
Quelle professionnalisation dans les universités québécoises ?

Which professionalization in Quebec universities ?

Welche Professionalisierung in den Universitäten der Provinz Quebec ?

¿Qué tipo de profesionalización en las universidades de Québec ?

Pierre Doray, Émilie Tremblay et Amélie Groleau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4359>

DOI : 10.4000/formationemploi.4359

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2015

Pagination : 47-64

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Pierre Doray, Émilie Tremblay et Amélie Groleau, « Quelle professionnalisation dans les universités québécoises ? », *Formation emploi* [En ligne], 129 | Janvier-Mars 2015, mis en ligne le 01 mars 2017, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4359> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4359>

© Tous droits réservés

Quelle professionnalisation dans les universités québécoises ?

PIERRE DORAY

*Sociologue, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie,
département de sociologie, université du Québec à Montréal*

ÉMILIE TREMBLAY

*Sociologue, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie,
département de sociologie, université du Québec à Montréal*

AMÉLIE GROLEAU

*Sociologue, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie,
département de sociologie, université du Québec à Montréal*

Résumé

■ Quelle professionnalisation dans les universités québécoises ?

Cet article aborde la question de la professionnalisation des formations dans le champ universitaire québécois. Comment la professionnalisation contribue-t-elle à la construction de l'offre de formation universitaire ? Comment est-elle interprétée et mobilisée dans les dossiers de création et de modification de programmes ? L'examen des cadres intellectuels qui balisent ces processus, puis l'analyse thématique de ces dossiers dans deux universités montrent que l'enjeu de la professionnalisation, bien que présent, reste relatif.

Mots clés :

Professionnalisation de l'enseignement, université, système éducatif, Québec

Abstract

■ Which professionalization in Quebec universities?

This article addresses the issue of the professionalization of programs in Quebec university field. How does professionalization contribute to the construction of the curricular offer? How is this notion interpreted and mobilized in the creation of new programs and the modification of existing ones? Our examination of the intellectual referents underlying these processes together with our thematic analysis of such program records in two universities show that professionalization appears as a rather minor issue.

Keywords:

Professionalisation of teaching, university, education system, Québec

Journal of Economic Literature: **I 23**

Traduction : *Auteurs*

La notion de professionnalisation des études universitaires est relativement peu utilisée, au Québec, pour rendre compte de l'évolution récente des universités. Les travaux de recherche sont peu nombreux comparativement à ce qui se produit ailleurs sur cette question, notamment en France (Wittorsky, 2012 ; Agulhon et *al.*, 2012 ; Quenson et Coursaget, 2012 ; *Formation Emploi*, n° 117, 2012). Pour autant, cela ne signifie pas que la professionnalisation ne constitue pas une préoccupation pour différents acteurs, qu'ils œuvrent dans le champ de l'économie ou dans la sphère de l'éducation.

De longue date, les universités québécoises ont intégré des disciplines dites professionnelles, introduisant de fait le registre de la professionnalisation dans la dynamique universitaire. Le droit, la médecine et les autres professions de santé sont traditionnellement présentes dans la structure universitaire. Le génie a été constitué en faculté dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Les années 60 voient la création des facultés de gestion et des sciences de l'éducation. Au fil des ans, l'éducation, le travail social, la criminologie, la sexologie, la psychologie et la psychoéducation ont donné lieu à la création de facultés ou de départements. Dans plusieurs de ces domaines, les « métiers » de destination sont régis par l'État (ex. : enseignants) ou par des ordres professionnels¹ qui en précisent les conditions d'accès, les exigences de qualification ainsi que les modes d'accès aux formations continues. Souvent, un représentant de l'ordre professionnel siège au conseil de gestion des programmes correspondants. Cependant, la mission dévolue au programme visant à former des professionnels peut engendrer des tensions avec les autres missions universitaires, comme la recherche ou les services à la collectivité (Fournier et *al.*, 1988).

Plus récemment, le mouvement d'internationalisation des universités s'est réalisé, au Québec et au Canada, par une recherche d'articulation plus étroite entre économie, insertion professionnelle et éducation. En Europe, il s'est aussi traduit par la standardisation des curriculums et des cheminements scolaires, tel le processus de Bologne. La réalisation, au Québec, depuis les années 70, d'enquêtes récurrentes sur l'insertion professionnelle des diplômés (RELANCE) aux niveaux national et local souligne l'intérêt qui n'est pas nouveau pour les articulations entre éducation et économie, tout comme le développement d'une offre de formation continue, créditée ou non, en réponse aux demandes du marché du travail. Le développement, depuis les années 60, et l'expansion, depuis les années 90, des formations par alternance dans l'enseignement postsecondaire en sont une autre manifestation.

