



OBSERVATOIRE RÉGIONAL MONTRÉALAIS
SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

**La professionnalisation des formations
universitaires au Québec :
analyse de la planification et de l'évaluation de l'offre de
formation dans deux établissements montréalais**

Émilie Tremblay

Amélie Groleau

Pierre Doray

Octobre 2014

Le présent document est accessible en ligne à l'adresse suivante :

<http://www.cirst.uqam.ca/a-propos/observatoires-chaire-et-partenaires/ormes/>

Les opinions qui y sont exprimées sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement celles des partenaires du projet de l'Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur (ORMES) ni d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.

La plupart des termes masculins désignant des fonctions ont ici valeur d'épicènes, ces fonctions pouvant être occupées par quelque personne que ce soit.



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons – Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Pas de modification 3.0 International France \(CC BY-NC-ND 3.0 FR\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/).

L'Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur (ORMES)

< <http://www.cirst.uqam.ca/a-propos/observatoires-chaieres-et-partenaires/ormes/> >

Présentation du projet

Le présent document est le produit d'un projet de collaboration interordre, celui de l'Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur (ORMES), qui regroupe les collèges de Bois-de-Boulogne et du Vieux Montréal, l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal, grâce à un financement du Programme d'arrimage universités-collèges du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2013-2016). À ce projet interordre est étroitement arrimé un projet de collaboration entre les établissements montréalais de l'Université du Québec (UQ) qui vise à améliorer leur contribution au développement de la région de Montréal sur les plans culturel, social et économique. Ce projet est financé par le Fonds de développement académique du réseau (FODAR, 2013-2014) de l'UQ.

L'objectif ultime de cet effort de coopération entre collèges et universités est d'en arriver à la création et à la mise en œuvre d'un modèle de développement stratégique de l'enseignement supérieur sur le territoire montréalais. Ce modèle reposera sur l'identification et l'utilisation concertée d'indicateurs significatifs en matière d'accès à l'enseignement collégial et universitaire, de parcours d'études et d'insertion socioprofessionnelle.

L'utilisation d'un tel modèle permettra une meilleure articulation entre, d'une part, l'offre de formation collégiale et universitaire, et d'autre part, le développement culturel, économique et social de la région montréalaise. Cette question est examinée sous deux angles complémentaires : un angle analytique qui porte sur les moyens qui permettraient une articulation plus étroite; et un angle relationnel, qui porte sur la collaboration entre différents acteurs stratégiques de l'enseignement supérieur, des leaders des milieux culturels, économiques et sociaux ainsi que des responsables politiques. Cette complémentarité s'inscrit donc dans une démarche de mobilisation des connaissances et des acteurs.

Coordination du projet

Pierre CHENARD, conseiller spécial et professeur associé, Dép. d'administration et fondements de l'éducation, Fac. des sciences de l'éducation, Université de Montréal (UdeM)
Pierre DORAY, professeur, Dép. de sociologie, Université du Québec à Montréal (UQAM),
et membre régulier du CIRST

Révision et édition des publications

Edmond-Louis DUSSAULT, coordonnateur de recherche, CIRST, UQAM-UdeM

La professionnalisation des formations universitaires au Québec : analyse de la planification et de l'évaluation de l'offre de formation dans deux établissements montréalais

Résumé

Dans le cadre du projet de l'Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur (ORMES), nous nous sommes intéressés à la construction de l'offre de formation universitaire dans la région de Montréal. Nous avons voulu saisir comment la professionnalisation des formations universitaires est présente dans la planification des programmes et jusqu'à quel point le développement de Montréal est lui aussi présent dans les argumentaires. Pour ce faire, nous avons réalisé une étude empirique originale qui a consisté à analyser des dossiers de création, de modification et d'évaluation périodique de programmes, soumis à différentes procédures et pratiques d'évaluation, pour mieux saisir comment les enjeux de professionnalisation y sont mobilisés. Ces enjeux se traduisent dans les stratégies argumentaires des porteurs de dossiers par le recours à quatre notions passerelles – les besoins, les compétences, les situations pédagogiques professionnalisantes et l'insertion professionnelle – qui font le pont entre les mondes de l'éducation et de l'économie. L'analyse des cadres intellectuels qui balisent les différents processus observés (création, modification et évaluation de programmes) autant au niveau des établissements universitaires que des instances nationales rattachées au Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), anciennement la CREPUQ, et au ministère de l'Éducation, de même que l'analyse thématique des dossiers sélectionnés permettent de conclure que l'enjeu de la professionnalisation est bien présent, mais que son importance est relative. Dans certains processus, une résistance à la professionnalisation se dessine, phénomène qui demanderait d'être davantage étudié. Enfin, le développement de Montréal n'apparaît pas comme une préoccupation importante chez les porteurs de dossiers.

Mots-clés : professionnalisation, formations universitaires, évaluation, besoins, compétences, insertion professionnelle, Relations Formation-Emploi-Travail (ReFET)

Les auteurs

Émilie TREMBLAY est diplômée de l'Université de Montréal et doctorante en sociologie à l'UQAM.

Amélie GROLEAU est doctorante en sociologie à l'UQAM et à l'École des hautes études en sciences sociales, Paris.

Pierre DORAY est professeur au département de sociologie de l'UQAM et membre régulier du CIRST

Table des matières

Liste des figures

Liste des tableaux

Liste des sigles

Introduction	1
1. La professionnalisation, une notion polysémique : quelques repères théoriques	4
2. L'évaluation : une pratique encadrée et omniprésente dans le monde universitaire	6
2.1 L'évaluation dans les universités québécoises : éléments de contexte	6
3. La planification de l'offre de formation	8
3.1 Un fonctionnement à la structure	8
3.2 Le cadre intellectuel : référents externes et référents institutionnels	11
3.2.1 Les dossiers de création et de modification de programmes	11
3.2.2 Les dossiers d'évaluation de programmes	13
4. La professionnalisation à l'œuvre	18
4.1 Méthodologie	18
4.2 La professionnalisation sous l'angle de quatre notions passerelles	19
4.2.1 Les besoins	19
4.2.2 Les compétences	20
4.2.3 L'insertion professionnelle	21
4.2.4 Les stages et les situations pédagogiques professionnalisantes	23
4.3 L'absence du thème de la professionnalisation	24
4.4 Les liens entre le processus d'évaluation périodique et les modifications majeures	25
4.5 Les arguments mobilisés : un poids variable selon le type de programme, le cycle et le domaine d'études	26
4.6 Une résistance à la professionnalisation ?	30
5. Le développement de Montréal	31
6. La professionnalisation : un registre de justification parmi d'autres	32
Conclusion	33
Bibliographie	35

Liste des figures

Figure 1	Cheminement des dossiers de création de programmes de grade	10
Figure 2	Cheminement des dossiers de création de programmes qui ne conduisent pas à l'obtention d'un grade et des dossiers de modification majeure	10
Figure 3	Comparaison du contenu de présentation des dossiers de création de programmes de la CEP et de deux universités québécoises	11
Figure 4	Critères d'évaluation des projets de création de programmes du CPU et des cadres de référence de deux universités québécoises	12
Figure 5	Critères et éléments à considérer lors de l'évaluation périodique	16

Liste des tableaux

Tableau 1	Répartition des programmes selon le niveau et la présence d'argument(s) lié(s) à une des quatre notions passerelles de la professionnalisation	27
Tableau 2	Répartition des programmes selon le cycle d'études et la présence d'argument(s) lié(s) à une des quatre notions passerelles de la professionnalisation	27
Tableau 3	Répartition des programmes selon le domaine d'études et la présence d'argument(s) lié(s) à une des quatre notions passerelles de la professionnalisation	29
Tableau 4	Répartition des programmes selon les configurations de professionnalisation	30

Liste des sigles

ACE	American Council on Education
AIU	Association internationale des universités
AUCC	Association des universités et collèges du Canada
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CEP	Commission d'évaluation des projets de programmes
CHEA	Council for Higher Education Accreditation
CIRANO	Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CPU	Comité des programmes universitaires
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CVEP	Commission de vérification de l'évaluation des programmes
DESS	Diplômes d'études supérieures spécialisées
ECTS	European Credit Transfer System
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
FQPPU	Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université
IRIS	Institut de recherche et d'informations socio-économiques
LMD	Licence-Master-Doctorat
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

Introduction

Au Québec, la notion de professionnalisation de l'université et des études universitaires est peu utilisée sur le plan analytique pour rendre compte des transformations récentes des universités¹. Bien entendu, nous retrouvons des travaux défendant l'université publique et dénonçant la marchandisation de l'éducation, la dérive professionnelle des universités et les orientations sociales et intellectuelles qui y sont associées (Baillargeon, 2011). Différentes associations étudiantes comme la FAÉCUM (2008) ont produit des avis sur la question. Nous retrouvons également de nombreux travaux sur la professionnalisation des enseignants (Maubant et Roger, 2012; Lessard et Tardif, 2005; Lessard et Bourdoncle, 2002, 1998). Néanmoins, les études et les travaux sont peu nombreux si on pense à tout ce qui se produit ailleurs, notamment en France, où l'on retrouve une vaste littérature scientifique sur la professionnalisation des universités et des formations universitaires (Agulhon et coll., 2012; Wittorsky, 2012; Quenson et Coursaget, 2012; Rose, 2008; Férouzis, 2003; Hutmacher, 2002). Il en est de même aux États-Unis, où l'on retrouve depuis longtemps de nombreux travaux sur la professionnalisation de l'université, le recul des « Liberal Arts Colleges » et le développement des « Professional Science Masters » (Ferrall, 2011; Grubb et Lazerson, 2005; Brint et coll., 2005; Shulman, 1997; Breneman, 1994, 1990).

La professionnalisation est pourtant une préoccupation chez différents acteurs œuvrant dans la sphère économique et dans la sphère de l'éducation au Québec. Depuis longtemps, l'université prépare les étudiants à l'exercice de différentes professions. En effet, les disciplines et les formations dites professionnelles sont intégrées depuis longtemps au sein des établissements universitaires. Le droit, la théologie, la médecine, la pharmacie et d'autres professions de santé sont traditionnellement présents dans la structure universitaire québécoise. Le génie a été constitué en faculté dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Dans les années 1960, des facultés de gestion ont été créées de même que des facultés de sciences de l'éducation par l'intégration au sein des universités des anciennes écoles normales qui formaient les enseignants du primaire. Puis, des départements ont été créés en travail social, en criminologie, en sexologie, en psychologie et en psychoéducation. Le Québec se distingue donc de la France qui, avec son système dual (les grandes écoles et les universités, qui regroupent notamment les instituts universitaires de technologie – IUT et les instituts universitaires professionnalisés – IUP), présente un paysage de l'enseignement supérieur beaucoup plus diversifié.

¹ Le système d'enseignement supérieur québécois est divisé en deux niveaux : le niveau collégial, avec le réseau des cégeps et des collèges privés, et le niveau universitaire. L'enseignement collégial, qui fait suite aux études secondaires, se subdivise entre les programmes d'enseignement général préuniversitaire de deux ans et les programmes d'enseignement technique de trois ans menant au marché du travail. L'enseignement universitaire est composé de trois cycles d'études qui conduisent à des grades sanctionnés par des diplômes. On y retrouve également des programmes qui ne conduisent pas à l'obtention d'un grade. Le 1^{er} cycle universitaire, d'une durée de trois ans, débouche sur l'obtention d'un diplôme de baccalauréat; le 2^e cycle, d'une durée de deux ans, permet l'obtention du diplôme de maîtrise; le 3^e cycle, d'une durée moyenne de quatre ans, conduit à l'obtention du diplôme de doctorat. Il existe aussi des programmes de doctorat de 1^{er} cycle – notamment en médecine – d'une durée de cinq ans.

Les « métiers de destination » de plusieurs de ces domaines sont régis par l'État (par ex. les enseignants) ou par des ordres professionnels² qui en définissent les conditions d'accès et les exigences de qualification (formation et compétences requises) ainsi que les exigences concernant la formation continue. Dans bien des cas, une personne représentant l'ordre professionnel siège au conseil de gestion des programmes correspondants. Un certain nombre de programmes universitaires sont également soumis à des normes d'agrément d'organismes professionnels nationaux comme l'Association canadienne des programmes en administration publique et le Conseil canadien de certification en architecture, et internationaux comme l'*European Quality Improvement System*, pour les écoles de commerce et de management.

Depuis les années 1960, l'éducation coopérative, appellation des formations par alternance dans l'enseignement postsecondaire qui associent une formation dans un établissement d'enseignement avec une activité rémunérée, généralement un stage dans un milieu professionnel, s'est beaucoup développée. L'alternance travail-études constitue une autre manifestation des préoccupations pour la professionnalisation des universités. Depuis les années 1970, des enquêtes sur l'insertion professionnelle des diplômés (RELANCE) ont été réalisées sur une base régulière aux niveaux national et local, soulignant l'intérêt de longue date pour les articulations entre éducation et économie. Il en va de même du développement d'une offre de formation continue, créditée ou non, en réponse aux demandes du marché du travail et de besoins de perfectionnement des personnes en emploi. Cette offre de formation s'est considérablement développée depuis les années 1990-2000 et, avec la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, elle semble là pour rester.

Récemment, une étude sur les universités canadiennes a démontré un déplacement des inscriptions des programmes de type « Liberal Arts » vers des programmes plus professionnalisants et appliqués (Crespo, 2013). L'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) arrivait à la même conclusion dans son rapport de 2011 sur les effectifs étudiants (AUCC, 2011). Cette tendance se manifeste également par la croissance de programmes professionnalisants ou appliqués au détriment de programmes de type « Liberal Arts » (Smith, 2005) de même que par la création de programmes de courte durée comme les certificats, les microprogrammes de 2^e cycle et les Diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS). On note aussi le développement des programmes de maîtrises et de doctorats professionnels (Laaroussi, 2005).

