

COMPÉTENCES DE L'AVENIR

Tirer parti des compétences des diplômés en sciences sociales et humaines

JANVIER 2020

Sandra Lapointe et
Jonathan Turner



TED
ROGERS
SCHOOL
OF MANAGEMENT

DiVERSITY
INSTITUTE



Centre des
Compétences futures



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

- Réalisant des recherches sur des questions cruciales;
- Stimulant des dialogues sincères sur des sujets de recherche;
- Célébrant le travail de leaders exceptionnels.

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

ppforum.ca/fr @ppforumca



Le Centre des Compétences futures est un centre de recherche et de collaboration avant-gardiste qui a pour mission de préparer les Canadiens et les Canadiennes à la réussite professionnelle. Nous croyons que les citoyens et citoyennes du Canada devraient avoir confiance en leurs compétences pour réussir dans un marché du travail en évolution. À titre de communauté pancanadienne, nous collaborons afin de déterminer, mettre à l'essai, mesurer et mettre en commun avec rigueur des approches novatrices pour évaluer et développer les compétences dont les gens auront besoin pour réussir dans les jours et les années à venir.

Le Centre des Compétences futures est un partenariat entre :



Pour obtenir de plus amples renseignements, visitez la page www.fsc-ccf.ca, ou écrivez à info@fsc-ccf.ca





Le Diversity Institute mène et coordonne des recherches multidisciplinaires et multipartites pour répondre aux besoins des Canadiens et des Canadiennes de tous les horizons, à la nature changeante des aptitudes et des compétences, et aux politiques, mécanismes et outils qui favorisent l'inclusion et la réussite économiques. Notre approche axée sur l'action et fondée sur des données probantes fait progresser la connaissance des obstacles complexes auxquels font face les groupes sous-représentés ainsi que des pratiques exemplaires pour induire des changements et produire des résultats concrets. Le Diversity Institute dirige des recherches pour le Centre des Compétences futures.

Le présent rapport est accessible en ligne : [français](#) | [anglais](#)

ISBN : 978-1-988886-93-0

Compétences de l'avenir est financé par le [Centre des Compétences futures](#) du gouvernement du Canada.

Les opinions et interprétations contenues dans cette publication sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada. Le présent rapport peut être reproduit à des fins éducatives et non lucratives, à l'exception des revues savantes ou professionnelles. De plus amples renseignements sur les droits de production, écrivez à communications@fsc-ccf.ca.

The word "Canada" in a serif font, with a small Canadian flag icon above the letter 'a'.

TABLE DES MATIÈRES

À propos du projet.....	IV
À propos des auteurs.....	1
Résumé.....	3
Introduction.....	5
Résultats en matière d'emploi des diplômés universitaires.....	9
Définir les compétences et les capacités.....	14
Compétences essentielles.....	16
Efforts visant à améliorer l'employabilité des diplômés.....	21
Axé sur les programmes et les programmes d'études.....	23
Pédagogique : apprentissage intégré au travail.....	25
Activités de développement des compétences parallèles au programme.....	30
Services d'orientation professionnelle et de placement.....	31
Évaluation et diplômes.....	33
Recherche future.....	36
Bibliographie.....	37
Annexe a.....	53

À PROPOS DU PROJET

Les besoins des Canadiens et des Canadiennes en matière de formation professionnelle changent rapidement. Par l'entremise de Compétences de l'avenir, le Forum des politiques publiques et le Diversity Institute – en sa qualité de responsable de la recherche au Centre des Compétences futures – publient une série de rapports qui explorent certains des enjeux les plus importants ayant actuellement des répercussions sur l'écosystème des compétences au Canada. Chaque rapport met l'accent sur un enjeu particulier, examine l'état actuel des connaissances sur ce sujet et cerne les domaines qui nécessitent des recherches supplémentaires. Cette base solide vise à appuyer des recherches plus poussées et à rendre l'élaboration de politiques plus solide. Un ensemble diversifié d'auteurs, qui participent à l'écosystème des compétences par l'entremise de divers rôles, notamment la recherche, l'activisme et l'élaboration de politiques, ont été soigneusement choisis pour proposer un large éventail de perspectives, tout en mettant en avant le contexte canadien. Leurs antécédents, leurs expériences et leur expertise variés ont permis de façonner leurs perspectives individuelles, leurs analyses de l'écosystème actuel des compétences et les rapports qu'ils ont rédigés.

La série Compétences de l'avenir comprend des rapports portant sur les sujets suivants :

- **Comprendre l'avenir des compétences : comparaisons des tendances au niveau mondial**
- **Le pondérable et l'impondérable : quelles sont les compétences pour trouver un emploi**
- **Repenser les liens entre la technologie et l'avenir du travail**
- **Définir les compétences numériques et les moyens de les acquérir**
- **Obstacles à l'emploi pour les immigrants et les personnes racialisées au Canada**
- **Obstacles à l'emploi pour les personnes en situation de handicap**
- **Rendement du capital investi par les chefs de file de l'industrie en matière de compétences et de formation**
- **La transition de diplômés universitaires du système d'éducation à la main-d'œuvre**



À PROPOS DES AUTEURS



SANDRA LAPOINTE, PhD

Doctorat, professeure associée de philosophie, Université McMaster

Sandra Lapointe est professeure agrégée de philosophie à l'Université McMaster et directrice de La Collaborative (www.votrecollaborative.org), une initiative partenariale dont la mission consiste à favoriser une meilleure culture collaborative au niveau de l'enseignement, des compétences et des répercussions en matière de sciences humaines et sociales. Elle a obtenu son doctorat en philosophie à l'Université de Leeds (Royaume-Uni) en 2000. Ancienne boursière du Commonwealth, Fellow de la Fondation Humboldt, et scientifique adjointe au Bertrand Russell Research Centre, elle est spécialiste de l'histoire de l'étude philosophique de la logique, de l'esprit et du langage. Elle est l'un des rédacteurs en chef adjoints et fondateurs du *Journal for the History of Analytical Philosophy* et sa rédactrice en chef actuelle des éditions spéciales. Elle est une ancienne présidente de l'Association canadienne de philosophie et l'un des administrateurs du Conseil d'administration de la Fédération des sciences humaines.



JONATHAN TURNER, PhD

Doctorat, directeur des initiatives stratégiques institutionnelles, bureau du vice-président, recherche et innovation, Université de Toronto

Jonathan Turner est le cofondateur et l'actuel président sortant du Graduate and Postdoctoral Development Network. Ces sept dernières années, il a travaillé dans l'administration universitaire, principalement avec des étudiants de cycle supérieur et des chercheurs postdoctoraux, afin de les aider à envisager les carrières qui correspondent à leurs expériences universitaires, à développer des stratégies, et à postuler des postes. Il conçoit et élabore des programmes, dirige des ateliers et des séances de conseil de groupe, se consulte avec les membres du corps enseignant et du personnel, et rencontre individuellement les étudiants et les chercheurs postdoctoraux. Il est titulaire d'un baccalauréat en philosophie et histoire de l'Université York, d'un baccalauréat en physique de l'Université de Waterloo, et d'une maîtrise et d'un doctorat en histoire et philosophie des sciences et des technologies de l'Université de Toronto.



Remerciements

Nous tenons à remercier Michael Crawford Urban, Alexandra E. Macdonald, Karen E. McCallum, N. T. Khuong Truong, Charlie Carter, Marlena Flick et enfin, mais surtout, Wendy Cukier, pour leur contribution et leur soutien pendant la rédaction et la révision du présent rapport.



Les changements démographiques spectaculaires de ces dernières années, associés aux changements technologiques rapides, ont cristallisé l'attention sur l'avenir du travail et sur les compétences recherchées par les employeurs pour soutenir la croissance économique. Des études ont exploré la question des « emplois sans personnes » et des « personnes sans emploi » sous divers angles, certaines se concentrant sur le rôle des universités dans la préparation des diplômés au monde du travail.

Le présent rapport examine brièvement les recherches existantes sur les nouveaux besoins des employeurs et les perspectives d'emploi des diplômés universitaires (particulièrement dans le domaine des sciences sociales et humaines), avant de définir les approches visant à soutenir la transition des diplômés vers l'emploi. Bien que les débats persistent et que les résultats varient en fonction de la discipline et des groupes de population, des données factuelles semblent indiquer que les perspectives d'emploi des diplômés universitaires en sciences sociales et humaines sont meilleures que ce que certains laissent entendre – et, particulièrement, qu'elles s'améliorent au fil du temps.

Des données indiquent également que ce qu'il convient d'appeler le « déficit de compétences » est, en partie, une question de perception et de sémantique et qu'il faut travailler davantage pour élaborer des cadres permettant une compréhension mieux documentée et nuancée de la préoccupation exprimée par les employeurs. En même temps, elles révèlent de réels défis sur le plan de l'évaluation et de la reconnaissance, qui doivent être relevés. Dans la dernière section, le rapport passe en revue une série d'approches à la fois anciennes et innovantes pour améliorer les possibilités d'emploi des diplômés et faciliter leur transition vers le monde du travail. Certaines sont intégrées et proches de l'enseignement universitaire. Elles incluent des activités axées sur les programmes et les programmes d'études, des

activités pédagogiques d'apprentissage intégré au travail, des activités de développement des compétences parascolaires et des services d'orientation professionnelle et de stages.

Nous concluons que malgré la prolifération de telles initiatives et la collaboration accrue entre les universités et les employeurs, nos connaissances sont au mieux parcellaires et les interventions doivent reposer sur des recherches supplémentaires. Nous avons notamment besoin :

1. **De plus d'informations sur la façon dont les universités répondent à la demande croissante d'amélioration de l'employabilité des diplômés;**
2. **D'un état des lieux plus complet des programmes existants et de leurs principales caractéristiques;**
3. **D'une meilleure évaluation des répercussions de ces programmes, ainsi que d'informations sur les personnes qui y participent et celles qui en bénéficient;**
4. **D'une évaluation des répercussions particulières de ces programmes sur les groupes en quête d'équité;**
5. **De cadres et de définitions communs des compétences, des capacités, des outils et des techniques;**
6. **De la promotion accrue de la collaboration entre les établissements afin de mettre en commun les pratiques exemplaires, de reproduire et de renforcer ce qui fonctionne.**



Des données indiquent également que ce qu'il convient d'appeler le « déficit de compétences » est, en partie, une question de perception et de sémantique et qu'il faut travailler davantage pour élaborer des cadres permettant une compréhension mieux documentée et nuancée de la préoccupation exprimée par les employeurs.



INTRODUCTION

Le monde du travail change, rapidement. L'innovation et la technologie transforment sa nature alors qu'une génération de travailleurs qualifiés et chevronnés prend sa retraite. Parallèlement, les employeurs investissent moins que par le passé dans la formation et le perfectionnement des employés, et les universités sont à leur tour appelées à être plus réactives aux besoins des employeurs¹. Il n'est donc pas étonnant que le débat à propos de la préparation à l'emploi des diplômés universitaires canadiens persiste. Certains employeurs continuent de déclarer qu'ils ne parviennent pas à pourvoir les postes disponibles, tandis que les diplômés universitaires sont incapables de trouver un travail à la hauteur de leur formation, notamment dans le domaine des sciences sociales et humaines. C'est un des facteurs qui alimentent les discussions et les préoccupations concernant la pertinence des compétences des diplômés universitaires.

Les attentes en matière de formation universitaire changent également. Certes, d'une manière générale, les établissements d'enseignement supérieur s'acquittent, du moins en partie, des responsabilités suivantes : ils « dotent les étudiants de compétences générales et techniques, les préparent à occuper des rôles spécialisés sur le marché du travail, et génèrent et partagent des recherches de pointe profitant à la société et à l'économie². » Alors que l'accent est mis de plus en plus sur la préparation au marché du travail et sur les résultats en matière d'emploi en réponse aux pressions du gouvernement et des employeurs, et que les établissements d'enseignement supérieur s'efforcent de s'adapter, il est important de rappeler que les parties prenantes de l'enseignement supérieur sont également soucieuses de préserver la mission unique des universités^{3, 4, 5}.

Les priorités des gouvernements en matière d'enseignement supérieur s'alignent de plus en plus sur celles exprimées par l'industrie : tous deux souhaitent que l'éducation dote les futurs employés de compétences qui les préparent à passer dans la vie active, et qu'ils puissent conserver leur emploi en s'adaptant à l'évolution du travail. Certains gouvernements répondent à cette pression en mettant plus d'accent sur les compétences numériques et la programmation et en se focalisant davantage sur la science, la technologique, le génie et les mathématiques (STGM)⁶. Par exemple, en réponse à un rapport qui mettait l'accent sur la nécessité d'accroître le nombre de diplômés ayant des compétences

¹ Stuckey, J., et Munro, D. (2013). [The need to make skills work: The cost of Ontario's skills gap](#). Le Conference Board du Canada, p. 8.

² Munro, D. (2019). [Compétences, formation et apprentissage continu](#). Forum des politiques publiques.

³ Mosaic Research Solutions. (2016). [Canadian graduate and professional student survey - \(2016\): Summary report](#). Association canadienne pour les études supérieures.

⁴ Mosaic Research Solutions. (2019). [Career centre resources, services and metrics: A pan-Canadian benchmarking survey](#). CACEE Research Brief. Association canadienne des spécialistes en emploi et des employeurs (ACSEE).

⁵ Grant, M. (2016). [Harmoniser les compétences avec les besoins du marché du travail](#). Le Conference Board du Canada.

⁶ Le Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. (2016). [Former la main-d'œuvre de demain : Une responsabilité partagée](#). Gouvernement de l'Ontario.

technologiques approfondies, le gouvernement de l'Ontario a récemment annoncé qu'il prévoyait augmenter le nombre de diplômés en STGM au cours des cinq prochaines années⁷.

Des aides financières sont allouées aux nouveaux programmes – comme l'apprentissage intégré au travail (AIT) – pour aider les étudiants à faire la transition vers l'emploi⁸. Les universités soutiennent généralement qu'elles sont investies d'une mission sociale et doivent préserver les valeurs essentielles lorsqu'elles produisent des diplômés qui contribuent à la société. Les diplômés eux-mêmes ont des opinions mitigées sur les compétences qu'ils acquièrent et sur leur degré de préparation au travail après l'obtention de leur diplôme – 40 % des étudiants en sciences sociales et humaines retournent aux études dans l'année qui suit l'obtention de leur diplôme, 15 % d'entre eux s'inscrivant dans un collège communautaire⁹. De plus en plus, les étudiants et leurs parents s'attendent à ce que la formation universitaire améliore leurs perspectives de carrière. Ainsi, si les statistiques sur l'emploi après l'obtention du diplôme font depuis longtemps partie des indicateurs clés de rendement pour les collèges, de plus en plus de gouvernements les appliquent également aux universités¹⁰.

Les employeurs, eux aussi, concentrent leur attention sur les universités, 76 % d'entre eux affirmant qu'ils « travaillent avec un ou plusieurs établissements d'enseignement (y compris les universités, les collèges et les écoles polytechniques) pour mieux préparer les étudiants à entrer sur le marché du travail¹¹. » Cependant, la nature et les répercussions de ces collaborations diffèrent selon les établissements et les domaines de programme.

Concrètement, les avis divergent sur la question de savoir si la responsabilité de préparer des employés à l'emploi relève des établissements d'enseignement supérieur ou des employeurs, et des recherches approfondies ont été entreprises dans le monde entier sur la nature et les différents aspects de ce que l'on appelle les « déficits de compétences »¹². Certains pointent du doigt les universités, estimant qu'elles ne réagissent pas correctement et que leurs approches sont dépassées¹³. D'autres relèvent que les

⁷ Ministère du Développement économique, de la Création d'emplois et du Commerce. (2017). [L'Ontario accroît le nombre de diplômés en sciences, en technologies, en génie, en mathématiques et en intelligence artificielle](#). Gouvernement de l'Ontario.

⁸ Gouvernement du Canada. (2019). [Budget 2019 : Investir dans les jeunes canadiens](#). Gouvernement du Canada.

⁹ Institute for Competitiveness & Prosperity. (2018). [Teaching for Tomorrow: Building the Necessary Skills Today, Working Paper 33](#). Institute for Competitiveness & Prosperity.

¹⁰ Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario. (2019). [Indicateurs de rendement \(IR\) pour les collèges et autres établissements publics](#). Gouvernement de l'Ontario.

¹¹ Conseil canadien des affaires. (2016). [Developing Canada's future workforce: a survey of large private-sector employers](#). Aon Hewitt, p. 8.

¹² Borwein, S. (2014). [Le grand fossé des compétences : revue de la littérature](#). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

¹³ Munk, J. (2016). [Universities can't solve our skills gap problem, because they caused it](#). TechCrunch.

employeurs sont incapables de prévoir avec précision les besoins en compétences particulières^{14, 15, 16}. D'autres encore affirment que les employeurs négligent souvent les travailleurs qualifiés, notamment les femmes, les Autochtones, les personnes racialisées et les personnes en situation de handicap, ainsi que les professionnels formés à l'étranger, en raison de préjugés et d'obstacles systémiques, laissant même des ingénieurs formés sans emploi^{17, 18, 19}. Selon des études internationales, le Canada investit massivement dans l'enseignement postsecondaire par rapport à d'autres pays alors que les employeurs canadiens n'investissent pas suffisamment dans la formation par rapport aux autres^{20, 21, 22}.

Il ne fait guère de doute que l'attention croissante portée à la préparation à l'emploi et aux compétences a commencé à réduire les inscriptions dans les programmes de sciences humaines et, dans une moindre mesure, de sciences sociales²³. Les experts contestent d'une part^{24, 25, 26, 27} et défendent²⁸ d'autre part l'importance de l'enseignement des sciences sociales et humaines. Les chercheurs en sciences humaines ont tendance à défendre l'importance de cette filière pour le bon fonctionnement de la démocratie et de la société civile. Ils rejettent souvent les arguments plus « utilitaires » comme signes de la corporatisation de l'université²⁹. Toutefois, la défense des sciences sociales et humaines se fonde de plus en plus sur leur

¹⁴ Les appels en faveur de plus de travailleurs du secteur technologique, par exemple, persistent depuis 20 ans, mais les changements de salaire n'indiquent pas nécessairement que les pénuries sont aussi graves qu'on le prétend. Voir, par exemple, Finnie, R., Pavlic, D., et Childs, S. (2018). [Earnings of university bachelor's degree graduates in information and communication technology programs: A tax data analysis](#). Analyse de politiques, 44(S1) S13–S29. De plus, la province de l'Ontario a écouté les appels de Nortel à « doubler le nombre d'ingénieurs ». Puis l'entreprise s'est effondrée, la bulle point-com a éclaté, et l'Ontario s'est retrouvé avec de nombreux ingénieurs sous-employés. De même, ces dernières années, ce qu'il convient d'appeler les « compétences non techniques » sont plus recherchées que les talents en STGM – les projections du marché du travail basées sur les enquêtes menées auprès des employeurs sont souvent très difficiles à établir.

¹⁵ Cukier, W. (2011). [Bridging the Skills Gap](#). HRProfessionalNow.

¹⁶ Lee, J.Y., et Patel, S. (2019). [Redefining career communities in higher education](#). International Journal of Higher Education 8(5): 1-11.

¹⁷ Ng, E., Gagnon, S. (2020). [Écarts d'emploi et sous-emploi touchant les groupes racialisés et les immigrants au Canada : constatations actuelles et directions futures](#). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Diversity Institute de l'Université Ryerson, Centre des Compétences futures.

¹⁸ 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](#). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Diversity Institute de l'Université Ryerson, Centre des Compétences futures.

¹⁹ Prochain rapport de Compétences de l'avenir sur les barrières à l'emploi touchant les Autochtones au Canada.

²⁰ Stuckey, J., et Munro, D. (2013). The need to make skills work: The cost of Ontario's skills gap. Le Conference Board du Canada, p. 8.

²¹ Munro, D. (2014). [Employers Must Start Investing in Skills Training or Risk Having Public Policy Nudge Them Along](#). Financial Post.

²² Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). [Getting skills right: Future-Ready Adult Learning Systems](#). Organisation de coopération et de développement économiques.

²³ Dutt-Ballerstadt, R. (2019). [Academic Prioritization or Killing the Liberal Arts?](#) Inside Higher Ed.

²⁴ Chiose, S. (2014). Recent University Grads Increasingly Jobless. The Globe and Mail.

²⁵ Cohen, P. (2016). [A Rising Call to Promote STEM Education and Cut Liberal Arts Funding](#). The New York Times.

²⁶ Edge, J., Martin, E., and McKean, M. (2018). [Getting to work: Career skills development for social sciences and humanities graduates](#). Le Conference Board du Canada.

²⁷ Le Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. (2016). [Former la main-d'œuvre de demain : Une responsabilité partagée](#). Gouvernement de l'Ontario.

²⁸ Lewington, J. (2019). [Yes, you will get a job with that arts degree: Arts students once feared spending life as a barista. But they're increasingly popular hires for tech firms](#). Maclean's.