Une étude récente sur les universités canadiennes fait état d'un déplacement des inscriptions vers des programmes plus professionnalisants (Crespo, 2013). Cette tendance se manifeste également par la croissance de ce type de programme, de même que par la création de programmes de courte durée comme les certificats (programmes de premier cycle d'une année – 10 cours), les microprogrammes de 2^e cycle (programmes de 5 cours), les

1. Il en existe 45, par exemple le Collège des médecins du Québec, l'Ordre des comptables professionnels agréés, *etc.* qui représentent 53 professions différentes (Gouvernement du Québec, 2014).

diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) (programmes de 2^e cycle d'une année – 10 cours), et le développement de maîtrises professionnelles.

Alors qu'en France, plusieurs auteurs ont étudié la question de la construction de l'offre de formation universitaire (notamment Kletz et Pallez, 2003 ; Agulhon, 2007 ; Maillard et Veneau, 2006), rares sont les travaux québécois à s'y être intéressés. Le présent article vise à combler cette lacune en contribuant à une meilleure compréhension de la professionnalisation des études universitaires, dans le contexte québécois, conçue comme un processus d'articulation entre la formation, l'emploi et le travail. Pour ce faire, grâce à un travail empirique inédit, nous examinerons comment ce processus se manifeste dans la planification de l'offre de formation².

Encadré 1 : Le système d'enseignement supérieur au Québec

L'enseignement supérieur québécois est divisé en deux types d'établissements : les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) et les universités :

L'enseignement collégial, qui fait suite aux études secondaires, se subdivise entre les programmes d'enseignement général menant à l'université et les programmes d'enseignement technique ouvrant sur le marché du travail.

L'enseignement universitaire comporte trois cycles, suivant en cela le système LMD (licence-master-doctorat) : 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 de la maîtrise ; le 3^e cycle, d'une durée de quatre ans, conduit à l'obtention du doctorat.

Dans un premier temps, nous posons quelques repères théoriques quant à la notion de professionnalisation. Puis nous présentons le cadre intellectuel de référence à l'intérieur duquel se déploie la planification et l'évaluation des projets de création et des modifications de programmes. Après avoir examiné les cheminements des différents types de dossiers, 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 nos repères méthodologiques ainsi que les résultats de notre analyse de contenu de dossiers de création et de modification de programmes de deux universités québécoises³. Enfin, nous proposons une analyse des dossiers de création et de modification de programmes ainsi que quelques pistes interprétatives.

2. Ce texte a été réalisé grâce au soutien du FRQ-SC (Fonds de recherche Québec, société et culture) et du Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec.

3. Comme une entente de confidentialité nous lie à ces deux universités, elles sont évoquées dans le texte comme les universités 1 et 2. Les sources seront citées en fonction de cette désignation.

11 La professionnalisation : de quoi parle-t-on ?

La notion de professionnalisation est polysémique et cela suscite confusions et polémiques (Algulhon, 2007). Chez certains acteurs, la professionnalisation des études universitaires est perçue comme un facteur d'attractivité, un instrument censé favoriser l'insertion professionnelle des étudiants et, donc, la croissance économique. Pour d'autres, elle participe d'un virage utilitariste (Laval, 2003), d'un mouvement de transformation profonde des universités qui se concrétise par l'adéquation des formations aux exigences du marché du travail et donc de l'instrumentalisation et de la marchandisation de l'université.

Selon Hutmacher (2001), la professionnalisation comporte trois processus, dont la professionnalisation de l'université⁴. Celle-ci implique un ensemble de transformations mises en place pour « *ajuster ses contenus, ses pratiques et ses parcours de formation à la préparation de professionnels* » (Hutmacher, 2001, p. 33), et qui modifient les finalités des formations. Parmi ces transformations, la définition et l'acquisition de compétences reconnues par des groupes professionnels, incluant la traduction de savoirs en compétences (Leclercq, 2012 ; Wittorsky, 2012), de même que le développement massif des stages professionnels (Glaymann, 2014) sont évoqués et analysés par de nombreux auteurs. Il en est de même de l'insertion professionnelle (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011 ; Bédoué, Espinasse et Vincens, 2007).