Les départements et les facultés tendent aussi à mettre en place des passerelles pour faciliter le passage d'un programme à un autre (par ex. du microprogramme, au DESS, à la maîtrise). De même, certaines universités encouragent ouvertement la création ou la modification de programmes dans une perspective de professionnalisation. C'est le cas de l'Université de Sherbrooke qui propose une « approche par parcours de professionnalisation » :

Une approche « parcours » est une manière d'élaborer un programme à partir d'énoncés traduisant des situations professionnelles et d'organiser et de structurer le programme sous la forme d'un parcours de professionnalisation. Dans ce cas, le parcours prend la forme d'un

² On retrouve actuellement 45 ordres professionnels au Québec qui représentent 53 professions réglementées telles que la médecine, la dentisterie et le génie (Gouvernement du Québec, 2014).

cheminement visible, explicite et progressif qui prépare et entraîne les futures personnes diplômées à agir avec compétence dans les situations professionnelles jugées représentatives du milieu professionnel actuel et futur pour lequel elles se destinent ou jugées pertinentes à la poursuite de leurs études³.

L'offre de formation universitaire s'est donc considérablement modifiée dans les dernières années avec la création de ces nouveaux programmes, mais également avec la modification des programmes pour mieux répondre aux demandes et aux besoins du marché du travail. En France, de nombreuses recherches ont porté sur la construction de l'offre de formation universitaire (notamment Kletz et Pallez, 2003; Agulhon, 2007; Maillard et Veneau, 2006, 2003; Mignot-Gérard et Musselin, 2001; Stavrou, 2011) et sur le développement, à diverses époques, de programmes professionnels comme les licences professionnelles, les masters professionnels et les DESS (Agulhon, 2010; Convert et Jakubowski, 2011; Maillard, Veneau et Grandgérard, 2004). Plusieurs auteurs ont montré que la professionnalisation s'inscrit dans les réformes des programmes et, plus globalement, de l'enseignement supérieur européen. Du côté québécois, peu de travaux se sont intéressés à la construction et à la planification de l'offre de formation universitaire. Nous disposons de très peu de données pour évaluer la place qu'y prend la professionnalisation.

Cette note de recherche porte donc sur la professionnalisation des universités québécoises. Elle vise à contribuer à une meilleure compréhension de la professionnalisation des études universitaires conçue comme un processus d'articulation entre la formation et l'emploi. Pour ce faire, nous examinerons comment ce processus se manifeste dans la construction et dans l'évaluation de l'offre de formation. Nous nous demanderons également comment figure Montréal dans la constitution de l'offre de formation. Dans un premier temps, nous abordons la notion de professionnalisation et proposons quelques repères théoriques. Nous abordons ensuite la notion d'évaluation. Nous présentons un certain nombre d'éléments pour mettre en contexte le développement des pratiques d'évaluation et les mécanismes d'assurance-qualité dans les universités québécoises. Puis, nous présentons le cadre intellectuel – les référents institutionnels – à l'intérieur duquel se déploie la constitution des projets de création, de modification et d'évaluation de programmes. Pour ce faire, nous examinons les cheminements des différents types de dossiers (création, modification et évaluation), nous exposons les référentiels des deux instances externes participant au processus de validation des projets de nouveaux programmes, soit la Commission d'évaluation des projets de programmes (CEP) et le Comité des programmes universitaires (CPU), ainsi que les cadres de référence institutionnels. Dans un troisième temps, nous présentons la méthodologie de notre étude empirique ainsi que les résultats de notre analyse de contenu de dossiers de création, de modification et d'évaluation de programmes. Finalement, nous proposons quelques pistes interprétatives.

³ Université de Sherbrooke (s. d.), « Élaboration ou révision d'un programme d'études », Service de soutien à la formation, Université de Sherbrooke, <<http://www.usherbrooke.ca/ssf/services/soutien-conseil-en-pedagogie/parcours-de-professionnalisation/elaboration-ou-revision-dun-programme-detudes/>> (consulté le 10/07/2014).

1. La professionnalisation, une notion polysémique : quelques repères théoriques

La notion de professionnalisation est polysémique. D'après Wittorsky (2012), la professionnalisation réfère autant à la professionnalisation-profession, ce qui implique qu'une pratique se constitue en profession et donc que des praticiens se regroupent pour acquérir une reconnaissance sociale; à la professionnalisation-efficacité du travail, qui vise à développer la flexibilité et l'efficacité du travail; qu'à la professionnalisation des formations. Selon Hutmacher (2001), la professionnalisation comporte trois processus, dont la professionnalisation des universités. Celle-ci implique un ensemble de transformations qui sont mises en place pour que l'établissement ajuste « ses contenus, ses pratiques et ses parcours de formation à la préparation de professionnels » (Hutmacher, 2001 : 33), et qui modifient les finalités des formations et, de manière plus générale, de l'enseignement. Parmi ces finalités, on peut nommer la définition et l'acquisition de compétences professionnelles reconnues par des groupes professionnels, incluant la traduction de savoirs en compétences (Leclercq, 2012; Wittorsky, 2012). Du côté européen, plusieurs études ont montré comment le processus de Bologne a entraîné « la définition des diplômes en termes de compétences » (Agulhon et coll., 2012). Les savoirs correspondant aux compétences exigées pour des emplois spécifiques (référentiels) seraient alors priorités par rapport aux savoirs dits disciplinaires ou académiques. On peut également mentionner le développement massif des stages professionnels (Glaymann, 2014; Patroucheva, 2014; Domingo, 2002) de même que l'insertion professionnelle (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011; Béduwé, Espinasse et Vincens, 2007) qui sont évoqués et analysés par de nombreux auteurs.

Au sein de l'université, distinguer les programmes professionnalisants des programmes disciplinaires est, dans bien des cas, une tâche ardue. En effet, le degré et la forme de professionnalisation des programmes varient considérablement selon les domaines et les disciplines, les départements, les facultés et les universités. On retrouve des programmes qui préparent à l'exercice d'une profession organisée et reconnue, et qui donnent accès à un examen d'entrée dans une profession, à l'obtention d'un permis ou d'un titre. Dans ces types de programmes, l'accent est mis sur des finalités professionnelles précises, qui seraient un indice de la « professionnalité » d'une formation (Béduwé, Espinasse et Vincens, 2007 :119). On retrouve également des programmes dont la situation est plus ambiguë. Par exemple, certaines formations conduisent à des titres qui ne sont pas indispensables à l'exercice d'une profession. D'autres programmes conduisent à une variété d'emplois. De même, certains programmes offrent des contenus théoriques tout en ayant des visées de perfectionnement professionnel, etc. Enfin, certains programmes disciplinaires de cycles supérieurs veulent maintenant préparer à la profession de chercheur, et des programmes de recherche offrent une option avec stage ou avec un travail dirigé. La professionnalisation peut donc être envisagée sur un continuum, d'autant plus que les parcours étudiants sont eux aussi multiples et diversifiés.

La professionnalisation des études universitaires est perçue, chez certains auteurs s'inspirant des théories du capital humain (Becker, 1964; Schultz, 1961) et de la croissance endogène, comme un facteur d'attractivité, un instrument censé favoriser l'insertion professionnelle des étudiants et, par le fait même, la croissance économique, dans le contexte de discours de plus en plus présents sur une économie du savoir qui demande des travailleurs hautement qualifiés (Garcia, 2007). En effet, la

professionnalisation est au cœur de réformes et de politiques transnationales et internationales. Néanmoins, à l'échelle des pays, elle est loin de se manifester de la même manière et de prendre partout la même ampleur. Pour d'autres auteurs, la professionnalisation participe plutôt d'un virage utilitariste et d'un mouvement de transformation profonde des universités. Celui-ci se concrétise par l'adéquation des formations aux exigences des emplois, des entreprises et du marché du travail dans différentes facettes de l'organisation de l'offre de formation et des cheminements scolaires, et donc par l'instrumentalisation et de la marchandisation de l'université qui est confrontée à de nouvelles valeurs : performance, qualité, compétitivité, productivité, etc. (Algulhon et coll., 2012; Montlibert, 2004; Laval, 2003; Collectif Abélard, 2003; ARESER, 1997).

Définie ainsi, la professionnalisation des formations universitaires correspond à une dimension d'une perspective analytique plus large, celle des Relations Formation-Emploi-Travail (ReFET), perspective analytique souvent identifiée à la recherche d'une adéquation formation-emploi, elle-même associée à la planification de l'éducation. Or, elle est en fait bien plus vaste et diversifiée tant par les objets de recherche (insertion professionnelle, qualifications et compétences, relations interinstitutionnelles, liens entre formation continue et travail, etc.) que par les approches théoriques proposées (Doray et Maroy, 2001; « Regards croisés sur les relations formation-emploi », 2008). Cette perspective implique de comprendre le travail de construction qui établit le lien entre le monde de l'éducation et celui du travail, et qui s'accomplit à différents niveaux d'action : institutionnel, organisationnel et opérationnel. Le premier niveau englobe l'élaboration des cadres, des politiques et des règles qui balisent le travail des acteurs. Le second niveau renvoie aux différentes caractéristiques des établissements universitaires. Le dernier niveau correspond aux processus de création, de modification et d'évaluation des programmes.

L'analyse que nous proposons ici s'inspire de cette approche théorique. Ainsi, nous aborderons le processus de professionnalisation des universités québécoises comme étant une construction des ReFET. Nous nous intéresserons, dans un premier temps, aux cadres de référence qui guident le travail de création, de modification et d'évaluation de programmes, soit les niveaux institutionnels et organisationnels. Puis, dans un deuxième temps, nous examinerons ce travail de création. Par la suite, le niveau opérationnel, c'est-à-dire la façon dont la correspondance entre les mondes de l'université et de l'économie est établie, sera analysé. Plus spécifiquement, nous ferons ressortir les notions qui, dans les stratégies argumentaires des porteurs de dossiers, font le passage entre les mondes de l'éducation et de l'économie, ce que Leigh Star et Griesemer (1989) appellent des objets-frontières⁴ que nous pouvons aussi appeler des notions passerelles.

Avant de se pencher sur les cadres de référence qui structurent le travail de planification et d'évaluation de l'offre de formation, il nous semble important d'examiner une autre notion, celle d'évaluation, qui s'allie à celle de professionnalisation.

⁴ Les objets-frontières sont des « *objects which are both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites* » (Leigh Star et Griesemer, 1989: 393).

2. L'évaluation : une pratique encadrée et omniprésente dans le monde universitaire

Les pratiques d'évaluation ne sont pas nouvelles dans le monde universitaire, mais elles se sont transformées et multipliées dans les dernières décennies (Debailly et Pin, 2012). Actuellement, les pratiques et les dispositifs d'évaluation se retrouvent à tous les niveaux du système universitaire. Ils prennent une diversité de formes et mobilisent différents acteurs. Les procédures, les méthodologies, les objectifs et les finalités de l'évaluation varient grandement et sont loin de faire l'unanimité. Alors que l'évaluation a longtemps servi aux fins de promotion et d'avancement dans la carrière professorale, désormais on évalue aussi la recherche, les enseignements, les projets de programmes, les programmes existants, les politiques universitaires, les établissements universitaires, etc. Les différentes activités des établissements universitaires, particulièrement la recherche, sont de plus en plus l'objet de mesures et de publications statistiques, et beaucoup d'indicateurs de performance et de productivité ont été développés récemment. Certaines formes d'évaluation sont réalisées aux niveaux local et national, alors que d'autres le sont au niveau international. L'évaluation des établissements universitaires est à la fois interne (par ex. l'évaluation des cours par les étudiants et l'autoévaluation des programmes) et externe (par ex. dans le cadre des procédures d'agrément des programmes par les ordres professionnels).

2.1 L'Évaluation dans les universités québécoises : éléments de contexte

Les pratiques d'évaluation s'inscrivent dans le contexte particulier de la montée du nouveau management public dans la gestion des universités. Elles s'inscrivent également dans un contexte de fortes discussions sur le financement des universités à la suite des compressions budgétaires réalisées au cours des années 1990 et mises en œuvre dans le cadre de la lutte contre les déficits publics. On note alors l'amplification de la reddition de comptes. Voici quelques jalons chronologiques québécois :

- 1993 : Après la fermeture du Conseil des universités, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) – qui est depuis janvier 2014 le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) – devient une instance centrale de l'évaluation des projets de nouveaux programmes universitaires.
- 1993 : Se tiennent les premières auditions des dirigeants universitaires devant la commission parlementaire de l'éducation.
- 1995 : Obligation pour chaque université de déposer auprès du ministre leurs états financiers et leurs résultats sur l'encadrement et la diplomation de leurs étudiants. Ces rapports sont par la suite discutés en commission parlementaire.
- 2000 : Le gouvernement du Parti québécois (PQ) propose une nouvelle politique des universités, la *Politique québécoise de financement des universités* : il y aura refinancement de chaque institution qui s'engagera à améliorer ses résultats dans un contrat de performance.

- 2003 : Cette politique n'est pas reconduite par le gouvernement du Parti libéral du Québec (PLQ), nouvellement élu. Il préfère assurer le refinancement par l'augmentation des droits de scolarité.