²⁹ Ruark, J. (2011). Defenders of the Humanities Look for New Ways to Explain Their Value. The Chronicle of Higher Education.

importance dans le développement des compétences – comme la pensée critique, la communication et la résolution de problèmes – nécessaires pour réussir dans l'économie mondiale. Un récent rapport publié par RBC, par exemple, a relevé que :

[...] on constate une demande croissante pour les compétences qu'on cultive dans ce domaine [formation générale]. Plus il y a de tâches automatisées dans les milieux de travail, plus on cherche des gens qui possèdent des compétences complémentaires à la technologie. La pensée critique, la compréhension de lecture et l'aptitude à la communication sont plus nécessaires que jamais; cependant, de moins en moins de jeunes choisissent les programmes de formation générale, alors qu'il s'agit de disciplines qui développent justement ces compétences essentielles. À l'aube des années 2020, nous avons besoin de plus de curiosité et de créativité. Les employeurs nous ont dit qu'ils embauchent les candidats qui sont doués pour les langues et la résolution de problèmes. Par conséquent, la formation interdisciplinaire est nécessaire pour développer les aptitudes qu'on cultive dans les programmes de formation générale³⁰.

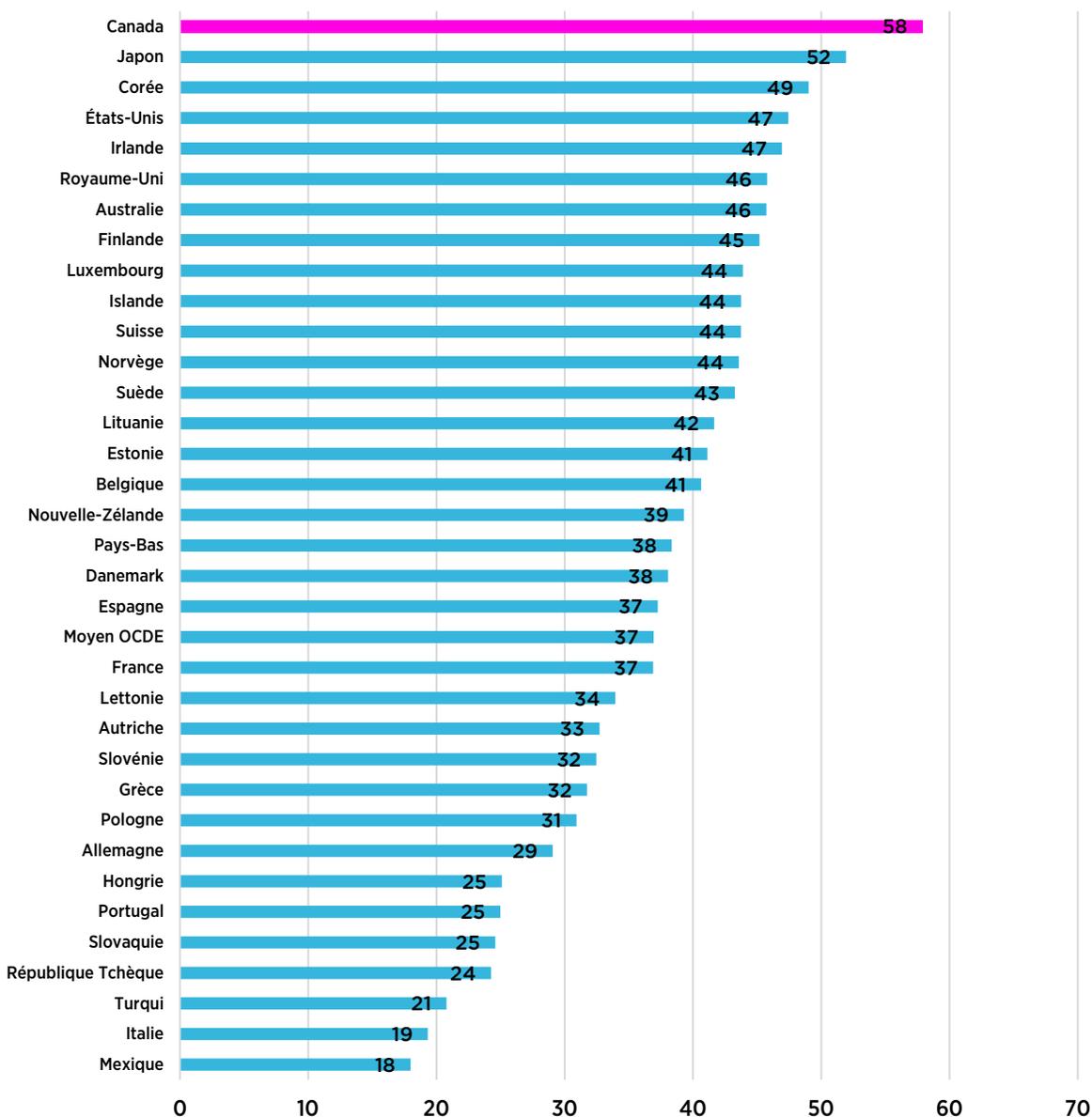
Dans le présent rapport, nous examinons les recherches existantes sur les perspectives d'emploi des diplômés universitaires, particulièrement dans le domaine des sciences sociales et humaines, et cherchons à mettre en lumière la véritable nature du « déficit de compétences » dans lequel ils se trouvent. Nous faisons le point sur le discours relatif au déficit de compétences, examinons les nouveaux besoins des employeurs et étudions dans quelle mesure des approches innovantes sont utilisées pour améliorer la transition des diplômés vers l'emploi. Enfin, nous terminons en soulignant un certain nombre de questions auxquelles il faut répondre si nous voulons comprendre pleinement l'ampleur – grande ou petite – du déficit de compétences et ce qui peut être fait pour y remédier.

³⁰ Schrumm, A., McCarter, B., Chow, D., Kirby, J., et Chin, D. (2019). [Comblent les lacunes : Ce que les Canadiens nous ont dit au sujet de la révolution des aptitudes](#). Banque Royale du Canada, 4.

RESULTATS EN MATIERE D'EMPLOI DES DIPLOMES UNIVERSITAIRES

Les Canadiens et Canadiennes comptent parmi les personnes les plus instruites de la planète. Au total, 58 % des 25 à 64 ans sont titulaires d'un diplôme d'études supérieures, y compris d'un diplôme d'études collégiales ou universitaires (voir figure 1).

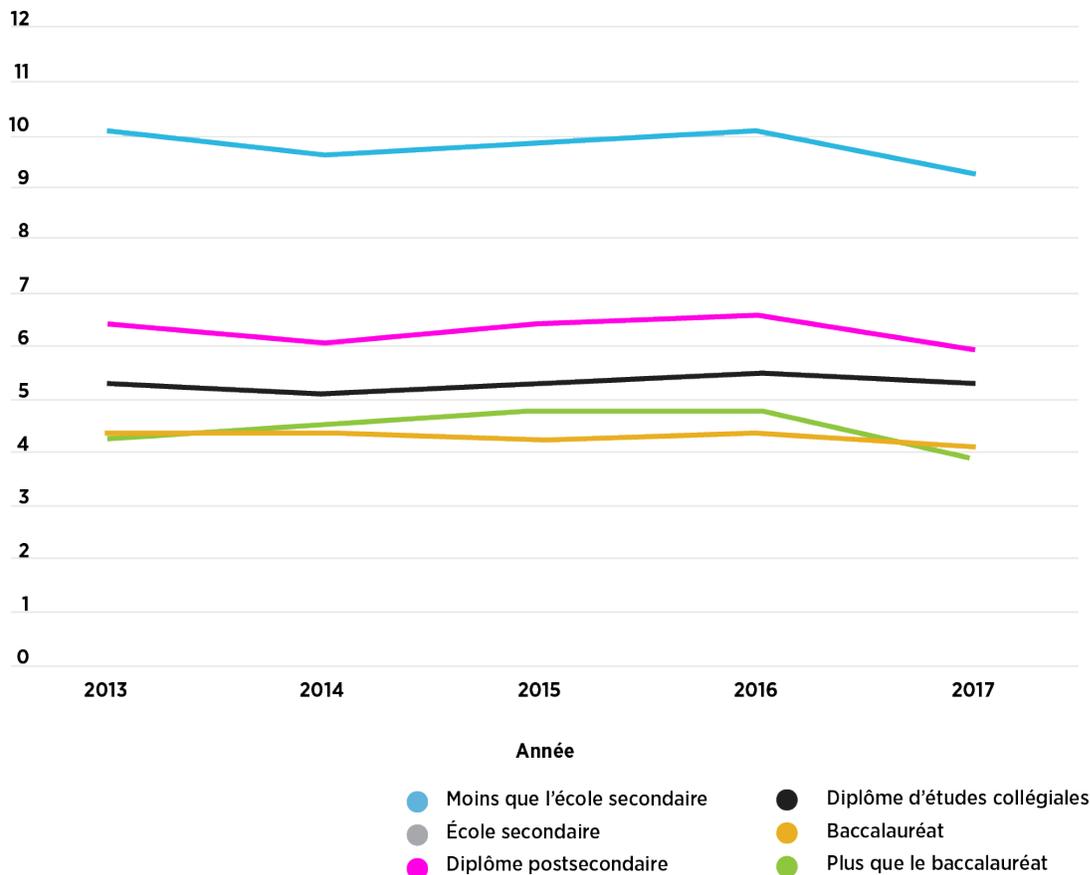
Figure 1 : Pourcentage de personnes âgées de 25 à 64 ans titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur



Source : OCDE. 2018. [Regards sur l'éducation](#).

Les titulaires d'un baccalauréat gagnent en moyenne 25 000 dollars de plus par an que les diplômés de l'enseignement secondaire³¹. Les personnes titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme d'études supérieures sont moins susceptibles d'être au chômage que les diplômés des collèges ou de l'enseignement secondaire (figure 2).

Figure 2 : Taux de chômage par niveau de scolarité (pourcentage de chômeurs, 2013-2017 par niveau de scolarité le plus élevé atteint, 25 ans et plus)



Source : Statistique Canada. [Tableau : 14-10-0118-01. Caractéristiques de la population active selon le diplôme scolaire, données annuelles.](#)

Les données sur les revenus et l'emploi des diplômés en sciences sociales et humaines indiquent également que leurs compétences sont recherchées et que le « déficit de compétences » n'est peut-être pas aussi prononcé qu'on le prétend. S'il est vrai que les diplômés en génie et en technologie obtiennent un emploi plus rapidement, la disparité des résultats en matière d'emploi entre les diplômés en STGM et

³¹ Statistique Canada. (2017). La scolarité est-elle payante? Une comparaison des gains selon le niveau de scolarité au Canada et dans ses provinces et ses territoires. Catalogue no 98-200-X(2016)024.

en sciences sociales et humaines diminue avec le temps³². Les données sur les salaires en Ontario, par exemple, indiquent que les diplômés en commerce gagnent presque autant que les ingénieurs, et que les diplômés en sciences sociales gagnent plus que les diplômés en sciences après deux ans^{33, 34}. De même, les diplômés en sciences humaines gagnaient légèrement plus que les diplômés en biologie et en agriculture après deux ans (voir tableau 1 ci-dessous)³⁵. Des constatations semblables ont été faites aux États-Unis, où l'avantage salarial initial des diplômés dans les matières principales en STGM disparaît après plusieurs années³⁶.

En effet, après s'être concentrés pendant des années sur les compétences numériques et l'importance des disciplines des STGM³⁷, les employeurs se sont récemment fait plus entendre sur l'importance des « compétences non techniques » comme les capacités de communication et les capacités interpersonnelles. Dans un livre récent, des cadres de Microsoft ont indiqué que les diplômés en sciences humaines étaient particulièrement importants pour faire face aux nouvelles technologies comme l'intelligence artificielle³⁸. Les grandes entreprises comme les banques continuent de recruter des diplômés en sciences sociales et humaines et certains pensent que la valeur de leurs compétences augmentera en fait en raison des technologies perturbatrices³⁹.

Cela est d'autant plus important que l'accent excessif mis sur les STGM a eu des conséquences imprévues sur l'inclusion⁴⁰. Malgré des années d'efforts, par exemple, il y a à peine plus de femmes en génie qu'il y a 30 ans et moins en informatique⁴¹. Les étudiants en situation de handicap sont beaucoup plus susceptibles de s'inscrire en sciences sociales et humaines, tout comme les étudiants autochtones. Par conséquent, les programmes qui privilégient les STGM excluent ces groupes, comme l'ont montré les

³² Finnie, R., et al. (2016). [Barista or Better? New Evidence on the Earnings of Post-Secondary Education Graduates: A Tax Linkage Approach](#). Initiative de recherche sur les politiques de l'éducation.

³³ Frenette, M., et Frank, K. (2016). Gains des diplômés postsecondaires selon le domaine d'études détaillé. Aperçus économiques no 056. Statistique Canada

³⁴ Rastrick, C. (2018). [Des emplois intéressants pour les personnes diplômées des sciences humaines et sociales](#). Centre ontarien Innovation-Emploi.

³⁵ Cukier, W. (2019). [Inclusive Innovation: Challenging Assumptions](#). Presentation to the Inclusive Prosperity: Recoupling Growth, Equity and Social Kingston Conference. Université Queen's.

³⁶ Deming, D. (2019). [Engineers Sprint Ahead, but Don't Underestimate the Poets](#). College of Arts and Sciences.

³⁷ Voir, par exemple, Le comité d'experts sur les besoins futurs en compétences en STGM. (2015). [Assemblage requis : Compétences en STGM et productivité économique du Canada](#). Conseil des académies canadiennes.

³⁸ Microsoft, Smith, B., et Shum, H. (2018). The Future Computed: Artificial Intelligence and its role in society. Microsoft.

³⁹ Schrumm, A., McCarter, B., Chow, D., Kirby, J., et Chin, D. (2019). [Comblent les lacunes : Ce que les Canadiens nous ont dit au sujet de la révolution des aptitudes](#). Banque Royale du Canada, p. 4.

⁴⁰ Cukier, W., Campbell, M., et McNamara, L. (2019). Diversity Implications of Work Integrated Learning. Fonds ontarien de recherche et d'innovation en matière de capital humain. Toronto: Ryerson Diversity Institute.

⁴¹ Cukier, W. (2019). [Women in engineering: Barriers remain 30 years after École Polytechnique shooting](#). La Conversation.

analyses de genre et de diversité des programmes d'enseignement coopératif et autres programmes d'apprentissage intégré au travail, la recherche appliquée, etc.⁴².

Tableau 1 : Salaire des personnes employées à plein temps après deux ans en Ontario, par discipline⁴³

DISCIPLINE	DIPLOMES DE 2005	DIPLOMES DE 2014
Dentisterie	103 750 \$	99 601 \$
Médecine vétérinaire	70 714 \$	77 440 \$
Médecine	68 333 \$	72 875 \$
Droit	75 376 \$	72 412 \$
Informatique	56 828 \$	70 148 \$
Génie	58 939 \$	65 475 \$
Soins infirmiers	58 927 \$	62 201 \$
Mathématiques	50 814 \$	58 718 \$
Affaires et commerce	52 383 \$	54 416 \$
Thérapie et réadaptation	50 313 \$	52 500 \$
Professions de la santé	51 410 \$	51 061 \$
Autres arts et sciences	49 954 \$	44 736 \$
Sciences physiques	48 860 \$	43 444 \$
Éducation	47 992 \$	43 550 \$
Sciences sociales	43 996 \$	42 047 \$
Journalisme	40 870 \$	40 190 \$
Kinésiologie/Récréologie/Éducation physique	42 647 \$	38 948 \$
Sciences humaines	41 550 \$	38 892 \$
Agriculture et biologie	42 038 \$	38 660 \$
Beaux-arts et arts appliqués	36 911 \$	35 742 \$
Moyenne	49 669 \$	49 636 \$

⁴² Cukier, W., Campbell, M., et McNamara, L. (2019). Diversity Implications of Work Integrated Learning. Fonds ontarien de recherche et d'innovation en matière de capital humain. Toronto: Ryerson Diversity Institute.

⁴³ Cukier, W. (2019). [Inclusive Innovation: Challenging Assumptions](#). Presentation to the Inclusive Prosperity: Recoupling Growth, Equity and Social Kingston Conference. Université Queen's.

Il convient également de noter que tout comme les diplômes scientifiques offrent des débouchés vers la formation professionnelle en médecine, en dentisterie et en médecine vétérinaire avec de bonnes perspectives d'emploi, les diplômes de premier cycle en sciences sociales et humaines ouvrent des voies aux diplômes professionnels comme le droit et l'administration des affaires associés à des professions recherchées et bien rémunérées⁴⁴. Par exemple, parmi les 10 premières disciplines ayant la plus grande probabilité de favoriser l'admission en droit, la plupart sont les sciences humaines, et l'histoire est la première⁴⁵.

Pourtant, une proportion importante de diplômés universitaires sont au chômage ou sous-employés. Par exemple, sur la base d'une mesure autodéclarée de la surqualification, Statistique Canada a constaté qu'environ 12 % des travailleurs âgés de 25 à 64 ans titulaires d'un diplôme universitaire ont déclaré avoir un emploi qui n'exigeait qu'un diplôme d'études secondaires (c'est-à-dire qu'ils étaient « surqualifiés »). En outre, 19 % ont déclaré que leur emploi nécessitait un diplôme collégial, tandis que 69 % ont indiqué que leur emploi exigeait des études universitaires. Le sous-emploi ou la surqualification ont des répercussions importantes sur la satisfaction au travail. Si l'on tient compte d'autres facteurs pertinents, environ 13 % des diplômés universitaires ayant un emploi pour lequel ils étaient surqualifiés n'étaient pas satisfaits, contre seulement 3 % de ceux qui étaient convenablement qualifiés pour un poste de niveau universitaire⁴⁶.

Bien entendu, la spécialisation disciplinaire n'est pas le seul facteur qui influence les résultats des diplômés en matière d'emploi. D'autres facteurs influent sur les résultats en matière de carrière, notamment les aspects démographiques et les caractéristiques et l'aptitude du candidat. Indépendamment de la qualification et des compétences de la personne, la recherche montre que le sexe, le statut socio-économique, l'orientation sexuelle, la racialisation, l'autochtonie, l'aptitude, la neurodiversité et d'autres caractéristiques individuelles ont tous des répercussions sur les résultats en d'emploi, partie à cause des préjugés inconscients et des obstacles systémiques dans les processus d'emploi^{47, 48, 49, 50, 51, 52}.

⁴⁴ Cukier, W. (2019). [Inclusive Innovation: Challenging Assumptions](#). Presentation to the Inclusive Prosperity: Recoupling Growth, Equity and Social Kingston Conference. Université Queen's.

⁴⁵ College Consensus. Non daté. [10 Best Degrees for Getting into Law School](#). College Consensus.

⁴⁶ Uppal, S., et LaRochelle-Côté, S. (2014). [La surqualification des nouveaux diplômés universitaires au Canada](#). Statistique Canada.

⁴⁷ Ng, E., Gagnon, S. (2020). [Écarts d'emploi et sous-emploi touchant les groupes racialisés et les immigrants au Canada : Constatations actuelles et directions futures](#). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Centre des Compétences futures, Diversity Institute de l'Université Ryerson.

⁴⁸ Block, S., et Galabuzi, G.-E. (2018). [Persistent Inequality: Canada's Colour-coded Labour Market](#). Centre canadien de politiques alternatives.

⁴⁹ Angus Reid Institute. (2015). [Disability and Accessibility: Canadians see significant room for improvement in communities where they live](#). Angus Reid Institute

⁵⁰ Turcotte, M. (2014). [Les personnes avec incapacité et l'emploi](#). Statistique Canada.

⁵¹ Tompa, E., Boucher, N. and 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](#). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Centre des Compétences futures, Diversity Institute de l'Université Ryerson.

⁵² Rapport à venir, sur les barrières à l'emploi pour les personnes autochtones.

DEFINIR LES COMPÉTENCES ET LES CAPACITÉS

Bien qu'il soit clair que certains employeurs canadiens se concentrent davantage sur les compétences que sur les diplômes⁵³, la compréhension de la nature des compétences recherchées par les employeurs et du rôle des établissements postsecondaires dans la promotion de ces compétences est entravée par le fait que les hypothèses et la terminologie utilisées pour décrire ces concepts divergent souvent. La littérature dont les établissements peuvent s'inspirer pour définir les compétences que les employeurs recherchent est, au mieux, incohérente : les définitions varient, la portée des cadres d'évaluation est différente et les données ont été obtenues à l'aide de méthodologies divergentes^{54, 55, 56, 57}.

Par exemple, les approches traditionnelles de l'information sur le marché du travail reposent sur des enquêtes et des codes professionnels ou des catégories d'emploi qui sont souvent mal définis et mal compris, et qui deviennent rapidement obsolètes. Les nouvelles initiatives visant à utiliser la technologie pour extraire et transmettre des données en temps réel à partir de tableaux d'affichage des offres d'emploi et de bases de données comme Burning Glass, LinkedIn et Magnet sont prometteuses^{58,59}. Cependant, elles font face également à de nombreux défis parce que les bases de données utilisent des ontologies et des taxonomies de compétences différentes. Par exemple, certaines approches s'appuient sur les codes professionnels nationaux traditionnels pour définir et organiser les informations sur les besoins des employeurs, tandis que d'autres utilisent des taxonomies des capacités élaborées qui incluent des informations sur les connaissances, les compétences, les comportements, le contexte et même les attitudes⁶⁰.

À cette complexité s'ajoutent d'importantes lacunes dans la compréhension et la nomenclature commune. Outre les lacunes dans les données et les désaccords concernant la préparation à l'emploi, les différences terminologiques ajoutent également à la confusion. Par exemple, les définitions souvent

⁵³ Braham, E., Tobin, S. (2020). [Résoudre le casse-tête des compétences : la bonne information, la pièce manquante](#). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Diversity Institute de l'Université Ryerson, Centre des Compétences futures.

⁵⁴ Grant, M. (2016). [Harmoniser les compétences avec les besoins du marché du travail](#). Le Conference Board du Canada.