Définie ainsi, la professionnalisation des formations constitue une dimension d'une perspective analytique plus large, celle des Relations Formation-Emploi-Travail (ReFET). Cette perspective a souvent été identifiée à la recherche d'une adéquation formation-emploi, elle-même associée à la planification de l'éducation ; cependant, force est de constater qu'elle est en fait beaucoup plus diversifiée, tant par les objets de recherche (insertion professionnelle, qualifications et compétences, relations inter-institutionnelles, liens entre formation continue et travail, etc.) que par les approches théoriques proposées (Doray et Maroy, 2001 ; numéro spécial de la revue *Formation-Emploi*, n° 101, 2008).

Il est ainsi possible de concevoir les ReFET comme le résultat d'un processus de mise en correspondance, par les acteurs, du monde de l'éducation et de la formation avec celui du travail et de l'emploi (Doray et Maroy, 2001). Cette approche consiste à saisir le travail de construction établissant le lien entre ces deux mondes et qui est réalisé à différents niveaux d'action. Un premier, institutionnel, recouvre l'élaboration des règles et des cadres qui balisent l'action des acteurs. Un deuxième, organisationnel, réfère aux caractéristiques des établissements. Un troisième, opérationnel, porte sur les processus de création et de modification des programmes.

4. Les deux autres processus sont la professionnalisation d'une pratique et la formation de professionnels, c'est-à-dire « à l'université ».

La pertinence d'une telle approche est mise en évidence par un premier constat : la distinction entre formations professionnalisantes et formations disciplinaires n'est pas aussi arrêtée qu'elle ne le paraît. Il suffit de chercher à classer les programmes dans l'une ou l'autre catégorie pour saisir la complexité de la tâche. Le degré et la forme de professionnalisation des programmes varient considérablement selon les départements, les disciplines et les universités. Certaines formations conduisent à l'obtention d'un diplôme ou d'un titre ou encore donnent accès à un examen d'entrée dans une profession. Dans ce contexte, l'accent est mis sur les finalités professionnelles précises, qui seraient un indice de la « *professionnalité* » d'une formation, c'est-à-dire le degré de professionnalisation (Béduwé, Espinasse et Vincens, 2007, p. 119). Dans d'autres cas, la situation est plus ambiguë : les titres décernés ne sont pas encore indispensables à l'exercice d'un métier ; les formations conduisent à une gamme de professions ou d'emplois ; les programmes offrent des contenus théoriques tout en ayant des visées de perfectionnement professionnel, *etc.* Ce faisant, la professionnalisation semble davantage un continuum.

Notre analyse, inspirée de cette approche théorique, s'intéresse d'abord au processus de professionnalisation comme construction des ReFET aux niveaux institutionnels et organisationnels, donc aux cadres de référence qui structurent le travail de production et de transformation des programmes. 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 mettrons en évidence les notions qui, dans les stratégies argumentaires des porteurs de dossiers, assurent le passage d'un monde à l'autre, ce que Leigh Star et Griesemer (1989) nomment des objets-frontières⁵, que nous pouvons aussi appeler notions passerelles.

21 Une planification encadrée de l'offre de formation

Dans cette partie, nous présentons le cadre intellectuel qui balise les processus de création et de modification de programmes. À cet effet, nous examinons les cheminements des différents types de dossiers et les référentiels des deux instances externes impliquées dans le processus de validation des projets de nouveaux programmes.

2.1 Un fonctionnement à la structure

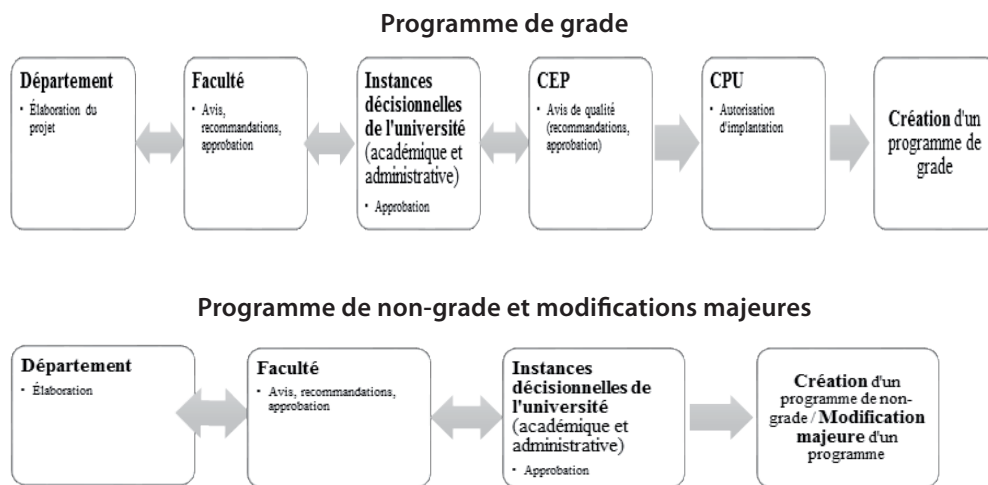
La planification de l'offre de formation fait l'objet de différentes formes d'évaluation. De façon générale, cette dernière varie selon le type de programme (de grade ou non)