Depuis quelques années, la question de l'évaluation s'inscrit également dans des discussions autour de l'assurance qualité. Si ces discussions sont assez récentes au Québec, elles sont beaucoup plus anciennes ailleurs, notamment aux États-Unis, où un système d'accréditation des établissements universitaires développé au niveau régional existe depuis plusieurs décennies. En Europe, les débats sur l'assurance qualité sont plus présents depuis la fin des années 1990, particulièrement dans le cadre du processus de Bologne, mais également dans la stratégie de Lisbonne, depuis le début des années 2000. Le processus de Bologne vise à construire un espace européen commun d'enseignement supérieur en harmonisant la configuration des diplômes universitaires (système LMD) et en développant un système d'équivalence entre les diplômes (ECTS, le système européen de transfert et d'accumulation de crédits). Il a donné lieu également à une réflexion sur l'assurance qualité qui s'est traduite, notamment, par la création de l'*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). Au Québec, plusieurs événements et publications marquent la montée de l'importance de l'assurance qualité :

- 2007 : Le Québec adhère à la Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC).
- 2010 : À la Rencontre des partenaires de l'éducation, on discute de la possibilité de créer une commission des universités, et de la conformité des universités québécoises aux standards internationaux.
- 2011 : La ministre de l'Éducation demande un avis au Conseil supérieur de l'Éducation (2012) sur les mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Plusieurs organisations présentent des avis au Conseil, dont la FNEEQ et la CREPUQ.
- 2012 : Le CIRANO publie un rapport sur la question : *Les universités québécoises et l'assurance qualité*. L'Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS) fait de même : *Les mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur*. La FQPPU publie également un avis sur la qualité de l'enseignement supérieur lors d'une rencontre thématique en vue du Sommet sur l'enseignement supérieur. Le CSE publie aussi son avis : *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*.
- 2012 : Le thème de la gouvernance et de la qualité de la gestion des universités est au cœur du débat autour du mouvement étudiant.
- 2012 : La ministre Beauchamp annonce la création d'une commission d'évaluation des universités du Québec pour évaluer la qualité des programmes et des établissements universitaires.

Il existe aujourd'hui plusieurs organismes d'assurance qualité, notamment ceux qui sont sous la responsabilité de la CREPUQ tout en étant des instances autonomes : la Commission d'évaluation des projets de programmes (CEP) et la Commission de vérification de l'évaluation des programmes

(CVEP). D'autres instances sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation : le Comité des programmes universitaires (CPU) et le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Nous reviendrons sur ces instances dans la section suivante. L'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), dont toutes les universités québécoises sont membres, est une autre organisation impliquée dans le contrôle de l'assurance-qualité. Pour adhérer à l'AUCC, un établissement doit disposer d'une politique d'assurance de la qualité prévoyant entre autres l'évaluation périodique des programmes offerts (AUCC, 2012). L'AUCC est également signataire du document *Un enseignement supérieur de qualité au-delà des frontières : déclaration au nom d'établissements d'enseignement supérieur dans le monde entier*, qui est également signé par le Council for Higher Education Accreditation (CHEA), l'Association internationale des universités (AIU) et l'American Council on Education (ACE). Cette déclaration contient une série de recommandations aux établissements d'enseignement supérieur concernant, entre autres, l'évaluation et l'assurance-qualité.

Cela dit, examinons maintenant la planification de l'offre de formation universitaire qui fait l'objet de différentes formes d'évaluation internes et externes. Nous nous intéresserons aux cadres intellectuels, à la fois ceux des établissements et des instances externes concernées, qui structurent la réalisation des dossiers de création, de modification et d'évaluation de programmes, de même qu'aux différents types de cheminements des dossiers.

3. La planification de l'offre de formation

3.1 Un fonctionnement à la structure

De façon générale, l'évaluation varie selon le type de programme (de grade ou non)⁵ et selon le type de dossier, par exemple, la création d'un nouveau programme ou la modification majeure ou mineure d'un programme existant. Dans tous les cas, les processus de création, de modification et d'évaluation de programmes sont largement construits autour d'un « fonctionnement à la structure » (Limoges et coll., 1991), c'est-à-dire qu'ils sont balisés par des cadres de référence qui réduisent les incertitudes et fondent l'action des acteurs locaux. En effet, la planification est encadrée par les politiques, les règlements internes, les guides de référence ainsi que les guides et les politiques des organismes provinciaux.

La création d'un programme de grade est le processus le plus long et le plus formalisé (voir la figure 1). Le projet de programme est habituellement initié par une équipe de professeurs d'un ou de plusieurs départements ou facultés. Il est constitué sous forme de dossier qui chemine dans les instances internes de l'université (comité de programme, assemblée départementale, conseil académique des facultés, commission des études, etc.) où il est évalué et validé. Chaque étape

⁵ Les programmes de grade sont régis par des règles ministérielles. Essentiellement il s'agit des programmes de baccalauréat, de doctorat de premier cycle, de maîtrise, et de doctorat de troisième cycle. Les programmes ne conduisant pas à l'obtention d'un grade regroupent les programmes de courte durée comme les certificats, les diplômes d'études supérieures (spécialisées), les microprogrammes ou programmes courts, etc., de même que les majeures et les mineures.

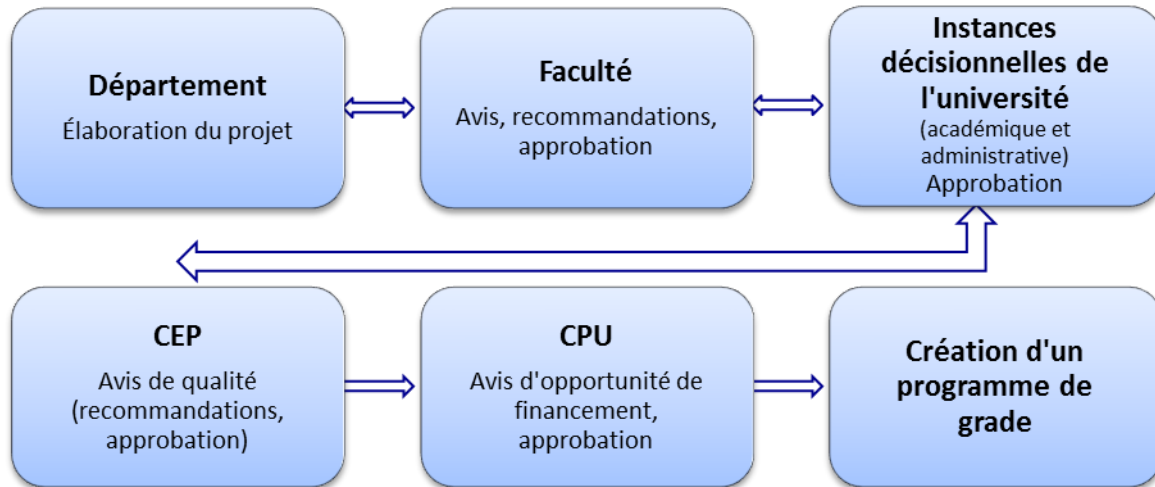
constitue une épreuve qui peut conduire à des modifications, des ajouts, voire au retrait du projet initial. Lorsque le dossier est approuvé par l'ensemble des parties, il est acheminé à la Commission d'évaluation des projets de programmes (CEP), une organisation dont le mandat est d'évaluer la qualité des projets de programme de grade depuis 1988. La CEP, composée de huit professeurs d'université, fait partie du Bureau de coopération Interuniversitaire (BCI)⁶, anciennement la CREPUQ. La CEP procède alors à une évaluation complète ou modulée. L'évaluation est modulée notamment lorsqu'une démonstration complète de la capacité de l'établissement à offrir le programme serait redondante (par ex. la création d'un nouveau programme fondé sur des activités existantes) ou qu'il s'agit pour un établissement d'offrir sans le modifier un programme d'un autre établissement universitaire. L'évaluation complète du dossier comprend la consultation d'experts qui ont été recommandés par l'université. La CEP doit ensuite émettre un avis sur la qualité du nouveau programme. Si l'avis de qualité émis par la CEP est favorable, le dossier est transmis au Comité des programmes universitaires (CPU). Cette instance ministérielle, composée de quatre professeurs d'université et de quatre représentants du ministère de l'Éducation nommés sur proposition de la CREPUQ, a comme mandat d'examiner « l'opportunité de financer l'effectif étudiant de ces [projets de] programmes et, le cas échéant [...] les investissements requis » (MELS, 2005 : 4).

Les cheminements des dossiers de création de programmes qui ne mènent pas à un grade et de modification majeure⁷ de programme sont pratiquement identiques (Figure 2). De façon générale, ces processus sont plus courts, car les dossiers sont évalués à l'interne seulement. Ces programmes sont souvent constitués de cours issus de programmes menant à des grades qui ont déjà fait l'objet d'évaluation. Les cadres de présentation des projets, bien qu'inspirés des mêmes critères, sont également simplifiés.

⁶ Le BCI est un organisme qui regroupe les administrations des universités membres et qui agit à titre de prestataire de services.

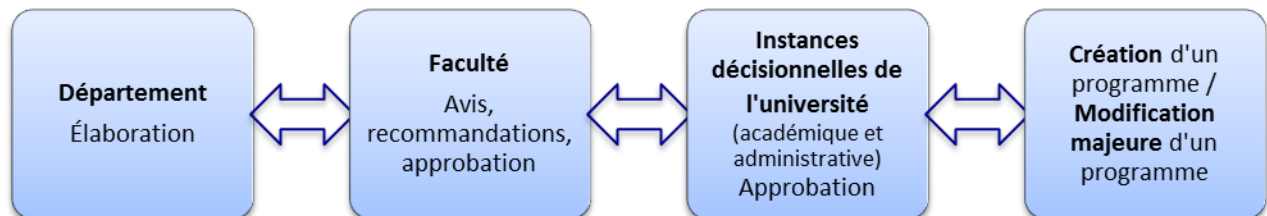
⁷ Il existe également des projets de modification mineure des programmes. Dans ce cas, les changements sont minimes ou superficiels, les dossiers sont beaucoup moins élaborés et les cheminements sont écourtés.

Figure 1 – Cheminement des dossiers de création de programmes de grade



Source : CREPUQ (2011)

Figure 2 – Cheminement des dossiers de création de programmes qui ne conduisent pas à l'obtention d'un grade et des dossiers de modification majeure



3.2 Le cadre intellectuel : référents externes et référents institutionnels

3.2.1 Les dossiers de création et de modification de programmes

Les institutions universitaires se sont dotées de cadres de référence pour guider le travail des promoteurs de projets de création, de modification et d'évaluation de programmes. Ces cadres reprennent les critères de la CEP et du CPU. À titre d'exemple, pour les deux universités étudiées (Figure 3), les informations exigées par les guides de référence pour constituer le dossier de création de programmes (de grade ou non) sont extrêmement similaires à celles fournies par la CEP.

Figure 3 – Comparaison du contenu de présentation des dossiers de création de programmes de la CEP et de deux universités québécoises

Sections des dossiers de présentation (CREPUQ, 2011)	Contenu du dossier de création de programmes (Université 1)	Contenu du dossier de création de programmes (Université 2)
1- Brève présentation du programme	1- Analyse des besoins	1- Justification
2- Identification du programme	a. Pertinences socioéconomiques, scientifiques, institutionnelles, systémiques.	a. Origine du projet
3- Domaine d'études et pertinence du profil de formation		b. Réponses aux besoins (pertinences sociale et scientifique)
4- Motifs de création du programme	2- Élaboration du programme et identification des ressources	c. Place du programme (pertinences institutionnelle et systémique)
5- Finalités du programme	a. Objectifs	2- Description du projet
6- Cadre réglementaire	b. Contenus	a. Lignes directrices
7- Activités	c. Activités et approches pédagogiques	b. Objectifs et compétences
8- Ressources professorales	d. Modes d'évaluation	c. Structure
9- Autres ressources humaines	e. Mesures d'encadrement	d. Description des cours
10- Ressources matérielles	f. Structure	e. Approches pédagogiques
	g. Cadre réglementaire	f. Modes d'évaluation
	h. Ressources	g. Encadrement
		h. Ressources

En se penchant sur la manière dont on encourage les promoteurs de projet à justifier la pertinence de leur projet (Figure 4), on constate que les critères du CPU sont eux aussi repris tels quels dans les cadres de référence des deux universités québécoises sur lesquelles porte notre étude. Nous constatons alors un processus d'internalisation des critères d'évaluation des nouveaux programmes.

**Figure 4 – Critères d'évaluation des projets de création de programmes du CPU
et des cadres de référence de deux universités québécoises**

	CPU	Université 1	Université 2
Opportunité socioéconomique ou socioculturelle	Les liens entre les objectifs du nouveau programme et les besoins sociétaux identifiés par l'université. Les éléments examinés: les besoins et la prévision des effectifs; l'évolution du domaine d'études et perspectives d'emploi; les principaux débouchés, la contribution des diplômés aux besoins sociétaux identifiés; le caractère prioritaire du secteur professionnel; les « études d'impact ».	<p>Pertinence socioéconomique Traiter du caractère prioritaire de ce secteur d'activité ou de cette discipline, des manques dans la formation existante, des besoins exprimés par les employeurs, des débouchés sur le marché du travail, des apports des futurs diplômés à la société québécoise, etc. Le dossier doit faire la démonstration des besoins de formation et du bassin de recrutement.</p> <p>Pertinence scientifique Démontrer que le champ d'études est intéressant au plan scientifique ou socioculturel.</p>	<p>Pertinence sociale Cerner les besoins de la société actuelle et future auxquels le programme souhaite répondre.</p> <p>Pertinence scientifique Prendre en compte l'évolution de la discipline ou du champ d'études. Pour un nouveau domaine, le distinguer des préexistants. Identifier les débouchés professionnels pour les futurs diplômés et prévoir le nombre d'étudiants en fonction des débouchés potentiels et des prérequis.</p>
Opportunité systémique	La place du nouveau programme dans le paysage de la formation universitaire au Québec , en le comparant à des programmes similaires.	Pertinence systémique Situer le nouveau programme dans le paysage universitaire québécois, canadien et mondial.	Pertinence systémique Situer le programme par rapport aux programmes similaires offerts dans les universités québécoises en mettant en évidence les différences et les similitudes.
Opportunité institutionnelle	La situation du nouveau programme dans le cadre de l'établissement qui souhaite l'offrir, en lien avec les autres programmes, les réalisations, les orientations et les politiques de l'établissement.	Pertinence institutionnelle Montrer comment le nouveau programme s'articule avec la mission, les orientations et les ressources de l'université qui se retrouvent dans les documents de planification stratégique des départements, des Facultés et de l'université.	Pertinence institutionnelle Analyser la place du programme par rapport aux autres programmes de l'université et faire le lien avec les orientations et les axes de développement de l'unité institutionnelle dans laquelle il s'inscrit.