⁵⁵ Institut canadien d'éducation et de recherche en orientation (CERIC). (2019). [Le développement de carrière en milieu de travail : sondage des entreprises canadiennes](#). CERIC.

⁵⁶ Shortt, D., Robson, B. et Sabat, M. (2020). [Comblent les lacunes dans les compétences : d'autres voies possibles](#). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Diversity Institute de l'Université Ryerson, Centre des Compétences futures.

⁵⁷ Pretti, T. J., et al. (À venir). An analysis of competency frameworks and the future of work. Diversity Institute, Future Skills Centre, and University of Waterloo.

⁵⁸ Voir, par exemple, Forum économique mondial. (2018). [Towards a Reskilling Revolution: A Future of Jobs for All](#). Forum économique mondial.

⁵⁹ LinkedIn Talent Solutions. (2019). [Future of Skills 2019: Anticipating what's next for your business: An Asia-Pacific Edition](#). LinkedIn Talent Solutions.

⁶⁰ Braham, E., Tobin, S. (2020). [Résoudre le casse-tête des compétences : la bonne information, la pièce manquante](#). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Diversity Institute de l'Université Ryerson, Centre des Compétences futures.

floues et la différenciation entre les habiletés, les compétences, les outils et les techniques peuvent rendre difficiles la discussion et l'application de ces concepts^{61, 62, 63}.

L'attention insuffisante accordée aux distinctions importantes concernant la cible des analyses complique davantage les choses. En particulier, les diplômes ne devraient pas être combinés aux compétences et aux outils ou aux techniques, et toute confusion sur ce point rend difficile l'élaboration de programmes d'éducation clairs^{64, 65}. Par exemple, si la connaissance de la programmation peut être une compétence, celle d'un langage de programmation particulier comme Cobol ou Java est bien comprise comme un outil ou une technique. De même, si une bonne communication écrite est une compétence, être capable de rédiger une dissertation, une note de service ou un communiqué de presse est l'application de cette compétence à une technique particulière. En général, il faut plus de temps pour acquérir des compétences que pour maîtriser des techniques et le fait de ne pas distinguer ces deux processus crée des difficultés supplémentaires.

Outre les compétences techniques propres à un emploi et les compétences numériques générales, de nombreux employeurs sont préoccupés par le manque de compétences « fondamentales » ou « essentielles »⁶⁶. Une enquête montre qu'en plus de l'apprentissage continu et des compétences interpersonnelles et communicationnelles, les employeurs veulent des employés qui possèdent également des compétences facilitant l'innovation et l'adaptabilité^{67, 68}, comme l'intelligence sociale et émotionnelle, l'écoute active, la communication interculturelle et le raisonnement éthique⁶⁹. Cependant, malgré l'existence d'un nombre croissant de documents de référence soutenant la nécessité des compétences essentielles (voir encadré 1), il n'y a pas de consensus sur les compétences à privilégier dans l'enseignement universitaire, sur la meilleure façon de les inculquer ou de les mesurer^{70, 71}. En effet,

⁶¹ Braham, E., Tobin, S. (2020). [Résoudre le casse-tête des compétences : la bonne information, la pièce manquante](#). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Diversity Institute de l'Université Ryerson, Centre des Compétences futures.

⁶² Shortt, D., Robson, B. et Sabat, M. (2020). [Comblent les lacunes dans les compétences : d'autres voies possibles](#). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Diversity Institute de l'Université Ryerson, Centre des Compétences futures.

⁶³ Conseil de l'information sur le marché du travail. (2019). [Ceci n'est pas une compétence : le défi de la mesure des déficits de compétences](#). Perspectives de l'IMT, no 14. Conseil de l'information sur le marché du travail.

⁶⁴ Emploi et Développement social Canada. (2019). [Taxonomie des compétences et des capacités](#). Gouvernement du Canada.

⁶⁵ Conseil de l'information sur le marché du travail. (2019). [Faire le lien entre les compétences et les professions : Un court document de réflexion pour identifier les compétences découlant de la CNP](#). Perspectives de l'IMT, no 16. Conseil de l'information sur le marché du travail.

⁶⁶ Shortt, D., Robson, B. et Sabat, M. (2020). [Comblent les lacunes dans les compétences : d'autres voies possibles](#). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Diversity Institute de l'Université Ryerson, Centre des Compétences futures.

⁶⁷ Conseil canadien des affaires et Morneau Shepell. (2018). [Navigating change: 2018 Business Council Skills Survey](#). Conseil canadien des affaires et Morneau Shepell.

⁶⁸ Forum économique mondial (FEM). (2016). [The future of jobs: Employment skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution](#). FEM.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Conseil consultatif en matière de croissance économique. (2017). [Un pays qui apprend : outiller la main-d'œuvre du Canada avec les compétences de l'avenir](#). Gouvernement du Canada.

⁷¹ The British Academy. (2017). [The right skills: Celebrating skills in the arts, in the humanities and social sciences](#). The British Academy.

alors que les universités s'axent de plus en plus sur des cadres de compétences, les approches ou les définitions utilisées sont peu cohérentes et souvent les cadres semblent procéder des programmes eux-mêmes plutôt que des besoins des employeurs ou de cadres bien établis et mesurables⁷².

Compétences essentielles

Le cadre des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada définit l'ensemble de compétences de base nécessaires dans toutes les professions, à savoir :



Lecture



Capacité de raisonnement



Rédaction



Communication orale



Utilisation de documents



Travail d'équipe



Calcul



Formation continue



Informatique/compétences numériques

Chaque compétence est associée à une note de complexité et à un ensemble d'évaluations⁷³.



Ce cadre des compétences essentielles fait partie d'une vaste taxonomie des compétences liées aux professions, et il fournit un ensemble de compétences bien définies et mesurables en principe qui peuvent être utilisées dans divers contextes pour établir une compréhension commune de celles que possèdent les demandeurs d'emploi, de celles que les établissements postsecondaires développent et de celles dont les employeurs ont besoin. Les discussions visant à mettre à jour le cadre sont en cours et l'accent est

⁷² Pretti, T. J., et al. (À venir). An analysis of competency frameworks and the future of work. Diversity Institute, Future Skills Centre, and University of Waterloo.

⁷³ Gouvernement du Canada. (2015). [Comprendre les compétences essentielles](#). The British Academy

actuellement mis sur un élargissement pour inclure les compétences dites « non techniques »⁷⁴.

Des cadres et des taxonomies sont souvent élaborés pour mieux définir les compétences nécessaires à l'exercice de professions précises. Cependant, les employeurs insistent de plus en plus sur l'importance de la pensée critique, de la communication et des compétences interpersonnelles – ce qu'on appelle les « compétences non techniques » – en plus des compétences techniques et numériques. Une enquête menée auprès des professeurs et des étudiants des universités pour déterminer quelles compétences sont au centre des programmes de premier cycle en sciences sociales et humaines montre une correspondance élevée avec le cadre des compétences essentielles (voir tableau 2)⁷⁵.

Tableau 2 : Comparaison des compétences essentielles et des compétences déclarées par les professeurs et les étudiants des universités

Compétences essentielles (EDSC)	Compétences très souvent mises en avant dans les programmes de sciences sociales et humaines (CBdC) ⁷⁶
Lecture	(pas mise de l'avant, mais implicite)
Rédaction	Communication écrite
Utilisation de documents	Recherche
Calcul	
Capacité de raisonnement	Résolution de problèmes et pensée critique
Communication orale	Communication verbale
Informatique/compétences numériques	
Travail d'équipe	
Formation continue	Intérêt pour l'apprentissage/capacité d'apprentissage
	Créativité
	Esprit civique ou civisme
	Gestion du temps
	Adaptabilité

⁷⁴ Gyarmati, D., Lane, J., and Murray, S. (À venir). Competency frameworks and Canada's essential skills. Forum des politiques publiques, Centre des compétences futures, et Diversity Institute de l'Université Ryerson.

⁷⁵ Edge, J., Martin, E., et McKean, M. (2018). [Getting to work: Career skills development for social sciences and humanities graduates](#). Le Conference Board du Canada. p. 30.

⁷⁶ Ibid, p. 30.

Les domaines qui ne sont pas explicitement cités dans le rapport, comme le calcul, les compétences numériques et le travail en équipe, sont également importants pour les employeurs et font l'objet de certains programmes parallèles pour les diplômés en sciences sociales et humaines (SSH). Il est intéressant de noter que la créativité et l'adaptabilité, qui ne font actuellement pas partie du cadre des compétences essentielles, sont souvent citées comme étant des compétences importantes⁷⁷.

De nombreuses universités élaborent des cadres de compétences qui incluent des concepts similaires à ceux du Cadre des compétences essentielles, mais ils ne sont guère cohérents. Par exemple, un examen rapide des approches adoptées par les universités canadiennes en ce qui concerne les cadres de compétences des diplômés montre que six universités ont six cadres différents (voir l'annexe A). Bien qu'il y ait des chevauchements importants, il n'existe pas de nomenclature commune ni d'approche commune, même entre les universités d'une même province. Il n'est donc pas étonnant qu'il y ait également des écarts et des incohérences entre les enseignants et les employeurs quant à leur compréhension respective de la formation des talents.

D'autres désaccords portent sur la façon dont les compétences doivent être évaluées. S'appuyant sur des décennies de recherche sur les outils d'évaluation, certains préconisent des tests normalisés⁷⁸. Par exemple, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a récemment lancé un projet pilote visant à évaluer l'utilité des tests normalisés dans l'évaluation des compétences grâce à un essai à grande échelle^{79, 80, 81}. L'étude, qui a évalué plus de 7 500 étudiants dans 20 universités de l'Ontario, a laissé entendre que si le niveau acceptable est fixé à trois sur une échelle d'un à cinq, un étudiant sortant sur quatre n'avait pas atteint les niveaux de littératie ou de calcul attendus^{82, 83}.

Soulignant que les compétences non cognitives jouent un rôle essentiel, d'autres affirment toutefois qu'il faut plus que des tests normalisés pour évaluer les compétences⁸⁴. Par exemple, malgré les efforts déployés pour les évaluer par des tests, certains déclarent que les compétences interpersonnelles devraient être mesurées d'une autre manière. D'autres préconisent la nécessité d'un éventail plus large

⁷⁷ Edge, J., Martin, E., et McKean, M. (2018). [Getting to work: Career skills development for social sciences and humanities graduates](#). Le Conference Board du Canada. p. 29.

⁷⁸ Usher, A. (2019). [Performance-Based Funding 101: Measuring Skills](#). Higher Education Strategy Associates.

⁷⁹ Weingarten, H.P., et Hicks, M. (2018). [Pleins feux sur le test : résumé des résultats des études pilotes sur l'évaluation des compétences du COQES](#). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

⁸⁰ Weingarten, H.P., Brumwell, S., Chatoor, K., et Hudak, L. (2018). [Mesure des compétences essentielles des étudiants de niveau postsecondaire : rapport final de l'Initiative des aptitudes essentielles chez les adultes](#). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

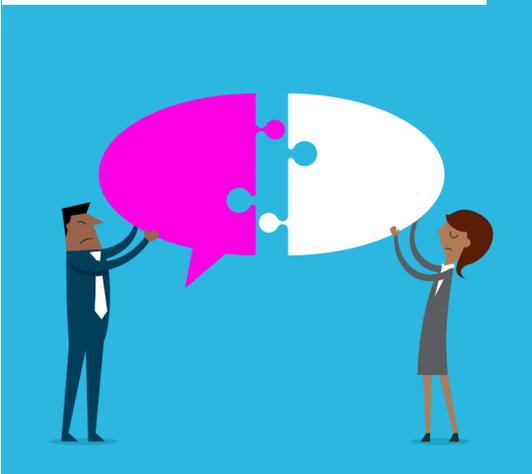
⁸¹ Finnie, R., Dubois, M., Pavlic, D., et Suleymanoglu (Bozkurt), E. (2018). [Mesurer les aptitudes en pensée critique des élèves de niveau postsecondaire](#). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

⁸² Weingarten, H.P., et Hicks, M. (2018). [Pleins feux sur le test : résumé des résultats des études pilotes sur l'évaluation des compétences du COQES](#). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

⁸³ Des questions ont été soulevées sur le score utilisé pour définir le niveau acceptable. Voir Sá, C. (2019). [HEQCO's skills agenda shows a lack of rigour and scientific integrity](#). Affaires universitaires.

⁸⁴ Heckman, J.J., Stixrud, J., et Urzua, S. (2006). [The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior](#). Journal of Labor economics, 24(3), 411-482.

Un manque de définitions partagées et de points de référence sur les compétences contribue à une décalage entre les attentes des employeurs et celles des étudiants diplômés. Une étude a révélé que les étudiants et les employeurs différaient considérablement dans leur évaluation des compétences en communication des étudiants.



de méthodes d'évaluation, y compris des approches plus holistiques et l'autoréflexion, comme celles utilisées dans les évaluations basées sur les projets⁸⁵ ou les portfolios électroniques⁸⁶.

Néanmoins, certaines observations portent à penser que le manque de compétences, tel qu'évalué par des tests normalisés, est lié au sous-emploi. Par exemple, dans une étude menée auprès de diplômés universitaires qui se considèrent comme surqualifiés pour leur emploi, 47 % avaient des compétences jugées faibles en lecture et en écriture et 54 % avaient des compétences insatisfaisantes en calcul (comparable à un niveau deux ou moins sur cinq) lors des tests du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). Il ne fait cependant aucun doute que les questions politiques et les défis de mise en œuvre liés aux tests normalisés sont considérables⁸⁷.

Il existe manifestement des différences de perception quant à la manière dont les compétences sont comprises. On observe de grands écarts entre les employeurs et les diplômés lorsqu'il s'agit d'évaluer les habiletés et les compétences, en partie à cause des différences notables de définition. En fait, une étude a révélé que si plus de 90 % des étudiants jugeaient leurs compétences en communication excellentes, seuls 30 % des employeurs étaient de cet avis⁸⁸. Cela peut s'expliquer en partie par le fait qu'ils associent compétences en communication à différentes boîtes

⁸⁵ Bell, S. (2010). [Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future](#). The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(2), 39-43.

⁸⁶ Alanson, E.R., et Robles, R.A. (2016). [Using Electronic Portfolios to Explore Essential Student Learning Outcomes in a Professional Development Course](#). Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 17(4). p. 387-397.

⁸⁷ Phelps, R. (2003). Kill the Messenger: The War on Standardized Testing. New York: Routledge.

⁸⁸ Cukier, W. (2003). Constructing the IT skills shortage in Canada: the implications of institutional discourse and practices for the participation of women. Presentation to the Proceedings of the 2003 SIGMIS Conference on Computer Personnel Research. Philadelphie.

à outils : un étudiant peut se référer à sa capacité de rédiger des dissertations, tandis que les employeurs pensent à la capacité à préparer des breffages, des notes de service et des communications d'entreprise. Certains éléments indiquent également que les étudiants ont des difficultés à présenter clairement les compétences qu'ils ont acquises ou la manière dont ils les ont appliquées – et qu'ils sont plus à même de rendre compte du contenu de cours individuels^{89, 90}.

À l'inverse, d'autres ont fait valoir que le véritable problème à résoudre est le délai entre le moment où les employeurs établissent un besoin de compétences et celui où les universités réagissent d'abord dans la conception de leur programme afin de s'adapter pour produire des diplômés qui répondent aux nouveaux besoins^{91, 92}. Parallèlement, les employeurs eux-mêmes ne sont pas toujours bien placés pour prévoir leurs besoins en matière de compétences, étant donné l'absence d'informations en temps réel sur le marché du travail, l'incohérence des définitions et des taxonomies, et le rythme des changements.

⁸⁹ Martini, T.S., et Clare, M. (2014). [Les portfolios électroniques peuvent-ils aider les étudiants de premier cycle à comprendre les résultats de l'apprentissage en fonction des compétences?](#) Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

⁹⁰ Edge, J., Martin, E., et McKean, M. (2018). [Getting to work: Career skills development for social sciences and humanities graduates](#). Le Conference Board du Canada.

⁹¹ D2L Corporation. (2018). [The future of work and learning in the age of the 4th industrial revolution](#). D2L Corporation, 10.

⁹² Grant, M. (2016). [Harmoniser les compétences avec les besoins du marché du travail](#). Le Conference Board du Canada, p. 52.

EFFORTS VISANT A AMELIORER L'EMPLOYABILITE DES DIPLOMES

Bien que de nombreux éléments tendent à démontrer que certains employeurs apprécient les compétences acquises dans les universités en général, notamment celles que possèdent les diplômés en sciences humaines, beaucoup d'universités offrent ou élaborent des programmes visant à répondre aux besoins cernés par les employeurs.

Les universités ont toujours offert des formations professionnelles pour les professions réglementées et non réglementées, avec des programmes clairement axés sur l'emploi : il s'agit notamment des disciplines liées aux sciences sociales et humaines, ainsi que des STGM. Il existe également un éventail de spécialisations et de mineures permettant aux étudiants de développer l'expertise nécessaire pour être aptes à l'emploi, ainsi que des certificats et des diplômes ciblant les possibilités d'emploi. Outre les programmes d'études principalement axés sur l'emploi, les universités intègrent l'innovation pédagogique dans les programmes afin d'offrir des possibilités d'apprentissage en milieu de travail (AMT). Ces programmes vont des coopératives aux stages et travaux pratiques, en passant par la recherche appliquée, l'apprentissage par le service et les expériences entrepreneuriales. L'objectif est de doter les diplômés de compétences et de savoir-faire appréciés par les employeurs.

Par ailleurs, les universités élargissent et suivent les possibilités d'activités parallèles au programme ou parascolaires visant l'acquisition de compétences qui rendront l'emploi plus facilement accessible. De nombreuses universités élargissent et restructurent également leur prestation de services d'orientation professionnelle et de placement, en améliorant les ressources grâce à de nouveaux outils technologiques. Le tableau 3 résume ces efforts à l'aide d'exemples illustratifs, lesquels efforts sont abordés brièvement ci-dessous.

Tableau 3 : Réponses des universités aux besoins des employeurs

Initiative	Exemples
AXÉ SUR LES PROGRAMMES ET LES PROGRAMMES D'ÉTUDES	
Formation professionnelle – réglementée	Droit, médecine, dentisterie, soins infirmiers, comptabilité, ingénierie, service social, enseignement, psychologie
Formation professionnelle – non réglementée	Affaires, informatique, systèmes d'information, administration publique, journalisme
Mineures professionnelles et concentrations – programmes offrant des possibilités d'apprentissage extrêmement personnalisés et flexibles	Mineures en commerce accessibles aux diplômés en arts, programme intégré en commerce et en sciences humaines à McMaster
Diplômes et certifications spécialisés	Analyse de données massives; programmation Java; relations publiques
PÉDAGOGIQUE : APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL	
Enseignement coopératif.	Ingénierie, informatique, affaires.
Stages ou placements professionnels.	Hôtellerie et tourisme; EPE; immigration et établissement.
Recherche appliquée et formation avec les employeurs.	Semestres consacrés à l'apprentissage intégré, programmes de formation offerts par Mitacs aux étudiants diplômés.
Incubateurs entrepreneuriaux – généralement des possibilités parascolaires de développer une entreprise à but lucratif ou sociale.	Laboratoires de destruction créative, DMZ, zone d'innovation sociale.
Stages.	Programme de stage de maîtrise en politiques publiques de l'Université de Toronto.
Stages de formation pratiques, travaux pratiques.	Baccalauréat en service social, Université de Regina.
Apprentissage par l'engagement communautaire.	SFU City Studio, McMaster City Lab.
Programmes d'études à l'étranger ou d'échange d'étudiants.	Bader International Study Centre de l'Université Queen's à Herstmonceux, en Angleterre.
ACTIVITÉS PARALLÈLES AU PROGRAMME	
Programmes de développement professionnel sans crédit.	Attestations de bénévolat à U de T, programme GradProSkills de l'Université Concordia, chemin de la réussite pour les diplômés de l'UCB, programme My Grad Skills de l'Université de Calgary, McGill Skills 21; programme Advanced Digital and Professional Training (ADaPT) de l'Université Ryerson.
ORIENTATION PROFESSIONNELLE ET PLACEMENT	
Amélioration des services d'orientation professionnelle et d'appariement d'emplois, services d'orientation professionnelle.	Aide à la rédaction de curriculum vitae et lors des entrevues, outils d'autoévaluation, appariement de carrière, outils d'appariement comme Orbis; Magnet.

Axé sur les programmes et les programmes d'études

Une partie de la mission d'un établissement d'enseignement postsecondaire consiste à répondre aux besoins professionnels. Les établissements mettent l'accent sur l'acquisition de compétences liées au milieu de travail. Les universités proposent de nombreux programmes, souvent réglementés, visant à doter les étudiants des compétences nécessaires pour accéder à tout un éventail de professions. Généralement, ces étudiants ont besoin d'un ensemble bien défini de connaissances, de compétences et d'expertises spécialisées, lesquelles sont en partie acquises par une expérience pratique⁹³. Les programmes professionnels des universités ont tendance à entretenir des relations étroites avec les ordres professionnels qui supervisent leur agrément⁹⁴.

Même avec des compétences et des débouchés bien définis, les programmes professionnels ne sont pas exempts de critiques. Par exemple, dans les professions réglementées, des questions ont été soulevées sur la conception des programmes et leur actualité, notamment l'utilisation de la technologie en médecine⁹⁵. Certains critiquent les normes d'admission, tant pour leur inadéquation que pour les compétences nécessaires à l'exercice de la profession. Par exemple, beaucoup soutiennent que le MCAT⁹⁶, le LSAT⁹⁷ et le GMAT⁹⁸ ont un rapport limité avec les résultats scolaires ou la pratique de la médecine, du droit ou des affaires respectivement.