5. Les objets-frontières sont des : « *objets qui sont à la fois assez malléables pour s'adapter aux besoins locaux et aux contraintes des différentes parties qui les emploient et assez solides pour maintenir une identité commune à travers les sites* » (Leigh Star and Griesemer, 1989, p. 393, traduction des auteurs).

et selon qu'il s'agit de la création d'un nouveau programme ou de la modification (majeure ou mineure) d'un programme existant. Dans tous les cas, les processus sont largement construits autour d'un fonctionnement à la structure (Limoges et *al.*, 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. De fait, des politiques, des règlements internes, des guides de référence, des formulaires institutionnels ainsi que des guides des organismes provinciaux servent à encadrer cette planification.

La création d'un programme de grade constitue le processus le plus long et le plus formalisé (**Figure 1**). Initié par une équipe de professeurs d'un ou de plusieurs départements ou facultés, le projet de programme est élaboré 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 constitue une épreuve qui peut conduire à des modifications, des ajouts, voire au retrait du projet initial.

Figure 1 - Cheminement des dossiers de création de programme de grade, de programme de non-grade et de modifications majeures



Note de lecture : Les programmes de grade sont des programmes régis par des règles ministérielles. Essentiellement, il s'agit des programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat. Les programmes ne conduisant pas à des grades regroupent les autres programmes. La portée des modifications est variable. Les modifications majeures impliquent des changements plus importants, par exemple, dans les objectifs et dans la structure des programmes. Les modifications mineures sont moins importantes. Par exemple, elles peuvent consister en l'ajout ou au retrait d'un seul cours.

Source : Guides de création et de modification de programmes, Universités 1 et 2.

Une fois approuvé par l'ensemble des parties, le dossier est transmis à la Commission d'évaluation des projets de programmes (CEP)⁶, son rôle étant d'évaluer la qualité des projets de programmes de grade. Si l'avis de qualité émis par la CEP est favorable, le dossier est transmis au Comité des programmes universitaires (CPU), une instance ministérielle qui en examine les retombées financières.

Les cheminements des dossiers de création de programmes qui ne mènent pas à un grade et de modification majeure de programme sont quasiment identiques (**Figure 1**). De façon générale, ces processus sont plus courts, car les dossiers sont évalués à l'interne seulement. Les cadres de présentation des projets, bien qu'inspirés des mêmes critères, sont également simplifiés.

2.2 Le cadre de référence intellectuel ou l'internalisation des référentiels externes

Les universités fournissent aux promoteurs de projets de création ou de modification de programmes des cadres de référence qui guident l'élaboration du dossier. Ces référents institutionnels reproduisent les critères de la CEP et du CPU.

Tableau 1 - Comparaison des exigences dans les dossiers de création de programmes

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)
Une brève présentation du programme ; L'identification du programme ; Le domaine d'études et la pertinence du profil de formation ; Les motifs de création de programme ; Les finalités du programme ; Le cadre réglementaire ; Les activités ; Les ressources professorales ; Les autres ressources humaines ; Les ressources matérielles.	1- Analyse des besoins Pertinences socio-économiques, scientifiques, institutionnelles, systémiques 2- Élaboration du programme et identification des ressources Objectifs Contenus Activités et approches pédagogiques Modes d'évaluation Mesures d'encadrement Structure Cadre réglementaire Ressources	1- Justification Origine du projet Réponses aux besoins (pertinences sociale et scientifique) Place du programme (pertinences institutionnelle et systémique) 2- Description du projet Lignes directrices Objectifs et compétences Structure Description des cours Approches pédagogiques Modes d'évaluation Encadrement Ressources

(*) : Crepuq : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.

Source : Crepuq, 2011 et les guides de création des programmes d'études des deux universités étudiées.

6. La CEP fait partie du Bureau de la coopération interuniversitaire (BCI), anciennement Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). Le BCI est un organisme qui regroupe les administrations des universités membres et qui agit à titre de prestataire de services.