Source : MELS (2005)

Cela dit, on peut à présent se demander : quelle place occupent les Relations Formation-Emploi-Travail (ReFET) dans ces formes d'évaluation de projets de programmes ? La CEP s'appuie sur cinq catégories de critères pour procéder à l'évaluation complète d'un projet de nouveau programme. Ces critères sont : 1) le caractère novateur de la formation; 2) son adéquation avec le marché du travail (ou des études de cycles supérieurs); 3) la concordance entre le niveau de formation et le grade; 4) le cadre réglementaire institutionnel (les conditions d'admission et de sélection, la durée et le régime d'études, les modes de supervision et d'évaluation des étudiants, le mode de gestion du programme); et 5) la structure et le contenu du programme, notamment la planification de l'offre d'activités en fonction de leur niveau ainsi que la concordance entre les visées du programme et les activités proposées (CREPUQ, 2011). Le cadre de référence de la CEP met d'abord de l'avant la description du programme proposé et les ressources disponibles au sein de l'université qui fait la demande de création. La CEP examine les ressources humaines (professeurs, chargés de cours, personnel administratif) et matérielles (bibliothèques, équipements informatiques, laboratoires, salles de classe, etc.). Le lien avec l'économie est aussi présent, en particulier quand il s'agit de préciser la pertinence du nouveau programme par rapport à l'insertion professionnelle des futurs diplômés. Cet enjeu est davantage explicité dans les critères d'évaluation du CPU (Figure 4) en ce qui concerne l'opportunité socioéconomique ou socioculturelle des programmes.

En somme, les cadres intellectuels qui structurent l'offre de formation au sein des universités sélectionnées sont influencés par les référentiels produits par les instances externes (CEP et CPU) dont le mandat est d'évaluer la qualité et la pertinence de nouveaux programmes de grade. L'évaluation des nouveaux programmes met en jeu différents critères, dont la pertinence du programme qui doit notamment être justifiée au plan socioéconomique (insertion professionnelle, débouchés, etc.). Notre analyse indique qu'il s'agit d'un registre de justification parmi d'autres. Le CSE considère néanmoins que le poids des critères de nature économique pèse lourd dans la décision du MELS :

La pertinence économique des projets de programme est déterminante pour leur approbation et leur financement par le MELS, ce qui pourrait conduire à une adaptation trop étroite de la formation aux besoins du marché du travail (CSE, 2010, p. 73).

Les critères de l'évaluation dans les deux universités à l'étude sont exactement les mêmes que ceux proposés par la CREPUQ et portent notamment sur la cohérence entre les objectifs et les différentes dimensions du programme (contenu, conditions d'admission, cours, stratégies d'enseignement, etc.) ainsi que sur sa pertinence sur les plans scientifique (académique), institutionnel, interuniversitaire (systémique) et social. Notre analyse montre toutefois que ce dernier registre de justification n'en est qu'un parmi d'autres.

3.2.2 Les dossiers d'évaluation de programmes

Comme pour le processus de création de programmes de grade, les universités québécoises disposent de normes communes pour encadrer le processus d'évaluation. En 1991, par le biais de la CREPUQ, elles ont adopté la *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants*, qui explicite le but, les étapes, les critères et les

modalités de l'évaluation. En 2000, la CREPUQ a révisé la Politique pour ajouter un *Document d'accompagnement* afin de faciliter son application (CREPUQ, 2004). Puis, en 2004, la CREPUQ a publié une version révisée de son document d'accompagnement qui a été transformé en *Guide d'application de la Politique de la CREPUQ relative à l'évaluation des programmes* afin de faciliter le travail d'évaluation des établissements universitaires. Le guide d'application de la politique de la CREPUQ remet en contexte la problématique de l'évaluation dans le secteur de l'enseignement supérieur, en la situant sur le plan international. On y souligne la volonté de plusieurs États de resserrer le contrôle sur les institutions financées par les fonds publics pour s'assurer notamment de leur efficacité. Les universités ne font pas exception à la règle, alors que de la pression se fait de plus en plus sentir pour s'assurer que leurs programmes répondent aux besoins de la société, qu'elles gèrent de façon responsable leur budget et qu'elles font preuve de transparence dans leurs procédures d'évaluation (CREPUQ, 2004, p. 7).

La *Politique* est assortie d'une procédure de vérification externe des politiques et pratiques institutionnelles d'évaluation, la Commission de vérification de l'évaluation des programmes (CVEP). Selon cette politique, l'objectif principal de l'évaluation des programmes devrait être l'amélioration de leur qualité et de leur pertinence ainsi que l'assurance de leur développement. Une liste de postulats sur lesquels s'appuie le modèle d'évaluation « québécois » est ensuite présentée. On y indique entre autres que :

- les universités doivent évaluer leurs programmes avec la même rigueur que pour une création de nouveaux programmes;
- le processus d'évaluation doit être ouvert et transparent et les résultats rendus publics et facilement accessibles;
- lors de l'évaluation, l'accent doit être mis sur la qualité et la pertinence du programme;
- il revient aux directions universitaires de soutenir l'évaluation périodique des programmes, puisque cette tâche est sous leur responsabilité (CREPUQ, 2004, p. 8).

La CVEP créée par la CREPUQ a comme mandat de s'assurer que les politiques institutionnelles et leur mise en application soient en adéquation avec les différents éléments explicités dans la *Politique* (but, étapes, critères, modalités, etc.). Elle fonctionne selon une procédure de vérification qui comprend plusieurs étapes impliquant : 1) l'analyse de la documentation (la politique institutionnelle et des dossiers d'évaluation de programmes) de l'établissement; 2) la visite de l'établissement; 3) la rédaction d'un rapport de vérification qui est soumis à l'établissement (CREPUQ, 2004). Elle s'occupe uniquement de l'évaluation périodique des programmes de grade. Elle est composée de professeurs-chercheurs ou d'anciens administrateurs universitaires. Aux débuts des années 1990, lors de sa mise en place, elle a amené les établissements à se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation périodique des programmes.

Deux principales formes d'évaluation sont promues par la CREPUQ pour les universités : l'évaluation continue et l'évaluation périodique⁸. Ces formes d'évaluation sont sous la responsabilité des

⁸ Dans certaines universités, les programmes menant à l'exercice d'une profession qui sont soumis à une procédure d'agrément relevant d'une organisation externe ont des « cadres particuliers » d'évaluation, en plus de l'évaluation

établissements universitaires. En effet, chaque université élabore sa propre politique d'évaluation, en relation avec les politiques de la CREPUQ, qui reflète certains choix institutionnels, notamment par rapport à l'adaptation des approches d'évaluation aux caractéristiques institutionnelles, à l'ajustement de la politique d'évaluation aux autres programmes (qui mènent à un diplôme ou à un certificat), à la précision des objectifs d'autoévaluation, etc.

L'évaluation continue est un processus plus ou moins formel qui permet à l'université d'ajuster un programme (par ex. mettre en place une nouvelle méthode d'enseignement ou d'évaluation des apprentissages). L'évaluation périodique est un processus formel devant respecter les exigences des politiques institutionnelles et les normes établies par la Politique de la CREPUQ pour les programmes de grade. Elle repose en partie sur une expertise externe et a lieu de façon régulière (tous les dix ans), selon un calendrier préétabli. Certaines universités ont mis en place des instances pour encadrer l'ensemble du processus d'évaluation périodique. Ce processus d'évaluation suit habituellement trois étapes :

1. L'autoévaluation organisée par le comité de programme, le comité des études ou le comité d'autoévaluation du programme (perspective interne) débouche 1) sur la rédaction d'un rapport faisant état des forces et des faiblesses du programme pour les neuf critères identifiés par la CREPUQ, dont la pertinence du programme sur les plans social (pertinence pour la communauté environnante et la société en général, pour les besoins de formation à l'emploi, etc.), systémique et institutionnel; et 2) sur la formulation de recommandations.
2. L'évaluation des experts externes (perspective externe) suit le dépôt du rapport d'autoévaluation. Ceux-ci visitent l'établissement et produisent un rapport contenant un avis sur le programme à partir du rapport d'autoévaluation et des recommandations visant l'amélioration de la qualité et de la pertinence du programme.
3. Le rapport final (perspective institutionnelle) produit par le comité institutionnel est une synthèse des différents rapports et avis des acteurs et instances impliqués (comité d'autoévaluation, experts externes, Faculté, etc.). Avant de rédiger cette synthèse, les différentes instances impliquées dans l'autoévaluation sont invitées à réagir au rapport des évaluateurs externes (le comité d'autoévaluation, l'assemblée départementale, la Faculté, etc.). Des recommandations sont également formulées dans ce rapport.

L'évaluation des programmes conduit souvent à des modifications aux programmes existants. Celles-ci font également l'objet d'un processus d'évaluation (à l'interne) comme nous l'avons vu précédemment. Lors du processus d'évaluation périodique, les responsables doivent considérer un certain nombre de critères proposés par la CREPUQ (voir figure 5). Parmi eux, on retrouve les pertinences (institutionnelle, systémique, sociale et scientifique).

périodique menée par l'établissement. Dans d'autres, ces programmes ne sont pas soumis à l'évaluation périodique institutionnelle.

Figure 5 – Critères et éléments à considérer lors de l'évaluation périodique

Critères	Éléments à considérer
1. Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances et compétences attendues sur les plans des études et de la recherche • Indicateurs de performance appropriés
2. Mission	<ul style="list-style-type: none"> • Contribution du programme à la réalisation de la mission propre de l'établissement, sur les plans de l'enseignement et de la recherche
3. Conditions d'admission	<ul style="list-style-type: none"> • Relation entre les standards d'admission et les exigences du programme, en considérant les procédures de sélection des programmes contingentés • Accessibilité du programme pour des groupes habituellement défavorisés
4. Structure	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation des cours obligatoires et des cours optionnels • Séquence des cours • Stages et autres expériences pratiques en cours de formation • Projets exigés des étudiants et mémoires à produire
5. Champ disciplinaire	<ul style="list-style-type: none"> • Modalités d'intégration des nouveaux savoirs dans le programme selon les avancées de la discipline ou de la profession • Travaux de recherche en cours • Comparaison avec des programmes similaires
6. Stratégies d'enseignement et d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Adéquation des méthodes d'enseignement avec les objectifs du programme • Approches pédagogiques particulières (innovations) • Activités d'apprentissage propres au programme (projets particuliers, séminaires) • Liens entre les recherches des professeurs, le programme d'études et les travaux des étudiants • Liens entre les cours et les travaux pratiques réalisés par les étudiants • Modalités d'évaluation des apprentissages • Incidences de l'utilisation des technologies de l'information sur la prestation des cours • Mesures d'encadrement des étudiants

Figure 5 – Critères et éléments à considérer lors de l'évaluation périodique (suite)

7. Ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifications, champs d'intérêt, activités de recherche des enseignants • Contributions à l'enrichissement du programme • Responsabilité d'enseignement des professeurs et des chargés de cours • Pourcentage des professeurs à temps plein • Initiatives prises pour soutenir les nouveaux professeurs dans leurs responsabilités • Contributions du personnel professionnel et de soutien
8. Ressources matérielles et financières	<ul style="list-style-type: none"> • Ressources de la bibliothèque et locaux disponibles • Équipements accessibles aux étudiants • Équipements technologiques à la disposition du programme • Ressources allouées au programme • Incidences des ressources actuelles sur l'apprentissage
9. Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence du programme par rapport aux autres programmes de l'établissement [pertinence institutionnelle] • Pertinence et spécificité du programme par rapport à ceux des autres universités québécoises [pertinence systémique] • Pertinence sociale du programme pour la communauté environnante et la société en général, pour les besoins de formation à l'emploi, de même que pour la communauté scientifique [pertinences sociale et scientifique]

Source : CREPUQ, 2004, p. 14-15

Les critères identifiés par la CREPUQ se retrouvent également dans les guides et les procédures d'évaluation des deux universités sélectionnées. Dans une de ces universités, on rappelle que cinq critères d'évaluation de la qualité sont à prendre en compte : 1) contenu et organisation du travail; 2) fonctionnement du programme et approches pédagogiques; 3) effectifs étudiants et conditions d'admission; 4) ressources humaines, matérielles et financières; et 5) résultats et effets de la formation. À ces critères de qualité s'ajoutent quatre critères de pertinence – sociale, scientifique, institutionnelle, systémique – sur lesquels doivent se baser les membres du comité pour analyser et rédiger le rapport d'autoévaluation. Encore une fois, le registre de justification qui ouvre sur des enjeux de professionnalisation figure dans un ensemble de tels registres.