D'autres critiquent les écoles professionnelles pour leurs préjugés, les accusant d'exclure divers groupes de la population et de ne pas prendre en compte les répercussions du statut socio-économique et de la stratification sociale, ce qui entraîne des inégalités sociales⁹⁹. Au regard de la pénurie grave qui touche certaines professions, des critiques ont également été formulées à l'encontre de certaines exigences pour l'obtention d'un permis d'exercer. Un bon exemple : il n'y a pas assez de postes de stagiaires pour les diplômés d'écoles de droit, bien que cela soit une condition pour être admis au barreau¹⁰⁰. D'autres ont reproché aux programmes professionnels de ne pas accorder suffisamment d'attention à des

⁹³ Mulder, M., et Winterton, J. (2016). Introduction. Dans M. Mulder (éd.), *Competence-based vocational and professional education. Bridging the world of work and education*. Dordrecht: Springer.

⁹⁴ Voir Universités Canada. (n.d.). [Agrément des programmes professionnels](#). Universités Canada.

⁹⁵ Association médicale canadienne. (2011). [Curricula reform needed to develop more tech-savvy physicians](#). *Journal de l'Association médicale canadienne*.

⁹⁶ Sesate, D.B., Milem, J.F., McIntosh, K.L., et Bryan, W.P. (2017). [Coupling Admissions and Curricular Data to Predict Medical Student Outcomes](#). *Research in Higher Education*. 58: 295-312.

⁹⁷ Wernikowski, N.S. (2017). Examining the Exam: Use of the LSAT in Canadian Law School Admissions Procedures. *Saskatchewan Law Review*. 80: 289-310.

⁹⁸ Kass, D., Kim, J.S., LaMacchia, C., et Bekisz, A. (2019). [Does the GMAT matter? The impact of a GMAT waiver policy on MBA student performance](#). *Journal of Education for Business*. 10: 1-7.

⁹⁹ Posselt, J.R., et Grodsky, E. (2017). [Graduate Education and Social Stratification](#). *Annual Review of Sociology* 43: 353-378.

¹⁰⁰ Habermacher, A. (2019). [A Hitchhiker's Guide to the Crisis of Legal Education](#). SSRN. 1-18.

questions comme l'éthique professionnelle, par exemple l'enseignement des affaires et de la comptabilité a été mis en cause lors de la récente crise financière¹⁰¹.

Les établissements d'enseignement postsecondaire réagissent de diverses manières – au moyen d'admissions plus souples, de nouvelles conceptions de programmes, d'innovations pédagogiques, d'une plus grande portée, d'un soutien en faveur des candidats plus diversifiés, etc.^{102, 103}.

Enseignement supérieur professionnel – (réglementé)

Un peu partout au Canada, de nombreux programmes d'enseignement professionnel formel sont étroitement liés aux employeurs du secteur des professions réglementées comme la médecine, le droit, les soins vétérinaires, la dentisterie, la comptabilité, les soins infirmiers, l'ingénierie et bien d'autres¹⁰⁴. Généralement, l'assurance qualité comprend l'agrément des programmes et des examens de certification à l'intention des diplômés. Ces programmes sont plus susceptibles d'avoir des exigences obligatoires concernant les stratégies pédagogiques fondées sur l'apprentissage intégré en milieu de travail décrites ci-dessous, notamment les stages, les internats ou l'expérience professionnelle précédant l'agrément. En plus de garantir la qualité, l'agrément par des organismes de réglementation et d'autres mécanismes, comme les stages, sont souvent utilisés pour renforcer les liens entre les universités et le secteur d'activité. Les données relatives aux salaires et à l'emploi (tableau 1) indiquent que les diplômés de ces programmes sont généralement bien rémunérés. Certains programmes de formation professionnelle sont intégrés à des baccalauréats, d'autres exigent une formation complémentaire au bout de deux à quatre ans d'études de premier cycle.

Enseignement supérieur professionnel – (non réglementé)

Il existe également des programmes dans des professions non réglementées – affaires, informatique, systèmes d'information, géomatique, administration publique, journalisme – qui sont en grande partie conçus pour répondre aux besoins des employeurs et impliquent généralement des liens étroits avec ces derniers. Néanmoins, les employeurs expriment souvent des inquiétudes quant à la formation des diplômés de ces programmes. Par exemple, la valeur de l'enseignement commercial a fait l'objet de nombreux débats¹⁰⁵. Ces programmes sont généralement parmi les plus susceptibles d'inclure un enseignement coopératif ou d'autres formes d'apprentissage intégré au travail, notamment les stages et les stages pratiques. Les données disponibles sur les salaires indiquent que certains, par exemple les

¹⁰¹ Hooker, J. (2004). [The case against business ethics education: A study in bad arguments](#). Journal of Business Ethics Education, 1(1): 75-88.

¹⁰² Edge, J., Martin, E., and McKean, M. (2018). [Getting to work: Career skills development for social sciences and humanities graduates](#). Le Conference Board du Canada.

¹⁰³ Institute for Competitiveness & Prosperity. (2018). [Teaching for Tomorrow: Building the Necessary Skills Today. Working Paper 33](#). Institute for Competitiveness & Prosperity.

¹⁰⁴ Voir, par exemple, Gouvernement du Manitoba. (n.d.). [Manitoba : Ma nouvelle patrie](#). Gouvernement du Manitoba.

¹⁰⁵ Hubbard, G. (2019). [The Real Value of Business Schools](#). AACSB International.

diplômés en commerce, sont mieux rémunérés que d'autres, par exemple les diplômés en journalisme (voir tableau 1).

Mineures et concentrations

Les universités élaborent des programmes – par exemple, des mineures en gestion, en entrepreneuriat, en éthique appliquée ou en innovation sociale – pour permettre aux étudiants d'acquérir ces compétences pratiques et recherchées. Les universités élaborent actuellement de nouvelles mineures et concentrations ciblées dans des domaines à forte demande, comme le commerce et l'entrepreneuriat, et les mettent à la disposition des étudiants en arts et en sciences sociales. La mineure en commerce de l'Université Trent, conçue à l'intention des diplômés en arts¹⁰⁶, en est un exemple; la mineure en entrepreneuriat de l'Université Ryerson en est un autre¹⁰⁷.

Certificats et diplômes

D'après une étude récente de l'Institute for Competitiveness & Prosperity, les frontières entre l'enseignement universitaire et collégial sont de plus en plus floues. Les diplômés universitaires vont souvent au collège et les diplômés des collèges font souvent la transition vers l'université. Conscientes des possibilités offertes par la formation appliquée et professionnelle, la plupart des universités, notamment les départements autonomes de formation continue, proposent désormais ce type de formation¹⁰⁸. Les universités offrent aux étudiants au baccalauréat la possibilité d'accéder à ces programmes et à d'autres programmes appliqués, afin qu'ils puissent obtenir un grade ainsi qu'un certificat ou un diplôme. L'éventail de ces programmes est très large, allant des certificats courts de six crédits aux doubles diplômes, où les diplômés reçoivent à la fois un diplôme universitaire et un diplôme d'études collégiales (par exemple, le Seneca à York)¹⁰⁹. Souvent, les étudiants peuvent faire valoir certains de leurs crédits du programme de base pour obtenir un certificat.

Pédagogique : apprentissage intégré au travail

L'apprentissage en milieu de travail (AMT) est sans doute l'approche pédagogique ayant le plus progressé ces dernières années. Il a bénéficié d'un investissement important de la part du gouvernement¹¹⁰. Bien que l'étalon-or de l'AMT soit le programme coopératif formel décrit ci-dessous, de nouveaux modèles plus flexibles émergent, particulièrement en raison de l'augmentation spectaculaire

¹⁰⁶ Zoledziowski, A. (2017). [Ontario University Profiles to Help You Choose](#). The Globe and Mail.

¹⁰⁷ Université Ryerson. (2020). [Programs](#). Université Ryerson.

¹⁰⁸ Institute for Competitiveness & Prosperity. (2018). [Teaching for Tomorrow: Building the necessary skills today](#). Institute for Competitiveness & Prosperity.

¹⁰⁹ Université de York. (2020). [Dual Credentials Programs with Ontario Colleges](#). Université de York

¹¹⁰ Business/Higher Education Roundtable (BHER). (2019). [Business, post-secondary leaders celebrate unprecedented federal investments in preparing Canadian students for the workforce](#). BEHR.

des investissements gouvernementaux^{111, 112}. En effet, dans le budget 2019, le gouvernement du Canada a promis un investissement de 798,2 millions de dollars dans l'AMT sur cinq ans¹¹³. Des recherches préliminaires ont montré que les programmes d'AMT peuvent faciliter la transition vers le monde du travail, en particulier pour les diplômés en sciences sociales et humaines, où l'applicabilité de l'apprentissage fondé sur le programme d'études n'est pas évidente dans l'immédiat. Plus de la moitié des étudiants universitaires ont participé à une expérience d'AMT en 2018¹¹⁴. Toutefois, à l'exception des étudiants en commerce, ceux qui étudient en sciences humaines et sociales ont généralement moins accès à l'AMT que, par exemple, les étudiants en ingénierie^{115, 116, 117}.

Certaines recherches sur l'AMT sont problématiques, car les données ne sont pas ventilées par discipline et, comme indiqué plus haut, de nombreux programmes professionnels sont surreprésentés parmi les participants à l'AMT, faussant ainsi les données. Toutefois, des études récentes examinées par le Conference Board du Canada indiquent que même les étudiants de programmes non professionnels, comme les beaux-arts et les sciences humaines, qui ont participé à l'AMT ont un taux de participation au marché du travail légèrement plus élevé (77,6 %) que ceux qui n'y ont pas participé (74,3 %)¹¹⁸. Toutefois, le même examen a révélé que les diplômés en sciences sociales ayant participé à l'AMT gagnaient environ le même salaire annuel (35 578,27 \$) que ceux n'y ayant pas participé (35 819,12 \$). Cela souligne le besoin de mieux comprendre la façon dont les résultats des expériences d'AMT sont codéterminés par d'autres facteurs¹¹⁹.

Des efforts supplémentaires ont été déployés récemment pour définir et codifier les approches en matière d'AMT, par exemple par l'entremise de la Table ronde du milieu des affaires et de l'enseignement supérieur (BHER)¹²⁰ ou d'associations sectorielles comme Enseignement coopératif et apprentissage en milieu de travail Canada (ECAMT)¹²¹. Néanmoins, il existe encore de nombreux modèles

¹¹¹ Academica Group. (2016). [Taking the pulse of work-integrated learning in Canada](#). Business/Higher Education Roundtable (BHER).

¹¹² Patrick, C.-J., et al. (2008). [The WIL \[Work Integrated Learning\] report: A national scoping study \[Australian Learning and Teaching Council \(ALTC\) Final report\]](#). Queensland University of Technology.

¹¹³ Gouvernement du Canada. (2019). [Budget 2019 : Investir dans les jeunes canadiens](#). Gouvernement du Canada.

¹¹⁴ Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (CCREU). (2018). 2018 - Au près des étudiants de dernière année. CCREU.

¹¹⁵ Edge, J., Martin, E., et McKean, M. (2018). Getting to work: Career skills development for social sciences and humanities graduates. Le Conference Board du Canada, p. 26-31, 42-47.

¹¹⁶ Cukier, W., Hodson, J., et Omar, A. (2015). ["Soft" skills are hard: A review of the literature](#). Le Diversity Institute, Université Ryerson.

¹¹⁷ Cukier, W. (2016). [Bridging the skills gap towards the 21st-century workforce: Employment-linked education has most promise](#). Canadian HR Reporter.

¹¹⁸ Peters, J., Sattler, P., et Kelland, J. (2014). [Work-integrated learning in Ontario's postsecondary sector: The pathways of recent college and university graduates](#). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 27.

¹¹⁹ Ibid. La différence entre ces deux niveaux de revenus n'est pas statistiquement significative, 42.

¹²⁰ Voir Business/Higher Education Roundtable. (2020). [Talent](#). Business/Higher Education Roundtable

¹²¹ ECAMT Canada. (2020). [Qu'est-ce que l'AMT?](#) ECAMT Canada.

d'AMT, les modalités de leur mise en œuvre sont incohérentes et le degré de formalité, d'évaluation et de délivrance de titres et certificats varie considérablement.

En outre, les recherches sur les répercussions de ces programmes et services sont déficientes. Certaines études indiquent que certaines populations se heurtent à des obstacles systémiques^{122, 123}. Par exemple, les femmes sont concentrées dans les sciences sociales et humaines, et le manque relatif de programmes d'AMT dans ces disciplines signifie que les femmes sont touchées de façon disproportionnée. En effet, certaines observations laissent penser que les étudiants des groupes sous-représentés bénéficient tout aussi peu des possibilités d'AMT¹²⁴.

En outre, les répercussions et la valeur des programmes d'AMT semblent varier considérablement¹²⁵. Bien que les programmes professionnels disposent souvent d'une infrastructure et de ressources plus développées pour soutenir les placements et le développement professionnels, de nombreux départements de sciences sociales et humaines ne disposent pas d'une infrastructure de programme similaire et laissent aux étudiants la responsabilité de trouver eux-mêmes les possibilités d'AMT et d'y naviguer.

Enseignement coopératif

Les programmes d'enseignement coopératif – souvent appelés « coopératifs » – sont des programmes officiels qui exigent que l'étudiant fasse un stage de travail pour obtenir son diplôme, et qui entretiennent généralement des liens officiels avec les employeurs. Ils ont tendance à se concentrer dans les écoles professionnelles et, bien qu'ils soient moins structurés et réglementés que l'expérience de travail obligatoire dans les professions réglementées, ils constituent un modèle d'apprentissage expérientiel axé sur le programme d'études. L'« alternance coopérative » consiste à combiner l'année scolaire et les stages de travail rémunérés. Le temps consacré aux stages varie, mais tend à représenter 25 à 30 % du programme.

Les programmes coopératifs bénéficient d'un soutien institutionnel en matière de stage pratique et de supervision, et peuvent faire en sorte que les étudiants obtiennent leur diplôme en cinq ans plutôt qu'en quatre. Il est nécessaire de définir plus clairement les aptitudes et les compétences que les étudiants sont censés acquérir par l'entremise des programmes coopératifs et c'est ce à quoi s'engagent les

¹²² Cukier, W., Campbell, M., et McNamara, L. (2019). Diversity Implications of Work Integrated Learning. Fonds ontarien de recherche et d'innovation en matière de capital humain.

¹²³ Malatest, R.A. (2018). [Barriers to Work-Integrated Learning Opportunities](#). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).

¹²⁴ Cukier, W., Campbell, M., et McNamara, L. (2019). Diversity Implications of Work Integrated Learning. Fonds ontarien de recherche et d'innovation en matière de capital humain.

¹²⁵ Edge, J., Martin, E., et McKean, M. (2018). Getting to work: Career skills development for social sciences and humanities graduates. Le Conference Board du Canada.

universités^{126, 127}. Certes, si les recherches reconnaissent généralement la valeur de l'enseignement coopératif¹²⁸, elles cernent également les moyens par lesquels il pourrait présenter des obstacles pour certains. Les programmes coopératifs sont officiellement intégrés dans les programmes d'études et mettent l'accent sur des disciplines particulières, comme l'architecture et l'ingénierie. Les programmes coopératifs mettent moins d'accent sur les disciplines liées aux sciences sociales et humaines¹²⁹. Il existe également des coûts supplémentaires – notamment en raison de la nécessité de prolonger la durée du programme d'études – qui rendent ainsi les programmes coopératifs moins accessibles.

Recherche appliquée et formation dans l'industrie et la communauté

Une autre approche visant à mettre les étudiants en contact avec les possibilités d'emploi consiste à mener des projets de recherche ciblant les besoins précis des employeurs^{130, 131}. Ces possibilités de recherche appliquée existent au niveau du premier cycle et des cycles supérieurs¹³². Le plus souvent, elles se situent en dehors des structures traditionnelles des programmes d'études, bien que certaines universités les intègrent officiellement dans leurs programmes, notamment la Sauder School of Business de l'Université de Colombie-Britannique¹³³.

Incubateurs d'entreprises

Bien qu'ils aient été initialement conçus pour créer des entreprises en démarrage et des emplois, il est de plus en plus reconnu que la formation entrepreneuriale et les incubateurs favorisent le type de « compétences transférables » très appréciées des employeurs^{134, 135}. De nombreuses universités soutiennent désormais des incubateurs parascolaires et offrent parfois un financement initial aux étudiants pour leur permettre de créer et de lancer des entreprises à but lucratif ou social. Les laboratoires de destruction créatrice, mis en place à l'Université de Toronto, la DMZ et la zone d'innovation sociale de l'Université Ryerson en sont des exemples. L'accent mis sur la collaboration interdisciplinaire visant à intégrer les étudiants en sciences sociales et humaines, les ingénieurs et les étudiants en informatique, qui ont traditionnellement dominé ces espaces, est en train de se généraliser

¹²⁶ Université de Victoria. (2019). [10 Core competencies](#). Université de Victoria.

¹²⁷ Université de Waterloo. (n.d.). [Waterloo Co-operative Education: Student Performance Evaluation](#). Université de Waterloo.

¹²⁸ Rodriguez, C., Zhao, J., et Ferguson, S.J. (2016). [La participation des diplômés du collégial et du baccalauréat aux programmes coopératifs](#). Statistique Canada.

¹²⁹ Ibid.

¹³⁰ Innovation, sciences and développement économique. (2017). [Résumé de l'évaluation de MITACS](#). Gouvernement du Canada.

¹³¹ Fédération mondiale des collèges et polytechniques (WFPC). (2019). [Canadian colleges and universities continue to occupy a critical space in Canada's innovation ecosystem](#). WFPC.

¹³² Academica Group. (2016). [Taking the pulse of work-integrated learning in Canada](#). Business/Higher Education Roundtable.

¹³³ Sauder School of Business de l'Université de Colombie-Britannique. (2019). [UBC Sauder Programs](#). Université de Colombie-Britannique.

¹³⁴ Lamb, C., et Doyle, S. (2017). [Future-proof: Preparing young Canadians for the future of work](#). Brookfield Institute for Innovation + Entrepreneurship.

¹³⁵ Conseil des universités de l'Ontario. (2017). [Partnering for a Better Future for Ontario](#). Conseil des universités de l'Ontario.

dans les incubateurs. En outre, il est de plus en plus reconnu que les compétences acquises dans les incubateurs sont précieuses pour les artistes et les militants sociaux, ainsi que pour les étudiants en commerce et en ingénierie¹³⁶.

Stages

Généralement, les stages sont propres à une discipline, supervisés et structurés. Ils peuvent être rémunérés ou non, et permettent d'acquérir une expérience professionnelle ou d'effectuer un stage pratique afin d'obtenir des crédits universitaires. Les stages peuvent avoir lieu au milieu d'un programme universitaire ou à la fin de tous les cours universitaires et avant l'obtention du diplôme. La durée peut varier, mais elle est généralement de 12 à 16 mois¹³⁷. Récemment, les répercussions des stages non rémunérés ont fait l'objet de nombreux débats, en particulier pour les populations à faible revenu et celles en quête d'équité^{138, 139}.

Stages de formation pratique

Il existe un certain nombre de formats de stages de formation pratique proposés dans des programmes, avec divers degrés de formalité. L'ECAMT propose un stage de formation pratique qui offre généralement aux étudiants une expérience pratique intensive à temps partiel ou à court terme dans un cadre pertinent pour leur programme d'études. Cette formule diffère des expériences d'AMT plus formelles, généralement à temps plein, associées à des programmes professionnels, comme les stages. Les stages peuvent être facultatifs ou obligatoires pour l'obtention du diplôme, et la structure et la supervision varient. Par exemple, des stages obligatoires sont requis pour certaines professions et se déroulent sous la supervision d'un professionnel qualifié pendant un nombre d'heures déterminé¹⁴⁰.

Apprentissage par l'engagement communautaire (AEC)

Souvent associé aux travaux effectués au sein d'organisations communautaires et sans but lucratif, l'AEC implique généralement un service communautaire et une réflexion critique comme application de l'enseignement en classe. L'ECAMT note que la structure d'une initiative d'AEC peut varier selon le programme et que l'objectif est généralement différent de celui d'autres formes d'AMT en raison de l'attention accordée au développement de la responsabilité civique ou d'une orientation vers le

¹³⁶ White, J.C. (2013). [Barriers to Recognizing Arts Entrepreneurship Education as Essential to Professional Arts Training](#). *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 2(3), p. 28-39.

¹³⁷ ECAMT Canada. (2020). [Qu'est-ce que l'AMT?](#) ECAMT Canada.

¹³⁸ Turcotte, J.F., Nichols, L., et Phillips, L. (2016). *Maximizing Opportunity, Mitigating Risk: Aligning Law, Policy and Practice to Strengthen Work-Integrated Learning in Ontario*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).

¹³⁹ Walker, D. (2016). [Les stages ne constituent pas un privilège](#). *The New York Times*.

¹⁴⁰ Enseignement coopératif et l'apprentissage en milieu de travail Canada (ECAMT). (2020). [Qu'est-ce que l'AMT?](#) ECAMT.

service¹⁴¹. Certains ont critiqué l'apprentissage par le service pour son manque de précision conceptuelle¹⁴².

