoir Affaires peuvent déboucher sur des occasions d'insertion socioprofessionnelle pour les futur-es diplômé-es.



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique de l'insertion socioprofessionnelle des diplômé-es de l'enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle>



Pour aller plus loin

Deschesnes, R. (2020a). *Rapport d'évaluation de Savoir Affaires* (version courte). Québec : Université du Québec, 73 p. [document interne].

Deschesnes, R. (2020b). *Rapport d'évaluation de Savoir Affaires* (version longue). Québec : Université du Québec, 157 p. [document interne].

[Savoir Affaires – page Facebook](#)

[Savoir Affaires – site web](#)