À titre d'exemple, pour les deux universités étudiées (**Tableau 1**), les informations exigées par les guides de référence dans la constitution des dossiers de création de programme (de grade ou non) reprennent celles de la CEP. Si l'on examine plus spécifiquement la manière dont on encourage les promoteurs de projet à justifier la pertinence de leur projet (**Tableau 2**), on constate que les critères du CPU sont repris tels quels dans les cadres de référence institutionnels. Cette pratique est également de mise pour la création des programmes courts et la modification des programmes existants, même s'ils ne font pas l'objet d'une évaluation à l'externe. En d'autres mots, nous observons un processus d'internalisation des critères d'évaluation des nouveaux programmes.

Mais quelle place les ReFET occupent-elles dans ces évaluations ? Pour procéder à l'évaluation complète d'un projet de programme, la CEP s'appuie sur cinq catégories de critères (Crepug, 2011) : (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) ; (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. La CEP examine les ressources humaines et matérielles.

Ce cadre de référence intellectuel met en avant la description du programme proposé et les ressources disponibles au sein de l'université qui formule la demande de création. Il s'agit des principaux critères d'évaluation. Le lien avec l'économie est aussi présent, en particulier quand il s'agit de préciser la pertinence du nouveau programme par rapport, notamment, à l'insertion professionnelle des futurs diplômés. Cet enjeu est davantage explicité dans les critères d'évaluation du CPU (voir **Tableau 2**) quant à l'opportunité socio-économique ou socioculturelle des programmes.

En somme, les cadres intellectuels qui « structurent » l'offre de formation au sein des universités 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. Cette évaluation met en jeu différents critères, dont la pertinence du programme, qui doit notamment être justifiée sur le plan socio-économique (insertion professionnelle, débouchés, etc.). L'analyse indique qu'il s'agit d'un registre de justification parmi d'autres.

Tableau 2 - Les critères d'évaluation des projets de programme du Comité des programmes universitaires (CPU) et des cadres de référence de deux universités québécoises

	CPU	Université 1	Université 2
Opportunité Socio-économique 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 les perspectives d'emploi ; les principaux débouchés, la contribution des diplômés aux besoins sociétaux identifiés ; le caractère prioritaire du secteur professionnel ; les « études d'impact ».	Pertinence socio-économique 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. Pertinence scientifique Démontrer que le champ d'études est intéressant au plan scientifique ou socioculturel.	Pertinence sociale Cerner les besoins de la société actuelle et future auxquels le programme souhaite répondre. 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.
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 : Gouvernement du Québec (2005) et les guides de création des programmes d'études des deux universités étudiées.

31 La professionnalisation à l'œuvre : articuler monde de l'éducation et monde de l'économie

La partie précédente nous a permis de décrire sommairement les référentiels qui encadrent la planification de l'offre de formation universitaire au Québec et de cerner la place occupée par certains enjeux de la professionnalisation. Un premier niveau d'action – institutionnel et organisationnel – propre à l'approche ReFET, a ainsi été mis en lumière. Dans cette partie, un second niveau d'action – opérationnel – sera examiné afin de saisir comment les porteurs de dossiers de création et de modification de programmes créent des articulations entre le monde de l'éducation et celui de l'économie.

Encadré 2 : Méthodologie

Nous avons constitué un échantillon non probabiliste de dossiers de modification majeure (*) et de création de programmes provenant de deux universités francophones québécoises, pour la période de 2006 à 2013. 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 programmes de majeures et de mineures (**). Notre échantillon comprend 90 dossiers de programmes – 55 dossiers de modification majeure et 35 dossiers de création. Nous avons procédé par choix raisonné afin d'obtenir une certaine diversité de dossiers en fonction des cinq critères suivants : 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 d'études supérieures, etc.

L'échantillon est constitué de 50 programmes de grade (19 baccalauréats, 26 maîtrises et cinq doctorats) et de 40 programmes ne menant pas à un grade (21 certificats, un programme court de premier cycle, cinq programmes courts/microprogrammes de 2^e cycle, 11 DESS – diplôme d'études supérieures spécialisées –, deux diplômes d'études spécialisées – DES –). En ce qui concerne le cycle d'études, ces programmes se répartissent comme suit : 41 programmes sont de 1^{er} cycle (19 baccalauréats et 22 programmes de « courte durée ») et 49 programmes de cycles supérieurs (31 programmes de grade et 18 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 fermé, même si les admissions sont actuellement suspendues pour huit de ces programmes (***)

(*) : Les dossiers de modification mineure n'ont pas été retenus.