Programmes d'études à l'étranger

Bien qu'elles ne soient généralement pas associées à l'AMT, certains insistent pour que les études à l'étranger soient considérées comme faisant partie du cadre d'apprentissage expérientiel, car ces possibilités contribuent au développement de compétences nécessaires au milieu de travail du 21^e siècle, et pas seulement pour ceux qui étudient les relations internationales^{143, 144}. Le gouvernement du Canada semble être d'accord et a récemment annoncé un soutien supplémentaire de l'expérience internationale¹⁴⁵. Les études à l'étranger et les échanges d'étudiants mettent également de plus en plus l'accent sur l'expérience professionnelle et les compétences transférables, environ un tiers des stages correspondant aux définitions de l'AMT¹⁴⁶. Ces programmes visent à améliorer le savoir-être des étudiants¹⁴⁷ ainsi que la sensibilisation mondiale et culturelle définis par certains comme étant des compétences professionnelles importantes¹⁴⁸. Toutefois, l'ampleur du lien entre ces expériences et l'emploi varie considérablement d'un établissement à l'autre.

Activités de développement des compétences parallèles au programme

Les activités de développement des compétences parallèles au programme sont des programmes de développement professionnel (PDP) non crédités ou des ateliers consacrés au développement des compétences et des talents. Certes, les PDP non crédités ne font pas officiellement partie d'un programme universitaire, mais ils sont proposés en parallèle, souvent par un département ou au sein d'une faculté. Il existe un éventail de ces programmes, lesquels sont généralement axés sur le développement des compétences au moyen d'ateliers spécialisés, d'une formation professionnelle, d'un encadrement et d'un soutien ou d'une étude autodirigée. De nombreux programmes offrent des « attestations de bénévolat » (ADB) sur les relevés de notes, les certificats ou les badges. Cependant, ils ne comportent pas toujours de tests et d'évaluations officielles des compétences, et le contenu varie

¹⁴¹ Centre for Teaching Excellence. (2020). [Intégrer l'apprentissage par le service dans les cours universitaires](#). Université de Waterloo.

¹⁴² Mooney, L.A., et Edwards, B. (2001). [Experiential Learning in Sociology: Service Learning and Other Community-Based Learning Initiatives](#). *Teaching Sociology*, 29(2), p. 181-194.

¹⁴³ Groupe d'étude sur l'éducation mondiale. (2017). [Éducation Mondiale pour les Canadiens : Outiller les jeunes Canadiens pour leur réussite au Canada et à l'étranger](#). Le Centre d'études en politiques internationales, Université d'Ottawa et l'École Munk des affaires internationales, Université de Toronto.

¹⁴⁴ Peers, R., et Dawson, M. (n.d.). [How studying abroad makes students more employable](#). Waterloo International.

¹⁴⁵ Usher, A. (2019). [That Weird Budget Commitment on Student Mobility](#). Higher Education Strategy Associates.

¹⁴⁶ Knight-Grofe, J., et Rauh, K. (2016). [Un monde à apprendre 2016 : résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale](#). Bureau canadien de l'éducation internationale.

¹⁴⁷ Cukier, W., Hodson, J., et Omar, A. (2015). ["Soft" skills are hard: A review of the literature](#). Diversity Institute, Université Ryerson.

¹⁴⁸ Lewington, J. (2019). [Mandatory international study helps students stand out](#). The Globe and Mail.

considérablement, allant d'ateliers de courte durée (une à deux heures) à des programmes structurés plus intensifs.

Bien qu'il puisse y avoir certains chevauchements, ces programmes sont généralement distincts des activités de soutien et d'orientation professionnelle (décrites ci-dessous)^{149, 150, 151}. Un examen sommaire des pratiques dans les universités canadiennes révèle un éventail de programmes de ce type à l'intention des étudiants de premier, de deuxième et de troisième cycle, avec des objectifs, des structures, des mécanismes d'évaluation différents et des approches différentes en matière de délivrance de diplômes et de certificats (voir annexe A). Comme pour les initiatives d'AMT, nous avons besoin d'informations plus agrégées sur la portée et la prestation des programmes individuels, ainsi que d'une meilleure compréhension de leur portée, de leur valeur et de leur répercussion et des meilleures façons de suivre les résultats.

Services d'orientation professionnelle et de placement

Les universités sont désireuses de renforcer leurs liens avec les employeurs. Les services d'orientation et de placement font depuis longtemps partie intégrante des universités, et sont de plus en plus au cœur de la mission universitaire^{152, 153}. De nouveaux mécanismes comme les comités consultatifs industriels, les partenariats pour la mise en œuvre de programmes, et les conseils et comités chargés d'améliorer la coordination sont déployés pour améliorer les résultats¹⁵⁴. Une étude récente de l'Institut canadien d'éducation et de recherche en orientation a examiné les services d'orientation professionnelle communs offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada. Les stratégies courantes comprenaient des salons de l'emploi, des conseils sur la préparation des demandes d'emploi et des entrevues, l'orientation professionnelle, des tableaux d'affichage des offres d'emploi et des avis sur les possibilités d'emploi, l'information sur les carrières, des visites et des exposés par des employeurs, des ateliers sur les carrières et des cours de courte durée, des réseautages avec les anciens étudiants et des programmes de mentorat. Les universités intègrent également de nouveaux outils et systèmes pour offrir de l'aide allant de la rédaction d'un curriculum vitae et de portfolios électroniques à la navigation dans les offres d'emploi, en passant par le placement professionnel, l'adéquation entre les postes et le

¹⁴⁹ Arthur, N., Neault, R., et McMahon, M., (éd.). (2019). [Career theories and models at work: Ideas for practice](#). Canadian Education and Research Institute for Counselling (CERIC).

¹⁵⁰ Shephard, B.C., et Mani, P.S. (Eds). (2019). [Career theories and models at work: Ideas for practice](#). Canadian Education and Research Institute for Counselling (CERIC).

¹⁵¹ Association canadienne des spécialistes en emploi et des employeurs (ACSEE) (2019). [Career centre resources, services and metrics: A pan-Canadian benchmarking survey](#). CACEE Research Brief.

¹⁵² Contomanolis, E., et al. (2015). [The Future of career services is now](#). NACE Journal. National Association of Colleges and Employers.

¹⁵³ Dey, F., Cruzvergara, C.Y. (2014). [Evolution of career services in higher education](#). New Directions for Student Services 148: 5-18.

¹⁵⁴ Collèges et instituts Canada. (2017). [Les liens entre le milieu de l'enseignement postsecondaire et les employeurs dans les collèges et instituts : Le rôle des comités consultatifs de programmes](#). Collèges et instituts Canada.

développement de nouvelles plateformes technologiques comme Orbis et Magnet¹⁵⁵. Les demandes croissantes alimentent la réorganisation des centres de recherche d'emploi en Amérique du Nord¹⁵⁶.

Les ressources consacrées aux services d'orientation et de placement peuvent varier considérablement d'un établissement à l'autre et d'un programme à l'autre. Par exemple, les écoles de commerce disposent généralement de services étendus et dédiés, contrairement à de nombreux autres programmes de sciences sociales et humaines. Pour quelques-unes des raisons déjà évoquées, certains départements universitaires ont une attitude ambivalente à l'égard des centres de recherche d'emploi¹⁵⁷.

¹⁵⁵ Dietsche, P., et Lees, J. (2017). [Insight into Canadian Post-Secondary Career Service Models: Final Report](#). PSE Information Systems.

¹⁵⁶ Young, J.R. (2016). [Reinventing the career center](#). The Chronicle of Higher Education.

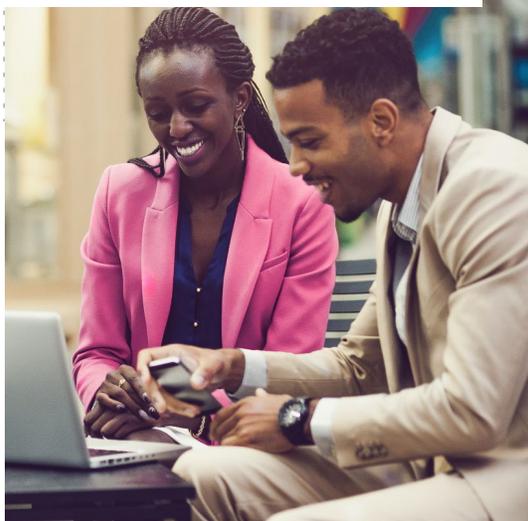
¹⁵⁷ Voir par exemple : Davis, D., et Binder, A. (2016). [Selling Students: The Rise of Corporate Partnership Programs in University Career Centers](#). Dans Berman, E.P., et Paradeise, C. (éd.). [The University Under Pressure](#). Emerald.

ÉVALUATION ET DIPLOMES

Il existe des différences substantielles entre les programmes officiels et les approches axées sur le programme d'études, les approches pédagogiques comme l'apprentissage en milieu de travail, les activités de développement des compétences parallèles au programme, et les services d'orientation et de placement en matière de formalité et de gouvernance eu égard à la conception, aux ressources, aux évaluations et à la délivrance de titres et certificats. Par exemple, la formation professionnelle axée sur le programme d'études est liée aux exigences scolaires, lesquelles sont généralement fondées sur des objectifs et des résultats d'apprentissage particuliers. Bien que les programmes coopératifs n'effectuent pas d'évaluation rigoureuse des résultats d'apprentissage, ils sont structurés dans le cadre du programme d'études et sont généralement consignés sur les relevés de notes. Comme mentionné plus haut, on observe une sensibilisation accrue à la nécessité de mieux définir les objectifs d'apprentissage et les compétences de ces programmes¹⁵⁸.

En revanche, les pratiques sont inégales dans le cas de nombreuses formes d'AMT. Certaines possibilités d'AMT, comme les stages, l'apprentissage par le service, les projets de recherche, les expériences entrepreneuriales et les échanges, sont intégrées dans les programmes d'études et associées à des exigences particulières en matière de cours ou de diplômes. Cependant, ce n'est pas toujours le

Ainsi, bien que les employeurs encouragent la collaboration, il existe une fragmentation et un manque de coordination considérables quant à la conception, l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation des programmes, ainsi que la gestion des relations avec les employeurs – même au sein d'un même établissement.



¹⁵⁸ Pretti, T. J., et al. (À venir). An analysis of competency frameworks and the future of work. Diversity Institute, Future Skills Centre, and University of Waterloo.

cas. De plus, même lorsque ces expériences font partie du programme d'études, on constate une grande variation quant à l'existence de résultats d'apprentissage et de compétences ciblées clairement définis qui font également l'objet d'une évaluation formelle. Cela entrave alors la capacité à suivre et à évaluer les répercussions de ces approches.

La portée et les objectifs des programmes d'activités parallèles aux études et des « plans de perfectionnement individuels » (PPI) ou des « plans d'apprentissage individuels » (PAI), ainsi que la cohérence de leur mise en œuvre, varient d'un établissement à l'autre. Au sein d'un même établissement, ils peuvent même varier d'une faculté à l'autre. Certains comprennent une évaluation rigoureuse des compétences, d'autres se contentent de suivre la participation. Il est devenu de plus en plus courant pour les établissements de fournir aux étudiants qui participent à des activités parascolaires des attestations de bénévolat (ADB) sur la base d'un système de badges, de microcrédits ou d'une indication sur le relevé de notes (voir annexe A)¹⁵⁹. Ces programmes peuvent également reposer sur l'autoévaluation et l'autovérification.

Il a été avancé que les initiatives parallèles au programme doivent adopter une approche plus systématique pour documenter et communiquer la valeur que ces possibilités d'apprentissage et de renforcement des compétences offrent aux étudiants. En fait, certains considèrent l'absence d'évaluation comme un grave échec¹⁶⁰. Les services d'orientation professionnelle universitaires peuvent jouer un rôle dans la collecte et la diffusion d'informations sur les cheminements de carrière et les transitions des diplômés, et aider les étudiants à articuler et à faire connaître les compétences acquises grâce aux programmes et à l'acquisition de nouveaux outils¹⁶¹.

À l'exception de quelques approches axées sur les partenariats et financées aux paliers fédéral et provincial, comme le programme Mitacs, la plupart des efforts sont propres aux établissements. La nature de la programmation – et la mesure de la qualité et de l'efficacité – dépend des besoins particuliers des établissements et d'autres facteurs contextuels. Par conséquent, le consensus parmi les spécialistes est que les efforts visant à évaluer les répercussions sont souvent entravés par des informations fragmentées et des enjeux politiques.

Par ailleurs, les spécialistes soulignent que les offres de possibilités parascolaires de développement de talents dépendent de diverses théories et pratiques propres à un domaine, ainsi que des préférences pédagogiques. Cette variabilité est plus élevée pour les initiatives parallèles au programme que pour les programmes universitaires, car ces offres sont généralement motivées par des considérations propres à la faculté, au personnel et aux étudiants d'un établissement particulier. La conception globale de ces

¹⁵⁹ Edge, J., Martin, E., et McKean, M. (2018). [Getting to work: Career skills development for social sciences and humanities graduates](#). Le Conference Board du Canada, p. 67-69.

¹⁶⁰ Stuckey, J., and Munro, D. (2013). [The need to make skills work: The cost of Ontario's skills gap](#). Le Conference Board du Canada.

¹⁶¹ Edge, J., Martin, E., et McKean, M. (2018). [Getting to work: Career skills development for social sciences and humanities graduates](#). Le Conference Board du Canada, p. 67-69.

programmes dépend souvent de l'accès à l'information – par exemple les données d'enquête et les projections du marché du travail – ou des contacts, des conseils et des projections dans le secteur d'activité. Comme indiqué plus haut, il existe toutefois des lacunes importantes en matière de données, de terminologie et de compréhension commune des possibilités d'emploi existantes. Les décalages entre les besoins actuels et futurs constituent également des obstacles, tout comme les définitions et la compréhension erronées des compétences requises.

Et bien qu'il n'existe pas d'ensemble de données pancanadiennes sur la variabilité des ressources, il est clair qu'au niveau de chaque établissement, le soutien offert joue un rôle important et influe sur les engagements en matière de programmation, notamment en période de contraintes financières. Même lorsque les programmes parviennent à perdurer, les évaluations peuvent ne pas être placées au centre des priorités et sont souvent les premières à faire l'objet de coupes. Les changements apportés aux initiatives sont également motivés par la demande des étudiants, les changements de priorités sur la base du nouveau personnel et des nouveaux experts, des ressources, des changements perçus dans les réalités du marché du travail, des mises à jour de la littérature dans la matière ou la pédagogie, des préférences personnelles et même de l'« instinct ».

Les employeurs encouragent généralement les universités à aider les diplômés à passer de l'enseignement postsecondaire à l'emploi, et les employeurs estiment que les universités sont au moins partiellement responsables de la transition vers l'emploi des diplômés¹⁶². Ils peuvent collaborer à la conception et à la mise en œuvre de programmes et de programmes d'études, d'AMT, d'activités parallèles au programme ou travailler en étroite collaboration avec des centres d'orientation professionnelle en vue du recrutement des diplômés. Toutefois, comme les spécialistes le savent, les ressources, la richesse des collaborations et la mesure dans laquelle les programmes sont liés aux besoins réels des employeurs dépendent de divers facteurs. En dépit des collaborations existantes, les programmes universitaires reflètent souvent une « intégration limitée des informations et des résultats du marché du travail dans l'élaboration des programmes de développement professionnel des étudiants diplômés, ou des stratégies visant à établir des relations positives avec les employeurs »¹⁶³. Ainsi, bien que les employeurs encouragent la collaboration, il existe une fragmentation et un manque de coordination considérables quant à la conception, l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes, ainsi que la gestion des relations avec les employeurs – même au sein d'un même établissement.

¹⁶² Stuckey, J., and Munro, D. (2013). [The need to make skills work: The cost of Ontario's skills gap](#). Le Conference Board du Canada.

¹⁶³ Lypka, C., et Mota, M.H.R. (2017). [Graduate professional development: Towards a national strategy](#). Consortium des administrateurs du perfectionnement professionnel des étudiants canadiens des cycles supérieurs. p. 24.

RECHERCHE FUTURE

Le nombre considérable d'initiatives en cours témoigne du fait que les universités sont clairement soucieuses de mieux répondre aux besoins des étudiants et des employeurs. Le présent rapport a examiné un certain nombre de moyens utilisés par les universités pour tenter d'améliorer leur capacité à enseigner les compétences recherchées et à préparer explicitement les diplômés à entrer sur le marché du travail en comblant le « déficit de compétences » supposé des diplômés universitaires.

Mais il reste beaucoup à faire et à comprendre, et l'efficacité de nombreuses initiatives en cours est limitée par nos connaissances lacunaires persistantes de la situation actuelle des universités et par notre compréhension limitée du paysage général du renforcement des compétences. Dans ce contexte, il est nécessaire d'intensifier la recherche dans un certain nombre de domaines, notamment :

1. **De meilleures enquêtes** sur la réaction des universités aux demandes croissantes d'amélioration de l'employabilité des diplômés en sciences sociales et humaines par l'entremise d'approches officielles et non officielles.
2. **Un état des lieux plus complet** des programmes existants, de leurs objectifs et de leur structure, de leur lien avec les besoins des employeurs, des processus qu'ils utilisent, des outils permettant de mesurer la qualité et l'efficacité, et des moyens utilisés pour documenter ou accréditer l'acquisition de compétences.
3. **L'évaluation des répercussions de ces programmes**, notamment qui y participe, qui en bénéficie et s'ils se traduisent par une amélioration des résultats en matière d'emploi.
4. **L'évaluation des répercussions particulières de ces programmes sur les groupes en quête d'équité**, notamment les personnes à faible revenu, les personnes racialisées, les peuples autochtones, les personnes en situation de handicap, les femmes et les personnes LGBTQ2S+. Cela comprend des informations sur la proportion de personnes issues de ces groupes qui présentent une demande, sont sélectionnées, participent et réussissent dans le cadre de ces programmes.
5. **Des cadres communs et des définitions communes des aptitudes, des compétences, des outils et des techniques** susceptibles de permettre de meilleures relations entre les employeurs et les établissements d'enseignement postsecondaire.
6. **La promotion accrue** de la collaboration entre les établissements afin de mettre en commun les pratiques exemplaires, de reproduire et multiplier ce qui produit de bons résultats.

BIBLIOGRAPHIE

- Academica Group. (2016). [Taking the pulse of work-integrated learning in Canada](http://bher.ca/publications/taking-the-pulse-of-work-integrated-learning-in-canada-full-report). Business/Higher Education Roundtable. <http://bher.ca/publications/taking-the-pulse-of-work-integrated-learning-in-canada-full-report>
- Adamuti-Trache, M., et al. (2006). [The labour market value of liberal arts and applied education programs: Evidence from British Columbia](https://eric.ed.gov/?id=EJ771046). *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(2), 49-74. <https://eric.ed.gov/?id=EJ771046>
- Alanson, E.R., et Robles, R.A. (2016). [Using electronic portfolios to explore essential student learning outcomes in a professional development course](https://pdfs.semanticscholar.org/a9cf/7287514c0e288b25bf0caac07ac1bfd9321c.pdf?_ga=2.264996047.1507277024.1578425533-1103458298.1578425533). *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(4). p. 387-397. https://pdfs.semanticscholar.org/a9cf/7287514c0e288b25bf0caac07ac1bfd9321c.pdf?_ga=2.264996047.1507277024.1578425533-1103458298.1578425533
- Allen, K., et al. (2013). [Becoming employable students and "ideal" creative workers: Exclusion and inequality in higher education work placements](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2012.714249). *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 431-452. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2012.714249>
- Andrewartha, L., et Harvey, A. (2017). Employability and student equity in higher education: The role of university careers services. *Australian Journal of Career Development*, 26(2), 71-80.
- Angus Reid Institute. (2015). [Disability and accessibility: Canadians see significant room for improvement in communities where they live](http://angusreid.org/rhf-accessibility/). Angus Reid Institute. <http://angusreid.org/rhf-accessibility/>
- Arthur, N., Neault, R., et McMahon, M. (éd.). (2019). [Career theories and models at work: Ideas for practice](https://ceric.ca/publications/career-theories-and-models-at-work-ideas-for-practice/). Institut canadien d'éducation et de recherche en orientation (CERIC). <https://ceric.ca/publications/career-theories-and-models-at-work-ideas-for-practice/>
- Banerjee, R., Verma, A., et Zhang, T. (2019). [Brain gain or brain waste? Horizontal, vertical, and full job-education mismatch and wage progression among skilled immigrant men in Canada](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0197918318774501). *International Migration Review*, 53(3), 646-670. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0197918318774501>
- Banque Royale du Canada (BRC). (2018). [Humains recherchés – Facteurs de réussite pour les jeunes Canadiens à l'ère des grandes perturbations](https://www.rbc.com/dms/enterprise/objectifavenir/humains-recherches-facteurs-de-reussite-pour-les-jeunes-canadiens-a-lerre-des-grandes-perturbations.html). BRC. <https://www.rbc.com/dms/enterprise/objectifavenir/humains-recherches-facteurs-de-reussite-pour-les-jeunes-canadiens-a-lerre-des-grandes-perturbations.html>
- Batalova, J., et Fix, M. (2014). [What does PIAAC tell us about the skills and competencies of immigrant adults in the United States](https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/54da7824e4b026d7c8ca7cce/1423603748680/Batalova_Fix_PIAAC.pdf). Migration Policy Institute. https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/54da7824e4b026d7c8ca7cce/1423603748680/Batalova_Fix_PIAAC.pdf
- Bell, S. (2010). [Project-based learning for the 21st century: Skills for the future](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00098650903505415). *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00098650903505415>
- Berger, J., et Parkin, A. (2009). [The value of a degree: Education, employment and earnings in Canada](https://qspace.library.queensu.ca/handle/1974/5899). Canada Millennium Scholarship Foundation Research Publications. Fondation Canadienne des bourses d'études du millénaire. <https://qspace.library.queensu.ca/handle/1974/5899>
- Block, S., et Galabuzi, G.-E. (2018). [Persistent inequality: Canada's colour-coded labour market](https://www.policyalternatives.ca/publications/reports/persistent-inequality). Centre canadien de politiques alternatives. <https://www.policyalternatives.ca/publications/reports/persistent-inequality>