4. La professionnalisation à l'œuvre

La section précédente a permis de tracer un portrait des référentiels au centre du processus de planification de l'offre de formation des universités québécoises et de mieux saisir la place qu'occupent certains enjeux de professionnalisation. Un premier niveau d'action – institutionnel et organisationnel – propre à l'approche ReFET a ainsi été mis en lumière. Dans la présente section, un second niveau d'action – opérationnel – sera examiné afin de déterminer si les dossiers de création, de modification et d'évaluation de programmes mettent en évidence des articulations entre le monde de l'éducation et celui de l'économie. Ce travail empirique en lien avec l'analyse des cadres institutionnels vise, d'une part, à identifier les arguments liés à la professionnalisation présents dans des dossiers de création, de modification et d'évaluation de programmes. D'autre part, il cherche à mettre en évidence comment le contenu de ces dossiers témoigne ou non d'une adéquation aux cadres et aux politiques institutionnels.

4.1 Méthodologie

Pour effectuer cette étude empirique, nous avons constitué un échantillon non probabiliste de dossiers de modification majeure, de création et d'évaluation de programmes provenant de deux universités francophones montréalaises pour la période de 2006 à 2013. Les dossiers de modifications mineures n'ont pas été retenus dans notre étude. Ce type de modifications consiste généralement en l'ajout, la modification ou le retrait d'un nombre très limité d'activités, ou encore en des modifications très techniques. À l'intérieur de cette période, nous avons identifié 327 dossiers de modification majeure et 161 dossiers de création de programmes dans les universités sélectionnées, excluant les majeures et les mineures, qui ne sont que des composantes de programmes de grade. Il est plus difficile d'établir le nombre de dossiers d'évaluation périodique qui sont complétés. Aucun registre n'a pu nous être fourni pour ce type de dossiers.

Notre échantillon est composé de 116 dossiers de programmes – 55 dossiers de modification, 35 dossiers de création et 26 dossiers d'évaluation. Nous avons procédé à la sélection des dossiers par choix raisonné selon les cinq critères suivant : le type de dossier (création ou modification), le type de programme (grade ou autre), le cycle d'études (1^{er} cycle ou cycles supérieurs), le domaine d'études (sciences humaines et sociales, sciences de la santé, etc.) et le degré de professionnalisation selon différents critères tels que l'existence d'une accréditation professionnelle, la nature des emplois de destination, la poursuite aux études supérieures, etc. À noter que pour les dossiers d'évaluation, il a été difficile de respecter ces critères. Nous avons opté pour les dossiers complets qui étaient disponibles. Nous avons également essayé, dans la mesure où les dossiers étaient accessibles, de sélectionner des dossiers d'évaluation et de modification d'un même programme.

Notre échantillon est donc constitué de 72 programmes de grade (32 baccalauréats, 33 maîtrises et 7 doctorats) et de 44 programmes ne menant pas à un grade (24 certificats, 1 programme court de premier cycle, 5 programmes courts/microprogrammes de 2^e cycle, 12 DESS, 2 diplômes d'études spécialisées). En ce qui concerne le cycle d'études, ces programmes se répartissent comme suit : 57 programmes de 1^{er} cycle (32 baccalauréats et 25 programmes de « courte durée ») et 59

programmes de cycles supérieurs (40 programmes de grade et 19 programmes ne menant pas à un grade). Ces dossiers ont presque tous été approuvés par les instances concernées, à l'exception d'un dossier de création et d'un de modification. Aucun des programmes validés n'a été aboli, mais les admissions sont actuellement suspendues pour huit de ces programmes. Certaines de ces suspensions sont liées à des problèmes de recrutement ou encore au fait que le programme ne répond plus à certaines exigences d'un ordre professionnel.

4.2 La professionnalisation sous l'angle de quatre notions passerelles

L'analyse thématique que nous présentons ici a été principalement réalisée en examinant les sections des dossiers décrivant les différentes pertinences⁹. Quatre notions passerelles ont été dégagées : les besoins, les compétences, l'insertion et les situations pédagogiques. Ces notions témoignent de la relation entre l'éducation et l'emploi. Elles se retrouvent largement dans les écrits sur la professionnalisation du champ universitaire (Glaymann, 2014; Leclercq, 2012; Wittorsky, 2012; Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011; Béduwé, Espinasse et Vincens, 2007; Domingo, 2002).

4.2.1 Les besoins

L'argumentation développée autour de cette notion repose principalement sur une relation asymétrique des ReFET où les modifications et les créations de programmes cherchent à répondre à l'évolution et aux transformations du marché du travail. Dans plusieurs cas, les porteurs de dossiers mettent de l'avant la réponse à une pénurie de main-d'œuvre dans un secteur d'emploi précis ou, inversement, à une saturation existante ou appréhendée du marché de l'emploi. À titre d'exemple, dans un dossier en sciences humaines et sociales, il est mentionné, chiffres à l'appui, que le marché de l'emploi dans ce domaine spécifique se caractérise par un développement soutenu : « le taux de croissance prévu pour la période qui s'étend de 2006 à 2015 est établi à 1,6 % selon Développement et ressources humaines du Canada ». D'autres porteurs de dossiers indiquent que des modifications proposées à leur programme de formation visent à satisfaire des besoins spécialisés et ponctuels de personnel qualifié dans un domaine bien précis. La création de nouveaux profils dans des programmes de certificats en éducation, par exemple, répond à une commande d'organismes éducatifs.

L'apparition de pratiques émergentes, de changements sociaux ou économiques (changements technologiques, transformations culturelles, etc.) ou encore la transformation des exigences de travail (modifications des lois) dans les milieux professionnels spécifient le besoin et justifient l'ajustement de l'offre de formation. C'est le cas, par exemple, dans les domaines de la vérification interne (comptabilité), de l'environnement et du développement durable, ou encore de la santé, où l'on retrouve ce type d'argumentaire : « ... [ce programme en santé] représente une opportunité significative puisqu'il touche un domaine en croissance rapide en lien avec les besoins grandissants de la société ».

⁹ Pour plus de détails concernant les pertinences, voir la figure 4.

Dans les dossiers d'évaluation, la notion de besoin est également présente. Elle est abordée, d'une part, pour souligner les forces des programmes. On constate alors que le programme répond bien aux besoins du marché du travail et aux besoins réels de formation dans certains domaines. Dans certains dossiers, on souligne que la formation répond aux besoins du marché du travail, mais on anticipe des transformations du marché et on recommande alors certaines modifications pour s'assurer que la formation demeure en adéquation avec les réalités et les besoins des milieux professionnels. Dans le rapport d'autoévaluation d'un dossier en sciences de la santé, on peut lire : « Comme ceux-ci [les besoins] changent au fil des années, nous considérons que la création d'options de spécialisation constitue une innovation majeure et répondra encore plus adéquatement aux besoins de personnel spécialisé de demain ».

D'autre part, on a recours à la notion de besoin pour mettre de l'avant les points faibles du programme. Dans certains dossiers, on met en évidence que la formation ne répond plus aux besoins et aux réalités du marché du travail ou aux besoins sociétaux. On exprime donc la préoccupation d'arrimer la formation aux besoins et aux nouvelles réalités du marché du travail et des professions, dont certaines ont été transformées, notamment par les développements technologiques. Des recommandations sont faites en ce sens. Dans un programme en sciences de la santé, les experts affirment : « Nous appuyons aussi la recommandation du rapport relative à l'identification des domaines auxquels le Baccalauréat pourrait s'arrimer pour offrir une formation plus conforme aux besoins du marché de travail ».

4.2.2 Les compétences

La deuxième notion passerelle, les compétences, est bien un objet appartenant au monde économique qui trouve écho en éducation. Les compétences reposent, entre autres, sur de nouvelles exigences de travail ou sur de nouvelles problématiques devenues incontournables (ou jugées comme telles) dans la discipline ou dans les métiers de destination. Dans les dossiers de création et de modification, l'argumentation se déploie tout d'abord sous un premier angle : il s'agit d'assurer la transmission des compétences demandées pour exercer une profession spécifique, ou exigées par un ordre professionnel, une association professionnelle (par ex. la Société canadienne de l'évaluation) ou encore, dans le cas de l'éducation, par le ministère qui définit les compétences à acquérir. Sous un deuxième angle, l'argumentation autour de l'importance du développement de compétences ne fait pas référence à des exigences particulières. On souhaite que les diplômés développent des compétences demandées généralement sur le marché du travail ou qui sont présentées comme nécessaires ou utiles pour travailler dans certains domaines. Dans un dossier en sciences de la santé, on peut lire : « La création de compétences attendues chez nos finissants permettra d'offrir à nos futurs étudiants une formation tangible, mais aussi des balises pour leurs futurs employeurs ». D'autres dossiers inscrivent l'acquisition de compétences (en recherche, fonctionnelle, pragmatique) comme objectif sans faire de lien direct avec le marché du travail. Dans ces cas, la notion prend une valeur générique : « l'approche interdisciplinaire [de ce baccalauréat] permettra aux étudiants du programme d'acquérir des compétences intellectuelles qui les rendront aptes à faire face aux enjeux variés du marché du travail » (extrait d'un dossier en sciences humaines et sociales).

Dans les dossiers d'évaluation, on retrouve ces façons d'aborder les compétences. Néanmoins, il s'agit parfois de souligner une force ou une lacune du programme, ou encore de recommander formellement des améliorations. D'une part, il est donc question des compétences que le programme permet d'acquérir, qu'il s'agisse de compétences nécessaires à l'insertion professionnelle, de compétences très recherchées sur le marché du travail, de compétences exigées par une association ou un ordre professionnel ou encore un ministère, ou de compétences importantes pour un domaine ou une discipline. Par exemple, dans un rapport d'autoévaluation en sciences humaines et sociales, on indique que « les diplômés [...] développent des compétences qui sont très recherchées tant par le réseau de la santé que par les milieux scolaires et communautaires ».

D'autre part, on fait mention des compétences que le programme ne permet pas de développer ou pour lesquelles il y a des lacunes, qu'il s'agisse de compétences nécessaires à l'insertion professionnelle, de compétences fonctionnelles, intellectuelles ou pragmatiques, de compétences en recherche, ou enfin de compétences culturelles et relationnelles pour lesquelles on ne réfère pas à l'insertion professionnelle. Dans la synthèse institutionnelle d'un programme en sciences humaines et sociales, on écrit que « certaines interventions au niveau des moyens pédagogiques ou de la réduction des effectifs (3^e année) aideraient à mieux développer la compétence des étudiants en communication orale ». Il est également question, dans quelques dossiers, de compétences développées grâce au programme (par ex. la capacité d'analyse, d'expression, etc.), mais qui ne sont pas codifiées sur le marché du travail. De plus, dans certains cas, on propose de nouvelles approches pour le développement de compétences. On recommande, par exemple, le développement d'une approche par compétences ou on soulève la possibilité de mettre en place une approche par compétences pour mieux arrimer les formations au référentiel de compétences établi par une instance officielle engagée dans la construction et la mise en œuvre de la formation, et dans la validation du diplôme. Dans d'autres rapports, on recommande aux responsables de programme de donner plus d'informations sur les compétences que les programmes permettent de développer.

L'analyse des dossiers d'évaluation est complexe, car l'évaluation met en scène différents acteurs qui ont souvent des visions différentes. L'insatisfaction quant aux compétences acquises ou encore les recommandations pour développer certaines compétences ne sont pas nécessairement partagées par tous les acteurs engagés dans le processus.

4.2.3 L'insertion professionnelle

Dans le cas des modifications et des créations de programmes, plusieurs porteurs de dossiers font état des avantages qu'offre le programme pour l'avenir professionnel des étudiants. On met alors de l'avant les possibilités d'intégrer un ordre professionnel, d'obtenir une accréditation ou une certification professionnelle, ou encore un permis d'enseignement. Le recours à cette notion passerelle souligne les débouchés potentiels, les domaines d'emploi et des types de postes ouverts aux diplômés. Cette notion passerelle prend souvent une couleur générique : « [...] une éventuelle accréditation [...] du programme permettrait d'élargir les débouchés possibles pour les étudiants diplômés » (extrait d'un dossier en sciences), mais elle est très spécifique quand elle réfère à une profession donnée.

Dans certains dossiers, l'accent est plutôt mis sur les traits distinctifs du programme ou sur la suite du parcours universitaire (par ex. études de 2^e cycle), qui ouvre lui-même sur des emplois ou des éléments qui peuvent faciliter l'insertion, notamment en répondant à des normes de qualification dans un domaine. Dans ce dernier cas, le programme est considéré comme une étape dans le processus d'insertion professionnelle.

Dans les dossiers d'évaluation, on cherche encore une fois à mettre de l'avant les forces ou les faiblesses par rapport à l'insertion en emploi des diplômés. Dans un grand nombre de dossiers, on donne de l'information sur les débouchés, le taux de placement ou sur les avantages de la formation ou du diplôme pour s'insérer sur le marché du travail.

Dans plusieurs dossiers, on souligne que le taux de placement est bon, que les diplômés ont de la facilité à s'insérer sur le marché du travail ou encore qu'ils y sont recherchés. Dans un dossier en arts, musique, lettres et langues, les auteurs du rapport d'autoévaluation concluent que le programme « prépare bien l'étudiant pour l'entrée sur le marché du travail dans une variété de milieux où la formation [...] est pertinente ». Dans certains cas, on note toutefois qu'il est plus facile de décrocher un emploi intéressant en lien avec le domaine d'études avec un diplôme de 2^e cycle qu'avec un seul baccalauréat en poche, ou encore avec un baccalauréat plutôt qu'un certificat. Il est aussi question, dans quelques cas, de la reconnaissance du diplôme qui constituerait un élément important favorisant l'insertion professionnelle. On présente également dans plusieurs cas des caractéristiques ou particularités du programme constituant des atouts pour l'insertion en emploi.