(**) : Les programmes de majeures (2 ans) et de mineures (1 an) sont des programmes constitutifs d'un programme de grade de 1^{er} cycle (3 ans).

(***) : 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'ordre professionnel.

3.1 Conjuguer la professionnalisation à plusieurs temps

Nous proposons une analyse thématique du contenu des dossiers, plus spécifiquement des sections décrivant les différentes pertinences : socio-économique, systémique et institutionnelle. Nous avons dégagé quatre notions passerelles qui témoignent de la relation entre l'éducation et le travail ou l'emploi. Ces notions, soit les besoins, les compétences, l'insertion professionnelle et les situations pédagogiques, se retrouvent largement dans les écrits sur la professionnalisation du champ universitaire (Glaymann, 2014 ; Leclercq, 2012 ; Wittorsky, 2012 ; Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011 ; Bédoué, Espinasse et Vincens, 2007 ; Domingo, 2002).

3.1.1 Les besoins ou comment répondre à la demande

L'argumentation repose sur une relation asymétrique des ReFET où les modifications / créations de programmes cherchent à répondre à l'évolution du marché du travail, dont le marché spécifique de la recherche.

La demande (ou son absence) en main-d'œuvre précise le recours à cette notion passerelle de « besoins ». Les porteurs de dossiers affirment, dans plusieurs cas, vouloir répondre à une pénurie de main-d'œuvre dans un secteur d'emploi ou, à l'inverse, à une saturation du marché du travail. Par exemple, dans un dossier en sciences humaines et sociales, il est mentionné que le marché de l'emploi, dans ce domaine spécifique, se caractérise par un développement soutenu, avec chiffres à l'appui : « *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 leur formation a pour objectif de satisfaire des besoins spécialisés ou ponctuels en personnel qualifié dans un domaine 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) 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* ».

3.1.2 Les compétences : la nécessité de les acquérir ou de les développer

La deuxième notion passerelle, les compétences, consiste bien en un objet appartenant au monde économique qui trouve un 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.

L'argumentation se déploie 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. Un second angle 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 étant nécessaires ou utiles pour travailler dans certains domaines.

D'autres dossiers inscrivent l'acquisition de compétences (en recherche, fonctionnelles, pragmatiques) comme objectif, mais il n'existe pas toujours de lien direct ou immédiat 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).

3.1.3 L'insertion professionnelle : élargir les débouchés et favoriser la poursuite d'études

Dans ce cas, les liens entre le programme et le marché du travail sont moins construits autour d'un objet que d'un processus, soit l'insertion professionnelle. Plusieurs porteurs de dossiers font état des avantages qu'offre le programme pour le devenir professionnel des étudiants. C'est le cas quand l'objectif d'intégrer un ordre professionnel, d'obtenir une accréditation ou une certification professionnelle, ou encore un permis d'enseigner est explicitement présenté. Le recours à cette notion passerelle aboutit plus globalement à la mention des débouchés potentiels, des domaines d'emploi et des types de postes où pourront travailler les diplômés. Cette passerelle est générique, « [...] *une éventuelle accréditation [...] du programme permettrait d'élargir les débouchés possibles pour les étudiants diplômés* » (Extrait d'un dossier en sciences pures, de la vie, appliquées), 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 (poursuite d'études au 2^e cycle) qui lui-même ouvre sur des emplois ou des postes, sur des aspects qui peuvent faciliter l'insertion, notamment en répondant à des normes de qualification dans un domaine. Dans ce cas, le programme est considéré comme une étape dans le processus d'insertion professionnelle.

3.1.4 Les stages et les situations pédagogiques professionnalisantes pour favoriser l'insertion

Le dernier mode d'articulation des ReFET consiste à insérer, dans le programme, des activités pédagogiques à visée professionnelle (stages, activités d'intégration, cours pratiques, laboratoires, etc.). Celles-ci 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 et enseignement).

Dans certains cas, il s'agit 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

visé 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, l'insertion, lorsqu'il est question de favoriser la mise en relation avec le milieu professionnel, le contact avec la réalité de l'industrie ou de mieux préparer 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 aussi à la demande des étudiants eux-mêmes.