- Borwein, S. (2014). [Le grand fossé des compétences : revue de la littérature](#). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).
<http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Skills%20Part%201%20FR.pdf>
- Boudarbat, B., et Chernoff, V. (2012). [Education-job match among recent Canadian university graduates](#). Applied Economics Letters, 19(18), 1923-1926.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504851.2012.676730>
- Braham, E., Tobin, S. (2020). [Résoudre le casse-tête des compétences : la bonne information, la pièce manquante](#). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Diversity Institute de l'Université Ryerson, Centre des Compétences futures. <https://ppforum.ca/fr/publications/resoudre-le-casse-tete-des-competes/>
- The British Academy. (2017). [The right skills: Celebrating skills in the arts, in the humanities and social sciences](#). The British Academy. <https://www.thebritishacademy.ac.uk/sites/default/files/The%20Right%20Skills%20-%20Celebrating%20Skills%20in%20the%20Arts%20C%20Humanities%20and%20Social%20Sciences.pdf>
- Conseil canadien des affaires. (2016). [Developing Canada's future workforce: A survey of large private-sector employers](#). Aon Hewitt. <https://thebusinesscouncil.ca/wp-content/uploads/2016/03/Developing-Canadas-Future-Workforce.pdf>
- Conseil canadien des affaires et Morneau Shepell. (2018). [Navigating change: 2018 Business Council Skills Survey](#). Conseil canadien des affaires et Morneau Shepell. <https://thebusinesscouncil.ca/wp-content/uploads/2018/04/Navigating-Change-2018-Skills-Survey-1.pdf>
- Centre for Teaching Excellence. (2020). [Incorporating service-learning into university courses](#). Université de Waterloo. <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/alternatives-lecturing/other/incorporating-service-learning-university-courses>
- Chiose, S. (2014). [Recent university grads increasingly jobless](#). The Globe and Mail. <https://www.theglobeandmail.com/news/national/education/recent-university-grads-increasingly-jobless-study-shows/article20357775/>
- Cohen, P. (2016). [A rising call to promote stem education and cut liberal arts funding](#). The New York Times. <https://www.nytimes.com/2016/02/22/business/a-rising-call-to-promote-stem-education-and-cut-liberal-arts-funding.html>
- Collèges et instituts Canada. (2017). [Les liens entre le milieu de l'enseignement postsecondaire et les employeurs dans les collèges et instituts : le rôle des comités consultatifs de programmes](#). Collèges et instituts Canada. <https://www.nytimes.com/2016/02/22/business/a-rising-call-to-promote-stem-education-and-cut-liberal-arts-funding.html>
- Le Conference Board du Canada. (2018). [Getting to work: Career skills development for social sciences and humanities graduates](#). Le Conference Board du Canada. <https://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=9463>
- Le Conference Board du Canada. (2013). [The need to make skills work: The cost of Ontario's skills gap](#). Le Conference Board du Canada. <https://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=5563>
- Le Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. (2016). [Former la main-d'œuvre de demain : Une responsabilité partagée](#). Gouvernement de l'Ontario. https://files.ontario.ca/hsw_rev_fr_aoda_webfinal_july6.pdf

- Le Comité d'experts sur les besoins futurs en compétences en STGM. (2015). [Assemblage requis : Compétences en STGM et productivité économique du Canada](https://rapports-cac.ca/wp-content/uploads/2018/10/STEMExecSummFr.pdf). Conseil des académies canadiennes. <https://rapports-cac.ca/wp-content/uploads/2018/10/STEMExecSummFr.pdf>
- Conseil consultatif en matière de croissance économique. (2017). [Un pays qui apprend : Outiller la main-d'œuvre du Canada avec les compétences de l'avenir](https://www.budget.gc.ca/aceg-ccce/pdf/learning-nation-fra.pdf). Ministère des Finances, gouvernement du Canada. <https://www.budget.gc.ca/aceg-ccce/pdf/learning-nation-fra.pdf>
- Conseil de l'information sur le marché du travail. (2019). [Ceci n'est pas une compétence : le défi de la mesure des déficits de compétences](#). Perspectives de l'IMT, no 14. Conseil de l'information sur le marché du travail.
- Conseil de l'information sur le marché du travail. (2019). [Faire le lien entre les compétences et les professions : Un court document de réflexion pour identifier les compétences découlant de la CNP](https://lmic-cimt.ca/wp-content/uploads/2019/08/Perspectives-de-lIMT-no-16.pdf). Perspectives de l'IMT, no 16. Conseil de l'information sur le marché du travail. <https://lmic-cimt.ca/wp-content/uploads/2019/08/Perspectives-de-lIMT-no-16.pdf>
- Conseil des technologies de l'information et des communications (CTIC). (2015). [The smart economy reshaping Canada's workforce: Labour market outlook 2015-2019](http://www.digcompass.ca/wp-content/uploads/2015/07/Labour-Market-Outlook-2015-2019-FINAL.pdf). Ottawa: CTIC. <http://www.digcompass.ca/wp-content/uploads/2015/07/Labour-Market-Outlook-2015-2019-FINAL.pdf>
- Conseil des universités de l'Ontario. (2017). [Partnering for a better future for Ontario](https://ontariosuniversities.ca/wp-content/uploads/2017/11/COU_Partnering-for-a-Better-Future-for-Ontario_Full-Report.pdf). Conseil des universités de l'Ontario. https://ontariosuniversities.ca/wp-content/uploads/2017/11/COU_Partnering-for-a-Better-Future-for-Ontario_Full-Report.pdf
- Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (CCREU). (2018). [2018 - Au près des étudiants de dernière année](https://cusc-ccreu.ca/?page_id=207&lang=fr). CCREU. https://cusc-ccreu.ca/?page_id=207&lang=fr
- Contomanolis, E., et al. (2015). [The future of career services is now](https://www.naceweb.org/career-development/trends-and-predictions/the-future-of-career-services-is-now/). NACE Journal. National Association of Colleges and Employers. <https://www.naceweb.org/career-development/trends-and-predictions/the-future-of-career-services-is-now/>
- Co-operative Education and Work-Integrated Learning Canada (CEWIL). (2020). [What is WIL?](https://www.cewilcanada.ca/What_is_WIL_.html) CEWIL. https://www.cewilcanada.ca/What_is_WIL_.html
- Corrigan, T. (2015). [Media and cultural industries internships: A thematic review and digital labor parallels](https://www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/608). tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society, 13(2), 336-350. <https://www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/608>
- Costa, R.C. (2019). [The place of the humanities in today's knowledge society](https://www.nature.com/articles/s41599-019-0245-6). Palgrave Communications, 5(38), 1-5. doi: 10.1057/s41599-019-0245-6. [https://www.nature.com/articles/s41599-019-0245-6.pdf](https://www.nature.com/articles/s41599-019-0245-6)
- Cukier, W. (2003). Constructing the IT skills shortage in Canada: the implications of institutional discourse and practices for the participation of women. Presentation to the Proceedings of the (2003) SIGMIS Conference on Computer Personnel Research. Philadelphie.
- Cukier, W. (2011). [Bridging the skills gap](http://hrprofessionalnow.ca/index.php/business/112-bridging-the-skills-gap). hrprofessionalNOW. <http://hrprofessionalnow.ca/index.php/business/112-bridging-the-skills-gap>
- Cukier, W. (2016). [Bridging the skills gap towards the 21st-century workforce: Employment-linked education has most promise](https://www.hrreporter.com/news/hr-news/bridging-the-skills-gap-towards-the-21st-century-workforce/282218). Canadian HR Reporter. <https://www.hrreporter.com/news/hr-news/bridging-the-skills-gap-towards-the-21st-century-workforce/282218>
- Cukier, W. (2019). [Women in engineering: Barriers remain 30 years after École Polytechnique shooting](http://theconversation.com/women-in-engineering-barriers-remain-30-years-after-ecole-polytechnique-shooting-127886). La Conversation. <http://theconversation.com/women-in-engineering-barriers-remain-30-years-after-ecole-polytechnique-shooting-127886>

- Cukier, W. (2019). [Inclusive innovation: Challenging assumptions](https://www.queensu.ca/qiisp/sites/webpublish.queensu.ca/qispwww/files/files/2019/Presentations/2019QIISPWendyCukier.pdf). Presentation to the Inclusive Prosperity: Recoupling Growth, Equity and Social Kingston Conference. Université Queen's. <https://www.queensu.ca/qiisp/sites/webpublish.queensu.ca/qispwww/files/files/2019/Presentations/2019QIISPWendyCukier.pdf>
- Cukier, W., Campbell, M., et McNamara, L. (2019). Diversity implications of work integrated learning. Fonds ontarien de recherche et d'innovation en matière de capital humain.
- Cukier, W., Hodson, J., et Omar, A. (2015). ["Soft" skills are hard: A review of the literature](https://www.ryerson.ca/content/dam/diversity/reports/KSG(2015)_SoftSkills_FullReport.pdf). The Diversity Institute, Université Ryerson. [https://www.ryerson.ca/content/dam/diversity/reports/KSG\(2015\)_SoftSkills_FullReport.pdf](https://www.ryerson.ca/content/dam/diversity/reports/KSG(2015)_SoftSkills_FullReport.pdf)
- Cunnah, W. (2015). [Disabled students: Identity, inclusion and work-based placements](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2014.996282). Disability & Society, 30(2), 213-226. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2014.996282>
- Davis, D., et Binder, A. (2016). [Selling students: The rise of corporate partnership programs in university career centers](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S0733-558X20160000046013/full/html). Dans Berman, E.P., et Paradeise, C. (éd.). [The university under pressure](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S0733-558X20160000046013/full/html). Emerald. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S0733-558X20160000046013/full/html>
- Deloitte and APEC. (2010). Skills and competencies needed in the research field: Objectives 2020. Deloitte and APEC.
- Deming, D. (2019). [Engineers sprint ahead, but don't underestimate the poets](https://www.indstate.edu/cas/library/2019/09/engineers-sprint-ahead-don't-underestimate-poets). College of Arts and Sciences. <https://www.indstate.edu/cas/library/2019/09/engineers-sprint-ahead-don't-underestimate-poets>
- Denecke, D., Feaster, K., et Stone, K. (2017). [Professional development: Shaping effective programs for STEM graduate students](https://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/CGS_ProfDev_STEMGrads16_web.pdf). Council of Graduate Schools. https://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/CGS_ProfDev_STEMGrads16_web.pdf
- Department of Science and Technology Studies. (2019). [Graduate program in science & technology studies: About us](https://sts.gradstudies.yorku.ca/about/). Université York. <https://sts.gradstudies.yorku.ca/about/>
- Desire2Learn (D2L). (2018). [The future of work and learning: In the age of the 4th industrial revolution](https://www.d2l.com/wp-content/uploads/(2018)/11/Future-of-Work-and-Learning-Canada.pdf). D2L. [https://www.d2l.com/wp-content/uploads/\(2018\)/11/Future-of-Work-and-Learning-Canada.pdf](https://www.d2l.com/wp-content/uploads/(2018)/11/Future-of-Work-and-Learning-Canada.pdf)
- de Villiers Scheepers, et al. (2018). [Preparing future-ready graduates through experiential entrepreneurship](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ET-11-2017-0167/full/html). Education + Training, 60(4), 303-317. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ET-11-2017-0167/full/html>
- Dey, F., Cruzvergara, C.Y. (2014). [Evolution of career services in higher education](https://nacada.ksu.edu/Portals/0/Clearinghouse/advisingissues/documents/Dey%20Cruzvergara%202014.pdf). New Directions for Student Services 148: 5-18. <https://nacada.ksu.edu/Portals/0/Clearinghouse/advisingissues/documents/Dey%20Cruzvergara%202014.pdf>
- Dietsche, P., et Lees, J. (2017). [Insight into Canadian post-secondary career service models: Final report](https://pseinfosys.com/wp-content/uploads/2018/05/Insight-into-Canadian-Post-Secondary-Career-Service-Models-Final-Report.pdf). PSE Information Systems. <https://pseinfosys.com/wp-content/uploads/2018/05/Insight-into-Canadian-Post-Secondary-Career-Service-Models-Final-Report.pdf>
- Drummond, D., et Halliwell, C. (2016). [Labour market information: An essential part of Canada's skills agenda](https://pseinfosys.com/wp-content/uploads/2018/05/Insight-into-Canadian-Post-Secondary-Career-Service-Models-Final-Report.pdf). Conseil canadien des affaires. <https://pseinfosys.com/wp-content/uploads/2018/05/Insight-into-Canadian-Post-Secondary-Career-Service-Models-Final-Report.pdf>
- Drysdale, M., et al. (2007). The role of co-op in the transition from high school to post-secondary education. Journal of Cooperative Education and Internships, 41(1), 48-55.

- Dutt-Ballerstadt, R. (2019). [Academic prioritization or killing the liberal arts?](https://www.insidehighered.com/advice/2019/03/01/shrinking-liberal-arts-programs-raise-alarm-bells-among-faculty) Inside Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/advice/2019/03/01/shrinking-liberal-arts-programs-raise-alarm-bells-among-faculty>
- Eagan, K. et al. (2015). [The American freshman: National norms Fall 2015](https://www.heri.ucla.edu/monographs/TheAmericanFreshman(2015).pdf). Higher Education Research Institute, UCLA. [https://www.heri.ucla.edu/monographs/TheAmericanFreshman\(2015\).pdf](https://www.heri.ucla.edu/monographs/TheAmericanFreshman(2015).pdf)
- Edge, J., et Munro, D. (2015). [Inside and outside the academy: Valuing and preparing PhDs for careers](https://www.conferenceboard.ca/(X(1)S(gqt0hduyvnwb3bzgxylbsjpl)/e-library/abstract.aspx?did=7564&AspxAutoDetectCookieSupport=1&AspxAutoDetectCookieSupport=1). Le Conference Board du Canada. [https://www.conferenceboard.ca/\(X\(1\)S\(gqt0hduyvnwb3bzgxylbsjpl\)/e-library/abstract.aspx?did=7564&AspxAutoDetectCookieSupport=1&AspxAutoDetectCookieSupport=1](https://www.conferenceboard.ca/(X(1)S(gqt0hduyvnwb3bzgxylbsjpl)/e-library/abstract.aspx?did=7564&AspxAutoDetectCookieSupport=1&AspxAutoDetectCookieSupport=1)
- Edge, J., Martin, E., et McKean, M. (2018). [Getting to work: Career skills development for social sciences and humanities graduates](https://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=9463&AspxAutoDetectCookieSupport=1). Le Conference Board du Canada, Ottawa. <https://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=9463&AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Emploi et Développement social Canada (EDSC). (2017). [Le gouvernement du Canada lance des stages pratiques pour étudiants](https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/nouvelles/2017/08/le_gouvernement_ducanadalandesstagespratiquespouretudiants.html). Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/nouvelles/2017/08/le_gouvernement_ducanadalandesstagespratiquespouretudiants.html
- Emploi et Développement social Canada. (2019). [Taxonomie des compétences et des capacités](https://noc.esdc.gc.ca/TaxonomieCompetences/TaxonomieCompetencesBienvenue/2d748883875f428587c3531336b53069?GoCTemplateCulture=fr-CA). Gouvernement du Canada. <https://noc.esdc.gc.ca/TaxonomieCompetences/TaxonomieCompetencesBienvenue/2d748883875f428587c3531336b53069?GoCTemplateCulture=fr-CA>
- Fenesi, B., et Sana, F. (2015). [What is your degree worth? The relationship between post-secondary programs and employment outcomes](https://eric.ed.gov/?id=EJ1086932). Revue canadienne d'enseignement supérieur, 45(4) : 383-399. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1086932>
- Finnie, R., et al. (2016). [Barista or better? New evidence on the earnings of post-secondary education graduates: a tax linkage approach](https://eric.ed.gov/?id=EJ1086932). Initiative de recherche sur les politiques de l'éducation. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1086932>
- Finnie, R. et al. (2018). [Mesurer les aptitudes en pensée critique des élèves de niveau postsecondaire](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted_PAWS_FINAL-f.pdf). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted_PAWS_FINAL-f.pdf
- Finnie, R., Pavlic, D., et Childs, S. (2018). [Earnings of university bachelor's degree graduates in information and communication technology programs: A tax data analysis](https://utpjournals.press/doi/10.3138/cpp.2018-051). Analyse de politiques, 44(S1) S13-S29. <https://utpjournals.press/doi/10.3138/cpp.2018-051>
- Forum économique mondial (FEM). (2016). [The future of jobs: Employment skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution](http://cel.uwo.ca/students/impact/index.html). Global Challenge Insight Report. FEM. <http://cel.uwo.ca/students/impact/index.html>
- Forum économique mondial (FEM) et The Boston Consulting Group. (2018). [Towards a reskilling revolution: A future of jobs for all](http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Reskilling_Revolution.pdf). FEM. http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Reskilling_Revolution.pdf
- Frenette, A. (2013). [Making the intern economy: Role and career challenges of the music industry intern](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0730888413504098). Work and Occupations, 40(4), 364-397. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0730888413504098>
- Frenette, M. (2004). [The overqualified Canadian graduate: the role of the academic program in the incidence, persistence, and economic returns to overqualification](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775703000438?via=ihub). Economics of Education Review, 23(1), 29-45. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775703000438?via=ihub>

- Frenette, M., et Frank, K. (2016). [Gains des diplômés postsecondaires selon le domaine d'études détaillé](https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-626-x/11-626-x2016056-fra.htm). Aperçus économiques no 056. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-626-x/11-626-x2016056-fra.htm>
- Gandhi-Lee, E. et al. (2017). [Faculty perceptions of students recruitment and retention in STEM fields](http://www.lectitopublishing.nl/Article/Detail/X4X98H7B). European Journal of STEM Education. 2(1), 1-11. <http://www.lectitopublishing.nl/Article/Detail/X4X98H7B>
- Giles, P., et Drewes, T. (2001). [Les diplômés en sciences humaines et sociales et le marché du travail](https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-001-x/00701/5883-fra.html). Statistique Canada, L'emploi et le revenu en perspective, 2(7). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-001-x/00701/5883-fra.html>
- Gouvernement du Canada. (2015). [Comprendre les compétences essentielles](https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/competences-essentielles/definition.html). Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/competences-essentielles/definition.html>
- Gouvernement du Canada. (2017). [Stratégie en matière de compétences mondiales](https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/campagne/strategie-matiere-competences-mondiales.html). Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/campagne/strategie-matiere-competences-mondiales.html>
- Gouvernement du Canada. (2019). [Budget 2019 : Investir dans les jeunes canadiens](https://www.budget.gc.ca/2019/docs/youth-jeunes/youth-jeunes-fr.html). Gouvernement du Canada. <https://www.budget.gc.ca/2019/docs/youth-jeunes/youth-jeunes-fr.html>
- Gouvernement du Manitoba. (Non daté). [Manitoba : Ma nouvelle patrie](https://www.immigratemanitoba.com/professions-reglementees/?lang=fr). Gouvernement du Manitoba <https://www.immigratemanitoba.com/professions-reglementees/?lang=fr>
- Grant, M. (2016). [Harmoniser les compétences avec les besoins du marché du travail](https://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=7927). Le Conference Board of Canada, Ottawa. <https://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=7927>
- Green, D.A., et Riddell, W.C. (2003). [Literacy and earnings: An investigation of the interaction of cognitive and unobserved skills in earnings generation](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0927537103000083?via%3Dihub). Labour Economics, 10(2), 165-184. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0927537103000083?via%3Dihub>
- Gribble, N., et al. (2014). [International WIL placements: Their influence on student professional development, personal growth and cultural competence](https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/35746/200215_131295_International_WIL_placements_.....pdf?sequence=2&isAllowed=y). Asia Pacific Journal of Cooperative Education, 15(2), 107-117. https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/35746/200215_131295_International_WIL_placements_.....pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Guile, D. (2009). [Conceptualizing the transition from education to work as vocational practice: Lessons from the UK's creative and cultural sector](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411920802688713). British Educational Research Journal, 35(5), 761-779. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411920802688713>
- Gunderson, M., et Krashinsky, H. (2009). Do education decisions respond to returns by field of study? Réseau canadien de chercheurs sur le marché du travail et les compétences, document de travail no 47.
- Gyarmati, D., Lane, J., and Murray, S. (A venir). Competency frameworks and Canada's essential skills. Forum des politiques publiques, Centre des compétences futures, et Diversity Institute de l'Université Ryerson.
- Hanushek, E.A., et al. (2015). [Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0014292114001433?via%3Dihub). European Economic Review, 73, 103-130. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0014292114001433?via%3Dihub>
- Harrison, G., et Felton, K. (2013). [Fair go in the field: inclusive field education for international students in the social sciences](https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:318842). Sydney: Office for Learning and Teaching, gouvernement d'Australie. <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:318842>