Dans quelques dossiers, l'insertion des diplômés et leur préparation au marché du travail sont une préoccupation importante, soulevée par différents acteurs : parfois les étudiants, parfois des professionnels du milieu rencontrés ou encore les auteurs des rapports, voire des membres du comité facultaire. Les difficultés d'insertion sont liées à des transformations dans le marché du travail et à l'évolution des disciplines, à des lacunes identifiées dans les formations ou encore à l'absence d'accréditation du programme qui fait que les étudiants n'ont pas accès à une certification existante dans le domaine. Les acteurs ont quelquefois des positions divergentes. Par exemple, dans un dossier en arts, musique, lettres et langues, les experts consultés au cours du processus d'évaluation soulignent le problème de l'arrimage du programme avec les débouchés professionnels, alors que le rapport d'autoévaluation indique qu'une des forces du programme est la préparation adéquate des étudiants à l'entrée sur le marché du travail. Par ailleurs, lorsque les dossiers font mention de faiblesses, il est souvent question du manque d'information disponible, pour les étudiants, sur les débouchés professionnels et les possibilités d'emploi, et du manque d'orientation à l'intérieur du programme pour faciliter l'insertion des diplômés. On recommande alors de mieux informer les étudiants sur les débouchés existants et les perspectives d'emploi. Dans d'autres cas, on recommande d'allonger le programme pour ajouter une spécialisation ou de la mentionner sur le diplôme; de le transformer en majeure-mineure pour exploiter la tendance à l'interdisciplinarité; ou encore de créer un DESS ou une maîtrise professionnelle pour améliorer l'insertion des diplômés et répondre à des demandes des milieux professionnels. On recommande aussi d'arrimer la formation à certains secteurs pour être plus conformes aux besoins du marché du travail.

4.2.4 Les stages et les situations pédagogiques professionnalisantes

Le dernier mode d'articulation des ReFET consiste à insérer ou à modifier, dans le programme, des activités pédagogiques à visée professionnelle (stages, activités d'intégration, cours pratiques, laboratoires, etc.). Dans les dossiers de modification et de création de programmes, les stages sont les activités les plus discutées. Les activités pédagogiques dont il est question dans les dossiers sont présentées comme une source d'acquisition de compétences jugées nécessaires sur le marché de l'emploi ou comme un enrichissement à la formation : « le programme propose trois pratiques supervisées afin d'initier graduellement l'étudiant à adopter une démarche de recherche-action tout en développant ses compétences professionnelles » (extrait d'un dossier en éducation).

Dans certains cas, on propose de modifier l'organisation d'un stage afin qu'il réponde aux exigences d'un nouveau référentiel de compétences propres à la profession ou pour accroître l'expérience clinique des étudiants. Par exemple, un stage est mis en place afin de « renforcer les contacts avec les milieux de travail » et de « veiller à mieux diffuser une image de marque pour le programme aux niveaux local et international ». Ce stage de cinq semaines vise à faciliter « l'intégration des étudiants au marché du travail » et supporte « le réinvestissement de la théorie dans la pratique » (extrait d'un dossier en aménagement, environnement et développement durable).

Cette notion passerelle est souvent utilisée en complémentarité avec la précédente lorsqu'il est question de favoriser la mise en relation avec le milieu professionnel ou le contact avec la réalité de l'industrie, ou de préparer plus adéquatement les diplômés à leur future profession. Ces activités sont généralement incorporées dans le cheminement éducatif par les porteurs de dossiers de création ou de modification de programmes, mais il arrive qu'elles le soient parce que les étudiants en ont fait explicitement la demande.

Dans les dossiers d'évaluation, les auteurs du rapport doivent décrire le type d'activités pédagogiques offertes dans le programme. Ainsi, par défaut, ces activités sont mentionnées dans plusieurs dossiers sans que les promoteurs du projet cherchent à en souligner la portée professionnalisante. L'analyse de ces dossiers a permis de constater que plusieurs programmes, même des programmes disciplinaires, offrent aux étudiants des stages, des ateliers ou des cours pratiques/appliqués. Ces stages sont souvent facultatifs, et certains acteurs du processus d'évaluation souhaitent justement les rendre obligatoires. Lorsque des acteurs (étudiants et diplômés consultés, comité de programme, experts, comité facultaire) proposent d'ajouter des activités, ce sont principalement des stages. On recommande aussi la mise sur pied de réseaux professionnels pour faciliter l'intégration des étudiants au marché du travail, des activités d'intégration, un cours sur la vie professionnelle et la déontologie, l'organisation de conférences sur le travail et les pratiques professionnelles, l'organisation de conférences ou d'ateliers donnés par des professionnels de même que des rencontres avec des associations professionnelles, des activités de mentorat professeurs-étudiants, et des cours pratiques. Dans certains programmes disciplinaires de cycles supérieurs, on propose également d'intégrer des éléments concernant le soutien à l'intégration professionnelle dans les ateliers de recherche ou dans le séminaire de mémoire ou de thèse.

De plus, la création de concentration ou de cheminement professionnalisant est proposée dans quelques-uns de ces dossiers, particulièrement ceux de 1^{er} cycle, de même que la création d'une option à caractère professionnel. Il ne s'agit pas de situations pédagogiques spécifiques, mais bien d'une volonté d'organiser le cheminement dans une visée de formation plus pratique.

On note dans plusieurs cas des désaccords entre les acteurs du processus d'autoévaluation quant à certaines recommandations. Par exemple, dans un programme en sciences, les experts souhaitent que le stage existant soit réalisé dans des milieux professionnels plutôt que dans les laboratoires universitaires, une recommandation qui ne fait pas l'unanimité. À ce même programme, les experts proposent d'ajouter une année de spécialisation facilitant l'insertion sur le marché du travail. D'autres acteurs du processus refusent cette option. Dans d'autres dossiers, des acteurs du processus d'évaluation considèrent que le programme offre un volet pratique suffisant alors que d'autres acteurs souhaiteraient le bonifier.

Dans d'autres dossiers, on ne recommande pas d'ajouter une activité ou une situation pédagogique professionnalisante, mais on discute de certains problèmes liés à des activités existantes. Les problèmes de planification, d'encadrement et de suivi des stages sont mentionnés à plusieurs reprises. Diverses recommandations sont faites, dont celle d'embaucher une personne pour la coordination des stages. D'autres dossiers font plutôt état de la difficulté pour les étudiants de trouver un stage pourtant nécessaire à l'obtention du diplôme.

4.3 L'absence du thème de la professionnalisation

Dans le dessein de proposer un portrait complet de la situation, il faut mentionner que 10 % de nos dossiers ne comportent aucune référence aux notions passerelles identifiées. Ces dossiers sont majoritairement des modifications de programmes. Un seul de nos dossiers de création de programmes ne présente aucune référence au thème de la professionnalisation, alors que les dossiers d'évaluation y réfèrent tous.

Les orientations qui sont proposées dans les dossiers où ce thème est absent sont parfois justifiées par la conformité aux normes institutionnelles d'élaboration des programmes de l'établissement concerné, comme la durée ou le nombre de crédits du programme. Dans certains cas, on veut également s'arrimer à la tendance générale dans un domaine en modifiant les crédits alloués à la scolarité obligatoire dans un programme de cycles supérieurs.

Des motifs relatifs au recrutement et à la réussite scolaire sont également présents. Par exemple, on souhaite modifier les conditions d'admission, les critères et les méthodes de sélection des candidats, la structure des cours ou les cheminements afin d'augmenter les taux d'admission et d'inscription, de s'adapter aux clientèles étudiantes, de favoriser la diplomation des étudiants qui sont admis sur certaines bases, ou encore de mieux préparer les étudiants à la rédaction de leur mémoire et à la poursuite d'études au 3^e cycle. Dans un programme en aménagement, environnement et développement durable, il est mentionné que le contingentement devait permettre « d'offrir un encadrement le plus approprié possible, un meilleur soutien et suivi pédagogique et favoriser un taux

de diplomation plus élevé ». De même, des arguments liés à la cohérence entre les programmes de 1^{er} et de 2^e cycle sont également présents.

Par ailleurs, les modifications visent parfois un volet de la formation (un volet plus théorique par l'ajout, la modification ou le retrait de cours) sans qu'aucune référence à la professionnalisation soit présente. Par exemple, dans un programme en arts, lettres et langues, on mentionne que la modification s'inscrit dans une volonté de s'arrimer à la politique institutionnelle en ce qui a trait à l'ouverture sur le monde et la diversité culturelle.

4.4 Les liens entre le processus d'évaluation périodique et les modifications majeures

Certaines universités conçoivent les projets de modification de programme comme étant la suite logique de l'évaluation périodique, alors que d'autres ne lient pas aussi explicitement les deux processus. Sur 26 dossiers d'évaluation consultés, 17 ont été suivis d'une ou de plusieurs modifications majeures. De ces dossiers de modification, 12 ont été sélectionnés dans notre échantillon et analysés. On peut penser que le caractère très récent des autres évaluations explique qu'aucune modification n'ait encore été proposée ou acceptée.

De façon générale, les constats mis de l'avant et les recommandations formulées dans l'évaluation périodique rejoignent les modifications proposées par la suite. Cependant, notre analyse montre que toutes les recommandations ne sont pas retenues. En raison de la nature de la collecte de données (orientée sur le thème de la professionnalisation), il est néanmoins difficile de bien saisir la liberté prise par les départements avec les recommandations émises par les différents acteurs du processus d'évaluation. Dans les dossiers à l'étude, on retrouve différents cas de figure.

Premier cas : on constate une très forte correspondance entre les recommandations mises de l'avant dans le dossier d'évaluation et les modifications proposées. La structure du programme et l'offre de cours sont modifiées afin de s'assurer que la formation réponde mieux aux besoins du marché du travail et qu'elle favorise l'insertion professionnelle des diplômés. Dans ce cas, tant le dossier d'évaluation que le dossier de modification sont orientés sur des enjeux liés à la professionnalisation, ce qui facilite notre perception du lien entre les deux processus.

Deuxième cas : les modifications proposées tiennent compte de plusieurs éléments soulevés dans le dossier d'évaluation (par exemple, l'ajout d'un stage, la création d'une majeure, la clarification des objectifs du programme, la modification de l'offre de cours en fonction de l'embauche de nouveaux professeurs, etc.). Toutefois, certaines demandes restent lettre morte, notamment l'ajout de cours liés à la réalité professionnelle. De plus, certaines modifications proposées n'apparaissent pas du tout comme un enjeu majeur dans l'évaluation du programme ou n'y sont carrément pas mentionnées.

Troisième cas : les changements proposés dans le dossier de modification répondent aux principales recommandations du rapport d'évaluation, mais sont sans liens avec une visée professionnalisante. Par exemple, plusieurs dossiers d'évaluation soulèvent le problème de la faible fréquentation du programme ou du taux élevé d'abandon. Diverses mesures sont proposées dans les dossiers de modifications pour pallier le faible nombre d'inscriptions : des changements aux conditions d'admission ou encore des changements à la structure du programme visant à le rendre plus attrayant.

Quatrième cas : le dossier de modification ne va pas du tout dans la même direction que le dossier d'évaluation. Dans certains cas, le dossier d'évaluation fait davantage état de préoccupations pour la professionnalisation que le dossier de modification. En effet, plusieurs dossiers de modification portent sur des aspects très précis (par ex. changements dans les conditions d'admission) sans faire mention de la professionnalisation. On peut faire l'hypothèse que, dans certains cas, des modifications étaient déjà prévues avant le processus d'évaluation du programme et qu'elles ne sont donc pas liées au dossier d'évaluation et aux recommandations qui en découlent.

Cinquième cas : les informations dont nous disposons ne nous permettent pas de juger du sort fait aux recommandations formulées dans l'évaluation. On peut penser que les enjeux sous-jacents à l'évaluation ou la modification du programme impliquaient aussi des motivations internes, ce qui expliquerait le manque d'informations.

4.5 Les arguments mobilisés : un poids variable selon le type de programme, le cycle et le domaine d'études

À présent que les notions passerelles ont été identifiées (les besoins, les compétences, l'insertion professionnelle et les situations pédagogiques professionnalisantes), il importe de se demander quelle est l'importance de chacune dans la configuration des arguments qui sont mobilisés dans les dossiers à l'étude.

Le tableau 1 présente la répartition des dossiers selon le type de programme (de grade ou non). Sur l'ensemble des dossiers analysés, la notion de situations pédagogiques professionnalisantes est la plus fréquemment mobilisée. Elle est suivie des notions de besoins et d'insertion professionnelle. Ces trois notions se retrouvent dans plus de la moitié des dossiers. Les arguments liés à l'insertion professionnelle sont beaucoup plus présents dans les programmes de grade. Il en est de même des arguments liés aux besoins et de ceux liés aux situations pédagogiques professionnalisantes, mais l'écart est moins marqué, dans ces deux cas, entre les programmes de grade et les autres programmes.

Les arguments concernant les compétences sont un peu moins présents. Ils sont davantage mobilisés dans les programmes qui ne mènent pas à un grade. Dans ces programmes de courte durée, la question des compétences est possiblement plus importante, car ils s'adressent principalement à des travailleurs adultes qui recherchent un perfectionnement. Notons tout de même que l'écart entre les deux types de programmes est assez mince. Dans les programmes de grade, dont la population

étudiante est plutôt en voie d’insertion, les enjeux d’insertion professionnelle seraient plus déterminants; de même, les arguments concernant les situations pédagogiques professionnalisantes et les besoins y seraient plus présents.