3.2 Le thème de la professionnalisation est absent de certains dossiers

Les porteurs de dossiers font montre de flexibilité interprétative quant aux formes que revêtent les articulations entre éducation et économie. Le portrait ne serait pas complet si nous occultions les dossiers où aucune référence aux notions passerelles n'est présente. En effet, douze de nos dossiers ne contiennent aucune référence à ces notions. Les orientations proposées sont alors justifiées par la conformité aux normes institutionnelles d'élaboration des programmes, comme leur durée. Des motifs relatifs à la réussite scolaire sont aussi présents.

3.3 Besoins et situations pédagogiques sont les arguments les plus mobilisés

Une fois les notions passerelles identifiées, quelle est l'importance relative de chacune dans l'économie générale des modulations de l'offre de formation ? Le **Tableau 3** présente la répartition des dossiers selon le type de programme et le cycle d'études.

Sur l'ensemble des dossiers examinés, le recours aux notions de besoins et de situations pédagogiques est le plus fréquemment mobilisé, soit dans plus de la moitié des dossiers. Les arguments concernant les compétences et ceux liés à l'insertion professionnelle sont moins présents. Les premiers sont plus souvent présents dans les programmes ne conduisant pas à des grades et les seconds dans les programmes de grade.

Ainsi, le développement des programmes de courte durée serait plus sensible aux compétences ; ils s'adressent en effet principalement à des étudiants adultes en perfectionnement. Les programmes de grade, dont la population est en voie d'insertion, sont plus sensibles aux enjeux d'insertion professionnelle. Finalement, nous n'observons pas de différence significative entre les deux autres figures, soit les besoins et les situations pédagogiques, selon les types de programmes.

Quant aux divers usages des quatre notions passerelles de la professionnalisation, selon le cycle d'études (**Tableau 3**), on constate peu de différences, sauf s'agissant de l'argument de l'insertion professionnelle, davantage présent dans les dossiers de programmes de cycles

supérieurs. De fait, en grande majorité, les étudiants en 2^e cycle se trouvent à la fin de leur parcours scolaire. Il n'est donc pas étonnant que les porteurs de dossier insistent sur ce thème de la professionnalisation.

Comme l'illustre le **Tableau 4**, la distribution du recours aux différentes notions passerelles, selon les domaines d'études, permet de dégager des tendances. Ainsi, en gestion, les dossiers s'appuient davantage sur les compétences ; en art, on y a moins recours, mais les questions d'insertion semblent plus importantes ; en éducation, le recours aux besoins et aux compétences est plus fréquent. Il est difficile de dégager des lignes de distinction plus précises, étant donné la nature de notre échantillon.

Soulignons aussi que dans les domaines des sciences humaines et des arts, le recours à l'argument de la professionnalisation est le plus faible. Cette constatation confirme une intuition de sens commun selon laquelle les préoccupations professionnelles sont moins présentes dans les programmes dits disciplinaires.

Tableau 3 - Répartition des programmes selon leur type, le cycle d'études et la présence d'argument(s) lié(s) à une des quatre notions passerelles de la professionnalisation

	Les besoins	Les compétences	L'insertion professionnelle	Les situations pédagogiques	Aucune référence
Programme de grade	23 47%	11 30%	26 65%	24 51%	8 67%
Programme de non-grade	26 53%	26 70%	14 35%	23 49%	4 33%
TOTAL (N=90)	100% 49	100% 37	100% 40	100% 47	100% 12
Premiers cycles	20 41%	18 49%	15 38%	21 45%	6 50%
Cycles supérieurs	29 59%	19 51%	25 63%	26 55%	6 50%
TOTAL (N=90)	100% 49	100% 37	100% 40	100% 47	100% 12

Note de lecture : Sur l'ensemble des dossiers de modification consultés qui référaient à la notion passerelle de « Besoins », 47 % concernaient des programmes de grade et 53 % des programmes ne menant pas à un grade.

Source : Dossiers Universités 1 et 2.

Tableau 4 - 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

	Répartition des programmes	Les Besoins	Les compétences	L'insertion professionnelle	Les situations pédagogiques	Aucune référence
Administration, gestion et comptabilité	11 12%	4 8%	10 27%	7 18%	6 13%	1 8%
Aménagement, environnement et développement durable	7 8%	6 12%	3 8%	5 13%	5 11%	0 0%
Arts, musique, lettres et langues	11 12%	3 6%	1 3%	3 8%	4 9%	5 42%
Éducation et enseignement	21 23%	15 31%	12 32%	10 25%	9 19%	1 8%
Sciences de la santé	9 10%	4 8%	5 14%	3 8%	6 13%	1 8%
Sciences humaines et sociales et droit	12 13%	5 10%	1 3%	3 8%	5 11%	4 33%
Sciences pures, sciences de la vie et appliquées	7 8%	4 8%	0 0%	4 10%	4 9%	0 0%
Technologies de l'information et des communications	12 13%	8 16%	5 14%	5 13%	7 15%	0 0%
TOTAL (N=90)	100% 90	100% 49	100% 37	100% 40	100% 47	100% 12

Note de lecture : Sur l'ensemble des dossiers consultés, 12 % portaient sur des programmes en « Administration, gestion et comptabilité ». 32 % des dossiers qui faisaient référence à la notion passerelle de « compétences » se situaient dans le domaine de l'Éducation et de l'enseignement.