- Heckman, J.J., Stixrud, J., et Urzua, S. (2006). [The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior](https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/504455). *Journal of Labor economics*, 24(3), 411-482. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/504455>
- Heisz, A., Notten, G., et Situ, J. (2015). [The role of skills in understanding low income in Canada](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1049-258520150000023005/full/html). Dans Garner, T. I., et Short, K. S. (éd.). (2015). *Measurement of Poverty, Deprivation, and Economic Mobility*. Volume 23. Emerald Publishing, 153-184. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1049-258520150000023005/full/html>
- Holford, A. (2017). *Access to and returns from unpaid graduate internships*. IZA Discussion Paper No. 10845. SSRN.
- Hubbard, G. (2019). [The real value of business schools](https://bized.aacsb.edu/articles/2019/may/the-real-value-of-business-schools). AACSB. <https://bized.aacsb.edu/articles/2019/may/the-real-value-of-business-schools>
- Institute for Competitiveness & Prosperity. (2018). [Teaching for tomorrow: Building the necessary skills today. Working Paper 33](https://www.competeprosper.ca/uploads/2018_WP33_Teaching_for_tomorrow.pdf). Institute for Competitiveness & Prosperity. https://www.competeprosper.ca/uploads/2018_WP33_Teaching_for_tomorrow.pdf
- Innovation, sciences et développement économique Canada. (2017). [Résumé de l'évaluation de MITACS](https://www.ic.gc.ca/eic/site/ae-ve.nsf/fra/03852.html). Gouvernement du Canada. <https://www.ic.gc.ca/eic/site/ae-ve.nsf/fra/03852.html>
- Institut canadien d'éducation et de recherche en orientation (CERIC). (2019). [Le développement de carrière en milieu de travail : sondage des entreprises canadiennes](https://ceric.ca/fr/le-developpement-de-carriere-en-milieu-de-travail-sondage-des-entreprises-canadiennes/). CERIC. <https://ceric.ca/fr/le-developpement-de-carriere-en-milieu-de-travail-sondage-des-entreprises-canadiennes/>
- Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). (2019). [Développer les leaders de demain](https://cihr-irsc.gc.ca/f/documents/training_idp_form-fr.pdf). IRSC. https://cihr-irsc.gc.ca/f/documents/training_idp_form-fr.pdf
- Jackson, D., et al. (2015). [Working together to achieve better work integrated learning outcomes: Improving productivity through better employer involvement](http://acen.edu.au/wp-content/uploads/2016/06/Working-together-to-achieve-better-WIL-outcomes.pdf). Université Edith Cowan. <http://acen.edu.au/wp-content/uploads/2016/06/Working-together-to-achieve-better-WIL-outcomes.pdf>
- Jonker, L. (2016). [Titulaires ontariens de doctorat de la promotion de 2009 : où sont-ils maintenant?](http://www.heqco.ca/fr-ca/Research/ResPub/Pages/Titulaires-ontariens-de-doctorat-de-la-promotion-de-2009-o%C3%B9-sont-ils-maintenant.aspx) Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). <http://www.heqco.ca/fr-ca/Research/ResPub/Pages/Titulaires-ontariens-de-doctorat-de-la-promotion-de-2009-o%C3%B9-sont-ils-maintenant.aspx>
- Klein, M., et Weiss, F. (2011). [Is forcing them worth the effort? Benefits of mandatory internships for graduates from diverse family backgrounds at labour market entry](http://www.heqco.ca/fr-ca/Research/ResPub/Pages/Titulaires-ontariens-de-doctorat-de-la-promotion-de-2009-o%C3%B9-sont-ils-maintenant.aspx). *Studies in Higher Education*, 36(8), 969-987. <http://www.heqco.ca/fr-ca/Research/ResPub/Pages/Titulaires-ontariens-de-doctorat-de-la-promotion-de-2009-o%C3%B9-sont-ils-maintenant.aspx>
- Knight-Grofe, J., Rauh, K. (2016). [A world of learning 2016: Canada's performance and potential in international education](https://learningabroad.utoronto.ca/wp-content/uploads/A-World-of-Learning-HI-RES-2016.pdf). Bureau canadien de l'éducation internationale. <https://learningabroad.utoronto.ca/wp-content/uploads/A-World-of-Learning-HI-RES-2016.pdf>
- Lamb, C., et Doyle, S. (2017). [Future-proof: Preparing young Canadians for the future of work](https://brookfieldinstitute.ca/wp-content/uploads/FINAL-FP-report-Onlinev3.pdf). Brookfield Institute for Entrepreneurship + Innovation. <https://brookfieldinstitute.ca/wp-content/uploads/FINAL-FP-report-Onlinev3.pdf>
- Lee, J.Y., et Patel, S.J. (2019). [Redefining career communities in higher education](https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p1). *International Journal of Higher Education* 8(5): 1-11. doi: 10.5430/ijhe.v8n5p1

- LeFebvre, M. (2013). [The condition of work readiness in the United States](https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/ConditionWorkReadiness.pdf). ACT. <https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/ConditionWorkReadiness.pdf>
- Leonard, P., Halford, S., et Bruce, K. (2016). ["The new degree?" Constructing internships in the third sector](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0038038515574456). *Sociology*, 50(2), 383-399. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0038038515574456>
- Levels, M., Dronkers, J., et Jencks, C. (2017). [Contextual explanations for numeracy and literacy skill disparities between native and foreign-born adults in western countries](https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0172087). *PLoS ONE*, 12(3). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0172087>
- Lewington, J. (2019). [Mandatory international study helps students stand out](https://www.pressreader.com/canada/the-globe-and-mail-ottawa-quebec-edition/(2019)1122/282076278711751). *The Globe and Mail*. [https://www.pressreader.com/canada/the-globe-and-mail-ottawa-quebec-edition/\(2019\)1122/282076278711751](https://www.pressreader.com/canada/the-globe-and-mail-ottawa-quebec-edition/(2019)1122/282076278711751)
- Lewington, J. (2019). [Yes, you will get a job with that arts degree: Arts students once feared spending life as a barista. But they're increasingly popular hires for tech firms](https://www.macleans.ca/education/yes-you-will-get-a-job-with-that-arts-degree/). *Macleans*. <https://www.macleans.ca/education/yes-you-will-get-a-job-with-that-arts-degree/>
- LinkedIn Talent Solutions. (2019). [Future of Skills 2019: Anticipating what's next for your business](https://business.linkedin.com/content/dam/me/business/en-us/talent-solutions/cx/(2019)/PDF/linkedin-future-of-skills-(2019)-apac-web-updated.pdf). LinkedIn Talent Solutions. [https://business.linkedin.com/content/dam/me/business/en-us/talent-solutions/cx/\(2019\)/PDF/linkedin-future-of-skills-\(2019\)-apac-web-updated.pdf](https://business.linkedin.com/content/dam/me/business/en-us/talent-solutions/cx/(2019)/PDF/linkedin-future-of-skills-(2019)-apac-web-updated.pdf)
- Lypka, C., et Mota, M. R. H. (2017). [Graduate professional development: Towards a national strategy](http://www.ca.cags.ca/gdps/documents/Phase1_English.FINAL.pdf). Université de Calgary. http://www.ca.cags.ca/gdps/documents/Phase1_English.FINAL.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur et du Développement des compétences (MESDC). (2017). Full-time and part-time employment rates six months after graduation. Ontario University Graduate Survey.
- Malatest, R.A. (2018). [Obstacles aux occasions d'apprentissage intégré au travail](http://www.heqco.ca/fr-ca/Research/ResPub/Pages/Obstacles-aux-occasions-dapprentissage-int%C3%A9gr%C3%A9-au-travail.aspx). COQES. <http://www.heqco.ca/fr-ca/Research/ResPub/Pages/Obstacles-aux-occasions-dapprentissage-int%C3%A9gr%C3%A9-au-travail.aspx>
- Martini, T.S., et Clare, M. (2014). Undergraduates' understanding of skill-based learning outcomes: can e-portfolios help? Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- McGuinness, S., Pouliakas, K., et Redmond, P. (2017). [How useful is the concept of skills mismatch?](https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_552798/lang--fr/index.htm) Organisation internationale du travail (OIT). https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_552798/lang--fr/index.htm
- Michel, J-B. et al. (2011). [Quantitative analysis of culture using millions of digitized books](https://science.sciencemag.org/content/331/6014/176.full). *Science*, 331(6014), 176-182. <https://science.sciencemag.org/content/331/6014/176.full>
- Microsoft, Smith, B., et Shum, H. (2018). [The future computed: Artificial Intelligence and its role in society](https://news.microsoft.com/cloudforgood/_media/downloads/the-future-computed-english.pdf). Microsoft. https://news.microsoft.com/cloudforgood/_media/downloads/the-future-computed-english.pdf
- Milley, P. (2016). [Commercializing higher learning through the discourse of skills in university co-operative education: Tensions and contradictions](https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42897). *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (180). <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42897>
- Miner, R. (2014). [The great Canadian skills mismatch: People without jobs, jobs without people and more](http://worktrends.ca/sites/default/files/documents/Miner_March_2014_final(2).pdf). Miner Management Consultants. [http://worktrends.ca/sites/default/files/documents/Miner_March_2014_final\(2\).pdf](http://worktrends.ca/sites/default/files/documents/Miner_March_2014_final(2).pdf)
- Miner, R. (2019). *People without jobs, jobs without people: Ontario's labour market future*. Toronto: Miner Management Consultants.

- Ministère du Développement économique, de la Création d'emplois et du Commerce. (2017). [L'Ontario accroît le nombre de diplômés en sciences, en technologies, en génie, en mathématiques et en intelligence artificielle](https://news.ontario.ca/medg/fr/2017/10/ontario-accroit-le-nombre-de-diplomes-en-sciences-en-technologies-en-genie-en-mathematiques-et-en-i.html). Gouvernement de l'Ontario. <https://news.ontario.ca/medg/fr/2017/10/ontario-accroit-le-nombre-de-diplomes-en-sciences-en-technologies-en-genie-en-mathematiques-et-en-i.html>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et du Développement des compétences (MESDC). (2017). Full-time and part-time employment rates six months after graduation. Ontario University Graduate Survey. MESDC.
- Ministère de la Formation, des Collèges et Universités de l'Ontario (2019). [Indicateurs de rendement \(IR\) pour les collèges et autres établissements publics](http://www.tcu.gov.on.ca/epep/audiences/colleges/colindicatorf.html). Gouvernement de l'Ontario. <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/audiences/colleges/colindicatorf.html>
- Mooney, L.A., et Edwards, B. (2001). [Experiential learning in sociology: Service learning and other community-based learning initiatives](https://pdfs.semanticscholar.org/af6b/262e592625f03ce794df087071a520610472.pdf). Teaching Sociology, 29(2), p. 181-194. <https://pdfs.semanticscholar.org/af6b/262e592625f03ce794df087071a520610472.pdf>
- Mosaic Research Solutions. (2016). [Canadian graduate and professional student survey - \(2016\): Summary report](https://securerservercdn.net/45.40.148.221/bba.0c2.myftpupload.com/documents/cgpss/(2016)/NATIONAL_CGPSS_(2016)_REPORT_ALL.pdf). Association canadienne pour les études supérieures. [https://securerservercdn.net/45.40.148.221/bba.0c2.myftpupload.com/documents/cgpss/\(2016\)/NATIONAL_CGPSS_\(2016\)_REPORT_ALL.pdf](https://securerservercdn.net/45.40.148.221/bba.0c2.myftpupload.com/documents/cgpss/(2016)/NATIONAL_CGPSS_(2016)_REPORT_ALL.pdf)
- Mosaic Research Solutions. (2019). [Career centre resources, services and metrics: A pan-Canadian benchmarking survey](https://www.cacee.com/_Library/docs/CACEE_Research_Brief.pdf). CACEE Research Brief. Association canadienne des spécialistes en emploi et des employeurs (ACSEE). https://www.cacee.com/_Library/docs/CACEE_Research_Brief.pdf
- Mulder, M., et Winterton, J. (2016). Introduction. Dans Mulder, M. (éd.). Competence-based vocational and professional education: Bridging the world of work and education. Dordrecht: Springer.
- Munk, J. (2016). [Universities can't solve our skills gap problem, because they caused it](http://techcrunch.com/2016/05/08/universities-cant-solve-our-skills-gap-problem-because-they-caused-it/). TechCrunch. <http://techcrunch.com/2016/05/08/universities-cant-solve-our-skills-gap-problem-because-they-caused-it/>
- Munro, D. (2014). [Employers must start investing in skills training or risk having public policy nudge them along](https://business.financialpost.com/executive/management-hr/employers-must-start-investing-in-skills-training-or-risk-having-public-policy-nudge-them-along). Financial Post. <https://business.financialpost.com/executive/management-hr/employers-must-start-investing-in-skills-training-or-risk-having-public-policy-nudge-them-along>
- Munro, D. (2019). [Compétences, formation et apprentissage continu](https://ppforum.ca/wp-content/uploads/2019/03/Comp%C3%A9tencesFormatioEt-ApprentissageContinu-FPP-MARS2019-FR.pdf). La nature changeante du travail : série sur des enjeux. Forum des politiques publiques. <https://ppforum.ca/wp-content/uploads/2019/03/Comp%C3%A9tencesFormatioEt-ApprentissageContinu-FPP-MARS2019-FR.pdf>
- National Association of Colleges and Employers (NACE). (2018). [Job outlook 2019](https://www.odu.edu/content/dam/odu/offices/cmc/docs/nace/2019-nace-job-outlook-survey.pdf). NACE. <https://www.odu.edu/content/dam/odu/offices/cmc/docs/nace/2019-nace-job-outlook-survey.pdf>
- Ng, E., Gagnon, S. (2020). [Écarts d'emploi et sous-emploi touchant les groupes racialisés et les immigrants au Canada : constatations actuelles et directions futures](https://ppforum.ca/fr/publications/ecarts-demplacement-touchant-les-groupes-racialises/). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Diversity Institute de l'Université Ryerson, Centre des Compétences futures. <https://ppforum.ca/fr/publications/ecarts-demplacement-touchant-les-groupes-racialises/>
- Nunley, J.M., et al. (2016). [College major, internship experience, and employment opportunities: Estimates from a résumé audit](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0927537115001207?via=ihub). Labour Economics, 38, 37-46. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0927537115001207?via=ihub>
- Nunley, J.M., et al. (2017). [The effects of unemployment and underemployment on employment opportunities: Results from a correspondence audit of the labor market for college graduates](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0019793916654686). ILR Review, 70(3), 642-669. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0019793916654686>

- Oreopoulos, P., et Dechief, D. February (2012). [Why do some employers prefer to interview Matthew but not Samir? New evidence from Toronto, Montreal, and Vancouver.](#) SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2018047
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2016). [Skills Matter: Further Results from the Survey of Adults Skills.](#) OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). [Getting skills right: Future-ready adult learning systems.](#) OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/getting-skills-right-future-ready-adult-learning-systems_9789264311756-en
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018). [Regards sur l'éducation.](#) OCDE. <https://data.oecd.org/fr/eduatt/niveau-de-formation-des-adultes.htm>
- Oschinski, M., et Wyonch, R. (2017). [Future shock? The impact of automation on Canada's labour market.](#) C.D. Howe Institute. https://www.cdhowe.org/sites/default/files/attachments/research_papers/mixed/Update_Commentary%20472%20web.pdf
- Parkin, A. (2015). [Underperforming adults? The paradox of skills development in Canada.](#) The Paradox of Skills Development in Canada. C.D. Howe Institute e-brief, 215.
- Patrick, C-J., et al. (2008). The WIL [Work Integrated Learning] report: A national scoping study. Queensland University of Technology.
- Peers, R., et Dawson, M. (n.d.). [How studying abroad makes students more employable.](#) Waterloo International. <https://uwaterloo.ca/international/how-studying-abroad-makes-students-more-employable>
- Perlin, R. (2012). Intern nation: How to earn nothing and learn little in the brave new economy. London: Verso Books.
- Peters, J., Sattler, P., et Kelland, J. (2014). [L'apprentissage intégré au travail dans le secteur postsecondaire de l'Ontario : le cheminement de récents diplômés des collèges et universités.](#) Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). <http://www.heqco.ca/fr-ca/Research/ResPub/Pages/L-apprentissage-integre-au-travail-dans-le-secteur-postsecondaire-Ontario-le-cheminement-de-recents-diplomes-colleges-et-UN.aspx>
- Phelps, R. (2003). Kill the Messenger: The War on Standardized Testing. New York: Routledge.
- Pilgrim, C. January (2012). [Industry and university perspectives of work integrated learning Programs in ICT Degrees.](#) Dans Australian Conference on Information Systems (ACIS). (2012). Location, location, location: Proceedings of the 23rd Australasian Conference on Information Systems 2012, 1-9.
- Porter, S. et al. (2017). [UBC PhD career outcomes: Graduates from 2005-2013: UBC Vancouver campus.](#) UBC Faculty of Graduate & Postdoctoral Studies. [https://outcomes.grad.ubc.ca/docs/UBC_PhD_Career_Outcomes_April\(2017\).pdf](https://outcomes.grad.ubc.ca/docs/UBC_PhD_Career_Outcomes_April(2017).pdf)
- Pretti, T. J., et al. (À venir). An analysis of competency frameworks and the future of work. Diversity Institute, Future Skills Centre, and University of Waterloo
- Ramirez, N.M., et al. (2014). [Academic predictors of cooperative education participation.](#) Dans Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). (2014). IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings, 1-6. (lien ne mène pas à l'article)

- Rastrick, C. (2018). [Des emplois intéressants pour les personnes diplômées des sciences humaines et sociales](https://law.queensu.ca/programs/combined-degrees/mpa). Centre ontarien Innovation-Emploi. <https://law.queensu.ca/programs/combined-degrees/mpa>
- Rivera, L.A. (2011). [Ivies, extracurriculaires, and exclusion: Elite employers' use of educational credentials](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027656241000065X?via=ihub). *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), 71-90. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027656241000065X?via=ihub>
- Rivera, L.A. (2016). *Pedigree: How elite students get elite jobs*. Princeton University Press.
- Rodriguez, C., Zhao, J., et Ferguson, S.J. (2016). [La participation des diplômés du collégial et du baccalauréat aux programmes coopératifs](https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2016001/article/14692-fra.pdf). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2016001/article/14692-fra.pdf>
- Ruark, J. (2011). [Defenders of the humanities look for new ways to explain their value](https://www.chronicle.com/article/Defenders-of-the-Humanities/126930). *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/Defenders-of-the-Humanities/126930>
- Sá, C. (2019). [HEQCO's skills agenda shows a lack of rigour and scientific integrity](https://www.universityaffairs.ca/opinion/policy-and-practice/heqcos-recent-study-results-show-a-lack-of-rigour-and-scientific-integrity/). *Affaires universitaires*. <https://www.universityaffairs.ca/opinion/policy-and-practice/heqcos-recent-study-results-show-a-lack-of-rigour-and-scientific-integrity/>
- Saniter, N., et Siedler, T. (2014). [Door opener or waste of time? The effects of student internships on labor market outcomes](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2432425). IZA Discussion Paper No. 8141. SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2432425
- Sattler, P., et Peters, J. (2013). *Work-integrated learning and postsecondary graduates: The perspective of Ontario employers*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).
- Sauder School of Business. (2019). [UBC Sauder Programs](https://www.sauder.ubc.ca/programs). Université de la Colombie-Britannique. <https://www.sauder.ubc.ca/programs>
- Scholl, L., et Mooney, M. (2004). [Youth with disabilities in work-based learning programs: Factors that influence success](https://eric.ed.gov/?id=EJ854911). *Journal for Vocational Special Needs Education*, 26, 4-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ854911>
- School of Graduate Studies. (2017). [Employed and engaged: An overview of the 10,000 PhDs project](https://www.sgs.utoronto.ca/wp-content/uploads/sites/253/2019/06/SGS_Overview_10KPhDsProject.pdf). Université de Toronto. https://www.sgs.utoronto.ca/wp-content/uploads/sites/253/2019/06/SGS_Overview_10KPhDsProject.pdf
- Schrumm, A., et al. (2019). [Comblent les lacunes : Ce que les Canadiens nous ont dit au sujet de la révolution des aptitudes](https://www.rbc.com/dms/enterprise/futurelaunch/_assets-custom/pdf/RBC-comblerleslacunesFR.pdf). Banque Royale du Canada (BRC). https://www.rbc.com/dms/enterprise/futurelaunch/_assets-custom/pdf/RBC-comblerleslacunesFR.pdf
- Sesate, D.B., et al. (2017). [Coupling admissions and curricular data to predict medical student outcomes](https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-016-9426-y). *Research in Higher Education*, 58 : 295-312. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-016-9426-y>
- Shephard, B.C., et Mani, P.S. (éd.). (2019). [Le développement de carrière au Canada : perspectives, principes et professionnalisme](https://ceric.ca/fr/resource/le-developpement-de-carriere-au-canada-perspectives-principes-et-professionnalisme/). Institut canadien d'éducation et de recherche en orientation (CERIC). <https://ceric.ca/fr/resource/le-developpement-de-carriere-au-canada-perspectives-principes-et-professionnalisme/>
- Shortt, D., Robson, B. et Sabat, M. (2020). [Comblent les lacunes dans les compétences : d'autres voies possibles](https://ppforum.ca/fr/publications/ecarts-demplacement-touchant-les-groupes-racialises/). *Compétences de l'avenir*. Forum des politiques publiques, Diversity Institute de l'Université Ryerson, Centre des Compétences futures. <https://ppforum.ca/fr/publications/ecarts-demplacement-touchant-les-groupes-racialises/>