Tableau 1 – Répartition des programmes selon le niveau et la présence d’argument(s) lié(s) à une des quatre notions passerelles de la professionnalisation

	Besoins	Compétences	Insertion professionnelle	Situations pédagogiques	Aucune référence
Programme de grade	55 %	48 %	73 %	62 %	67 %
Autre programme	45 %	52 %	27 %	38 %	33 %
TOTAL (N=116)	100 % (64)	100 % (56)	100 % (64)	100 % (71)	100 % (12)

Le tableau 2 présente les différents usages des quatre notions passerelles selon le cycle d’études (1^{er} cycle et cycles supérieurs). On constate peu de différences, si ce n’est en ce qui a trait aux arguments des compétences et de l’insertion professionnelle. Les premiers sont davantage mobilisés dans les programmes de premier cycle alors que les seconds sont plus présents dans les programmes de cycles supérieurs. Finalement, nous ne remarquons pas de différence marquée sur les deux autres arguments selon le cycle d’études.

Tableau 2 – Répartition des programmes selon le cycle d’études et la présence d’argument(s) lié(s) à une des quatre notions passerelles de la professionnalisation

	Besoins	Compétences	Insertion professionnelle	Situations pédagogiques	Aucune référence
Premier cycle	48 %	57 %	47 %	52 %	50 %
Cycles supérieurs	52 %	43 %	53 %	48 %	50 %
TOTAL (N=116)	100 % (64)	100 % (58)	100 % (64)	100 % (71)	100 % (12)

Nous avons aussi traité nos données selon les domaines d'études. Les programmes sélectionnés ont été classés en huit grandes catégories de domaines d'études. La distribution des programmes selon le recours aux quatre notions passerelles et selon le domaine d'études permet de dégager des tendances. Ainsi, en éducation et enseignement de même qu'en administration, gestion et comptabilité, les arguments liés aux compétences sont plus présents. Dans les domaines des sciences pures, sciences de la vie et appliquées tout comme dans les domaines de l'aménagement, de l'environnement et du développement durable, on y a peu recours. En éducation et enseignement, le recours aux arguments liés aux besoins est également important, ce qui peut s'expliquer par les pénuries de diplômés que connaissent différents secteurs d'enseignement. Il est toutefois difficile de dégager des lignes de distinction très précises étant donné la nature de notre échantillon. On peut quand même observer que les dossiers dans les domaines de l'aménagement, des sciences de la santé et des sciences pures ont globalement le moins recours à des arguments de professionnalisation. Les dossiers dans le domaine des arts, musique, lettres et langues, ainsi que celui des sciences humaines et sociales, ont eux aussi peu recours à des arguments de professionnalisation. Cette dernière constatation semble confirmer une intuition de sens commun selon laquelle les préoccupations professionnelles sont moins présentes dans les programmes dits disciplinaires ou académiques que dans les programmes plus professionnels et appliqués. Néanmoins, on peut également se demander si l'absence d'arguments liés à la professionnalisation dans certains dossiers de programmes qu'on sait être « professionnalisants » n'est pas simplement attribuable au fait que ces arguments relèvent de l'évidence, ou encore que la modification, par exemple, ne touchait à aucun enjeu de professionnalisation.

Tableau 3 – Répartition des programmes selon le domaine d'études et la présence d'argument(s) lié(s) à une des quatre notions passerelles de la professionnalisation

	Besoins	Compétences	Insertion professionnelle	Situations pédagogiques	Aucune référence
Administration, gestion et comptabilité (11 %)	9 %	21 %	13 %	11 %	8 %
Aménagement, environnement, etc. (7 %)	11 %	7 %	9 %	9 %	0 %
Arts, musique, lettres et langues (14 %)	9 %	11 %	11 %	13 %	42 %
Éducation et enseignement (20 %)	25 %	23 %	19 %	15 %	8 %
Sc. de la santé (10 %)	9 %	9 %	9 %	11 %	8 %
Sc. humaines et sociales et droit (16 %)	11 %	11 %	13 %	14 %	33 %
Sc. pures, sc. de la vie et appliquées (8 %)	8 %	4 %	11 %	10 %	0 %
Technologies de l'info. et des comm. (15 %)	17 %	14 %	16 %	17 %	0 %
TOTAL (N=116)	100 % (64)	100 % (56)	100 % (64)	100 % (71)	100 % (12)

Nous avons également réparti nos dossiers selon les configurations de professionnalisation qu'on y retrouve. Elles sont au nombre de cinq : 1) les programmes qui évoquent une notion; 2) les programmes qui évoquent deux notions; 3) les programmes qui évoquent trois notions; 4) les programmes qui évoquent quatre notions et 5) les programmes qui n'évoquent aucune notion. Trente-et-un (31) programmes réfèrent à trois notions passerelles. Les notions mobilisées varient selon les programmes, ce qui donne plusieurs combinaisons. La combinaison la plus fréquente est le recours aux notions suivantes : insertion professionnelle, situations pédagogiques professionnalisantes et besoins. Elle est suivie de la configuration qui regroupe les notions de compétence, d'insertion et de besoins. Trente (30) programmes réfèrent à deux notions. La combinaison qui rassemble les notions d'insertion professionnelle et de situations pédagogiques professionnalisantes est la plus fréquente, suivie de la combinaison regroupant les notions de compétences et de besoins. Vingt-trois (23) programmes évoquent une seule notion. Lorsqu'une seule notion est présente, c'est la notion de situations pédagogiques professionnalisantes qui est la

plus souvent mobilisée, suivie de la notion de besoins. Près des deux tiers (65 %) des programmes qui évoquent une seule dimension sont des programmes de grade de cycles supérieurs. Enfin, vingt (20) programmes évoquent les quatre notions passerelles. Parmi ces programmes, 75 % sont des programmes de grade.

Tableau 4 – Répartition des programmes selon les configurations de professionnalisation

	Compétences	Insertion professionnelle	Situations pédagogiques	Besoins	Programmes (n)	Total
Une notion			x		10	20 % (23)
				x	6	
		x			4	
	x				3	
Deux notions		x	x		8	26 % (30)
	x			x	7	
		x		x	5	
			x	x	5	
	x	x			4	
	x		x		1	
Trois notions		x	x	x	10	27 % (31)
	x	x	x		9	
	x		x	x	8	
	x	x		x	4	
Quatre notions	x	x	x	x	20	17 % (20)
TOTAL						100 % (116)

4.6 Une résistance à la professionnalisation ?

Comme nous l'avons vu, les dossiers de modifications ne reflètent pas toujours les propositions d'amélioration et de transformation du programme formulées en amont, lors de l'évaluation. En fait, les acteurs impliqués dans le processus d'évaluation ont parfois des visions divergentes quant aux orientations *professionnelles* à donner au programme. Dans quelques dossiers de programmes, ce sont des acteurs institutionnels externes au programme qui recommandent le développement de voies appliquées ou professionnalisantes, notamment la création de formations comme les DESS. Or, dans certains cas, ces recommandations, ouvertement contestées par les responsables de l'évaluation ou par certains responsables du programme, n'ont pas été retenues, ce qui soulève la question de la résistance à la professionnalisation et des modalités d'une telle résistance dans le contexte universitaire actuel. Dans un dossier d'évaluation en technologie de l'information et des communications, des responsables du programme déplorent « le ton professionnalisant du rapport »

et rejettent « la recommandation n° 2 sur la création de DESS tel que formulé par le rapport ». L'opposition à une ou plusieurs recommandations n'est pas toujours ouvertement formulée dans le rapport d'autoévaluation, mais nous la constatons en analysant dossier de modification.

Les orientations et les recommandations qui s'inscrivent dans une perspective de professionnalisation du programme ne sont pas exclusivement portées par des acteurs externes. Par exemple, dans un dossier d'évaluation d'un programme en arts, musique, lettres et langue, les auteurs du rapport d'autoévaluation affirment que « Les programmes devront être revus pour tenir compte des réalités du marché du travail et offrir des alternatives quant à l'orientation subséquente des étudiants tant en ce qui concerne le milieu professionnel que celui de l'enseignement et de la recherche ». La modification majeure qui a suivi l'évaluation ne reflète pas du tout ce constat. De même, dans certains cas, ce sont les acteurs externes qui s'opposent à la bonification du volet de formation pratique ou encore à la création d'un cheminement plus professionnel ou d'une concentration plus pratique donnant accès plus rapidement au marché du travail. Sachant que ces acteurs externes ont généralement été suggérés par le comité d'autoévaluation, on peut même formuler l'hypothèse que cette résistance externe à la professionnalisation n'est que l'expression de volontés internes plus difficilement exprimables à visage découvert.

5. Le développement de Montréal

Le développement de Montréal est peu présent dans les arguments des porteurs de dossiers. En effet, Montréal est mentionné dans seulement 11 des 116 dossiers analysés (moins de 10 %). Notre analyse des dossiers a révélé que, lorsque les porteurs de dossiers font mention de Montréal, il est moins question de l'apport, nouveau ou existant, du programme au développement de Montréal que du contexte montréalais favorable au développement d'un nouveau programme ou à sa modification. On met alors de l'avant le bassin d'employeurs existants ou encore la présence d'organisations, d'institutions et d'évènements importants qui font de Montréal un endroit propice pour développer un programme de formation :

[Ce programme] bénéficie d'un contexte socioéconomique favorable avec la nomination récente de Montréal en tant que Ville UNESCO de design et le choix de la ville pour implanter le siège social international de l'International Design Alliance (extrait d'un dossier en aménagement, environnement et développement durable).

Lorsqu'il est question de l'apport d'un programme au développement de Montréal, on met de l'avant son caractère exclusif et novateur. On souligne également à quel point certaines modifications permettraient de répondre à des besoins économiques et culturels spécifiques à Montréal. Dans un dossier en éducation, on peut lire :

La question se pose ici de rechercher une réponse à ce besoin pour une ville internationale comme Montréal et, probablement qu'une voie réservée à la formation en langues étrangères dans ce programme serait viable si d'abord, on augmentait les admissions pour répondre à la

demande importante et actuelle pour la région de Montréal, mais surtout, si on évaluait les besoins en ressources supplémentaires, notamment le nombre de professeurs à affecter à ce domaine.

6. La professionnalisation : un registre de justification parmi d'autres ?

À la suite de notre analyse des cadres institutionnels et de notre analyse thématique du contenu de dossiers de modification, de création et d'évaluation de programmes, on peut affirmer que des enjeux de professionnalisation sont bien présents dans les modes de construction et d'évaluation des programmes de formation universitaire. Comme nous l'avons vu, cette présence est inscrite, aux niveaux institutionnel et organisationnel, dans les cadres de référence qui servent à évaluer les propositions de création et de modification de programmes, de même que dans ceux qui balisent les procédures d'évaluation des programmes existants. Au niveau opérationnel, les porteurs de dossiers de création, de modification et d'évaluation de programmes, véritables entrepreneurs institutionnels qui façonnent l'offre éducative de leur institution, ont recours à des notions passerelles qui établissent des liens entre les mondes de l'économie et de l'éducation.

Cela dit, la professionnalisation ne constitue qu'une dimension des registres de justification prescrits par les cadres de référence. Les porteurs de dossiers doivent également situer leur programme par rapport à l'évolution de leur(s) discipline(s) de référence et aux orientations institutionnelles de leur université. De même, ils sont tenus de mettre de l'avant des éléments de distinction par rapport aux programmes similaires qui sont offerts dans les autres universités québécoises et canadiennes, et donner de l'information sur les résultats et les effets de la formation (diplomation, etc.). Des arguments relatifs à la mise en œuvre du programme (ressources disponibles) et à sa cohérence sont aussi des critères qui pèsent lourd dans la planification de l'offre de formation.

L'analyse des dossiers nous a également permis de constater que les porteurs de dossiers font montre d'une flexibilité interprétative par rapport aux termes des cadres de référence. Par exemple, on ne retrouve pas un argumentaire sur chaque pertinence dans tous les dossiers. Cette flexibilité se révèle également par la variété des arguments mobilisés pour les différentes notions passerelles identifiées. Cela s'expliquerait notamment par la diversité des programmes, les formations de courte durée ne poursuivant pas les mêmes objectifs que les programmes de grade et ne recrutant pas les mêmes clientèles étudiantes. Les domaines ou le cycle d'études contribueraient aussi à cette variété. De même, on peut s'étonner de constater que beaucoup de dossiers proposent des ajouts et des modifications qui ne sont pas pleinement justifiées par des données factuelles. Par exemple, plusieurs auteurs se sont interrogés sur le pouvoir des stages à accroître réellement l'employabilité des jeunes (Barbuse et Glaymann, 2012). Or, dans plusieurs des dossiers analysés, on mentionne la question des stages, mais sans présenter de réflexion ou de données sur leur apport réel à l'insertion professionnelle. Il en est de même de la volonté de répondre à des besoins pour faciliter l'insertion professionnelle. Béduwé, Espinasse et Vincens (2007) ont remis en question l'idée que former les jeunes aux besoins de l'économie faciliterait nécessairement leur insertion professionnelle. En fait, ils

démontrent qu'il y a une faible correspondance entre spécialité de formation et spécialité d'emploi (Béduwé, Espinasse et Vincens, 2007, p. 104). Une telle réflexion est absente des dossiers. Il serait intéressant de savoir si les modifications mises en place, les programmes créés et les recommandations découlant des évaluations périodiques ont, en fin de compte, apporté les résultats attendus et espérés.