Source : Dossiers Universités 1 et 2.

Conclusion

Cette étude exploratoire a permis de documenter une des manières dont la professionnalisation se manifeste dans les processus de planification de l'offre de formation des études universitaires au Québec. Notre objectif était de comprendre les modes de construction du capital éducatif des universités.

Après avoir circonscrit la notion de professionnalisation en l'associant à celle de ReFET (Relation Formation-Emploi-Travail), nous avons montré que celle-ci était présente aux niveaux institutionnel et organisationnel dans les cadres de référence intellectuels servant à baliser l'élaboration de l'offre de formation dans les universités québécoises. Pour autant, la professionnalisation ne constitue qu'une dimension des registres de justification prescrits par les cadres de référence.

Au niveau opérationnel, les porteurs de dossiers, véritables entrepreneurs institutionnels qui façonnent le capital éducatif de leur institution, ont recours à des notions passerelles qui établissent des liens entre le monde de l'économie et celui de l'éducation. Notre travail empirique a permis d'en cerner quatre (les besoins, les compétences, l'insertion professionnelle et les situations pédagogiques) en lien avec la professionnalisation. Nous avons aussi mis en lumière leur poids dans le processus d'élaboration des programmes au sein des instances universitaires.

Ainsi, les porteurs de dossiers font montre d'une flexibilité interprétative qui se manifeste par une certaine liberté face aux indications des cadres de référence. Cette flexibilité se révèle également par la variation 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 étudiants. Les domaines ou le cycle d'études contribueraient aussi à ces modulations.

La professionnalisation est bien présente dans la construction et dans l'organisation de l'offre de formation au Québec. Toutefois, nous sommes loin d'une situation où cet enjeu occuperait une place prépondérante dans l'évaluation des projets de création et de modifications de programmes, puisque ce processus tient compte de nombreux critères. Certes, les cadres de référence structurent l'offre de formation en précisant les registres de justification à documenter ; cependant, ils laissent aussi une marge de liberté quant au contenu à inclure dans les dossiers. On retrouve donc des modulations dans la façon dont les relations entre éducation et économie sont présentées par les porteurs de dossiers.

Une autre perspective analytique pourrait apporter un éclairage complémentaire : l'examen de la division du travail à l'œuvre dans les processus de planification et des modes de décision. 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. En outre, une division du travail

prévaut entre les porteurs de dossiers et les professionnels des services universitaires qui, à titre de spécialistes, guident les professeurs dans le cheminement et la présentation des dossiers dans les différentes instances.

■ Bibliographie

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

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

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

Béduwé C., Espinasse J.-M. et Vincens J. (2007), « De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation », *Formation Emploi*, n° 99, juillet-septembre.

CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) (2011), *Mécanismes et procédures d'évaluation des projets et programmes*, Montréal, CREPUQ.

Crespo M. (2013), *L'université de professionnalise-t-elle au Canada ? Une analyse longitudinale des choix de programmes de formation*, Montréal, CIRANO.

Doray P. et Maroy C. (2001) (en collaboration avec Cattonar B., Fusulier B. et Pelletier P.), *Lier éducation et économie*, Bruxelles, DeBoeck.

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

Formation Emploi (2008), Numéro spécial anniversaire, « Regards croisés sur les relations formation-emploi », n° 101, janvier-mars 2008.

Formation Emploi (2012), Dossier « Enseignement supérieur : les défis de la professionnalisation », n° 117, janvier-mars 2012.

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, pp. 47-54

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

Gayraud L. et al. (2011), « Université : les défis de la professionnalisation », *Nef-Céreq*, n° 46, 30 p.

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, pp. 58-69.

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

Gouvernement du Québec (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, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 9 p.

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

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

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

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

Leigh Star S. et Griesemer J.R. (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, pp. 389-420.

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, pp. 69-82.

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

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

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, pp. 111-132.

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.