- SickKids. (2019). [About the research training centre \(RTC\)](http://www.sickkids.ca/Research/StudentandFellowResources/RTC/About-Us/Index.html). SickKids.
<http://www.sickkids.ca/Research/StudentandFellowResources/RTC/About-Us/Index.html>
- Sirin, S.R. (2005). [Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543075003417). *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543075003417>
- Smith, V. (2010). [Enhancing employability: Human, cultural, and social capital in an era of turbulent unpredictability](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0018726709353639). *Human relations*, 63(2), 279-300.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0018726709353639>
- Statistique Canada. (2011). [Fiche d'information : Enquête nationale auprès des ménages de 2011, données démographiques, niveau de scolarité et résultats sur le marché du travail des Autochtones](https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1376329205785/1376329233875). Statistique Canada.
<https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1376329205785/1376329233875>
- Statistique Canada. (2013). [Enquête nationale auprès des diplômés, 2013 : promotion de 2009-2010](http://www23.statcan.gc.ca/imdb-bmdi/instrument/5012_Q3_V5-fra.pdf). Statistique Canada. http://www23.statcan.gc.ca/imdb-bmdi/instrument/5012_Q3_V5-fra.pdf
- Statistique Canada. (2014). [Enquête nationale auprès des diplômés, 2013](http://www23.statcan.gc.ca/imdb-bmdi/instrument/5012_Q3_V5-fra.pdf). Statistique Canada.
http://www23.statcan.gc.ca/imdb-bmdi/instrument/5012_Q3_V5-fra.pdf
- Statistique Canada. (2017). La scolarité est-elle payante? Une comparaison des gains selon le niveau de scolarité au Canada et dans ses provinces et ses territoires. Catalogue no 98-200-X(2016)024. Statistique Canada. [https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/\(2016\)/as-sa/98-200-x/\(2016\)024/98-200-x\(2016\)024-fra.pdf](https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/(2016)/as-sa/98-200-x/(2016)024/98-200-x(2016)024-fra.pdf)
- Statistique Canada. (2017). [Taux de chômage des personnes âgées de 25 à 29 ans selon le niveau de scolarité, Canada et provinces, occasionnel \(pourcentage\)](https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1410036201&request_locale=fr). Tableau 477-0105. Statistique Canada.
https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1410036201&request_locale=fr
- Statistique Canada. (2018). [Postsecondary enrolments, by registration status, International Standard Classification of Education \(ISCED\), Classification of Instructional Programs, Primary Grouping \(CIP_PG\), sex and student status](https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710001801&request_locale=fr). Tableau 477-0019. Statistique Canada.
https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710001801&request_locale=fr
- Statistique Canada. (2019). [Tableau : 14-10-0118-01 Caractéristiques de la population active selon le diplôme scolaire, données annuelles](https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1410011801&request_locale=fr). Statistique Canada.
https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1410011801&request_locale=fr
- Stuckey, J., et Munro, D. (2013). [The need to make skills work: The cost of Ontario's skills gap](https://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=5563&AspxAutoDetectCookieSupport=1). Le Conference Board du Canada. <https://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=5563&AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Study Group on Global Education. (2017). [Éducation Mondiale pour les Canadiens : Outiller les jeunes Canadiens pour leur réussite au Canada et à l'étranger](http://education-mondiale.ca/). Centre d'études internationales des politiques et Munk School of Global Affairs, Université de Toronto. <http://education-mondiale.ca/>
- Sullivan, K. (2017). Talent in transition: Addressing the skills mismatch in Ontario. Chambre de commerce de l'Ontario.
- Table ronde du milieu des affaires et de l'enseignement supérieur (BEHR). (2019). [Business, post-secondary leaders celebrate unprecedented federal investments in preparing Canadian students for the workforce](http://bher.ca/news/business-post-secondary-leaders-celebrate-unprecedented-federal-investments-in-preparing-canadian-students-for-the-workforce). BEHR.
<http://bher.ca/news/business-post-secondary-leaders-celebrate-unprecedented-federal-investments-in-preparing-canadian-students-for-the-workforce>

- Tal, B., et Enenajor, E. (2013). [Degrees of success: The payoff to higher education in Canada](http://research.cibcwm.com/economic_public/download/if_2013-0826.pdf). Services économiques de CIBC. http://research.cibcwm.com/economic_public/download/if_2013-0826.pdf
- Tamburri, R. (2014). [Les programmes d'enseignement coopératif gagnent en popularité dans les universités canadiennes. Certains doutent toutefois que cette expansion rapide puisse continuer sans compromettre la qualité de l'expérience étudiante](https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/les-programmes-denseignement-cooperatif-gagnent-en-popularite-dans-les-universites-canadiennes/?_ga=2.115858118.191811962.1580120304-822439557.1580120304). Affaires universitaires. https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/les-programmes-denseignement-cooperatif-gagnent-en-popularite-dans-les-universites-canadiennes/?_ga=2.115858118.191811962.1580120304-822439557.1580120304
- 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](https://ppforum.ca/fr/publications/ecarts-demploi-touchant-les-groupes-racialises/). Compétences de l'avenir. Forum des politiques publiques, Diversity Institute de l'Université Ryerson, Centre des Compétences futures. <https://ppforum.ca/fr/publications/ecarts-demploi-touchant-les-groupes-racialises/>
- TRaCE. (2019). [About TRaCE](http://tracephd.com/about-trace/). Graduate and Postdoctoral Studies, Université McGill. <http://tracephd.com/about-trace/>
- Truong, N.T.K., et Sweetman, A. (2018). [Basic information and communication technology skills among Canadian immigrants and non-immigrants](https://utpjournals.press/doi/10.3138/cpp.2017-032). Analyse de politiques, 44(S1), S91-S112. <https://utpjournals.press/doi/10.3138/cpp.2017-032>
- Turcotte, M. (2014). [Les personnes avec incapacité et l'emploi](https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2014001/article/14115-fra.htm). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2014001/article/14115-fra.htm>
- Turcotte, J.F., Nichols, L., et Phillips, L. (2016). [Maximizing opportunity, mitigating risk: aligning law, policy and practice to strengthen work-integrated learning in Ontario](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Maximizing-Opportunity-Mitigating-Risk.pdf). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Maximizing-Opportunity-Mitigating-Risk.pdf>
- Université d'Alberta. (2019). [Professional development](https://www.ualberta.ca/graduate-studies/professional-development). Université d'Alberta. <https://www.ualberta.ca/graduate-studies/professional-development>
- Université Brock. (2019). [Applied disability studies](https://brocku.ca/programs/graduate/gd-ads/) (graduate diploma). Université Brock <https://brocku.ca/programs/graduate/gd-ads/>
- Université de la Colombie-Britannique. (2019). [Graduate certificate in global mine waste management](http://www.calendar.ubc.ca/vancouver/index.cfm?tree=12,195,1018,1652). Université de la Colombie-Britannique. <http://www.calendar.ubc.ca/vancouver/index.cfm?tree=12,195,1018,1652>
- Université de la Colombie-Britannique. (2019). [Graduate pathways to success](https://www.grad.ubc.ca/current-students/professional-development/graduate-pathways-success). Université de la Colombie-Britannique. <https://www.grad.ubc.ca/current-students/professional-development/graduate-pathways-success>
- Université de la Colombie-Britannique. (2019). [Wellness workshops](https://students.ubc.ca/health/wellness-centre/wellness-workshops). Université de la Colombie-Britannique. <https://students.ubc.ca/health/wellness-centre/wellness-workshops>
- Université de Calgary. (2019). [Experiential learning](https://law.ucalgary.ca/future-students/calgary-curriculum/experiential-learning). Université de Calgary. <https://law.ucalgary.ca/future-students/calgary-curriculum/experiential-learning>
- Université de Calgary. (2019). [My Gradskills: Professional development for grad students](https://grad.ucalgary.ca/my-gradskills). Université de Calgary. <https://grad.ucalgary.ca/my-gradskills>
- Université Concordia. (2019). [GradProSkills](https://www.concordia.ca/students/gradproskills.html). Université Concordia. <https://www.concordia.ca/students/gradproskills.html>

- Université Dalhousie. (2019). [Capstone program](https://www.dal.ca/faculty/engineering/capstone-program.html). Université Dalhousie. <https://www.dal.ca/faculty/engineering/capstone-program.html>
- University of Guelph Library. (2019). [Dissertation boot camp](https://www.lib.uoguelph.ca/workshops-events/dbc). Université de Guelph. <https://www.lib.uoguelph.ca/workshops-events/dbc>
- Université du Manitoba. (2019). [The Centre for the Advancement of Teaching and Learning: Teaching Workshops](https://intranet.umanitoba.ca/academic_support/catl/workshops/index.html). Université du Manitoba. https://intranet.umanitoba.ca/academic_support/catl/workshops/index.html
- Université McGill. (2019). [Key to success: Research skills for undergraduates](https://www.mcgill.ca/library/services/workshops/view-workshop/keystosuccess). Université McGill. <https://www.mcgill.ca/library/services/workshops/view-workshop/keystosuccess>
- Université McGill. (2019). [myPath: Beyond the gates](https://www.mcgill.ca/mypath/). Université McGill. <https://www.mcgill.ca/mypath/>
- Université McGill. (2019). [Skillsets: Unlock your potential](https://www.mcgill.ca/skillsets/offerings/myresearch). Université McGill. <https://www.mcgill.ca/skillsets/offerings/myresearch>
- Université Memorial. (2019). [Improve your academic skills](https://www.mun.ca/student/supports-and-resources/learning/events.php). Université Memorial. <https://www.mun.ca/student/supports-and-resources/learning/events.php>
- Université Queen's. (2019). [MPA/JD](https://law.queensu.ca/programs/combined-degrees/mpa). Université Queen's. <https://law.queensu.ca/programs/combined-degrees/mpa>
- Université de Regina. (2019). [Time Management](https://www.uregina.ca/urguarantee/events/(2019)/01/time2.html). Université de Regina. [https://www.uregina.ca/urguarantee/events/\(2019\)/01/time2.html](https://www.uregina.ca/urguarantee/events/(2019)/01/time2.html)
- Université Ryerson. 2020. [Programs](https://www.ryerson.ca/programs/). Université Ryerson. <https://www.ryerson.ca/programs/>
- Université de Toronto Mississauga. (2019). [MScSM: Student research and projects](https://www.utm.utoronto.ca/mscsm/mscsm-students/student-research-and-projects). Université de Toronto Mississauga. <https://www.utm.utoronto.ca/mscsm/mscsm-students/student-research-and-projects>
- Université de Toronto. (2019). [Graduate Centre for Academic Communication](https://www.sgs.utoronto.ca/resources-supports/gcac/). Université de Toronto. <https://www.sgs.utoronto.ca/resources-supports/gcac/>
- Université de Toronto. (2019). [Graduate professional skills \(GPS\)](https://www.sgs.utoronto.ca/resources-supports/gpd/#section_0). Université de Toronto. https://www.sgs.utoronto.ca/resources-supports/gpd/#section_0
- Université de Toronto. (2019). [Institute of Biomaterials and Biomedical Engineering](https://ibbme.utoronto.ca/). Université de Toronto. <https://ibbme.utoronto.ca/>
- Université de Toronto. (2019). [Peer Mentorship Program](https://familycare.utoronto.ca/students/peer-mentorship-program/). Université de Toronto. <https://familycare.utoronto.ca/students/peer-mentorship-program/>
- Université de Victoria. (2019). [10 core competencies](https://www.uvic.ca/coopandcareer/career/build-skills/core/index.php). Université de Victoria. <https://www.uvic.ca/coopandcareer/career/build-skills/core/index.php>
- Université de Waterloo. (Non daté). [Waterloo co-operative education: Student performance evaluation](https://uwaterloo.ca/co-operative-education/sites/ca.co-operative-education/files/uploads/files/evaluation_v2.pdf). Université de Waterloo. https://uwaterloo.ca/co-operative-education/sites/ca.co-operative-education/files/uploads/files/evaluation_v2.pdf
- Université Western. (2019). [Community engaged learning](http://cel.uwo.ca/students/impact/index.html). Université Western. <http://cel.uwo.ca/students/impact/index.html>
- Université York. 2020. [Dual credentials programs with Ontario colleges](https://fes.yorku.ca/students/bes/dual-credentials/). Université York. <https://fes.yorku.ca/students/bes/dual-credentials/>

- Uppal, S., et LaRochelle-Côté, S. (2014). [La surqualification des nouveaux diplômés universitaires au Canada](https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2014001/article/11916-fra.htm). Regards sur la société canadienne : no 75-006-X. Statistique Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2014001/article/11916-fra.htm>
- Usher, A. (2019). [Performance-based funding 101: Measuring skills](http://higheredstrategy.com/performance-based-funding-101-measuring-skills/). Higher Education Strategy Associates.
<http://higheredstrategy.com/performance-based-funding-101-measuring-skills/>
- Usher, A. (2019). [That weird budget commitment on student mobility](http://higheredstrategy.com/that-weird-budget-commitment-on-student-mobility/). Higher Education Strategy Associates.
<http://higheredstrategy.com/that-weird-budget-commitment-on-student-mobility/>
- Vahey, S.P. (2000). [The great Canadian training robbery: Evidence on the returns to educational mismatch](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775798000296?via=ihub). Economics of Education Review, 19(2), 219-227.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775798000296?via=ihub>
- Wall, T., Tran, L.T., et Soejatminah, S. (2017). [Inequalities and agencies in workplace learning experiences: international student perspectives](https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-016-9167-2). Vocations and Learning, 10(2), 141-156.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-016-9167-2>
- Walker, D. (2016). [Internships are not a privilege](https://www.nytimes.com/2016/07/05/opinion/breaking-a-cycle-that-allows-privilege-to-go-to-privileged.html). The New York Times.
<https://www.nytimes.com/2016/07/05/opinion/breaking-a-cycle-that-allows-privilege-to-go-to-privileged.html>
- Walters, D. et Zarifa, D. (2008). [Earnings and employment outcomes for male and female postsecondary graduates of coop and non-coop programmes](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820802591863). Journal of Vocational Education and Training, 60(4), 377-399.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820802591863>
- Weingarten, H. P., & Hicks, M. (2018). [Pleins feux sur le test : résumé des résultats des études pilotes sur l'évaluation des compétences du COQES](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FIXED_EASI_PAWS%20Summary-f.pdf). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).
http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FIXED_EASI_PAWS%20Summary-f.pdf
- Weingarten, H. P. et al. (2018). [Mesure des compétences essentielles des étudiants de niveau postsecondaire : rapport final de l'Initiative des aptitudes essentielles chez les adultes](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FIXED_Formatted_EASI%20Final%20Report%282%29-f.pdf). Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).
http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FIXED_Formatted_EASI%20Final%20Report%282%29-f.pdf
- Wente, M. May (2012). [Educated for unemployment](https://www.theglobeandmail.com/opinion/educated-for-unemployment/article4179127/). The Globe and Mail.
<https://www.theglobeandmail.com/opinion/educated-for-unemployment/article4179127/>
- White, J.C. (2013). [Barriers to recognizing arts entrepreneurship education as essential to professional arts training](https://repository.asu.edu/attachments/146100/content/Artivate%20Vol%202%20No%203%20pages%2028-39%20White.pdf). Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts, 2(3), 28-39.
<https://repository.asu.edu/attachments/146100/content/Artivate%20Vol%202%20No%203%20pages%2028-39%20White.pdf>
- World Federation of Colleges and Polytechnics (WFCP). (2019). [Canadian colleges and universities continue to occupy a critical space in Canada's innovation ecosystem](https://wfcpc.org/2019/11/canadian-colleges-and-institutes-continue-to-occupy-a-critical-space-in-canadas-innovation-ecosystem/). WFCP. <https://wfcpc.org/2019/11/canadian-colleges-and-institutes-continue-to-occupy-a-critical-space-in-canadas-innovation-ecosystem/>
- Xu, L., Zhong, J., et Maslov, A. (2017). [Maîtrise des compétences chez les immigrantes et immigrants au Canada : Résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes \(PEICA\)](https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/375/PIAAC%202012%20Immigrants%20Canada%20Final%20FR.pdf). Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
<https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/375/PIAAC%202012%20Immigrants%20Canada%20Final%20FR.pdf>

- Young, J.R. (2016). [Reinventing the career center](http://www.chronicle.com/article/Reinventing-the-Career-Center/238107). The Chronicle of Higher Education. <http://www.chronicle.com/article/Reinventing-the-Career-Center/238107>
- Yuen, J. (2010). [Concordance et non-concordance entre l'emploi et les études : écarts salariaux](https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-001-x/2010104/pdf/11149-fra.pdf?st=SVHFasxx). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-001-x/2010104/pdf/11149-fra.pdf?st=SVHFasxx>
- Zarifa, D., Hango, D., et Pizarro Milian, R. (2018). [Proximity, prosperity, and participation: Examining access to postsecondary education among youth in Canada's provincial north](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ruso.12183). Rural Sociology, 83(2), 270-314. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ruso.12183>
- Zarifa, D., Walters, D., et Seward, B. (2015). [The earnings and employment outcomes of the \(2005\) cohort of Canadian postsecondary graduates with disabilities](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cars.12082). Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie, 52(4), 343-376. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cars.12082>
- Zoledziowski, A. (2017). [Ontario university profiles to help you choose](https://www.theglobeandmail.com/news/national/education/canadian-university-report/ontario-university-profiles-to-help-you-choose/article36617020/). The Globe and Mail. <https://www.theglobeandmail.com/news/national/education/canadian-university-report/ontario-university-profiles-to-help-you-choose/article36617020/>

ANNEXE A

Sélection de programmes de perfectionnement professionnel (PPP) et d'attestation de bénévolat (AtB)

Établissement	Nom	Objectifs	Titre de compétences
Université de Toronto	Graduate Professional Skills ¹⁶⁴	Quatre domaines de compétences : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compétences communicationnelles et interpersonnelles ▪ Efficacité personnelle ▪ Capacité à enseigner ▪ Compétences en recherche 	Relevés de notes et certifications pour certaines offres individuelles dans les PPP
	Attestations de bénévolat (AtB)	Cadre de compétences dans six domaines : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfectionnement de compétences pratiques ▪ Engagement communautaire et international ▪ Engagement interpersonnel ▪ Croissance et développement personnels ▪ Raisonnement créatif et souple ▪ Acquisition et application des connaissances 	Attestation officielle
Université Concordia	GradProSkills ¹⁶⁵	Huit domaines : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Développement de carrière ▪ Communication ▪ Formation linguistique ▪ Leadership et gestion ▪ Logiciel et outils Web ▪ Diplôme de l'enseignement supérieur ▪ Enseignement ▪ Bien-être et équilibre de vie 	Attestation de participation
Université de l'Alberta	Perfectionnement professionnel ¹⁶⁶	Huit heures de perfectionnement professionnel obligatoire et de mises à jour annuelles d'un IDP	IDP
Université Ryerson – Diversity Institute	Advanced Digital and Professional Training Program ¹⁶⁷	Conçu pour les étudiants et diplômés de tout établissement postsecondaire, il porte sur la formation aux techniques de recherche d'emploi, aux compétences en communication, aux compétences interpersonnelles, aux compétences numériques, à la littératie financière et aux ateliers spécialisés combinés à l'apprentissage intégré au travail	Badge

¹⁶⁴ Université de Toronto. (2019). Graduate professional skills (GPS). Université de Toronto.

¹⁶⁵ Université Concordia. (2019). [GradProSkills](#). Université Concordia.

¹⁶⁶ Université de l'Alberta. (2019). [Professional development](#). Université de l'Alberta. Le cas de l'Université de l'Alberta est intéressant, notamment parce que le perfectionnement professionnel y est obligatoire pour les étudiants de deuxième et de troisième cycles.

¹⁶⁷ Université Ryerson. (2020). [Advanced Digital and Professional Training](#). Université Ryerson.

Établissement	Nom	Objectifs	Titre de compétences
Université de la Colombie-Britannique	Graduate Pathways to Success ¹⁶⁸	<p>Cinq habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diplôme d'enseignement supérieur ▪ Autogestion ▪ Efficacité professionnelle ▪ Développement professionnel ▪ Leadership constructif <p>Quatre domaines intégraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensée critique ▪ Créativité ▪ Intégrité ▪ Reconnaissance de notre responsabilité globale et sociétale 	Certificats pour certaines offres individuelles dans les PPP
Université de Calgary	My GradSkills ¹⁶⁹	<p>Quatre domaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expert ▪ Leader ▪ Communicateur ▪ Innovateur 	Certificats pour certaines offres individuelles dans les PPP
Université McGill	SKILLSETS ¹⁷⁰	<p>Sept domaines d'intérêt :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Élargissement de l'expertise ▪ Résolution de problèmes ▪ Gestion de projets ▪ Communication ▪ Travail d'équipe ▪ Bonne santé ▪ Planification de carrière 	Attestation officielle
	SKILLS21 ¹⁷¹	<p>Cinq domaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Citoyenneté ▪ Collaboration ▪ Découverte ▪ Leadership ▪ Bien-être 	Attestation officielle

¹⁶⁸ Université de la Colombie-Britannique. (2019). [Graduate pathways to success](#). Université de la Colombie-Britannique.

¹⁶⁹ Université de Calgary. (2019). My Gradskills: Perfectionnement professionnel à l'intention de diplômés. Université de Calgary.

¹⁷⁰ Université McGill. (2019). [Skillsets: Unlock your potential](#). Université McGill.

¹⁷¹ Université McGill. (2019). [Skills21.streams](#). Université McGill.