Conclusion

L'étude exploratoire au centre de cette note de recherche a permis de documenter une des manières dont la professionnalisation se manifeste dans les processus de planification et d'évaluation de l'offre de formation universitaire au Québec. Il ne s'agissait évidemment pas d'une évaluation de la satisfaction des étudiants quant à la mise en œuvre d'activités ou de situations pédagogiques, de l'efficacité de ces pratiques pour améliorer l'offre de formation ou l'insertion professionnelle, ou encore des résultats et effets des différentes procédures. L'analyse croisée de quelques dossiers d'évaluation et de modification de mêmes programmes met néanmoins en évidence la participation d'une diversité d'acteurs qui ne partagent pas les mêmes visions des orientations à donner aux programmes. Il arrive donc que les processus conduisent à des résultats plus ou moins attendus.

Après avoir circonscrit la notion de professionnalisation en l'associant aux Relations Formation-Emploi-Travail (ReFET), nous avons montré que celles-ci étaient intégrées aux cadres de références intellectuels servant à baliser l'élaboration de l'offre de formation dans les universités québécoises. Nous avons aussi mis en évidence comment la construction de l'offre de formation est soumise à différentes procédures et pratiques d'évaluation. La présentation des premiers résultats de notre travail empirique a permis de cerner quatre notions passerelles en lien avec la professionnalisation, soit les besoins, les compétences, l'insertion professionnelle et les situations pédagogiques professionnalisantes, mais également de mettre en lumière leur poids dans le processus d'élaboration des programmes au sein des instances universitaires. On a vu que, très présentes dans les dossiers d'évaluation et de création de programmes, elles le sont de manière beaucoup plus variable dans les dossiers de modification. On a également pu constater des spécificités selon les types de programmes (menant à un grade ou non), le cycle et le domaine d'études. Nous sommes toutefois prudents avec ces interprétations, compte tenu de la nature et de la taille de notre échantillon, qui, notamment, ne couvre pas de la même manière toutes les disciplines ou tous les domaines d'études.

La professionnalisation est bien présente dans la construction et dans l'organisation de l'offre de formation au Québec. Toutefois, cet enjeu est loin d'occuper une place prépondérante dans l'évaluation des projets de programmes, ou dans les processus d'évaluation ou de modification de programmes existants, où la professionnalisation n'est qu'un critère parmi de nombreux autres. Certes, les cadres de référence structurent l'offre de formation en précisant les registres de justification à documenter, mais ils laissent aussi une marge de liberté quant au contenu à inclure dans les dossiers. Ce faisant, les relations entre éducation et économie sont modulées de différentes manières par les porteurs de dossiers. De plus, on note aussi une résistance à la professionnalisation,

bien visible dans les dossiers d'évaluation des programmes existants. Si les cadres de références, tant à l'interne (universités) qu'à l'externe (par ex. CREPUQ), amènent les acteurs à se préoccuper d'enjeux liés à la professionnalisation des formations universitaires dans la construction de l'offre de formation au Québec, différents acteurs s'y opposent. D'autres se préoccupent de ces enjeux sans qu'on sente, dans les dossiers, que la professionnalisation des formations universitaires soit devenue un mot d'ordre, comme beaucoup d'auteurs le soulignent, et dans certains cas le contestent, dans le contexte français.

Une autre perspective analytique pourrait apporter un éclairage complémentaire : l'examen de la division du travail en œuvre dans les processus de planification et les processus décisionnels. À cet égard, nous constaterions qu'ils sont principalement réalisés par les universitaires, à la fois porteurs de dossiers au sein de chaque université et présents dans les instances provinciales comme la CEP et le CPU. En plus, une division du travail prévaut entre les porteurs de dossier et les professionnels des services universitaires qui, à titre de spécialistes, accompagnent les professeurs dans le cheminement et dans la présentation des dossiers dans les différentes instances. Ainsi n'y aurait-il pas, dans les processus que nous avons étudiés, déprofessionnalisation des professeurs, situation décrite par Garcia (2008) à propos des avancées de l'assurance qualité en France dans le cadre du processus de Bologne.

Bibliographie

Agulhon, C. et coll. (2012), *La professionnalisation. Pour une université « utile »?* Paris, L'Harmattan.

Agulhon, C. (2010), « Les licences professionnelles ou la professionnalisation à marches forcées », in P. Caillé, S. Kennel et L. Mathiot (dir.), *Ascension sociale et réussite des étudiants : quelles mobilités?* Actes du colloque Thémat'IC 2010, p. 47-63 <<http://thematic.hautetfort.com/media/00/00/2652989876.pdf>>.

Agulhon, C. (2007), « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et Formation*, n° 54, p. 11-27.

ARESER – Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche (1997), *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Paris, Liber - Raisons d'agir.

AUCC – Association des universités et des collèges du Canada (2011), *Tendances dans le milieu universitaire*, vol. 1 – Effectifs, Ottawa, AUCC, <<http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/05/tendances-dans-le-milieu-universitaire-vol1-effectifs-2011-f.pdf>>.

Baillargeon, N. (2011), *Je ne suis pas une PME*, Montréal, Poètes de Brousse.

Barbuse, B. et Glaymann, D. (2012), « Les stages offrent-ils une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieures ? », in E. Quenson et S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès, p.75–88.

Becker, G. S. (1964), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York.

Bédoué, C., Espinasse, J.-M. et Vincens, J. (2007), « De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation », *Formation emploi*, 99, <<http://formationemploi.revues.org/1495>>.

Breneman, D. (1990), « Are we losing our liberal arts colleges? », *American Association for Higher Education Bulletin*, Vol. 43, n° 2, p. 3-6.

Breneman, D. (1994), *Liberal arts colleges: Thriving, surviving, or endangered?* Washington, The Brookings Institution Press.

Brint, S., Riddle, M., Turk-Bicakci, L. et Levy, C.S. (2005), « From the Liberal to the Practical Arts in American colleges and universities: organizational analysis and curricular change », *The Journal of Higher Education*, vol. 76, n° 2, p. 151-180.

Collectif Abélard (2003), *Universitas calamitatum. Le Livre noir des réformes universitaires*, Paris, Éditions du Croquant, Coll. Savoir/Agir.

CREPUQ – Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2011), *Assurance qualité : l'expérience du système universitaire québécois et ses perspectives d'avenir*, Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de sa consultation sur l'assurance qualité, Montréal, CREPUQ, <http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/CREPUQ_Memoire_assurance_qualite_29novembre2011.pdf>.

CREPUQ – Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2011), *Mécanismes et procédures d'évaluation des projets et programmes*, Montréal, CREPUQ, <<http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Mecanisme-procedures-evaluation-projets-progr-2011-02-25-FINAL.pdf>>.

CREPUQ – Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2004), *Guide d'application de la Politique de la CREPUQ relative à l'évaluation périodique des programmes existants*, Montréal, CREPUQ, <http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/guide_politiquevf2.pdf>.

CREPUQ – Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2000), *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants*, Montréal, CREPUQ, <http://sse.umontreal.ca/evaluation/documentation/CREPUQ_2001_Politique_eval_prog.pdf>.

CSE – Conseil supérieur de l'éducation (2010), *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs*, Québec, le Conseil, <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0474.pdf>>.

Convert, B. et Jakubowski, S. (2011), « Des DESS aux masters professionnels. Deux époques de la « professionnalisation » à l'Université en France, », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 3, p. 77-92.

Crespo, M. (2013), *L'université se professionnalise-t-elle au Canada ? Une analyse longitudinale des choix de programmes de formation*, Montréal, CIRANO, <<http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2013s-30.pdf>>

Debailly, R. et Pin, C. (2012), « Quels impacts des dispositifs d'évaluation sur la recherche universitaire ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 11, <<http://cres.revues.org/2131>>.

Domingo, P. (2002), « Logiques d'usage des stages sous statut scolaire », *Formation Emploi*, n° 79, p. 67-81.

Doray, P. et Maroy, C. (2004), *Les relations entre économie et éducation : vers de nouvelles régulations*, Paris, L'Harmattan.

Félouzis, G. (dir.) (2003), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.

Ferrall, V. E. (2011), *Liberal Arts at the Brink*, Cambridge, Harvard University Press.

Fournier, M., Gingras, Y. et Maturin, C. (1988), « L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 74, p. 47-54.

Garcia, S. (2008), « Les logiques de déprofessionnalisation des universitaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 7, p. 197-215.

Gayraud, L., G. Simon-Zarca et C. Soldano. (2011), *Université : les défis de la professionnalisation*, Nef, n° 46, <<http://www.cereq.fr/index.php/publications/Nef/Universite-les-defis-de-la-professionnalisation>>

Glaymann, D. (2014), « Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir », *Éducation et socialisation*, vol. 3, n° 1-2, p. 58-69.

Gouvernement du Québec (2014), *Office des professions du Québec*, <<http://www.opq.gouv.qc.ca/accueil/>>.

Grubb, W. N. et Lazerson, M. (2005), « Vocationalism in higher education: the triumph of the education Gospel », *The Journal of Higher Education*, vol. 76, n° 1, p. 1-25.

Hutmacher, W. (2001), « L'Université et les enjeux de la professionnalisation », *Politiques d'éducation et de formation : Université et professionnalisation*, n° 2, p. 27-48.

Kletz, F., Pallez, F. (2003), « La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? », in G. Férouz (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, p. 187-208.

Laaroussi, S. (2005), « Les maîtrises professionnelles: Phénomène de mode ou nouveaux modes de réussite? », CAPRES <http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art_FEUQ_fev05.shtml>

Leclercq, E. (2012), « Les compétences comme enjeux de la construction des parcours étudiants », in E. Quenson et S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès, p. 119-132.

Leigh Star, S. et J. R. Griesemer (1989), « Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects : Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39 », *Social Studies of Science*, vol. 19, n° 3, p. 389-420.

Lessard, C. et R. Bourdoncle (2002), « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? » 1. « Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 131-154; 2. « Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », *Revue française de pédagogie*, n° 142, p. 131-181.

Lessard, C. et R. Bourdoncle (1998), « Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites », In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de l'éducation à l'enseignement*, Québec et Bruxelles, AQUFOM et DeBoeck Université, p. 11-33.

Lessard, C. et M. Tardif (2006), « La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université », In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 27-66.

Limoges, C., Cambrosio, A. et Pronovost, D. (1991), « La politique scientifique comme représentation construite en contexte bureaucratique: le cas de À l'heure des biotechnologies », *Recherches sociographiques*, vol. 32, n° 1, p. 69-82.

Laval, C. (2003), *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte.

Maillard, D. et P. Veneau (2006), « Formes et sens pluriel de la « professionnalisation » à l'université », *Sociétés contemporaines*, vol. 2, n° 62, p. 49-68.

Maillard, D., Veneau, P. et Grandgérard, C. (2004), *Les licences professionnelles. Quelle acception de la "professionnalisation" à l'université ?* Collection « Relief », n° 5, Marseille, Céreq.

Maubant, P. et Roger, L. (2012), « Situations d'enseignement-apprentissage, situation de formation et situations professionnelles: vers une nouvelle configuration du triangle pédagogique », In D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (dir.), *Mise en objet de la professionnalisation*, Paris, L'Harmattan, p. 175-192.

MELS (2005), *Procédure liée à l'examen d'opportunité des projets de programmes conduisant à un grade présentés au ministre de l'Éducation, du Sport et du Loisir et critères d'opportunité utilisés par le Comité des programmes universitaires*, Québec, MELS,

<http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Formation_Univ/oppotunite-fr.pdf>.

Mignot-Gérard, S. et Musselin, C. (2001), « L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 8, p. 11-25,

<<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-2-page-11.htm>>.

Montlibert, C. de (2004), *Savoirs à vendre*, Paris, Raisons d'agir.

Patroucheva, M. (2014), « La professionnalisation à l'université malade de la stagification : à qui profite le stage ? », *Éducation et socialisation*, n° 35, <<http://edso.revues.org/719>>.

Quenson, E. et S. Coursaget (2012), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès.

« Regards croisés sur les relations formation-emploi », (2008), numéro anniversaire de la revue *Formation-Emploi*, 101, janvier-mars.

Rose, J. (2008), « La professionnalisation des études supérieures : tendances, acteurs et formes concrètes », Marseille, CEREQ, *Relief* n° 25, <<http://www.cereq.fr/index.php/publications/Relief/Les-chemins-de-la-formation-vers-l-emploi-1ere-biennale-formation-emploi-travail>>.

Schultz, T. (1961), « Investment in Human Capital », *The American Economic Review*, vol. 51, n° 1, p. 1-17.

Shulman, (1997), « Professing the liberal arts », in R. Orrill (Ed.), *Education and Democracy: Re-imagining Liberal Learning in America*. New York, College Board Publications, p. 151-174.

Smith, D. (2005), « Liberal Arts vs. Applied Programings: The Evolution of University Programs in Manitoba », *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. XXXV, n° 1, p. 111-132.

Stavrou, S. (2011), « La professionnalisation des formations universitaires. De l'expertise aux effets curriculaires », *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, p. 93-109.

Wittorsky, R. (2012), « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 28, n° 1, <<http://ripes.revues.org/580?lang=en>>.



OBSERVATOIRE RÉGIONAL MONTRÉALAIS SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur (ORMES) est un projet interordre qui regroupe les collèges de Bois-de-Boulogne et du Vieux Montréal, l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal, grâce à un financement du Programme d'arrimage universités-collèges du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2013-2016). À ce projet interordre est étroitement arrimé un projet de collaboration entre les établissements montréalais de l'Université du Québec (UQ) qui vise à améliorer leur contribution au développement de la région de Montréal sur les plans culturel, social et économique. Ce projet est financé par le Fonds de développement académique du réseau (FODAR, 2013-2014) de l'UQ. Ces deux projets s'inscrivent dans une démarche de mobilisation des connaissances et des acteurs.

